

MARIA MARÍLIA MESQUITA PATELA BAÇÃO

**O PAPEL DA LIDERANÇA NA PROMOÇÃO DE UMA
DINÂMICA DE ESCOLA APRENDENTE
UM PROJETO EM DESENVOLVIMENTO**

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

MARIA MARÍLIA MESQUITA PATELA BAÇÃO

**O PAPEL DA LIDERANÇA NA PROMOÇÃO DE UMA
DINÂMICA DE ESCOLA APRENDENTE
UM PROJETO EM DESENVOLVIMENTO**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção de
Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de
especialização em Supervisão Pedagógica e Formação
de Formadores, conferido pela Escola Superior de
Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão. (Freire, 1972, p. 112)

Dedico este trabalho à minha família sem a qual nunca seria a pessoa e professora que hoje sou e principalmente aos meus filhos, Bárbara e Francisco, que contribuíram e continuam a contribuir para a minha visão de mãe sobre o ensino.

Agradecimentos

O trabalho que a seguir se apresenta é o culminar de um esforço que não foi unicamente meu. Acompanharam-me nesta caminhada os meus familiares, os meus colegas de mestrado e de escola assim como os docentes da Escola Superior Almeida Garrett cujos ensinamentos e entusiasmo me abriram novos horizontes sobre a educação.

Assim sendo, e em primeiro lugar, o meu agradecimento profundo à Professora Doutora Ana Paula Silva, pela sua disponibilidade, dedicação, ensinamentos e conselhos fundamentais, sem os quais este trabalho não seria possível.

Agradeço à Ana Cláudia, à Isabel e à Maria José pela amizade, compreensão e por me terem ajudado a ver a escola na sua complexidade e globalidade, provando que o trabalho colaborativo não é uma miragem.

Agradeço ainda à Alexandra que, mesmo sem o saber, muito me ajudou com o seu sorriso, entusiasmo, memória infalível e espírito matemático.

Agradeço à Aida pela amizade incondicional e tranquilidade.

Agradeço à minha irmã pela sua infinita capacidade de me incentivar e de colaborar comigo, olhando criticamente para o trabalho produzido.

Agradeço à minha família pelo apoio constante em todos os momentos da minha vida, e mais ainda durante o período do mestrado.

E para terminar agradeço aos meus filhos, Bárbara e Francisco, assim como ao meu marido, pela paciência e apoio que sempre manifestaram ao longo deste mestrado.

Resumo

A época atual exige que a escola se reformule e se adapte às exigências locais, nacionais e mundiais com as quais se confronta. O professor, ator principal das mudanças requeridas, vê aumentar significativamente as suas funções, necessitando de uma formação que corresponda às suas necessidades e que terá de efetivar ao longo de toda a sua vida profissional. Contudo, a formação proposta pelos centros de formação nem sempre se afigura a mais adequada.

Para mudar, a escola precisa de lideranças fortes que apostem numa formação que vá ao encontro das necessidades sentidas e tente dar respostas eficazes.

Tendo por base estes pressupostos, o presente projeto pretende investigar, no contexto particular de uma determinada escola, o modo como a(s) lideranças promovem uma dinâmica de escola aprendente e dinamizam formações que correspondam às necessidades sentidas.

Este estudo permite-nos concluir que a(s) liderança(s) é um dos fatores que influencia fortemente o plano de formação, muito embora não seja o único. O entendimento que a(s) lideranças têm da formação, do desenvolvimento profissional e do futuro da escola, condiciona fortemente a dinâmica de escola que aprende.

Decorrente da visão sobre a formação na escola alvo deste estudo, construiu-se um plano de ação de formação que assenta na criação de uma equipa de formação, *team-teaching*, centrada na escola, trabalhando colaborativamente, para dar início ao que poderá ser a solução para o problema identificado: uma formação que responda efetivamente e eficazmente às necessidades de formação dos professores da escola para fazer face às exigências da escola atual. Assim, partindo do *team-teaching* no departamento de línguas, tentar-se-á alargar a experiência e criar as bases para uma formação que promova a dinâmica de escola aprendente.

Palavras-chave: Escola aprendente, liderança, desenvolvimento profissional, *team-teaching*.

Abstract

The present age requires that schools be reformulated and adapted to local, national and world needs. The teacher, principal actor of the required changes, sees his/her functions increase significantly, requiring training that supplies his/her needs and that he/she will have to accomplish throughout his/her professional life. However, the training offered by the centers may not always be the most appropriate.

The schools, to make a change, need to bet on strong leadership training that supplies their needs and tries to give effective answers.

Based on these assumptions, this project aims to investigate, in the particular context of a particular school, the way leadership promotes dynamic school learning and streamlines training corresponding to its needs.

This study allows us to conclude that leadership is one of the factors that strongly influences the training plan even though it is not the only one. The understanding that leadership has of training, professional development and the future of schools, strongly influences the dynamics of a school that learns.

Coming from the insight of the training in schools, which is the target of this study, an action plan has been built based on the creation of a training team, team-teaching, centralized in schools. The team works collaboratively to start what could be the solution for the problem identified - a training that would respond effectively and efficiently to the needs of the school's teachers so as to meet the requirements of our present day school. Therefore, based on the team-teaching in the language department, the team will try to spread the experience and create the foundation for a dynamic training that promotes school learning.

Keywords: Learning School, leadership, professional development, team-teaching.

Résumé

L'époque où nous vivons exige que l'école se reformule et s'adapte aux exigences locales, nationales et mondiales qui lui sont faites. Le professeur, acteur principal des changements exigés, voit ses fonctions augmenter considérablement et a besoin d'une formation qui corresponde à ses besoins et qui devra se réaliser au long de toute sa vie professionnelle. Mais, la formation proposée par les centres de formation n'est pas toujours la plus adéquate.

Pour pouvoir changer, l'école a besoin de *leaderships* forts qui misent sur une formation qui suive les besoins ressentis et qui essayent de donner des réponses efficaces.

En tenant pour base ces suppositions et en ayant comme contexte une école déterminée, ce projet prétend rechercher la façon dont le *leadership* promeut une dynamique d'école apprenante et dynamise des formations qui correspondent aux besoins ressentis.

Cette étude nous permet de conclure que le *leadership* est l'un des facteurs qui influence fortement le plan de formation, quoiqu'il ne soit pas le seul. La façon dont le *leadership* entrevoit la formation, le développement professionnel et le futur de l'école, conditionne fortement la dynamique de l'école qui apprend.

Suite à la vision sur la formation dans l'école où cette étude s'est réalisée, nous avons construit un plan d'action fondé sur la création d'une équipe de formation, *team-teaching*, centrée sur l'école, travaillant colaborativement, pour déclencher ce qui pourrait être la solution au problème identifié – une formation qui fournisse une réponse effective et efficace aux besoins des professeurs de l'école pour qu'ils puissent faire face aux exigences de l'école de nos jours. Ainsi, en partant du *team-teaching* dans le département de langues, nous essayerons d'élargir l'expérience et de créer les bases pour une formation qui puisse promouvoir la dynamique de l'école apprenante.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Mots-clé: École apprenante, *leadership*, développement professionnel, *team-teaching*.

Abreviaturas

CFAE – Centro de Formação e Associação de Escolas

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CCE - Comissão das Comunidades Europeias

D1 – Docente 1

D2 – Docente 2

D3 – Docente 3

D4 – Docente 4

D5 – Docente 5

E1 – Entrevistada 1

E2 – Entrevistada 2

EPNoSL- *European Policy Network on School Leadership*

IGEC - Inspeção Geral da Educação e Cultura

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PPE- Projeto Educativo de Escola

PISA - *Programme for International Student Assessment*

SASE - Serviços de Ação Social Educativa

Índice Geral

Introdução	1
Parte I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	5
1. Descrição reflexiva do percurso profissional	6
1.1. As intermitências da narrativa autobiográfica.	6
1.2. Da aluna à primeira experiência como docente.	8
1.3. Caminhando rumo à docência: um percurso que se constrói.....	11
1.4. Da formanda à orientadora, o início da formação partilhada.....	13
1.5. Caminhando para uma escola aprendente e construtiva.	18
1.6. No limiar da mudança pessoal e organizacional.....	20
2. Situação problema	21
2.1. Identificação e definição do problema.....	21
2.2. Justificação da escolha.....	23
3. Questões e objetivos da investigação	26
3.1. Questão de partida	26
3.2. Subquestões	26
3.3. Objetivo geral	26
3.4. Objetivos específicos	26
Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	27
1. Escola aprendente.....	28
1.1. A escola e a contemporaneidade.....	28

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

1.1.1.	Que escola para o século XXI?.....	31
1.2.	Escola aprendente – conceito e teorias.	34
1.2.1.	A origem do conceito.	34
1.2.2.	Organizações aprendentes segundo Senge.	35
1.2.3.	Escola aprendente para quê e porquê?.....	37
1.2.4.	Escola aprendente onde e em que sociedade?	39
1.2.5.	Escola aprendente: empresa ou comunidade crítica de aprendizagem?	39
1.3.	Do professor reflexivo à escola reflexiva como comunidade aprendente	44
2.	Que liderança (s) na escola?.....	47
2.1.	Liderança (s) – conceito e teorias.	48
2.1.1.	A origem do conceito.	48
2.1.2.	Do líder aos seguidores, da faísca à explosão.	48
2.1.3.	Liderança e gestão.	50
2.1.4.	Liderança emocional.....	50
2.1.5.	Do líder nato à liderança que se aprende. Um conceito ainda em construção?..	52
2.1.6.	Que liderança (s) na escola atual?	53
2.2.	Liderança escolar.	55
2.2.1.	Da gestão e administração à liderança educativa, pedagógica, estratégica e transformacional.....	55
2.2.2.	Ambiguidade e visões da (s) liderança(s) escolar(es).	56
2.2.3.	Liderança colegial: miragem ou futuro próximo?	58
2.2.4.	Liderança e gestão na escola atual.....	59
3.	Desenvolvimento profissional docente	63
3.1.	Escola, desenvolvimento profissional e novo milénio:	63
3.2.	Desenvolvimento profissional: Um conceito que evolui.....	64
3.2.1.	Desenvolvimento profissional, formação e aprendizagem ao longo da vida	66

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

3.2.2. Evolução do desenvolvimento profissional.....	68
3.3. Do desenvolvimento profissional individual ao desenvolvimento da instituição.....	70
3.4. Desenvolvimento profissional, carreira, formação e educação permanente.....	72
3.5. Da formação por catálogo à formação na e da escola.....	74
Parte III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	77
1. Metodologia	79
1.1. Caracterização do contexto	92
1.2. Plano de resolução	93
1.2.1. Áreas.....	95
1.2.2. Objetivos específicos	97
1.2.3. Ações a desenvolver	98
1.2.4. Espaços	99
1.2.5. Recursos	100
1.2.6. Calendarização.....	100
1.2.7. Avaliação	101
Síntese reflexiva	102
Fontes de consulta.....	109
1. Bibliográficas	109
2. Eletrónicas.....	114
3. Legislação	116
4. Filmes.....	117
APÊNDICES	i

Índice de quadros

Quadro1 - Efeitos dos estilos na geração da ressonância, do clima de trabalho e situações apropriadas em que a ressonância ocorre

Quadro 2 - Caracterização da população em estudo

Quadro 3 - Experiência na qualidade de formador

Quadro 4 - Áreas e objetivos

Quadro 5- Atividades

Quadro 6- Calendarização das sessões de formação

Índice de figuras

Figura 1- Áreas de intervenção

Introdução

A sociedade tem-se transformado a ritmos cada vez mais acelerados (Tavares, 1996; Alarcão, 2000; Marcelo, 2009;). A atual sociedade da globalização, os conhecimentos, as novas tecnologias e a inovação imprimem ritmos alucinantes e geram transformações em vários domínios tais como a política, a cultura, a economia e a educação (Antunes, 2008).

O ensino, passando do ensino individualizado à escola de massas (Formosinho, 2009), tenta garantir a todos o acesso à mesma educação numa tentativa de esbater as diferenças sociais. Contudo, a educação “currículo de tamanho único e de pronto a vestir” (Formosinho citado em Leite, 2006, p. 72) deixou de dar resposta às exigências da sociedade do século XXI, centrada na economia e marcada pela competitividade, fenómenos de migração, elevadas taxas de desemprego e supremacia dos resultados e da eficácia. Numa época em que as novas tecnologias permitem que se obtenha quase instantaneamente qualquer informação ao reduzir significativamente as distâncias, aproximando pessoas de todos os países e de diferentes culturas, semeando novas visões à escala mundial, a educação e a escola só podem repensar-se e tentar redefinir o seu lugar numa sociedade em permanente transformação. A sociedade do século XXI exige uma escola do seu tempo, uma escola do e para o século XXI (Comissão das Comunidades Europeias (CCE), 2007; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 2013; Nóvoa, 2009).

Cientes das mudanças, os dirigentes políticos delineiam estratégias conjuntas para garantir que a educação permita aos alunos tornarem-se cidadãos da era do conhecimento, da competitividade e da supremacia económica, mas que também aprendam a viver juntos tal como preconiza Delors (1997). Na Europa, uniformizam-se políticas promotoras de um ensino baseado numa aprendizagem ao longo da vida, que permita ao cidadão adaptar-se à nova ordem mundial (CCE,2007; Day, 2001; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2002; OCDE, 2013) na qual a meta-governança do mercado se impõe (Lima, 2007). Os cursos profissionais diversificam-se e a política escolar adquire contornos muito semelhantes aos da gestão de empresas. O vocabulário educativo muda também e começam a proliferar palavras como “eficácia”, “metas”, “autonomia”, “liderança” e “desenvolvimento profissional”. Avalia-se o custo de um aluno, calcula-se o preço da retenção, medem-se resultados escolares a nível distrital, regional, nacional e até mundial com programas tais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA).

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Como educar na e para esta sociedade, alterando culturas seculares instaladas na escola, modificando o conceito de professor, de aluno, de aprendente, de diretor? Como fazer com que o ensino, a escola e todos os que a rodeiam e fazem parte do seu contexto possam aprender e continuar a aprender?

Este desafio colocado à educação impõe mudanças profundas no próprio conceito e funções da docência, do aluno, do pessoal não docente, dos líderes escolares e, globalmente, da escola e das suas relações com a aprendizagem, com a gestão do currículo, a comunidade e a sociedade (Perrenoud, 2000). Um novo paradigma da educação parece estar a emergir centrando-se na eficácia e na prestação de contas (Lima, 2008) para os quais os normativos apontam (Decreto-lei 137/2012 de 2 de julho). A escola deverá tornar-se rapidamente competitiva, eficaz, flexível e adaptativa. Uma escola dinâmica que aprende, se questiona, se avalia, interage com o seu contexto local e se projeta mundialmente. Uma escola onde a palavra aprender ganha todo o seu sentido e os docentes se consciencializaram do seu novo papel em contextos educativos cada vez mais complexos e diversos (Fullan & Hargreaves, 2001; Whitaker, 1999). Uma escola que tem líderes que a ajudam a impulsionar a mudança visando o futuro. Uma escola em que a liderança promova a interrogação, a reflexão, a partilha, a aprendizagem e o desenvolvimento (EPNoSL, 2012, Santos Guerra, 2002; Sergiovanni, 2004; Whitaker, 1999).

Ciente da nova realidade mundial e educacional, presenciando a crise que a escola atravessa, constatando que as mudanças não se efetuam por decreto, observando o desconforto crescente dos docentes e a inadequação de algumas das suas práticas, a ineficácia das formações, o persistente isolamento dos professores, o aumento das exigências e das funções docentes que, baseado na literatura da especialidade no âmbito deste mestrado, surgiu a problemática do papel da liderança na promoção da dinâmica de uma escola aprendente.

O estado da arte no que se refere à liderança e os grupos de estudo que se debruçam sobre a temática, apontam para a necessidade de se repensar nas funções da liderança escolar e na formação dos seus líderes por forma a garantir estratégias que levem à melhoria dos resultados escolares (EPNoSL, 2012). A liderança surge atualmente como uma das características fundamentais para as quais as “boas escolas” apontam como promotora de sucesso (Lima, 2008). Concomitantemente, as funções do diretor, as dos coordenadores de departamento e de outros responsáveis, também apontam para o exercício da liderança como fundamental para se proceder a mudanças.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Tendo a escola alvo deste estudo mudado recentemente o órgão de gestão, e constatando o esforço da direção em dinamizar um clima de aprendizagem não apenas com o intuito de resolver problemas que se evidenciam, mas também para promover o desenvolvimento profissional, entendemos que se tornava pertinente procurar respostas para os objetivos definidos nesta investigação, que remetem para o conhecimento das ações de formação propostas ao longo do mandato 2009-2013, os seus pontos fortes e fracos, o seu impacto na dinâmica de escola aprendente assim como identificar o papel da liderança na dinâmica de escola aprendente e, finalmente indicar a relevância das práticas colaborativas e de formação para o desenvolvimento profissional docente.

Optámos pela abordagem qualitativa segundo Bogdan e Bilken (2010) e baseámo-nos no ambiente natural da escola objeto deste estudo para recolher os dados, tendo como objetivo a melhoria educativa e a mudança. Realizámos duas entrevistas e analisámos a ata da reunião da equipa *team-teaching* como instrumentos privilegiados para responder às perguntas que formulámos.

Estruturámos este projeto em quatro partes: introdução; reflexão autobiográfica e identificação do problema; enquadramento teórico e proposta de resolução do problema.

Na introdução evidencia-se a pertinência e atualidade da escolha da temática abordada, a problemática a desenvolver bem como a metodologia adotada e apresentação de alguns dos conceitos que nortearam este projeto.

Na parte I - Reflexão autobiográfica e identificação do problema, procede-se à descrição reflexiva do percurso profissional no qual se salientam os aspetos considerados mais relevantes para a construção da identidade profissional da investigadora e para a delimitação do problema base deste trabalho de projeto, seguidamente identifica-se a situação problema e finalmente enumeram-se as questões e objetivos da presente investigação.

Na parte II – Enquadramento teórico, apresenta-se e desenvolvem-se os conceitos entendidos como fundamentais para este estudo:

- A escola aprendente - tentamos definir a evolução do conceito no âmbito da sua contemporaneidade, que remete para uma visão mais holística da escola como instituição que aprende e que se desenvolve, não se focando exclusivamente na formação docente;

- A liderança - distinguimos a liderança do conceito de gestão que abrange, evidenciando a sua evolução que aponta para os diferentes tipos de liderança(s) e de líderes que necessitam de formação para desempenharem as suas novas funções escolares na sociedade contemporânea;

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

- O desenvolvimento profissional – tentamos circunscrever o conceito, distinguindo-o da formação inicial e contínua e constatando a necessidade imperiosa de que ele não se cristalize.

Na parte III – Estudo empírico, consta uma proposta de resolução do problema identificado, centrando a formação na escola (Nóvoa, 2009), e descrevemos a metodologia utilizada, o contexto em que irá ser aplicada, o plano de resolução, as áreas e os objetivos específicos definidos, as ações a desenvolver, os espaços, os recursos, a calendarização e a avaliação.

Por se tratar de um projeto, a síntese reflexiva faz parte integrante da parte III, e nela apresentamos muito sucintamente os principais aspetos tratados e as conclusões a que chegámos, destacando contributos e limitações do estudo e apontando para perspetivas de futuros estudos.

Na elaboração deste projeto de investigação, foram utilizadas, para as citações e referências bibliográficas, as normas da *American Psychological Association*, segundo a interpretação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e seguimos o guião do trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação para o Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, aprovado em Conselho Técnico Científico de 15 de fevereiro de 2012.

Parte I – REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

1.1. As intermitências da narrativa autobiográfica.

Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (Nóvoa, 2000, p.17)

Foi com esta postura e na qualidade de professora que exerce há cerca de trinta anos, mãe de filhos e educadora, que refleti sobre o caminho que percorri e as razões que me poderão ter levado a ser a docente que agora sou. Foi nesse contexto que deixei que um turbilhão de imagens, espaços, vozes, cheiros, cores, sensações e leituras pulsassem na minha memória e se erguessem lentamente para tentar apresentar contornos mais definidos e serem revistos à luz da docente e pessoa que hoje sou. Ciente que o ato de narrar é um jogo de interseções de tempos e de espaços entrelaçados nas várias dimensões de cada um de nós (Josso, 2011) e reconhecendo, tal como Nóvoa (1992) e Bragança (2011), o quanto a pesquisa autobiográfica contribui para a minha (auto)formação como professora e para um melhor conhecimento de mim própria, que selecionei elementos do meu passado por forma a que, entre o singular e o plural, o individual e o coletivo, a interioridade e a exterioridade (Josso, 2011), se delineasse a narrativa do meu percurso profissional. Segui uma ordem cronológica que refletisse a minha profissionalidade construída nas intersecções do *eu* pessoa e do *eu* professora que se fundiram num novo *eu*, resultado da influência de sistemas que também eles se cruzam (Bronfenbrenner, citado em Alarcão & Roldão, 2010). Uma abordagem bioecológica feita por um *eu* que sabe, pela sua formação académica em Línguas e Literaturas Modernas, que a escrita nunca é inocente e que as entrelinhas são uma poderosa fonte de saber (Bellemín-Noël, 1996). Um *eu* consciente da subjetividade da narrativa autobiográfica (Bueno, 2002) e ciente que

no memorial de professores(as) não há descrição do que se viveu, o que há, de facto, é a interpretação do passado com os olhos voltados para o futuro que é o presente de hoje, sem ignorar para quem se narra e porque se narra. (Saveli, 2006, p.96)

Um *eu* que tem sempre presente que “a narrativa memorialística (re)constrói e (re)pensa a experiência vivida, obedecendo a critérios exigidos pelo contexto” (Saveli, 2006, p.94) que

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

não se podem ocultar e que pesarão fortemente na escolha das palavras, nas secções do tempo recortadas e, mais ainda, nos assuntos a abordar. Narrativa autobiográfica carregada de subjetividade, pela interpretação que faz do passado, repensando-o num processo que não é de todo inconsciente (Saveli, 2006) e que permitirá salientar como a identidade profissional se foi construindo através de avanços e recuos, identificações e negações, num processo contínuo e inacabado. Interpretação necessariamente pessoal, acompanhada da reflexão limitada de quem não é psicóloga, filósofa, socióloga mas tão só docente. Reflexão sobre o que fui e sou, tentando vislumbrar o que poderei vir a ser numa escola eventualmente idealizada, talvez utópica, num futuro mais ou menos próximo, entre o ideal e o real, passado e presente, de olhos postos no futuro da educação em Portugal, da escola, dos professores, da sociedade e da educação na Europa e no mundo. Refletirei mais sobre as experiências que me mobilizaram e marcaram, do que sobre as vivências mais pontuais e efémeras, razão pela qual farei uma narrativa resumida dos fatores que me construíram como ser humano, da minha formação e do meu percurso até à data. Centrar-me-ei na explanação dos momentos “charneira” (Josso, 2011) da minha carreira que remetem para a orientação de estágio e para o trabalho realizado na direção da escola que me levaram, de algum modo, a candidatar-me ao mestrado que influenciou fortemente a pessoa e professora que entendo agora ser, levando-me a querer dizer, tal como Veiga (2010) que “Compreendi que o SER PROFESSORA envolve o SER MILITANTE. São instâncias inseparáveis, representam o encontro do individual com o coletivo na construção de uma identidade pessoal e profissional do professor” (p.186). No que me diz respeito, talvez não exatamente *militante* mas sem dúvida mais alerta às mudanças, mais interventiva e reflexiva, tal como o comprovará esta narrativa.

O ato de narrar, bem como a reflexão autobiográfica, obrigam, de facto, a repensar continuamente no que se é e no que se enuncia, implicando uma introspeção difícil que deriva em questões por vezes incomodativas, tal como Lejeune (1996) sugere, recordando que, para que haja autobiografia, é necessário que se defina a identidade do autor, do narrador e da própria personagem. Genette (1979), no *Discurso da narrativa*, define os modos de representação da narrativa autodiegética, alertando para as subtilezas que se estabelecem entre um narrador que se exprime na primeira pessoa do singular e o discurso por ele efetuado numa ação que gira à roda de si próprio. Problemas a nível da enunciação de um *eu* flutuante que, ao longo da narrativa, viajará entre as recordações do passado e o presente, num pacto autobiográfico difícil de manter tanto mais que a escrita do e sobre o *eu* levanta não só questões literárias como também filosóficas que Ricoeur no seu texto sugestivo *Soi-même*

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

comme un autre (1990) e Derrida em *L'écriture et la différence* (1979), entre outros, enunciaram. Ciente destes constrangimentos que estudei na minha formação acadêmica e aprofundei na parte curricular do mestrado em literatura francesa, iniciei a viagem às minhas memórias onde inconsciente e subconsciente exercem influências antagônicas deixando emergir o que não foi recalcado nem “esquecido”, numa seleção muito subjetiva que aceitei tacitamente, assumindo igualmente que:

Contar a própria história é um exercício de autoconsciência, de distanciamento que faz com que o narrador, numa espécie de reflexão interna, seja espectador de si mesmo: um *eu* que deseja contar sua história pessoal, que cria e ao mesmo tempo observa, dialoga e intervém no processo de criação. (Cardoso & Vasconcelos, 2009, p. 654)

Do diálogo que estabeleci comigo própria, surgiram fundamentalmente questões: que elementos do passado deveria procurar, que peso dar à pessoa e à sua história de vida, que atitude tomar quanto à identificação das pessoas e locais narrados, que momentos desenvolver e, em suma, que orientação dar à narrativa de modo a que se entenda o que está subjacente à escolha do tema problema que se irá abordar? Urgia centrar-me sobre mim própria e questionar-me perscrutando as brumas da minha memória. Recordar o passado para esclarecer o presente levou-me a indagar por que sou tão discreta, apagada e reservada como pessoa e professora e contudo tão interativa e quase efusiva nas aulas com os meus alunos. Questão que, por sua vez, me levou a questionar a aluna que era e mergulhar de vez no passado.

1.2. Da aluna à primeira experiência como docente.

Da minha infância recordo ter sido uma aluna regular, tímida, que desde a pré-primária teve de aprender a gerir duas línguas, culturas e realidades: a portuguesa e a francesa. Cresci, integrando-me cada vez mais na cultura francesa e concluindo o secundário na área de Letras e Filosofia. Dos tempos de escola, recordo alguns professores que me marcaram. É neles que me centrarei para exemplificar o que me parece ser um modelo a tentar seguir. Percebo agora que, se estes são ainda recordados, talvez seja porque, mais do que conteúdos, transmitiam a sua paixão pelo ensino (Pennac, 2009). Personalizavam o que ensinavam e faziam-no sentir. De alguma forma, encarnavam o *bom professor* na perspetiva de Dewey citado em Day (2001) e do próprio Day (2001) e a adolescente que eu era bebia as suas palavras que, assim que proferidas, se tornavam verdade absoluta, tão hipnotizada que estava. Compreendo, cada vez mais, o quanto importa que haja muitos docentes como a personagem

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Mademoiselle Laurencin (Orsenna, 2001) que recria as personagens das fábulas fazendo-as emergir do papel; professores que não desistam dos alunos e consigam criar um coro excelente a partir de alunos aparentemente insensíveis à música (*Les Choristes*, 2004); professores que saibam gerir difíceis turmas heterogêneas e multirraciais de adolescentes (*Entre les Murs*, 2008) e ainda grandes escritores e pedagogos que conseguem dar vida à gramática tornando-a não só acessível como também centro da narrativa (Orsenna, 2001). Professores que façam com que, nas suas aulas, a aprendizagem seja vivida e o saber se construa progressivamente, sobrepondo camadas de conteúdos e tecendo as teias da rede da educação sentida, instruindo, educando e formando. Mas poucos são os docentes que o conseguem e menos ainda aqueles que conseguem chegar à turma toda. Como aluna e docente sei o quanto é difícil aceitar esta verdade e quanto todos ansiamos por ser professores que conseguem chegar a uma maioria e fazer com que os alunos sejam aprendentes ativos entusiasmados pelo seu próprio processo de aprendizagem. Anseio ser a professora que os meus alunos precisam e desejam. Anseio poder ter a presença dos professores que Pennac (2009) tão bem ilustra:

A presença do professor que habita plenamente a sala de aula, torna-se imediatamente perceptível. Os alunos sentem-na no primeiro minuto do ano lectivo, todos nós passámos por essa experiência: o professor acaba de entrar, está realmente lá, viu-se pela sua maneira de olhar, de saudar os alunos, de se sentar, de se apropriar da secretária. Não se dispersou por temer as reacções dos alunos, não se fechou dentro de si mesmo, não, está no seu elemento, logo de início, está presente, distingue cada rosto, para ele a turma existe desde logo. (Pennac, 2009, p. 114)

Anseio e tento, mas sinto o quanto me é impossível, por motivos que por vezes me são alheios, chegar a todos. Por isso releio e reflito frequentemente sobre as palavras do Pennac (2009) e sobre a necessidade de estender a mão ao “aluno perdido”, ao “mau aluno”, ao “aluno desinteressado, mal-educado e provocador”, expressões tão recorrentes na sala de professores e nos conselhos de turma e cuja realidade, frequentemente, seria muito mais “a solidão e a vergonha do aluno que não compreende, perdido num mundo em que todos os outros compreendem” (Pennac, 2009, p.36). Sofrimento pelo qual todos nós devemos já ter passado e que deveria estar sempre presente nos docentes que somos para que não nos esqueçamos de ajudar quem está por vezes em tão grande sofrimento e desespero que só sabe reagir pela negativa e para quem, apesar da sociedade, da família e dele próprio, seremos talvez a única mão estendida. Não podemos desistir nem nos demitir dessa função. Se o fizermos arriscamo-nos a perder potenciais grandes homens que um dia poderiam ter escrito:

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Os professores que me salvaram – e que fizeram de mim um professor – não tinham recebido nenhuma formação para esse fim. Não se preocuparam com as origens da minha incapacidade escolar. Não perderam tempo a procurar as causas nem tampouco a ralar comigo. Eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. Pensaram que era urgente. Mergulharam de cabeça. Não me apanharam. Mergulharam de novo, dia após dia, mais e mais...Acabaram por me pescar. E muitos outros como eu. Repescaram-nos, literalmente. Devemos-lhes a vida. (Pennac, 2009, p.36)

Professor que vai além da “matéria a lecionar” e para quem cada aluno representa um desafio. Professor que representa para este aluno o modelo do “bom professor”. Mas não existe um único modelo de professor ou de “bom professor”. Ser professor é algo que evolui, que difere de sítio para sítio, de dia para dia e que requer mais do que uma aprendizagem escolar em termos científicos, pedagógicos e didáticos. Ser professor é sê-lo sempre, na sua essência e plenitude e para tal é ser também aquele que vê atenciosamente, ouve e aprende com o que o rodeia. Talvez tenha sempre sido essa a minha postura: a de aprender sempre e de querer saber cada vez mais, nunca me conformando com o insucesso das minhas práticas ou dos meus alunos. Talvez seja essa a razão pela qual prossegui os meus estudos em Portugal tendo ingressado na Faculdade de Letras do Porto. No segundo ano tive a minha primeira experiência como “docente” de Inglês num externato onde lecionei no turno da noite a alunos adultos. O horário era perfeitamente compatível com os estudos, os alunos precisavam de aprender rapidamente inglês para poder desempenhar eficazmente as suas funções no trabalho e eu estava feliz por começar “a dar aulas”. Agora sei que tivera uma turma quase ideal pelo simples facto dos alunos terem uma enorme vontade de aprender. Penso na péssima professora que fui, seguindo um programa que não correspondia ao que eles precisavam e que não adaptei nem às suas profissões, nem às suas necessidades.

A docente que sou hoje teria tido outra atitude e não se limitaria a mera transmissão de conhecimentos descontextualizados das necessidades dos aprendentes. Mas foi assim que se passou: estava só, sabendo vagamente o que estava a fazer, sem outros colegas de inglês com quem falar. Segui o programa. A faculdade preparava-me a nível científico mas não preparava docentes. Que conhecimentos mobilizei para dar os primeiros passos na profissão? Terei provavelmente recordado as aulas de línguas que tinha tido, reproduzindo algumas atitudes e métodos que tinham utilizado comigo como aluna. Que professora fui eu? Os alunos concluíram com sucesso o seu 11º ano de inglês, realizaram o exame e foram aprovados. Seria tão só isso que se pretendia de um professor? No quarto ano da faculdade, já sabia, tal como a grande maioria dos alunos da minha faculdade, que seria professora. Candidatei-me ao miniconcurso e fiquei colocada numa das escolas secundárias da cidade onde residia. Era

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento ainda muito jovem e inexperiente. Como lecionar sem formação para a docência? Questão que me coloco agora com mais veemência mas que não me surgiu como premente na altura já que, como referi, a maioria dos licenciados não tinha formação específica para a docência. Problema recorrente na época por haver necessidade crescente de docentes que a escola de massas solicitava (Formosinho, 2009). Felizmente os alunos estavam lá para aprender. Os manuais tinham os conteúdos, as planificações anuais estavam já elaboradas pelas colegas efetivas e a delegada de grupo apoiou-me dentro do que era “normal” para a época. Entenda-se como “normal” a verificação das planificações no dossiê e a inexistência de problemas. Esse apoio nada tinha a ver com as funções de supervisão que os assistentes pedagógicos e coordenadores têm agora, embora, em muitos casos, a legislação não tenha conseguido alterar os hábitos adquiridos. Tive uma ajuda muito limitada na direção de turma o que também não inviabilizou a minha função que se resumia a mero trabalho administrativo. Não houve divergências nos resultados escolares, não houve problemas com alunos nem colegas. Foi um ano diferente, um ano de novas experiências, o ano em que terminei o curso e fui viver para Setúbal. Terminava um ciclo e iniciava outro. Recordando essas duas vivências, sobressai o meu isolamento e o da turma como uma ilha onde cada docente se movimenta isoladamente (Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima 2002). Uma ilha com portas e paredes na qual estava por minha conta, sozinha. Agora vejo que esses não foram sentidos como os primeiros passos na profissão. Talvez por estar dividida entre a faculdade e o trabalho e me sentir ainda profundamente estudante. A fase de entrada e tateamento na profissão (Huberman, 2000) iniciou-se muito lenta e hesitantemente.

1.3. Caminhando rumo à docência: um percurso que se constrói.

Miniconcurso em Almada. Colocação na escola preparatória de Palmela. Creio ter sido o ano em que comecei a assumir a profissão. Aprendi muito com colegas de inglês e português. Passava o dia na escola e entre cada “furo” do meu horário aproveitava para preparar aulas e materiais. Ano imensamente profícuo em materiais produzidos. Enorme afetividade com os alunos. Descoberta do ensino de português e do quanto a aprendizagem da língua materna é tão mais envolvente do que a das línguas estrangeiras por não haver impedimentos à comunicação. Desses dois anos ficaram boas recordações. Sentia pela primeira vez a escola como professora e nascia o sentimento de pertença a uma classe. Seriam

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

estes os primeiros passos verdadeiros na profissão? Ainda a tatear avançava para a verdadeira entrada na profissão (Huberman, 2000).

Setúbal. Colocação numa escola acabada de construir, tendo de assumir o lugar de delegada. As memórias ficam mais claras... Grupos de colegas dedicados, alunos diferentes, carenciados, ricos de outros saberes e de outras vivências. Alunos que me reconhecem, falam comigo e recordam as aulas de português. Adultos que me cumprimentam quando menos espero: por trás da máscara do dentista, ao volante de um autocarro numa visita de estudo, na sala de professores já como colegas,... Lembro-me de alunos cheios de vida, de bairros difíceis, precisando de muito mais do que programas escolares. Alunos que em vez de serem repreendidos precisavam de perceber o porquê do que lhes era “ensinado”. Alunos que aparentavam arrogância e desdém mas eram meigos e precisavam de atenção e de algo mais. Terei contribuído para os ajudar? Devido à minha juventude creio ter sido alguém com quem eles acabaram por sentir afinidade, alguém que “dava” as aulas intuitivamente, que as preparava pensando neles, que tentava tornar o programa apetecível, que exigia trabalho e respeito, que ouvia e não precisava que a sua voz fosse a que dominasse a turma. Tive muita sorte em ter um feitio e uma educação que me permitiram ter um certo *savoir-faire* fundamental para lidar com certas situações e pessoas. Olhei para estes alunos e tentei dar o meu melhor, cumprir o programa e as regras da escola mas de modo pessoal. Tentei fazer com que percebessem porque tinham de chegar a horas, não interromper os colegas, seguir regras de conduta, respeitar os outros e a si próprios e, fundamentalmente, aprender. Não me pareceu difícil. Foi natural. Iniciava a minha fase de estabilização pessoal e profissional (Huberman, 2000) com entusiasmo mas também com hesitações. No meu segundo ano nessa escola iniciei o meu primeiro ano de estágio. Curiosamente não tenho muitas recordações a não ser dos trabalhos de grupo dos estagiários da escola, da amizade criada, do apoio da comissão instaladora e dos colegas. Numa escola difícil a tendência é a união dos professores. É preciso encontrar equilíbrio e era visível essa união. Mas nada mudou significativamente nas minhas aulas e planificações. Continuava a aprender e a partilhar nos seminários na Escola Superior de Educação com colegas de vários grupos. Muita partilha existiu neste modelo de formação e muita reflexão que, na altura, não me pareciam as mais adequadas por ansiar respostas e estar ainda muito dependente de um ensino transmissor mais do que reflexivo. Novo concurso e mudança de escola para aquela onde me encontro ainda atualmente e na qual fiz o segundo ano de estágio. Uma pequena escola exclusivamente secundária. A primeira escola que escolhi sem ser para aproximação à residência mas para poder estar com alunos mais velhos e

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

lecionar níveis mais avançados. Escola onde permaneci mais tempo e da qual as memórias parecem ter persistido mais consistentemente. Recordo os colegas da direção que me receberam num misto de profissionalismo e brincadeira, a minúscula sala de professores, a biblioteca, o bar, as funcionárias, o frio intenso e o calor imenso. Recordo, sem sombra de dúvidas, a equipa que formávamos e o quanto era agradável trabalhar nestas instalações provisórias que duraram uma eternidade. Recordo a satisfação das primeiras aulas de francês a um nível mais exigente, as horas passadas na sua preparação, não por estar em estágio mas porque tinha imenso prazer em prepará-las e fazer com que os alunos percebessem não só a língua mas também a cultura. Não tinha nenhum orientador na escola pelo que quem desempenhou essas funções foi um colega de outra escola. Orientação sem problemas, sem grandes críticas: dominava muito bem a língua e a cultura francesa, utilizava materiais novos comprando revistas, planeava as aulas cuidadosamente e com gosto, reproduzia intuitivamente o que tinha aprendido ao longo dos vários anos de escolaridade, nos quatro primeiros anos como docente e no primeiro ano de estágio. Tentava fazer o melhor possível, como todos os professores o deverão ter feito. Tenho uma vaga ideia da primeira aula assistida assim como das seguintes e apenas retive o receio de ser analisada e de poder estar a fazer algo de mal. O orientador era um professor experiente, conceituado e com uma formação diferente da minha. Não sei qual teria sido a sua formação para orientar estágio e só agora vejo o quanto teria sido importante ter havido um diálogo que permitisse que percebesse a pessoa que ele era, a sua formação, os seus gostos e os seus ideais de ensino. Nasceu a minha filha no final do ano de estágio e com ela um sentimento diferente em relação à vida, ao mundo, à família e à escola. Se ser mãe é uma mudança enorme na vida de qualquer mulher, na qualidade de docente, passamos a ver a profissão como algo mais do que o domínio de técnicas para transmitir conteúdos. Sentimos verdadeiramente o quanto o afeto e as palavras podem pesar para uma criança.

1.4. Da formanda à orientadora, o início da formação partilhada

Um ano após a conclusão do meu estágio, o meu orientador convidou-me para ser orientadora de francês e abrir o primeiro núcleo de estágio em Setúbal em parceria com a Faculdade de Letras de Lisboa. A colega de português que iria ser orientadora tinha acabado de concluir o estágio na faculdade e foi ela que me esclareceu, me deu motivação e fez com que acabasse por aceitar o desafio. Entrava na fase de diversificação e de ativismo (Huberman,

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

2000). Assim que decidi aceitar, li os apontamentos que me emprestou, literatura da área, analisámos planificações de aulas e iniciámos as nossas reuniões. Pela primeira vez estava a trabalhar num projeto diferente, com uma colega excecional quer a nível de conhecimentos quer como pessoa. Sentia que aprendia imenso. Pela primeira vez também apreciava o trabalho colaborativo e o verdadeiro trabalho em equipa dava os seus primeiros passos. Precisava saber claramente o que iria pedir aos estagiários e tinha de trabalhar muito para estar ao nível da minha colega. Tinha provavelmente muitos vícios adquiridos que teria de eliminar. Verifiquei que as planificações divergiam muito das que eu tinha elaborado enquanto estagiária. A formação era outra e dirigia-se a um público diferente: alunos que tinham escolhido a via ensino e iriam ter a sua primeira experiência docente. Recordo a primeira reunião na faculdade em que todos os orientadores se apresentaram e poucos estavam ali pela primeira vez. Recordo o receio de não estar à altura, a ajuda do clima criado pelos orientadores da faculdade, a sua simpatia, as conversas, as comparações que fazíamos sobre os nossos núcleos, as recomendações, os seminários e as reuniões de uma imensa riqueza. Recordo esse primeiro ano de leituras imensas ao longo do qual trabalhei tanto ou mais ainda do que as estagiárias. Ano intenso e rico de aprendizagens, de partilha e de experiências. Ano vivido intensa e entusiasticamente. A experiência como orientadora foi, sem dúvida a que mais me marcou como profissional, a par com a experiência como elemento da direção. A riqueza do que foi vivido e a importância que teve na minha construção como profissional levaram-me a selecionar estes dois momentos como os mais marcantes da minha profissão pelo que me centrarei neles doravante. Tentarei recordar como foram os anos de orientadora de estágio e delinear como preconizo que sejam atualmente, numa reflexão sobre a formação quer do estagiário quer do orientador e, numa segunda etapa, focarei o trabalho da direção refletindo na articulação que deve ser feita entre os normativos, a realidade da comunidade educativa e a necessidade de mudar que podem ser sentidos como um espartilhar entre o real e um ideal.

O primeiro ano na qualidade de orientadora foi um ano intenso em termos de aprendizagem. As quatro jovens estagiárias tinham de ser acompanhadas numa escola onde estava a exercer pela primeira vez como docente requisitada e que, como tal, mal conhecia, tendo contudo de as integrar. A presença dos orientadores de estágio no conselho pedagógico teve de ser muito discreta e pouco ou nada intrusiva. O mesmo acontecia nas reuniões de grupo em que pouco a pouco se foram habituando à nossa presença e nas quais, quando solicitadas, dávamos a nossa opinião assim como partilhávamos as orientações da faculdade

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

quanto à implementação dos novos programas. Já lá vão mais de vinte anos e penso ainda no quanto numa escola daquela dimensão se torna difícil sentir-se como pertencendo a um grupo de docentes. Pensar na dimensão dos grupos leva-me a questionar a pertinência dos megas agrupamentos atuais nos quais os departamentos ganham proporções desmesuradas. Como se pode trabalhar colaborativamente, pensar, refletir, planificar, trocar ideias e materiais se o número de docentes por grupo quase o inviabiliza? Como se pode dar resposta a questões que avassalam os docentes de hoje quanto a materiais, abordagens, indisciplina, novas tecnologias, avaliação, pedagogia diferenciada, metas e tantos mais? Se há cerca de vinte anos já era quase impossível num grupo de trinta professores, como consegui-lo num departamento de setenta? Por sorte, a orientação de estágio funcionava como um núcleo e, como tal, a comunicação era facilitada e a reflexão estava sempre presente, discutindo-se incansavelmente as práticas e os recursos a serem utilizados nas aulas. Tínhamos de fazer com que as aprendizagens da faculdade fossem aplicadas. Tínhamos de ser um exemplo para as estagiárias e esse papel foi-nos facilitado quer pelo facto de só termos duas turmas (uma do ensino básico e uma do secundário), quer pela formação que íamos tendo na faculdade, quer pelo acesso à literatura e materiais que nos disponibilizavam, quer pela troca que fazíamos nas nossas reuniões da faculdade, entre orientadoras do núcleo e evidentemente nas reuniões semanais com as estagiárias. Reuniões ricas em partilha e na troca de saberes. Reuniões semanais fixas com ordem de trabalhos predefinida que viam o ponto da ordem de trabalhos “outros assuntos” crescer substancialmente antes e após uma aula assistida assim como sempre que surgia algum problema ou assunto que requeresse análise. A preparação das reuniões semanais exigia um trabalho minucioso de verificação do que tinha sido positivo, do que poderia ser melhorado e do que teria de ser corrigido. Abrangia planificações, escolha e seleção de materiais, elaboração de testes, matrizes, resolução de problemas de indisciplina, escolha de estratégias assim como tudo o que envolvia a preparação e execução de aula bem como a avaliação de alunos e de professores estagiários. As reuniões de núcleo foram sempre extraordinariamente ricas e particulares, quer no primeiro ano, quer nos três anos que seguiram na mesma escola, quer ao longo dos outros seis anos em que orientei estagiários na minha escola atual. A primeira reunião de apresentação tinha como objetivo principal criar as condições necessárias a um clima de aprendizagem, estabelecendo um clima colegial de partilha: falávamos de nós, do que a faculdade esperava que se fizesse, das turmas que teríamos, da escola, da direção, verificava-se informalmente os conhecimentos e orientava-se o trabalho. Nas reuniões seguintes, sempre foi meu intento manter um clima de aprendizagem,

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

fomentando o diálogo e a partilha, tentando nunca dizer que estava mal mas sim levar os estagiários a compreender que poderia haver uma solução melhor. Foram anos durante os quais as minhas aulas eram frequentemente assistidas por estimar que primeiro deveriam observar a orientadora antes de serem observadas. Anos durante os quais também fomentei que assistissem às aulas umas das outras e tecessem críticas ao que observavam. Tínhamos de aprender todas e todas aprendíamos, umas com mais facilidade do que outras. Houve momentos de tensão, uma estagiária que desistiu, e houve com certeza injustiças porque uma aula observada nem sempre corresponde ao global das aulas, porque uma aula às oito da manhã com a turma X é diferente de uma aula às seis da tarde com a turma Y e porque à sexta-feira as aulas são menos produtivas... São tantas variáveis que fazem com que as aulas difiram, que temos de ser muito cuidadosos quanto à avaliação. Esse era, aliás, um dos meus grandes receios e não queria de modo algum permitir que determinados fatores me influenciassem pelo que, para além das assistências às aulas do ensino básico nas turmas em que as estagiárias eram titulares, observei com uma atenção acrescida o seu desempenho nas minhas turmas de secundário onde, por decisão da faculdade, deviam todas “reger” uma unidade e estariam em igualdade de circunstâncias. Observava e tecia os comentários necessários para que houvesse melhorias e progressão no seu domínio das técnicas e práticas e para que fossem melhores professoras, de acordo com os parâmetros da faculdade. Tentei sempre respeitar a sua maneira de ser e fazer com que se desenvolvessem o melhor possível, dando-lhes os meios para prosseguir caminho sozinhas e iniciar por sua vez a formação e avaliação dos alunos que tanta polémica levantavam nas reuniões iniciais. Foram os anos em que mais aprendi como professora. Agora reconheço que isso era insuficiente e deveria haver formação para todas as outras tarefas que o docente tem de realizar: direção de turma, projetos, relação com a comunidade, delegado de grupo, coordenador de departamento e tantos mais. Não existindo há já muitos anos formação inicial na minha escola, não sei concretamente como ela se efetua atualmente embora mantenha o contacto com algumas colegas orientadoras que assinalam as dificuldades que os estagiários têm a nível científico, pedagógico e didático e lamentam o atual estado dos estágios que deixaram de ter o acompanhamento prático necessário nas escolas. Estagiários cujas competências são outras e que demonstram conhecimentos atualizados nas áreas das tecnologias de informação, redes sociais, didática e pedagogia. Estagiários a quem falta estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, razão pela qual é fundamental que sejam acompanhados *in loco* na sua formação inicial. Estagiários a quem, provavelmente, já deve ter sido criada a necessidade de manter a

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

sua formação ao longo da vida. Futuros professores cuja formação inicial também ela tem de ser repensada. Uma formação construída dentro da profissão (Leitão & Alarcão, 2006; Nóvoa, 2009) que permita que tanto o professor em formação inicial como o professor que o acompanha na escola possam se desenvolver profissionalmente.

Olhando para o passado retenho a velocidade estonteante com que foram acrescentando obrigações à profissão de professor (CCE, 2007; Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000). Longe estão os meus tempos de escola em que o professor transmitia fundamentalmente conteúdos. Competimos atualmente com outros saberes que estão ao alcance do clique de uma tecla. Até que ponto mudámos nós como docentes para acompanhar os alunos da época atual? Como motivá-los para as aulas e para a escola numa época em que o desemprego aumenta? Poderemos continuar a ter salas de aula que se assemelham a ilhas que não vão sobreviver às inundações de tarefas diárias e de mudanças impostas? Até que ponto nos afundamos sob o peso do aumento de trabalho devido ao nosso isolamento, ao nosso receio em nos expormos e sermos observados por outros? Porque não seguir os tempos modernos, abrir portas e janelas, dar o primeiro passo para o reconhecimento que os tempos mudaram (Leitão & Alarcão, 2006; Nóvoa, 2009; OCDE, 2013; Sergiovanni & Starratt, 1986; Whitaker, 1999)? Porque não substituir as palavras “os alunos não aprendem nem querem aprender e nada os motiva”, por “a escola já não é o que era e ainda bem porque é sinal que o mundo evoluiu, que os alunos mudaram e que assim terei de continuar a formar-me, a aprender e a evoluir”. Tal como referem Leitão e Alarcão (2006)

Parece pois que nos encontramos numa era nova, em que se exige aos professores e às escolas que dêem respostas a problemas sociais cada vez mais complexos e que, complementarmente se repense o seu papel de intervenção pedagógica em contextos educativos caracterizados crescentemente pela complexidade e diversidade. Intervir nestes contextos exige reinventar a relação da formação com o conhecimento e, neste sentido, importa perspectivar a formação de educadores/professores a partir de outras propostas educativas. (pp. 63-64)

Essa seria a postura ideal, a que demonstraria que podemos continuar sempre a aprender não só na faculdade e nos centros de formação mas também com os nossos alunos, colegas e funcionários, num local onde a aprendizagem deveria estar no centro de todas as atenções. Na escola, local de aprendizagem por excelência (Leitão & Alarcão, 2006; Canário, 1998; Santos Guerra, 2002).

Mas essa mudança requer mais, muito mais do que uma postura individual. Requer que a própria escola se assuma como geradora de saber, local de partilha e de questionamento (Alarcão, 2009; Hargreaves, 2003; Nóvoa, 2009). Uma escola em movimento, inquieta,

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

insatisfeita e ávida de saber. Escola aprendente. Como mudar os alicerces da escola e implementar novas culturas? A resposta estará provavelmente, entre outros, na própria direção da escola e nas estruturas intermédias que poderão ter um papel decisivo na liderança da mudança (Barzanó, 2009; EPNoSL, 2012; Fullan & Hargreaves, 2001; Sergiovanni, 2004; Silva, 2010; Whitaker, 1999).

1.5. Caminhando para uma escola aprendente e construtiva.

Ao longo da carreira exerci funções em escolas com direções diversificadas e nem sempre estive tempo suficiente para poder emitir um juízo sobre a perspetiva da direção ou do conselho executivo quanto à formação de docentes. Por outro lado, só após ter feito parte do Conselho Geral e ter iniciado o meu trabalho na direção me apercebi da escola como um todo e dei conta dos problemas que urge resolver. A escola deixava de ser uma sucessão de salas de aula à medida que avançávamos na elaboração do regulamento interno que nos permitiu ter uma visão muito mais abrangente do sistema que ela é. O Conselho Geral permitiu-me colaborar ativamente na elaboração do regulamento interno da escola e acompanhar de perto o processo de seleção e eleição do diretor. Foram serões, fins de semana e feriados intensos e interessantes durante os quais emergia uma visão da escola partilhada por colegas de vários grupos e surgiam discussões constantes sobre o número de representantes no conselho pedagógico, direitos e deveres dos alunos e tantos mais. Momentos privilegiados enriquecidos com as reuniões do Conselho Geral nas quais todos os conselheiros emitiram opiniões, contribuíram com a sua experiência e se criou um grupo de trabalho que não trabalhava em prol do seu próprio proveito mas em função do bem-estar da comunidade educativa. Avaliaram-se os projetos dos dois candidatos após se ter delineado rigorosamente os parâmetros de seleção tendo sido eleita uma docente que não pertencia à escola. Estávamos ansiosos por ver como reagiria, quais seriam as suas orientações e estávamos prontos para a mudança. Tomou posse, constituiu equipa e vi-me a aceitar relutantemente o lugar de assessora da direção. Iniciava uma nova etapa na minha profissão.

Verão inesquecível durante o qual me apercebi da dura realidade da direção e gestão, acrescida da dificuldade em gerir processos, exames nacionais e toda a logística inerente à escola. Três anos já passaram e agora compreendo que para gerir uma escola é preciso muito mais do que cumprir normativos. Compreendo-o não só pela experiência na direção como também pela partilha de experiências fomentada nas aulas de mestrado que me permitiriam

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

verificar o quanto esta diretora tem uma visão diferente da escola e tenta persistentemente criar todas as condições para que a escola se torne uma escola aprendente (Alarcão, 2009; Canário, 1998; Santos Guerra, 2002) ligada à comunidade, promovedora do sucesso escolar e educativo dos alunos assim como do desenvolvimento profissional dos docentes e do pessoal não docente. O trabalho das direções tem uma base comum em todas as escolas, mas gerir e administrar uma escola é gerir uma determinada microsociedade num determinado espaço e tempo. Espaço que se dilata cada vez mais abrindo as suas portas à comunidade e ao mundo. Tempos difíceis, quer para alunos quer para docentes, tendo em conta as mudanças constantes nos normativos. Na escola refletem-se os males da sociedade e é nela, cada vez mais, que se centra a atenção dos media, culpabilizando-a de não dar resposta ao que lhe é exigido (CCE, 2007; Nóvoa 2009; Tavares, 1996). Cabe a todos os docentes, incluindo às direções escolares, fazer com que o trabalho do professor seja reconhecido e que a escola seja um local de aprendizagem. Mas as escolas são diferentes e as suas paredes abrigam realidades que se movem, alteram e transformam. Numa escola com alunos oriundos de populações desfavorecidas, ser professor é ser mais do que um transmissor de conteúdos e qualquer diretor que se preze tem de ter estes fatores em conta e gerir o sistema que ela é da melhor forma possível e harmoniosamente. Ser diretor ou pertencer à direção é também ser professor e assistir ao desmoronar de um sistema de ensino, à queda de direitos adquiridos, a mobilidades, a novos modelos de gestão escolar, à recorrência da palavra *autonomia* e ao sufocar dos docentes e da escola. É reparar que as classificações externas dos alunos não podem corresponder às classificações internas que não contemplam apenas resultados de testes escritos. É reparar nas incongruências cada vez maiores entre a teoria e a prática, entre o que se deve fazer e o que a crise económica leva os governantes a fazer. É dar a conhecer a publicação de inúmeros normativos e ver o descontentamento dos colegas. É assistir às mudanças e implementá-las (Whitaker, 1999). Mas o seu papel vai mais além e deve mostrar que é necessário mudar o que está mal, o que está obsoleto e que é preciso reinventar o ensino, formar para a mudança, formar para a educação com *E* grande, formar e educar numa aprendizagem real e sentida. Uma aprendizagem que se constrói, que deixa marcas, que cria necessidade de continuar a estudar, a aprender e partilhar para um mundo melhor (Nóvoa, 2009; Sergiovanni, 2004; Whitaker, 1999). Tem sido esta a postura da atual diretora que desde o seu primeiro ano implementou *workshops* sobre os mais diversos assuntos relativos à docência, à segurança, à avaliação, à aprendizagem e à mudança, tentando criar novos hábitos de trabalho, apostando em projetos novos, solicitando planos de ação, regimentos, avaliação

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

de atividades e tentando incluir todos os docentes em atividades que lhes permitissem sair da sala de aula e apreender a realidade escolar dos tempos atuais. Mas o aumento do número de alunos por turma e das horas de trabalho, os cortes no vencimento e as exigências cada vez maiores têm vindo a sufocar tanto os docentes que se torna quase impossível fazer com que haja ainda vontade de aprender, de evoluir, de mudar e de se desenvolver profissionalmente quando tudo parece estar a retroceder e a desmoronar. Foi neste contexto que, no segundo semestre de 2012, foi apresentado numa reunião do centro de formação o conceito do *Team-teaching* ainda embrionário que adiante esclareceremos. Era algo que a diretora só podia encorajar e foi esta a escola que apresentou o maior número de candidatos a formadores. Este conceito que implica a não remuneração dos formadores e o verdadeiro trabalho colaborativo numa perspetiva de aprendizagem partilhada, surge como alternativa aos problemas financeiros dos centros, aos créditos exigidos para a mudança de escalões como também, e sobretudo, dar resposta a problemas que surjam e que têm de ser resolvidos numa escola em particular. Não se trata de formação por catálogo (Nóvoa, 2002) mas sim de uma formação que corresponda tanto quanto possível às reais necessidades dos formandos, num clima colegial de partilha de saberes, de reflexão, de mudança de práticas e de melhorias (Nóvoa, 2009). O interesse demonstrado pela diretora, a sua capacidade de motivação para a mudança e o percurso efetuado ao longo do mestrado apontavam para um único caminho: para minimizar problemas (quer se situem a nível da sala de aula quer não), há que avaliar conscientemente a realidade escolar e fomentar reflexão e formação promovedoras de mudanças positivas. Não se trata de abolir o passado e promover apenas o futuro mas sim de melhorar os aspetos positivos que cada um de nós tem e de partilhá-los para que todos possam aprender, melhorar práticas, evoluir e desenvolver-se pessoal e profissionalmente, originando desta forma o desenvolvimento da própria escola (Alarcão, 2001; Antunes, 2008; Marcelo, 2009).

1.6. No limiar da mudança pessoal e organizacional

O trabalho na direção, a relação estabelecida com as colegas, as assistentes operacionais, os técnicos administrativos, os encarregados de educação, as associações, a autarquia e a comunidade educativa em geral aliadas ao facto de estar constantemente a ser requisitada, obrigaram-me a uma postura radicalmente diferente. Para quem gosta de passar despercebida, o passo foi gigante mas necessário. Não se pode acompanhar a gestão de uma

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento escola sem emitir opiniões, sem tomar medidas, sem dar a cara e sem dar o exemplo. Foi com muita relutância que aceitei, a meio do mandato, o cargo de adjunta, sabendo que a pessoa que eu era teria de mudar muito, ganhar confiança e avançar para tentar dar uma resposta eficaz a este novo desafio. O novo ano letivo trouxe mais desafios e foi com uma postura mais interventiva que ousei avançar quer como docente, quer como adjunta, quer como colega, quer como eventual formadora do *Team-teaching* esperando poder dar o meu contributo para uma escola melhor onde todos aprendam e sejam mais felizes.

2. Situação problema

2.1. Identificação e definição do problema

A gestão dos estabelecimentos de ensino não pode acomodar-se a um controlo autoritário das práticas. Resta inventar outros modelos, que passam pelo trabalho em equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial. (Perrenoud, citado por Vieira & Moreira, 2011, p.7)

No limiar do século XXI, na era da globalização, dos avanços tecnológicos e da hegemonia das tecnologias de informação e comunicação, num mundo em crescimento alucinante em que o homem se perde e se reconstrói a cada instante, a questão da educação reveste-se de um papel ainda mais importante e relevante do que o que teve até agora, estando longe de se esgotar os discursos e reflexões sobre esta matéria (Alarcão, 2000; Nóvoa, 2006; Sergiovanni, 2004; Tavares, 1996). Neste mundo globalizante em que os valores se foram progressivamente transformando, urge repensar a função da educação, dos sistemas educativos bem como dos principais atores do ensino aprendizagem: professores e alunos. Consequentemente, no centro da reflexão sobre a educação, surge a questão da formação dos docentes e do seu desenvolvimento profissional (Alarcão, 2000; Day, 2001; Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000; Sergiovanni, 2004) e qualquer abordagem ou reflexão sobre o que elas são ou devem ser remete para questões cujas respostas se tornam tão fugazes que quase impossíveis de responder: Formar e ajudar ao desenvolvimento profissional de quem? Para quê? Onde? Como?

Cientes do mundo em que vivemos e conscientes que a escola que temos não parece responder aos desafios desta época, investigadores e professores tentam compreender o contexto incerto em que se inserem, refletir sobre várias propostas de ensino, partilhar informação sobre as suas experiências ou investigações, refletir e propor novas abordagens da

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

formação docente (Alarcão, 2002; Nóvoa, 2009). Todos investigam em prol de uma melhoria educativa e de uma melhor eficácia e eficiência docente que permita aos docentes transformarem-se em peritos inovadores (Marcelo, 2009), eficientes, segundo Bransford, Darling-Hammond e Lepage citados em Marcelo (2009) ou, como sugere Formosinho (2009) em “bons professores” que aliam “conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social” (Nóvoa, 2009, p. 18) e sem os quais dificilmente se implementam mudanças educativas (Marcelo, 2009) que muito dependerão da sua profissionalidade (Day, 2001). Tornar-se perito ou “bom professor”, visar a perfeição é, sem dúvida, o objetivo de todos os docentes e de todos os que contribuem quer para a sua formação quer para o seu desenvolvimento profissional, mas formar professores que possam ser e manter-se “bons professores” ao longo dos tempos remete para questões que transcendem, de longe, investigadores e docentes, por apontarem para um futuro que se apresenta cada vez mais incerto (Nóvoa, 2009). Vários autores apontam para modelos e teorias sobre o professor e escola reflexivos Dewey citado em Day (2001), Schön (1992) e Garcia (1999), e vislumbram-se possíveis práticas para que a formação se realize da, na e para a prática docente à semelhança do que acontece com outras profissões, nomeadamente a medicina (Nóvoa, 2009). Vários modelos de formação foram implementados com mais ou menos sucesso mas todos apontam para a necessidade de centrar a formação na escola e de dar resposta aos problemas que nela se erguem (Alarcão, 2002; Nóvoa, 2009). Poder-se-á contudo considerar que a escola reflexiva e o trabalho colaborativo existem mesmo na maioria das escolas e que são prática comum tentando efetivamente dar resposta aos problemas dos alunos, funcionários, docentes e escola (Lima, 2002)? Os problemas parecem persistir e por muito que se tente aplicar normativos, os *Habitus* (Perrenoud, 2001) parecem ter dificuldades em ser alterados senão mesmo desenraizados e a escola continua a não conseguir ser inclusiva nem dar resposta aos problemas diários que lhe são colocados (Nóvoa, 2009). Como muitos dos problemas sentidos na escola acabam por ter eco nas direções escolares, a direção parece emergir como o potencial impulsionador para a reflexão, partilha, formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes, fomentando espaços e tempos de aprendizagem bem como práticas colaborativas, desde que tenha consciência da necessidade de mudança, tenha vontade e força para pensar mudar e possua o *savoir-faire* necessário para tentar pelo menos dar início a algumas práticas diferentes criando gosto pela mudança e aprendizagem (EPNoSL, 2012; Hargreaves, 2003; Sergiovanni, 2004; Whitaker, 1999).

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Como investigadora e como docente da escola alvo deste estudo há cerca de 25 anos, assisti às suas mudanças e evolução, vendo-a passar, há sete anos, de escola secundária para uma escola secundária com ensino básico. Presenciei a adaptação particularmente penosa e difícil dos docentes aos alunos do ensino básico, que tentavam evitar, na grande maioria dos casos, lecionar turmas que não fossem do ensino secundário. Por outro lado, o cargo ocupado no conselho geral, aliado ao facto de pertencer desde 2009-2010 à direção da escola e, consequentemente, a necessidade de ter de estar constantemente atualizada no que concerne a escola, permitiram-me encara-la gradualmente na sua totalidade e tomar consciência de muitos dos problemas que nela se vivem e que são globalmente retratados nos relatórios de auto-avaliação que serviram igualmente de base para esta investigação.

A dificuldade sentida por alguns colegas na preparação dos alunos, na gestão da turma, em questões de indisciplina, na motivação dos alunos e nas inúmeras tarefas, cargos e funções para os quais têm vindo a ser chamados sem para tal terem tido formação, acrescida do esforço do órgão de gestão para dar resposta a estes problemas tentando desenvolver hábitos de partilha, de trabalho colaborativo, de reflexão e de formação diversificada formal e informal por forma a melhorar a aprendizagem, levaram-me a tomar consciência da premente necessidade de se pensar na escola como o local de aprendizagem por excelência para alunos, docentes e funcionários. Uma escola necessariamente dinâmica em termos da sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

É perante esta realidade que a problemática ***do papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente*** surge como proposta de trabalho, pretendendo-se verificar como podem ser promovidas na escola práticas de formação que promovam a dinâmica de escola aprendente.

2.2. Justificação da escolha

Pensar na profissão docente é pensar no papel do professor na época atual, que só pode ser entendido se percebermos o quanto ele está espartilhado entre várias exigências e sobrecarregado pelo alargamento das suas funções que parece não ter fim (Lima,1996; Nóvoa, 2009). O papel do professor modificou-se e continua a modificar-se, do professor curricular, mero transmissor de conhecimentos e de conteúdos, passou-se ao professor que se constrói, polivalente (Nóvoa, 1992), implicado numa escola de massas (Formosinho, 2009), que o torna vulnerável por exigir dele uma reflexão e adaptação constantes bem como uma renhida

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

competição com outros detentores de saber, que assumem uma determinada proposta de educação à distância de um clique e de uma tecla de telemóvel. Resumidamente, assiste-se a um mal-estar dos docentes (Fullan & Hargreaves, 2001), a uma crise da profissão, aliada à incapacidade de se redefinir o seu papel na sociedade em transformação acelerada. Como ser e formar docentes atualmente? Como fazer para que exista correspondência entre as necessidades dos alunos, da escola, da sociedade e a educação fornecida pelos órgãos ministeriais e pelos docentes? Como corresponder simultaneamente às exigências locais e às globais? Para Nóvoa (2009), a formação de docentes, construída dentro da profissão, é a única solução possível mas não se efetiva por estar afastada dela, das suas rotinas e culturas e de não ter passado de uma moda e de um proliferar de discursos redundantes que pouco se traduzem na prática. Há que pô-los em prática e passar do discurso à ação. Para Pacheco (1995) “O professor não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação” (p.137). Será contudo a formação que tem a que melhor corresponde às suas necessidades e expectativas? Segundo Imbernón (2007), a formação contínua dos professores, desde o início do séc. XXI, tem vindo a retroceder ou, na melhor das hipóteses, a estagnar e a criar uma certa desordem e perplexidade. Se verificarmos o que acontece atualmente nos centros de formação, observamos que estão sem subsídios desde os últimos anos e que têm de equacionar uma formação que terá de ser comparticipada pelos próprios formandos, levando-os a solicitar colaboração de docentes que, sem auferirem remuneração, aceitem ser formadores. O contexto económico e social atual poderá estar na base de uma mudança efetiva do conceito de formação contínua centrada na escola? A formação parece estar num impasse, e os professores à beira do abismo. Urge tomar decisões. A abertura e ligação da escola à comunidade, a par da sua autonomia, parecem favorecer o estabelecimento de parcerias e de acordos para projetos de formação centrados na realidade de cada comunidade educativa ou concelhia. Mas como fazer para ativar o espírito de uma escola que reflete sobre si própria, expõe e analisa os seus problemas e tenta em grupos de trabalho resolvê-los tendo iniciativa para proceder a mudança (Alarcão, 2009)? Como dar o primeiro passo para que os docentes tenham noção da necessidade de se formarem ao longo da vida, aprendam com e na escola (Canário, 1998; Nóvoa, 2009), e reflitam consistentemente nas suas práticas, tentando mantê-los numa fase de exploração e diversificação (Huberman, 2000). Como formar professores numa escola que não se define, numa sociedade massificada que exige que o aluno seja visto como único numa escola para todos, mas atendendo à especificidade de cada um? Trabalho quase sobre-humano. Se acrescentarmos a necessidade de formar agora, tendo

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento em conta a realidade atual mas perspetivando o futuro da educação, do aluno, do docente e da sociedade em geral (OCDE, 2013; Nóvoa, 2009), então a formação reveste-se de um caráter quase impossível de definir, fugidio e efêmero, que todavia não pode deixar de existir nem de refletir sobre si própria, num caminhar perpétuo para a sua adequação à realidade na qual se insere.

É precisamente no atual contexto de crise económica, social, docente, educativa e formativa, que a emergência da formação e da aprendizagem colaborativa parecem ganhar todo o sentido, visto que se afigura poder responder a necessidades efetivas dos docentes e da comunidade escolar, devendo partir do levantamento das necessidades concretas de cada escola em particular, identificando as mais-valias dos seus agentes, e tentando prever e organizar formação no seu plano anual de formação. Devido ao contexto em que se insere, a escola alvo deste estudo, caracterizada mais pormenorizadamente na parte III, ressentida intensamente todas as tensões sociais que se projetam inevitavelmente na sua comunidade educativa, e como tal, torna-se imprescindível que se analise, se autoavale e avance para uma formação adequada que lhe permita resolver os seus problemas e melhorar a sua eficácia. A dificuldade de adaptação ao ensino básico, cursos profissionais e de educação e formação, bem como a contínua e profunda mudança nos alunos que frequentam esta escola e que requerem cada vez mais um trabalho árduo e conjunto da equipa pedagógica para diagnosticar problemas e encontrar soluções, têm levado a reflexões que apontam, frequentemente, para a necessidade de melhoria de comunicação entre pares, de trabalho colaborativo efetivo, e consequentemente de partilha de saberes que poderão levar a uma formação centrada na escola como espaço de aprendizagem.

Estando, por um lado, o centro de formação da minha área educativa a tentar implementar a formação com base no *Team-teaching* e, por outro lado, tendo assistido às mudanças estimuladas e levadas a cabo pela diretora da escola na tentativa de implementar, conjuntamente com os líderes das estruturas intermédias, práticas de partilha, hábitos de reflexão e de formação centrada na escola como espaço aprendente através de *workshops*, sessões formativas e projetos que fomentem a articulação curricular e que levem os docentes a ter de refletir e trabalhar em equipa na escola, que a problemática **do papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente** se apresenta como uma questão a poder ser trabalhada. Desafio relevante mas necessário já que, citando Fullan aludido em Marcelo (2009) “A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação”(p. 8).

3. Questões e objetivos da investigação

De acordo com o que foi enunciado, o objeto de estudo foi ganhando contornos mais definidos que permitiram delinear a questão de partida e suas subquestões, assim como o objetivo geral e respetivos objetivos específicos.

3.1. Questão de partida

Como promove a liderança uma dinâmica de escola aprendente?

3.2. Subquestões

- » Que ações de formação têm sido desenvolvidas ao longo do mandato 2009-2013?
- » Quais os pontos fortes e fracos das ações de formação?
- » Qual o impacto das ações de formação na dinâmica de escola aprendente?
- » Qual o papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente?
- » Como contribuem as práticas colaborativas e formativas para o desenvolvimento profissional dos docentes?

3.3. Objetivo geral

Apontar o papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente

3.4. Objetivos específicos

- » Conhecer as ações de formação desenvolvidas ao longo do mandato 2009-2013;
- » Identificar os pontos fortes e fracos das ações de formação;
- » Aferir o impacto das ações de formação na construção de uma dinâmica de escola aprendente;
- » Definir o papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente;
- » Indicar qual a relevância das práticas colaborativas e formativas para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Parte II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Escola aprendente.

1.1. A escola e a contemporaneidade.

Vivemos no contexto do novo milénio, numa era de mudanças alucinantes: novas tecnologias, novos saberes, novas filosofias, novas sociedades e novos paradigmas. Viver no século XXI é viver num mundo de incertezas, de questionamentos constantes e de contestação em que cada um procura o seu lugar e tenta adaptar-se à sociedade onde se insere num panorama cada vez mais abrangente, mais europeu e mundial, numa época conturbada pelas várias crises que não só a económica. Ser cidadão hoje é ser cidadão do mundo. Ser cidadão em Portugal, hoje, é pertencer a uma comunidade europeia dependente da economia mundial e de políticas internacionais.

Ser professor em Portugal, hoje, é ver todos os alunos da escola na perspetiva de cidadãos do mundo e prepará-los para tal. A educação em Portugal, tal como a educação no mundo, ganha características transnacionais. Trocam-se ideias e materiais, fazem-se formações europeias e assiste-se a congressos internacionais nas mais diversas áreas educativas.

A sociedade mudou e continua a mudar, a crise económica instalou-se e, a par dela, a crise da educação. Num mundo competitivo e de prestação de contas, a educação não pode manter-se inalterada e deverá, obrigatoriamente, repensar-se tentando dar resposta às demandas sociais e educacionais que lhe são feitas para formar o cidadão do século XXI (Alarcão, 2000; Marcelo, 2009; Nóvoa, 1999, 2004). Resposta não somente eficaz como também que não se limite às metas estabelecidas pela tutela alcançando níveis de literacias internacionais garantido que a educação recebida tem eco a nível mundial.

No entanto, para dar respostas à sociedade atual e calibrar o ensino com as demandas que lhe são feitas, a escola terá de percorrer um longo caminho. Revendo o que se passa nas salas de aulas, nos conselhos de turma, questionando as práticas, a formação dos professores, os critérios de avaliação, o currículo, a cultura de escola e tantos outros. A escola deve questionar a própria instituição para poder repensá-la na sua totalidade (Canário, 1998; Leite & Alarcão, 2006; Lima, 2002; Perrenoud, 2000).

Deste modo, talvez consiga dar resposta às exigências atuais, ultrapassar o insucesso escolar e garantir uma formação para o futuro, por muito incerto que este seja. Contudo, partir-se do princípio que a escola é capaz de se organizar para se repensar e mais ainda se

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

reformular, é acreditar num ideal que está longe de poder ser concretizado devido à imponente carga secular que acompanha a instituição escolar que é acompanhada por uma cultura e práticas docentes que não são fáceis de alterar e que, por vezes, não passam do papel (Leite, 2006). É também estar ciente que a escola, na sua qualidade de organização educativa, não pode escapar às tensões do poder nem aos confrontos político-ideológicos que condicionam e determinam a dinâmica de toda a sua organização. Tal como importa referir que a escola é composta por uma pluralidade de atores diferentes que se desenvolvem no seu seio, que se alimentam dela, tal como também a alimentam com as suas vivências e conhecimentos já que a organização educativa representa apenas um entre os imensos tipos de organização que integram o nosso sistema social. Mudar a escola e a organização que ela exigirá, por tanto, um esforço enorme e apontará necessariamente para um novo conceito de escola.

O conceito de *escola aprendente*, que adiante exporemos, é cada vez mais recorrente na literatura atual, tendo-se passado da centralidade no professor, como agente de mudança ao enfoque na escola, na formação de professores e, inevitavelmente, na própria liderança, quer ela seja intermédia ou de topo (Alarcão, 2000; Sergiovanni, 2004; Silva, 2010). Deste modo, fomentar uma escola que se repense constantemente e que construa o seu saber, dependerá da união de várias forças que vão além das imposições dos normativos. Na escola do século XXI, a palavra *aprendizagem* não poderá ser estática. Terá de ser dinâmica. A escola deverá centrar-se fundamentalmente mais no próprio processo de aprendizagem, que é dinâmico e que constitui a própria aquisição de saber. O tempo em que o docente debitava a sua sabedoria a turmas de elite acabou. Os alunos que frequentavam essas aulas estavam geralmente interessados nelas e queriam aprender. Mas a escola de massas (Formosinho, 2009) e o recente alargamento da escolaridade obrigatória até ao décimo segundo ano ou até aos dezoito anos, trouxe alunos que não veem a escola como uma mais-valia para o seu futuro e para os quais é preciso encontrar estratégias para que aprendam e tenham sucesso. A sociedade atual, e mais ainda a economia, exigem que haja sucesso e que o investimento feito nos alunos seja “rentável” garantindo melhor formação para que todos possam fazer parte da sociedade competitiva onde se encontram inseridos. Alcançar o sucesso educativo não pode então ser um esforço individual, e a escola no seu todo tem de participar nele sendo necessário que também ela seja dinâmica, mude e aprenda a melhorar o seu desempenho. Mas a escola é um coletivo humano e sendo os docentes a pedra basilar da educação, terão de ser eles quem imporá o ritmo necessário à mudança da instituição onde trabalham, refletindo coletivamente sobre a sua realidade atual, os seus recursos físicos e humanos e apontando para um futuro da

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento instituição que os diversos planos de ação delineiam com vista a mais e melhores aprendizagens dos discentes, dos docentes e da instituição no seu todo (Hargreaves, 2003; Santos Guerra, 2002).

Mas estando os docentes na base da mudança na sala de aula e na escola, a verdade é que eles ainda carregam o peso da escola dos séculos anteriores e mantêm-se ainda muito fechados na *sua* sala de aula, na *sua* disciplina e no *seu* grupo de docência (Fullan & Hargreaves, 2001; Nóvoa, 2001). Quantos terão já a visão de departamento? Quantos veem a escola como um todo? Quantos compreendem a extensão do projeto educativo? A visão da direção da escola será partilhada por todos? Todos compreendem a pesada engrenagem que é uma escola? Todos, e principalmente os docentes, têm consciência que as suas ações se repercutem na escola levando à atribuição de uma avaliação melhor ou pior e levando a uma imagem de *boa* ou de *má* escola e consecutiva canalização de mais ou de menos alunos? Terão consciência que cada vez mais a escola adquire as características de uma empresa que pretende sobreviver demonstrando que o *seu* produto é o melhor? Terão os docentes já consciência da competitividade que se instalou entre as escolas? Estarão cientes das implicações no seu posto de trabalho, numa época em que tanto se fala de mobilidade e de reconversão na função pública?

Aparentemente, a escola mudou: o plano tecnológico habilitou todas as escolas a um acesso à internet e a uma rede de computadores que permite aceder às estradas internauticas mundiais. As salas de aula têm ecrãs, computador e novas tecnologias. Instala-se em Portugal, em 2013, a primeira *Future Classroom Lab* da Península Ibérica e tudo aponta para escolas do futuro que os normativos definem. Mas que mudanças existem nas escolas? A par dos normativos existentes, os documentos internos das escolas, os planos de turma assim como tantos outros documentos existem e apontam para uma nova visão da escola, do departamento, do grupo, da turma, da aula, do professor e do aluno. Aparentemente a escola tem tudo para que todos possam aceder a essa visão total da escola. Contudo, qualquer consulta aos relatórios da Inspeção Geral da Educação e Cultura (IGEC) evidencia a incipiente capacidade das escolas se reverem como um todo e dos docentes serem capazes de sair do seu isolamento. Como modificar este facto e que caminhos trilhar para que as mudanças se façam realmente? A liderança, a nível internacional, aparece como o possível elemento fundamental para a promoção de uma visão mais holística da escola assim como a alavanca para a construção de uma escola capaz de se repensar e reformular. *Liderança*, palavra recorrente no século XXI não somente ao nível político e económico como também abrangendo todas as áreas da

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento sociedade competitiva em que vivemos. Uma liderança escolar para a qual os grupos de investigação (EPNoSL, 2012) apontam cada vez mais como promotora de uma dinâmica de escola capaz de mudar e de levar ao desenvolvimento profissional docente e da instituição.

1.1.1. Que escola para o século XXI?

Atualmente, quer seja a nível nacional, europeu ou mundial, as questões que se prendem com as escolas tendem a assumir um papel central nos debates políticos (Imbernón, 2007; Nóvoa, 2009; Santos Guerra, 2002) patente nos relatórios da OCDE. A aprendizagem dos alunos, as literacias e o seu nível de conhecimentos são testados a nível internacional e surgem como base para reflexões políticas e tomadas de decisão. Os resultados do PISA são apenas um exemplo dos vários programas que estão a ser aplicados e que tentam demonstrar o estado do ensino nos vários países.

A nível europeu, e de acordo com o documento de trabalho da Comissão das Comunidades Europeias, *Escolas para o século XXI* (2007), afirma-se que, se o objetivo é preparar as pessoas para a vida moderna, a escola deve encaminhá-las para um percurso de aprendizagem ao longo da vida. Deste modo, está na base das orientações europeias o conceito de aprendizagem, já não focado exclusivamente na escola, mas sim como um processo que se deve desenvolver ao longo de toda a vida, embora as bases fundamentais da aprendizagem sejam adquiridas na escola. Talvez essa seja a razão pela qual os termos “aprendizagem” e “aprendente” sejam tão recorrentes nos dias de hoje e estejam em consonância com a época atual, em que para além de ter aprendido e ser portador de conhecimento, importa que se continue a aprender e se esteja pronto para assumir as mudanças que se afiguram necessárias e inevitáveis

Os jovens já não podem esperar passar toda a vida num único sector laboral, ou até no mesmo sítio; o seu percurso profissional modificar-se-á de maneira imprevisível e precisarão de contar com um leque mais vasto de competências genéricas que lhes permitam adaptar-se. Num mundo de crescente complexidade, a criatividade, a capacidade de pensar lateralmente, as competências transversais e a adaptabilidade tendem a ser mais valorizadas do que um conjunto específico de conhecimentos (CCE, 2007, p.5).

O paradigma da escola parece estar a mudar, e com ele o que se entende com aprendizagem. Se no documento de trabalho suprarreferido, “a criatividade, capacidade de

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento pensar lateralmente, as competências transversais e a adaptabilidade” são mais “valorizadas” do que “um conjunto específico de conhecimentos”, então, terá de se rever o que se entende por aprendizagem e implementar, como núcleo central do ensino, o conceito de “aprendente” no sentido de aprendizagem ao longo da vida, isto é, um processo contínuo e dinâmico de aprendizagem que subjaz ao documento da Comissão das Comunidades Europeias orientador das linhas educativas nacionais e, seguindo a hierarquia descendente, que se aplicará nas escolas. A Comissão das Comunidades Europeias defende ainda que, se vivemos na sociedade do conhecimento, devemos adquirir determinadas competências essenciais que remetem para inúmeras áreas, desde o conhecimento, desenvolvimento pessoal, cidadania ativa, empregabilidade, comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras, matemática e ciências, à competência de aprender a aprender, entre outras.

O ensino centrado apenas na transmissão de conteúdos fragmentados inerentes a cada disciplina do currículo torna-se insuficiente. Preparar alunos, preparar europeus para a aprendizagem ao longo da vida e para a época atual remete para a necessidade de estarmos conscientes que

O êxito de um indivíduo na sociedade do conhecimento e da economia da aprendizagem vai requerer a capacidade de continuar a aprender de diferentes maneiras durante toda a vida, bem como uma adaptação rápida e eficaz a situações em mudança. (CCE, 2007, p.6)

Será este o novo papel que as escolas têm de desempenhar? Será que importa mais fornecer aos discentes - e aos docentes- meios para continuar a aprender e acrescentar a “um conjunto específico de conhecimentos” mais conhecimentos assim como a capacidade de aprender incessantemente (CCE, 2007, p.5)? Não nos podemos esquecer que, se esta sociedade é a sociedade do conhecimento, também é a sociedade da competitividade, da economia, da crise económica e de crescentes fenómenos migratórios. Neste contexto, é de facto fulcral adquirir conhecimentos, saber aprender, saber mudar, aceitar desafios e ter consciência que a melhoria do sucesso escolar é importante para o indivíduo, porque o que as pessoas alcançam na escolaridade obrigatória tem um impacto direto muito forte nas suas realizações educativas posteriores e no seu salário. Mas, nesta época de grandes ondas migratórias, as aprendizagens e os saberes têm que estar calibrados e serem reconhecidos pelo menos a nível europeu. Razão pela qual importa que se apliquem testes de conhecimento como o PISA e se estabeleçam quadros europeus comuns de referência ou, idealmente,

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

mundiais. Contudo, essas mudanças só se fazem com os professores agentes cruciais da mudança:

Os professores são os mediadores entre o mundo em constante evolução e os alunos que estão prestes a integrá-lo. Cada vez se exige mais dos professores: trabalham com grupos de alunos mais heterogêneos do que antes (em termos de língua materna, género, etnia, confissão religiosa, competências, etc.); exige-se que utilizem as oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias, que respondam às exigências de aprendizagem individualizada e que ajudem os alunos a tornarem-se aprendentes autónomos ao longo da vida. (CCE, 2007, p.10)

Esta afirmação espelha a realidade da docência atual e aponta para a necessidade premente que o professor aprenda constantemente e se adapte à(s) novas realidade(s) para cumprir adequadamente uma função cada vez mais abrangente. Contudo, cada docente por si só, isolado na *sua* disciplina e na *sua* aula poderá não se aperceber da necessidade de aprendizagem e mais ainda da necessidade de partilhar dúvidas e conhecimentos com os seus colegas. Talvez seja essa a razão pela qual se reconheça a importância dos diretores escolares e dos líderes que imprimem ritmo e rumo à mudança, estimulam a inovação e a criatividade, motivam pessoal e alunos, dinamizando o espírito da aprendizagem ao longo da vida (Goleman, Boyatzis & MacKee, 2007; Rego, 1998; Whitaker, 1999). A sociedade muda e, tal como consta na conclusão de *Escolas para o século XXI*, a instituição escolar, logicamente, não pode permanecer estática se quiser servir de fundação para uma aprendizagem ao longo de vida e se pretender contribuir plenamente para a prosperidade social e económica dos Estados-Membros. Sobressai desta forma o papel fundamental da escola na economia europeia, que necessita de trabalhadores qualificados e competitivos, mas levantam-se também questões exaradas no mesmo documento, tais como: como podem os profissionais do ensino ser formados e apoiados de modo a vencer os desafios que enfrentam? Como se pode capacitar as escolas para evoluírem em resposta a necessidades e exigências também elas em mudança?

A visão apresentada neste documento europeu para a escola remete inquestionavelmente para a aprendizagem ao longo da vida e para a necessidade da escola promover uma aprendizagem que ultrapasse os conteúdos disciplinares e prepare os cidadãos para saber dar resposta aos desafios que lhe são colocados, sendo um deles o de se tornar um aprendente constante por forma a acompanhar a sua contemporaneidade. A aprendizagem toma outras proporções, transborda para outras áreas e a escola prepara-se para uma mudança.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Estas são as linhas orientadoras. Mas como passar à prática? Como concretizar o termo *aprendente* aplicado ao aluno, ao docente e à escola?

1.2. Escola aprendente – conceito e teorias.

1.2.1. A origem do conceito.

Observando a etimologia latina *apprehendere*, entende-se que o verbo *aprender* significa adquirir conhecimento e compreender. *Aprendente*, por sua vez, significa aquele que aprende, o aprendiz, aquele que está em constante busca do conhecimento e tem como sinónimos aluno e aprendiz. Esta expressão é utilizada na linguagem psicopedagógica para se referir a quem aprende. Na pedagogia refere-se aluno como educando enquanto que na psicopedagogia o aluno é o aprendente.

Embora a palavra *aprendente* remeta para um conceito, *a priori*, do domínio do senso comum, que a liga ao verbo *aprender*, existem contudo nuances subtis que descrevem o *aprendente* como aquele que está em constante busca do conhecimento e coloca-o como elemento central da aprendizagem. Isto remeteria, a ver o aluno como centro e essência da aula e não o professor. Imagem que Pennac (2009), na sua qualidade de antigo aluno e professor, imortaliza, dando a sua interpretação do significado do verbo aprender para quem está na posição de aprendente:

Devíamos inventar um tempo especial para a aprendizagem. O *presente da encarnação*, por exemplo. Estou aqui, nesta sala de aula, e compreendo, finalmente! Já está! O meu cérebro difunde-se pelo meu corpo: *encarna-se*. Quando tal não acontece, quando não compreendo nada, desmorono-me, desintegro-me no tempo que não passa, desfaço-me em pó e o mínimo sopro espalha-me. Simplesmente, para que o conhecimento tenha alguma possibilidade de se encarnar no presente de uma aula, importa deixar de brandir o passado como uma humilhação e o futuro como um castigo. (Pennac, 2009, p. 62)

Nesta interpretação do que é a aprendizagem, Pennac tenta evidenciar o processo de aprendizagem e o momento em que o aluno consegue entender e dar sentido ao que o professor tenta ensinar. O ato de se apropriar do conhecimento, visto como uma *encarnação*, situa o momento crucial da aprendizagem como algo que se torna *seu, do aluno*, e passa a fazer parte do seu corpo, num processo holístico de plenitude entre cérebro e corpo que

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento formam um só. A imagem da passagem do conhecimento do cérebro para o corpo tenta mostrar o quanto os conhecimentos só podem ser solidamente apreendidos se realmente *encarnados*, ou pelo menos *solidificados* ou *sedimentados*. Palavras habituais na gíria dos docentes, que sabem que o conhecimento, se não for *sedimentado*, será fugaz. Deste modo, a palavra *aprendente* ganha todo o sentido ao evidenciar o aluno simultaneamente como ator e sujeito da sua própria aprendizagem que se evidencia como o próprio processo de construção do conhecimento. O aluno sendo o sujeito, o local e também o agente dessa ação, assim como o único beneficiário do produto que é o conhecimento adquirido e produzido por si. A aprendizagem só se efetua de forma ativa e dinâmica e é um processo que exige esforço, atenção e concentração do aprendente onde ela se concentra.

Se, de algum modo, se entende facilmente o significado de *aprendente* aplicado à pessoa, como definir o que é uma escola aprendente?

A escola é uma organização, e é na qualidade de organização que tem de se tornar aprendente. Existem alunos aprendentes, professores aprendentes, assistentes operacionais e pessoas aprendentes. Mas como afirmar que uma escola ou organização são aprendentes enquanto coletivos humanos? De entre a literatura sobre organizações e escolas aprendentes, reteremos apenas e muito resumidamente alguns autores que nos permitam equacionar o que se entende atualmente por escola aprendente e começaremos pelo que se preconiza que seja uma organização aprendente.

1.2.2. Organizações aprendentes segundo Senge.

Segundo Senge (1994), precisamos de ver melhor, diferente e objetivamente, o mundo que nos rodeia, e vermo-nos a nós próprios como elementos desse mundo, por forma a aprendermos a aprender com os outros que também dele fazem parte. Aprender, neste sentido, é relacionar-se com os outros e aprender continuamente com eles. Para Senge, as organizações que aprendem são locais onde os trabalhadores conseguem aumentar a sua capacidade de criar os resultados que querem, onde se refletem e desenvolvem padrões de raciocínio, onde se aspira coletiva e livremente e onde se aprende continuamente a aprender em grupo. Para ele, a organização só aprende a partir dos indivíduos que aprendem e tal só ocorrerá se a aprendizagem for concertada, partilhada e coletiva. Senge defende que a aprendizagem individual é insuficiente para garantir a aprendizagem do todo organizacional, e refere que a aprendizagem da organização não poderá ser a soma das individuais. No seu livro

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

A Quinta Disciplina (1994), Senge defende que a aprendizagem organizacional se baseia na aprendizagem e aplicação de cinco disciplinas que permitem a absorção do conhecimento nas organizações, que desenvolvem a aprendizagem constante dos trabalhadores e visam novos métodos de trabalho mais eficazes já que a organização se avalia continuamente. Para Senge, a junção das cinco disciplinas, - entenda-se disciplina como “um corpo de teoria e técnica, as quais devem ser estudadas e dominadas para serem postas em prática” (1994, p.12) -, é fundamental para alcançar o desenvolvimento da organização. As cinco disciplinas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso da organização são:

i) o domínio pessoal : “disciplina do crescimento e aprendizagem pessoais” (p. 126) que se baseia em dois pontos fundamentais: o esclarecimento do que é importante para cada pessoa e a aprendizagem do modo de ver a realidade. No confronto entre o que a pessoa quer e o modo como vê a realidade, gera-se a tensão criativa que permitirá que melhore e progrida. É uma disciplina de trabalho sobre si próprio, fundamental para as organizações aprendentes, já que promove a abertura de espírito à realidade e permite que se veja a organização como um todo da qual se faz parte integrante, estando-se sempre aberto à possibilidade, e consequentemente, à aprendizagem;

ii) modelos mentais: são ideias profundamente enraizadas, generalizações ou imagens que influenciam a nossa visão do mundo assim como as nossas atitudes e das quais, frequentemente, não temos consciência. De certo modo, toldam a realidade, deturpam-na ou limitam-na. É preciso alterar essa visão do mundo e para clareá-la devemos “virar o espelho para dentro; aprender a desenterrar as nossas imagens internas do mundo e levá-las à superfície e mantê-las sob rigorosa de análise” (p. 42). A disciplina dos modelos mentais é fundamental na escola onde a grande maioria dos modelos “são inquestionáveis e permanecem ocultos” (p. 11);

iii) visão partilhada ou objetivo comum: “uma visão compartilhada é o primeiro passo para conseguir que as pessoas que não confiam umas nas outras comecem a trabalhar em conjunto” (p. 206). Nenhuma organização progride se não tiver objetivos, valores e missão unanimemente compartilhados. Todos deveriam ser capazes de responder à pergunta do que querem criar na organização e alicerçar deste modo um sentimento de coletividade que leva a que cada pessoa veja a organização como “sua” e não “deles”, fundindo os objetivos pessoais aos comuns, tendo uma visão de futuro. Tal visão compartilhada torna-se fulcral para a organização escolar;

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

iv) aprendizagem em equipa: baseia-se no facto que as equipas pouco alinhadas perdem energia e que as que aprendem juntas desenvolvem inteligência e capacidade superior à soma das inteligências individuais. Senge exemplifica comparando a aprendizagem do trabalho em equipa à luz de um raio laser que incide num único ponto concentrando nele todas as energias enquanto a luz da lâmpada elétrica se difunde pelo espaço que ilumina. É fundamental para a aprendizagem e crescimento da organização que todos caminhem e se concentrem num objetivo comum;

v) pensamento sistémico: é a quinta disciplina que integra todas as outras fundindo-as numa teoria e prática coerentes. Permite ver as inter-relações ao invés de acontecimentos e, se não houver uma orientação sistémica, não poderá existir motivação para analisar as inter-relações entre as várias disciplinas. É a disciplina que vê o todo e não apenas as partes da organização e é ela que permitirá que vejamos o mundo e a organização de outro modo. É a alavanca que permite à organização ser um lugar onde as pessoas aprendem a criar a sua própria realidade e a mudá-la.

A quinta disciplina revela-se de uma importância extrema nas escolas por forma a contrariar uma cultura comum de balcanização¹ centrada nos grupos disciplinares ou nas turmas que o docente tem. Contudo, por muito que se possa considerar a escola como organização e por muito que o conceito de *aprendente* tenha sido importado do mundo empresarial (Lima, 2002; Santos Guerra, 2002; Whitaker, 1999) a escola não é uma organização igual às outras. A sua “matéria-prima”, os seus processos e os seus fins não são visíveis. É o que demonstra Santos Guerra em *A escola que aprende* (2002) que iremos abordar a seguir.

1.2.3. Escola aprendente para quê e porquê?

Para Santos Guerra (2002), qualquer cidadão crítico deveria questionar o papel que desempenha a escola na formação das pessoas e na melhoria da sociedade, verificar quem beneficia com ela, saber o que lá se passa e o que se pode fazer para que a escola se torne melhor, garantindo a aprendizagem dos alunos bem como a da própria organização.

¹Segundo Fullan e Hargreaves (2001), a balcanização pode ser entendida como um determinado tipo de trabalho colaborativo muito mais restrito, reunindo-se os docentes para trabalhar segundo afinidade de interesses tais como, por exemplo, a disciplina, o nível ou a turma que lecionam.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

É necessário que nos questionemos constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura em mudança. As escolas têm de aprender. Têm de romper com a dinâmica obsessiva do ensino e substituí-la por uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Sobre a sua própria aprendizagem. (Santos Guerra, 2002, p. 7)

O questionamento terá de ser sistemático, abranger toda a comunidade educativa e focar-se na sua aprendizagem. Questionar para aprender, na senda do professor e escola reflexivos que defende Alarcão (2001) como resposta à nova mundividência. Uma escola preparando-se para a mudança da sua própria organização. Uma escola como lugar onde os professores ensinam mas também aprendem a sua profissão (Canário, 1998). Uma escola que para se tornar uma comunidade do conhecimento terá de transformar o ensino “numa verdadeira *profissão aprendente* para todos os docentes” (Hargreaves, 2003, p. 215), reinventando “a escola enquanto organização aprendente que dá ênfase à aprendizagem para a sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003, p. 216).

Mas como pode a escola aprender sistematicamente? Bastará questionar-se sistematicamente sobre os seus pontos fortes e pontos fracos, numa autoavaliação contínua e concertada?

Para Santos Guerra (2002), o fracasso que existe na escola advém de várias circunstâncias. A preocupação exacerbada com a eficácia e o facto da didática se ter dedicado aos processos de ensino mais do que aos de aprendizagem, são alguns dos obstáculos que ele aponta à aprendizagem. A inércia da instituição escolar e “a forma como esta repete os mesmos erros e mantém as mesmas limitações, nunca se questionando sobre os resultados da sua actividade (educativa?) ” (p.11) assim como o seu fechamento à aprendizagem, hermetismo às interrogações e rotinas instaladas farão com que ela não aprenda. Ser uma escola “de cara mudada”, segundo a expressão de Freire citado por Alarcão (2001), que terá de mudar de atitude porque aprender implica abertura e recetividade, razão pela qual a escola terá de passar de um modelo baseado em práticas de rotina e em certezas para um modelo flexível baseado em incertezas e dúvidas que permita o melhoramento da prática e que garanta que não existem diferenças entre o que se diz e o que se faz. Uma escola *reflexiva* (Alarcão, 2001,2002) e *curricularmente inteligente* (Leite, 2006).

1.2.4. Escola aprendente onde e em que sociedade?

A escola de hoje tem de repensar-se continuamente, tanto mais que se encontra imersa numa sociedade que a influencia e que tem exigências. Sendo o recetáculo de inúmeras culturas, torna-se fundamental que a escola entenda a sociedade e reconheça alguns dos aspetos que muito influenciarão o seu funcionamento. Para Santos Guerra (2002), vivemos numa sociedade neoliberal caracterizada pelo individualismo exacerbado, competitividade extrema, conformismo social e obsessão pela eficácia. Sociedade em que os meios de comunicação social apresentam modelos que se distanciam dos que a escola proclama e em que as leis do mercado e o consumo obsessivo e diversificado imperam. Sociedade em que o desenvolvimento incessante e galopante das tecnologias da informação obriga a repensar a própria noção de realidade ao permitir a construção “de realidades “virtuais” susceptíveis de despertar novas interrogações, atitudes, símbolos e comportamentos.” (p.25) e alterar as bases da nossa cultura baseada na leitura. Sociedade em que o pragmatismo se sobrepõe à ideologia e à moral, interessando apenas o sucesso. Sociedade que choca com os valores da escola que tenta ser inclusiva, promover a igualdade e a equidade e que levanta uma questão cuja resposta se adivinha difícil: Como educar em valores e preparar para a vida? Como formar cidadãos tão heterogêneos em contextos educativos crescentemente mais complexos e diversos (Leitão & Alarcão, 2006)? Como manter a escola como um oásis entre os tumultos da política e da sociedade (Perrenoud, 1999)? Como preparar os aprendentes para um mundo em que as mutações diariamente se fazem mais rápidas (OCDE, 2013)?

A escola inclusiva que prepara para o século XXI deverá, a par da aprendizagem de conhecimentos e de competências, apostar num melhor desempenho da cidadania que permita ao cidadão adaptar-se à nova ordem mundial, ao convívio com parceiros de outros países, religiões e culturas. Tarefa hercúlea que só uma escola dinâmica, atenta e aprendente poderá realizar com sucesso. Que características terá essa escola?

1.2.5. Escola aprendente: empresa ou comunidade crítica de aprendizagem?

Segundo Santos Guerra (2002), a escola que aprende é uma instituição especial e organizacional situada na encruzilhada de três dimensões complementares: tem características comuns a todas as organizações; tem especificidade de escola enquanto instituição e funciona num determinado contexto organizacional. Estas três características fazem com que seja

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

diferente de qualquer organização e pode-se “afirmar que todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas diferem de forma espetacular” (p. 27). Mas a escola não é uma empresa que possa ser gerida como qualquer outra empresa, e os seus lucros não podem ser financeiros. A tendência atual de a confundir com outras empresas tem de ser contrariada:

Quando, de forma ligeira e pouco rigorosa, a comparamos com uma empresa é inevitável que a sua compreensão e sentido mais profundos sejam distorcidos. Sempre que essa comparação foi efectuada (e foram tantas as vezes) houve a preocupação de transferir as características das empresas para as escolas, bem como transpor para estas últimas os requisitos de bom funcionamento encontrados nas primeiras (e não no sentido inverso). Uma breve análise aos livros de “organização escolar” permite comprovar a forma como as teorias da organização utilizadas para explicar a escola são oriundas do mundo empresarial. (Santos Guerra, 2002, p. 27)

Por isso, para Nóvoa (2002), as decisões educativas que se têm centrado a nível macro e micro (sala de aula), têm que se focar na organização escolar embora Leite (2006), reconheça que

Existem dificuldades institucionais para que as escolas, enquanto organizações inteligentes, reflectam colectivamente sobre si e sobre as práticas que instituem, e para que, numa voz comum, mobilizem essa aprendizagem em intervenções que envolvam e comprometam toda a comunidade na construção de um futuro que melhore a aprendizagem e a formação das crianças, jovens e adultos que as frequentam (Leite, 2006, p.76).

A existência de semelhanças entre a escola e as empresas não invalida que os fins, a estrutura, o pessoal e o funcionamento da escola difiram, e que nela se desenvolva uma cultura própria criando um “universo de significados” (Santos Guerra, 2002, p.29) mantido através do tempo, embora sofrendo variações devido a influências externas. A escola confronta-se com problemas de difícil gestão por não se resumirem a aspetos materiais mas antes pessoais e sociais e nisso muito difere de uma empresa. Na escola não se produzem objetos, educam-se e formam-se pessoas. Avaliar a qualidade de um objeto em nada se compara a avaliar conhecimentos, competências e saberes. Avaliar pessoas, avaliar a educação, é um processo sempre inacabado porque contínuo, mas é também um processo sujeito a diversas interpretações que levam à construção de diversas teorias e modelos de avaliação que são também eles constantemente atualizados e contestados. O insucesso ou mau resultado da escola é observado pelo abandono escolar, pelos *rankings* que a comparam a nível nacional e internacional (PISA). A escola é constantemente observada pela sociedade em que todos se acham peritos e entendem ter o direito de opinar publicamente sobre a

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento educação (Lima, 1996; Nóvoa, 2001) muito embora não vejam nem sintam as dificuldades que espartilham a escola contemporânea tais como os objetivos ambíguos e, por ventura, contraditórios que nela se centram: educar para os valores e conhecimento e preparar para o futuro em sociedade.

Grande parte das chaves para a sociedade em que o indivíduo deve aprender a viver contradiz os valores fundamentais. Se um indivíduo respeitar e viver de acordo com os valores encontrará serias dificuldades para triunfar na sociedade pós-moderna. Se o convidarmos e ensinarmos a triunfar, colocará em perigo determinados valores (Santos Guerra, 2002, p. 32)

Efetivamente, a sociedade neoliberal aponta para determinados valores que não se compadecem com os da escola inclusiva e atenta às desigualdades. Mas estas não são as únicas dificuldades que a escola enfrenta, e o facto de ser “uma instituição debilmente articulada” (Santos Guerra, 2002, p.33) impede a sua melhor eficácia. Santos Guerra (2002) exemplifica com uma fábrica de carros em que toda a linha de planeamento e de fabricação têm de estar alinhados para que as peças encaixem exatamente e sem erro no lugar onde pertencem referindo que na escola, “Caso não seja possível produzir uma boa articulação, tudo continuará a funcionar” (Santos Guerra, 2002, p.33). E de facto funciona, debilmente, mas funciona tal como sempre funcionou ao longo dos séculos, no isolamento da sala de aula, com uma incipiente articulação curricular. Mas há que mudar e aprender apesar das tensões existentes entre grupos, pessoas, posições e interesses. Há que criar o pensamento reflexivo assim como uma “visão partilhada [...] e refletir sistemática e cooperativamente”(Alarcão, 2001, p. 26). O que se afigura difícil

Em primeiro lugar, porque trabalha com “materiais” extraordinariamente instáveis e complexos: sentimentos, emoções, valores, expectativas, concepções, crenças, ideias, atitudes... Em segundo lugar, porque as pessoas são imprevisíveis uma vez que cada uma é absolutamente irrepitível. Em terceiro lugar, porque se trabalha em grupos que têm uma configuração original e diversificada (Santos Guerra, 2002, p. 35).

Características que fazem que “cada escola [seja] única, dinâmica, irrepitível e [esteja] cheia de tensões e conflitos” (Santos Guerra, 2002, p.36) que condicionam a aprendizagem. Cabe então à escola “sucumbir às suas rotinas ou então mudar de forma inteligente” (Santos Guerra, 2002, p.36) transformando-se numa comunidade crítica de aprendizagem na qual, como sugere Alarcão (2001) “é preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca. A escola inovadora é a

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que mais adiante designarei por escola reflexiva” (Alarcão, 2001, p.19)

Aludindo a Gairin, Santos Guerra (2002) defende que a escola seja uma comunidade de aprendizagem e não apenas de ensino. Para ele,

Enquanto construção elaborada e intencional, a comunidade não é uma simples amálgama de indivíduos que desempenham isoladamente a sua tarefa. Quer se queira quer não, os profissionais do ensino que trabalham numa escola formam uma unidade de acção que produz efeitos nos respectivos destinatários (Santos Guerra, 2002, p. 36)

Para Nóvoa “É importante, por isso, que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha” (2002, p.26) e Leite (2006) continua “a acreditar nas possibilidades que decorrem de práticas que envolvem os professores/educadores em processos de análise colectiva apoiados em climas emocionais que disponibilizam para uma procura de melhores intervenções” (p.77). Como constatámos, vários são os autores que encaram a escola cada vez mais como um espaço de aprendizagem que não se refere apenas aos alunos e aos docentes mas também à instituição. E, apesar das tensões todas que possam existir, a comunidade educativa não pode ser reduzida aos profissionais dos ensinos mas sim alargada ao pessoal administrativo e auxiliar assim como aos encarregados de educação e pais. Dialogando e confrontando as opiniões de todos, tendo em atenção a rede de relações da escola e tendo em consideração que a comunidade escolar se centrou mais no ensino que na aprendizagem e mais nos alunos do que nos professores que também têm de aprender, a escola talvez possa realmente construir aprendizagem, mudar e melhorar. Esta mudança exige, segundo Santos Guerra (2002) que a escola desenvolva determinados tipos de inteligência: i) contextual (de acordo com o contexto no qual se insere); ii) estratégica (planificando de acordo com as necessidades); iii) académica (promovendo melhores resultados e considerando que a aprendizagem dos professores está intrinsecamente ligada à dos alunos); iv) reflexiva (refletindo sobre diversos aspetos da instituição e sobre o insucesso dos alunos); v) pedagógica (encarando-se como instituição de aprendizagem; vi) colegial (demonstrando a capacidade dos docentes trabalharem conjuntamente visando objetivos comuns); vii) emocional (centrando-se nos sentimentos, no respeito por todos e diferença de cada um); viii) espiritual (valorizando a vida pessoal de cada um assim como a de todos); ix) ética. Inteligências que não são compartimentadas nem estanques e que

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

evidenciam o que o autor intitula de comunidade crítica de aprendizagem, definindo-a como aquela que

consegue recorrer ao conhecimento, analisá-lo de forma rigorosa e coloca-lo ao serviço dos genuínos valores da sociedade. [...] é capaz de colocar a sua própria natureza, a sua própria estrutura e o seu funcionamento sobre a mesa para análise. [...] É coerente consigo própria e com os seus postulados [...] Enfrenta com coragem a mudança [...] Não diz que é necessário aprender, mostrando-se, ao mesmo tempo, renitente face à aquisição do conhecimento, negligente na busca do saber e incompetente perante o deslumbramento de aprender algo (Santos Guerra, 2002, p. 41)

Uma comunidade aberta às mudanças promotoras de melhoramento; desenvolvendo-se num clima propício à reflexão; encarnando verdadeiramente o que aconselha; autocrítica e aberta à crítica; convertendo os seus erros em aprendizagem; reconhecendo que o conhecimento não é estático, indiscutível e acabado; antevendo as exigências e necessidades da sociedade; tendo consciência da mudança psicossociológica dos alunos; reconhecendo que existem diferenças entre saber, saber ensinar, saber despertar o desejo de aprender e continuar a aprender; apercebendo-se que a tendência para a rotina tem de ser quebrada; que os docentes precisam de formação pedagógica eficiente, de tempos e de espaços para refletirem; aberta à aprendizagem contínua, constante e colegial orientada igualmente para docentes e técnicos. Uma “escola que aprende entra no círculo vivificante: experimenta, escreve, difunde, lê e aprende” (Santos Guerra, 2002, p.101). Uma escola que embora tenha função de ensinar, nunca se esquece “da sua permanente e inevitável necessidade de aprender” (Santos Guerra, 2002, p. 77). Uma comunidade dinâmica centrada na sua formação e consequente aprendizagem. Uma escola como lugar de formação onde há “necessidade de novas disposições dos professores – relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas” (Nóvoa, 2004, p. 2). Disposição que “não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (Santos Guerra, 2002, 2004, p.3). Uma escola que reconhece que “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (Nóvoa, 2004, p.5), uma escola onde se observa, se questiona e se reflete e na qual o docente ainda tem um papel central e fundamental. Uma escola reflexiva (Alarcão, 2000).

1.3. Do professor reflexivo à escola reflexiva como comunidade aprendente

Não se pode defender uma escola reflexiva se os seus técnicos não forem também eles reflexivos. O conceito do professor reflexivo, introduzido por Alarcão (2000), seguindo, segundo afirmação da própria autora, o pensamento de Schön (1983), acerca do profissional reflexivo, introduziu em Portugal uma viragem no conceito de docente e levou ao atual conceito de escola reflexiva entendida pela autora, -conforme várias publicações suas-, como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2009, p. 122), uma escola “organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2009, p.218). Uma “organização capaz de se pensar a si própria, envolvendo neste processo os seus membros que, no exercício dessa actividade, são confrontados com situações de aprendizagem conducentes ao seu desenvolvimento” (Alarcão, 2009, p.7), “uma escola que ao repensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2009, p.19). Para Alarcão (2000), a escola reflexiva é aquela que “se pensa, se organiza, se avalia e, neste processo, se constitui como comunidade aprendente para todos” (p.10), tornando-se deste modo “um sistema de aprendizagem” (p.29).

Em síntese, uma escola como organização, onde se reflete coletiva e continuamente; se reformulam questões em função da avaliação feita bem como dos contextos instáveis que são a comunidade escolar e a sociedade em geral; se qualifica e se prepara para um futuro que exige visão e que, nesse mesmo processo de reformulação, flexibilidade, criatividade e adaptação, se desenvolve e aprende colaborativamente, numa dinâmica de aprendizagem incessante, acompanhada de curiosidade intelectual, de entusiasmo e envolvimento de todos os que lá trabalham. A escola reflexiva é uma escola necessariamente em construção, na qual se acredita que os alunos por ela formados “estarão mais bem preparados para demonstrar resiliência e capacidade de superação diante das dificuldades e para viver criticamente o cotidiano” (Alarcão, 2001, p.12) quer como alunos quer como futuros trabalhadores para quem a “Formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável” (Alarcão, 2001, p. 13). Uma organização em sintonia com o seu espaço, tempo e pessoas que evita o desânimo docente, a indisciplina, o desinteresse e a frustração dos alunos. Uma escola viva: “Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (Alarcão, 2001, p.18). Uma escola inovadora “que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que mais adiante

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

designarei por escola reflexiva” (Alarcão, 2001, p.19). Uma escola que aceitou mudar de cara segundo a expressão de Freire (1991) e que, como tal, na opinião de Alarcão (2001) teve de se basear em dez ideias que conduzem à escola reflexiva: i) centrar-se nas pessoas e no poder da palavra que as leva a verbalizar as suas dúvidas e reflexões; ii) reconhecer que “Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana” (p.20) seguindo o pensamento de Senge; iii) implementar o seu projeto próprio espelhado no projeto educativo com o qual se compromete, que executa, monitoriza, avalia e aplica agindo; iv) ter consciência que a escola se situa “entre o local e o universal”(p.21) já que no mundo globalizante e cibernético as escolas se aproximam e ganham afinidades e pontos comuns embora mantenham também a sua especificidade local; v) consciencializar-se que a educação deve se desenvolver “para e no exercício da cidadania” (p. 22); vi) entender que a “articulação político-administrativo-curricular-pedagógica” (p. 22) deve existir para que “não se trabalhe em compartimentos estanques e obstaculizantes, mas em uma ambiência colaborativa e facilitadora” (p.22); vii) reconhecer “o protagonismo do professor e o desenvolvimento da profissionalidade docente” (p.23) como fundamentais, tanto mais que os docentes permanecem na escola e, “Por isso, e também pelas responsabilidades que assumem, os professores são atores de primeiro plano” (p.23); viii) compreender que o desenvolvimento profissional só se efetua na ação refletida e que a sua formação nunca está terminada; ix) reconhecer que se deve transitar “Da escola em desenvolvimento e aprendizagem à epistemologia da vida da escola” (p.24) que constrói o seu próprio conhecimento; x) encarar o “desenvolvimento ecológico de uma escola em aprendizagem” (p.24) como a interação necessária entre a escola e o mundo que a rodeia segundo o modelo de Brofenbrenner reconhecendo que as escolas são um sistema aberto “em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem” (p.25).

Deste modo, só poderá ser escola reflexiva, para Alarcão, - transpondo o conceito de Habermas segundo o qual só o EU que se conhece e se questiona a si próprio é capaz de aprender-, aquela que

se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto. Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projectar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta (Alarcão, 2001, p. 25)

Aquela que sabe o que quer e qual o seu caminho, descobrindo o melhor percurso; aberta ao exterior com quem dialoga e ao interior que envolve na construção do clima de aprendizagem e de colaboração e cujos membros “devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação.” (p.26); “um organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo” (p.27); passando por transições ecológicas e assumindo novos papeis.

Uma escola que muda na sua essência mas também na sua organização por forma a poder responder aos desafios da sociedade. E que, de acordo com as teorias emergentes sobre as organizações, vê surgir a importância das pessoas como sendo o seu maior recurso. Um escola que, segundo Brezezinski citado em Alarcão (2001), prepara para a sociedade atual e futura, o “novo homem” que

reúne, em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada, a polivalência, a especificidade, a participação, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, o domínio de diferentes linguagens, as competências para pensar de modo abstracto, de tomar decisões e de saber trabalhar em equipe”(Alarcão, 2001, p. 74)

Sem esquecermos que o conceito de “novo homem” se aplica igualmente ao professor, numa nova escola e num mundo que se renova diariamente e lembrando que, de acordo com Peters, citado por Whitaker (1999), “Hoje, gostar da mudança, tumulto e até mesmo do caos, é um pré-requisito para a sobrevivência, ou seja, o próprio sucesso”(p.168)

Do que foi apresentado depreendemos que o processo contínuo da comunidade de aprendizagem, que é a escola reflexiva, não tem fim, tal como o conhecimento e a aprendizagem. Entre uma sociedade complexa e instável, entre docentes, técnicos, encarregados de educação e alunos tão diversos, multiculturais, específicos e contudo pertencentes à era da globalização e mundialização, a escola reflexiva é voraz e alimenta-se da complexidade em que vive, num contexto local e universal, num tempo acelerado em que os protagonistas são corredores de fundo que tentam acompanhar a era do conhecimento, do digital, do virtual e de um mundo que se dilata no tempo e no espaço consoante o clique de um rato, a tecla do computador ou o alcance de um telemóvel. O mundo é outro. A escola atual só pode, necessariamente, ser outra tanto mais que “os professores são os parceiros desta

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

sociedade: sem eles, sem a sua confiança e competência, o futuro será malformado e poderá morrer à nascença” (Hargreaves, 2003, p. 213).

O paradigma da escola está a mudar e a escola adapta-se conforme pode à sociedade alterando a sua estrutura e organização. Do enfoque no ensino passou para a concentração na aprendizagem e terá de tornar-se escola aprendente se não quiser ser ultrapassada por escolas que se repensaram, se reformularam e adaptaram, conseguindo obter melhores resultados escolares e preparando alunos para a cidadania e a aprendizagem ao longo da vida, na era do conhecimento. Mas longo e sinuoso é o caminho que leva a escola a tornar-se uma instituição, organização ou comunidade aprendente. E, para alcançar a dimensão de escola aprendente, a liderança parece ser um dos possíveis caminhos a apontar para conseguir a união dos atores educativos. Razão pela qual se propõe que “ na educação dos líderes das escolas, enfatizar a importância das comunidades de aprendizagem profissional e desenvolver as competências específicas necessárias à sua construção” (Hargreaves, 2003, p.230), tanto mais que “as comunidades de aprendizagem profissional não são uma estratégia de desenvolvimento atractiva para os políticos e para os líderes das escolas que enfrentam pressões e exigências para obterem resultados imediatos em termos de subida dos níveis de sucesso” (Hargreaves, 2003, p. 234). Como poderá então a liderança conseguir a mudança e implementar a escola aprendente?

2. Que liderança (s) na escola?

A revisão da literatura, no âmbito do conceito da liderança, evidencia uma tentativa constante dos investigadores e estudiosos em circunscrever o conceito, tendo sido geradas inúmeras definições que têm vindo a evoluir, e que remetem cada vez mais para aspetos que ultrapassam o líder como indivíduo para abranger domínios relacionais ou outros. Partindo, numa primeira fase, da liderança como conceito abrangente, iremos focar-nos, numa segunda fase, na liderança nas escolas. Não é, contudo, objetivo deste trabalho enunciar todos os autores e as suas definições, mas sim, e apenas, abordar uma pequena parte da prolífera literatura produzida e dar relevo aos autores que, de algum modo, podem demonstrar a evolução do conceito, assim como o que entendemos, neste momento, por liderança ou lideranças escolares, numa época em que a palavra está na ordem do dia tanto a nível das organizações empresariais como das escolares (Costa, 2000; Sanches, 2000; Silva, 2010), muito embora se tenha em conta que a liderança escolar e os conceitos que lhe estão

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento relacionados datam apenas da década de oitenta, segundo Waite & Nelson, aludidos em Silva (2010) e continuam a ser mal conhecidos Silva (2010).

2.1. Liderança (s) – conceito e teorias.

2.1.1. A origem do conceito.

Na tentativa de apresentar o conceito de liderança sem propor nenhuma definição, começaremos pela abordagem diacrônica de Jesuíno (1999), que refere que tanto os vocábulos “líder” como “liderança” são relativamente recentes no dicionário português, derivando dos termos ingleses *leader* que teria aparecido por volta de 1300 e de *leadership* surgido na primeira metade do século XIX estando este último associado ao Parlamento Britânico e significando “conduzir” e “dirigir”. Em português, o vocábulo liderança remeteria inicialmente para a “arte do comando” (Jesuíno, 1999, p.7) pelo que focava muito mais o líder e o ator do que a liderança. O conceito foi evoluindo e, segundo vários autores, de entre os quais Bass, citado em Rego (1998), Jesuíno (1999) e Whitaker (2000), definir o conceito de liderança é uma tarefa hercúlea na medida em que que “Existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir” (Jesuíno, 1999, p. 8).

A evolução do conceito levou a associá-lo cada vez mais à gestão e à organização, observando-se fundamentalmente os traços e comportamentos do líder para dirigir e gerir eficazmente uma organização. Questionava-se o que fazia com que um líder alcançasse mais sucesso que outro. Os estudos de Michigan, os de Ohio e tantos outros, foram progressivamente abrindo o leque da abrangência da palavra líder e liderança. Estilos de liderança e de líderes, seus comportamentos, relações com os seus membros, seus modelos, processos individuais e de grupo, influência e eficiência, são abordados por Jesuíno (1999) para demonstrar que a liderança tem de ser alargada e encarada numa lógica de relação ao grupo, como “um processo de influência partilhado pelos membros do grupo, tornando-se deste modo mais difuso e ubíquo” (p.324.).

2.1.2. Do líder aos seguidores, da faísca à explosão.

Antes de Jesuíno (1999), Rego (1998), tendo como principal referência Yukl que, segundo ele, apresentou a definição mais complexa do conceito de liderança -, defende ter havido uma tendência em dar mais ênfase aos líderes do que aos seguidores, e refere que a liderança se efetua entre líderes, seus seguidores e o contexto em que se desenvolve. Argumenta que não pode haver líderes se não houver seguidores, nem seguidores eficazes se

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

não houver líderes eficazes e que, maioritariamente, os líderes são também eles seguidores. Segundo o autor, “ a liderança é uma espécie de corrente que necessita de dois polos: líderes e seguidores. Sem um deles, não há circulação de energia – não há liderança” (p.15). Deste modo ressalta a existência fulcral do exercício de influência mútua entre líder e seguidores que permitirá o desenvolvimento das organizações. Refere quatro grandes categorias de abordagens: i) abordagem dos *traços* (centrada nos traços, atributos pessoais ou personalidade do líder); ii) “abordagem comportamental” (importância do comportamento do líder, isto é, o que ele faz); iii) “abordagem influência-poder” (entre líder e seguidores); iv) “abordagem situacional” (centrada nos contextos), embora ao longo do estudo apresente múltiplas outras abordagens tais como a da “ troca líder-membro” referente à relação de grande proximidade dos membros *in-group* a quem o líder atribui tarefas de mais confiança, delega responsabilidades e partilha opiniões, por oposição à menor proximidade dos membros *out-group* que se limitam a cumprir as suas funções sob a autoridade formal e poder coercivo do líder. A “liderança participativa” (centrada na partilha de poder e desenvolvimento dos seguidores); a “liderança carismática e transformacional” (reconhecedoras dos traços específicos do líder que influencia os seguidores levando-os a um compromisso entusiástico com os objetivos definidos); a “liderança das decisões de grupo” (em que o líder gere eficazmente o grupo por forma a que as decisões do grupo sejam mais eficazes do que as individuais) são tipos de liderança que podem atravessar pelo menos uma das quatro abordagens referidas. Rego considera a liderança carismática e transformacional muito controversa, apresentando a metáfora de Klein e House que defende que, para que haja *explosão* (relação carismática), é preciso que a *faísca* (líder) tenha *matéria inflamável* (seguidores) e *oxigénio* (situação), pelo que, sem um desses elementos, a liderança carismática não se operará e pode então questionar-se até que ponto ela pode ser entendida como liderança carismática ou até transformacional. Referindo vários autores, Rego sublinha alguns aspetos importantes relacionados com a liderança tais como o “contágio social” de Peters e Waterman que faz com que os seguidores imitem os comportamentos do líder; a probabilidade de surgirem líderes ser maior quando existe crise, stresse e transição - segundo a teoria de Bass que retoma e estende a de House - a retórica como meio de influência, recrutamento e reconhecimento da missão (Shamir); o desencantamento dos seguidores com o líder (Conger & Kanungo) como elemento facilitador da emergência de um líder substituto e ainda o facto da liderança transformacional (aquela que vai além da carismática e que leva os seguidores a “transcender os seus próprios interesses em prol de uma causa ou organização”

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

(Rego, 1998, p. 394) ser a que “se afigura mais adequada para os tempos actuais de turbulência” (Rego, 1998, p. 416). Deste modo, Rego (1998) demonstra que mesmo com as diversas abordagens possíveis, estejam elas centradas no líder ou transbordem para além dele, a liderança é complexa e depende de vários fatores que a ultrapassam.

2.1.3. Liderança e gestão.

Apresentando várias concepções de liderança por vezes antagónicas, Rego (1998) defende que todas são uma mais-valia e podem contribuir para melhor compreensão do fenómeno. Evidencia ainda diversas controvérsias estabelecidas em torno do conceito de liderança, tais como o que significa ser um líder eficaz, ou qual a diferença entre gestão e liderança. A distinção entre líder e gestor, que apresenta com base em Bennis, remete para oposições vincadas, salientando-se que enquanto o gestor se rende à situação, o líder age sobre ela; enquanto o gestor administra, o líder inova; enquanto um questiona o como e o quando, outro questiona o quê e o porquê; enquanto um imita, o outro inova; enquanto as competências de gestor se aprendem, as de líder não podem ser ensinadas/aprendidas. Retomando a “Liderança *versus* Gestão”, segundo Rost e Smith para quem estes conceitos são de natureza distinta, Rego apresenta, a diferença entre gestão autoritária, que visa a produção e venda de bens e/ou serviços, e a liderança que envolve líder e seguidores em torno de reais mudanças que refletem os propósitos de ambos. Deste modo, questiona a incompatibilidade efetiva entre ambas que tanto é assumida como real, como é contestada (Ohmae), concluindo que no geral, “os autores inclinam-se para a ideia de que a dupla liderança é, cada vez mais, obrigatória” (p.32). Refere Yukl que defende que os efeitos indiretos do líder, embora sendo mais lentos, são igualmente os mais duráveis, nomeadamente no que remete para tudo o que estiver relacionado com a mudança. A questão da oposição entre líder e gestor, apresentada por Rego, nomeadamente no que se refere ao facto da liderança não se aprender, será contestada por alguns estudiosos como Whitaker (1999) que, abordando a gestão da mudança nas escolas, defende que a liderança é algo emergente em cada um de nós, embora tenha sido reprimida ao longo da socialização e da educação.

2.1.4. Liderança emocional.

Goleman, Boyatzis e MacKee (2007) propõem uma nova abordagem e conceito de liderança associados às emoções, defendendo que os líderes que criam ressonância são os que são capazes de atingir melhores resultados, já que conseguem aumentar os sentimentos

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

positivos à sua volta e ajudar a libertar o que as pessoas têm de melhor. Apresentam o conceito de “liderança primal” definindo-a como o que “vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto da liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” (p.25). Definem o líder como um “imane humano” (p.26) que atrai a si os outros contagiando-os e envolvendo-os no seu trabalho e visão. Apresentam ainda seis estilos de liderança, assim como os seus efeitos sobre o clima de trabalho e as situações apropriadas em que a mesma se exerce. Reconhecem que o estilo visionário, conselheiro, relacional e democrático são geradores de ressonância, enquanto os estilos pressionador e dirigista poderão não o ser, caso não sejam utilizados com parcimónia. Os autores defendem ainda que a liderança é de natureza emocional e estão convencidos que “embora seja frequentemente invisível ou ignorada, esta dimensão “primal” da liderança determina se tudo o mais que um líder realiza produz tão bons resultados quanto seria possível” (p.9). Referem que nas organizações, geralmente, não existe apenas um líder mas sim vários que se distribuem pelos vários níveis da estrutura. Para eles, “Os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para o outro conforme as circunstâncias” (p. 75), por isso mesmo são capazes de nos emocionar e “acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós.” (p.23).

O quadro seguinte ilustra os seis estilos de liderança propostos pelos autores, estabelecendo a ligação entre o modo como os líderes geram ressonância, os efeitos no clima de trabalho e as situações apropriadas. Chama-se a atenção para o quanto os estilos dirigista e pressionador podem ser redutores e ter efeitos que podem não levar à ressonância. É na relação com os outros e na gestão dessa relação que se encontram “ os instrumentos mais visíveis da liderança: capacidade de persuasão, gestão de conflitos e colaboração” (p. 71). Importante será também relembrar que “À medida que as tarefas de liderança se tornam cada vez mais complexas e dependentes da colaboração, as qualidades de relacionamento tornam-se cada vez mais importantes” (p.73), sendo por essa razão tão relevante a interação dos quatro domínios principais da inteligência emocional: autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações para almejar a tão desejada ressonância.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Quadro 1 - Efeitos dos estilos na geração da ressonância, do clima de trabalho e situações apropriadas em que a ressonância ocorre

Estilos	Como gera ressonância	Efeitos sobre o clima de trabalho	Situações apropriadas
Visionário	Canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados, inspirando-as	Extremamente positivo	Quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessária uma orientação clara
Conselheiro	Relaciona os desejos das pessoas com os objetivos da organização, encorajando-as	Muito positivo	Ajudar um empregado a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades de longo prazo
Relacional	Cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas	Positivo	Resolver e sarar conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis; melhorar o relacionamento entre as pessoas
Democrático	Valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação pelo diálogo	Positivo	Conseguir adesão ou consenso; obter o contributo dos empregados
Pressionador	Atinge objetivos difíceis e estimulantes	Por vezes muito negativo, porque é frequentemente mal executado	Levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade.
Dirigista	Acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência	Muito negativo, por ser muitas vezes mal utilizado	Desencadear, em situações de crise, uma reviravolta na situação com subordinados difíceis.

Fonte : quadro adaptado de Goleman et al. (2007, pp. 76- 77)

2.1.5. Do líder nato à liderança que se aprende. Um conceito ainda em construção?

Como se verifica, várias podem ser as definições do que é ser um líder ou do que é a liderança. Nenhuma está totalmente errada nem totalmente correta, e todas se completam. O tema em si já foi longamente estudado e teorizado, contudo, continua a não estar definido de modo conclusivo. Inegável é o facto de ter percorrido várias épocas e civilizações, tal como é inegável que facilmente se reconhecem os grandes líderes ou grandes homens (Jesus Cristo, Moisés, Júlio César, Napoleão Bonaparte, Hitler, Ghandi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Madre Teresa Calcutá, Egas Moniz, entre tantos outros) quer eles tenham tido efeitos ressonantes, libertando o que de melhor existe em cada um dos seguidores, quer

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

tenham tido efeitos dissonantes. Inegável é também que os grandes líderes estão associados a mudanças sociais fortes. Razão pela qual se questiona o que faz com que consigam arrastar pessoas ou multidões, fazendo-as abraçar o seu ideal e a sua visão do mundo ou do problema, quer seja para o bem quer seja para o mal. Mas se existem líderes reconhecidos mundialmente, também existem muitos líderes desconhecidos da ribalta que exercem contudo uma forte influência no meio onde se movimentam. Se a revisão da literatura demonstra globalmente que ser líder é conhecer os objetivos a alcançar e os meios para lá chegar, orientando e influenciando o grupo de modo a que cumpram entusiasticamente o que lhes é pedido sem ter de apelar ao poder conferido pelo cargo exercido (Goleman et al., 2007; Nunes, 2000), então podemos considerar que a liderança exige competências e disposições que requerem, entre outros, capacidade de comunicação e de persuasão, controlo sobre si, respeito, paciência e alguma humildade, embora o líder tenha igualmente de ser capaz de chamar a atenção. O estado da arte atual também demonstra que a liderança depende muito da aprendizagem social do indivíduo, da sua capacidade de comunicar, de transmitir ideias e de convencer, razão pela qual pode ser treinada e aperfeiçoada (Goleman et al., 2007; Whitaker, 1999).

2.1.6. Que liderança (s) na escola atual?

A pesquisa e a observação empírica mostram que um dos principais factores de eficácia escolar (se não o principal), reside nos órgãos directivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. É preciso pois, fazer com que a direcção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão. Esta qualificação deve conferir aos gestores um poder de decisão acrescido e gratificações que compensem o bom exercício das suas delicadas responsabilidades. (Delors, 1997, p. 163)

Esta afirmação de Delors centra-se no gestor escolar, conferindo-lhe contudo algumas características de líder. Atualmente, a tendência é solicitar, cada vez mais, ao líder, que canalize as energias positivas da sua equipa, assumindo que o fracasso e os erros possam sempre ser transformados em oportunidades de aprendizagem e, deste modo, promova a criatividade tão essencial no século XXI que consegue alargar à sua equipa fomentando um ambiente fundamental ao desenvolvimento do sentido do *nosso*. Segundo Formosinho e Machado (2009)

Uma das evidências da cultura colaborativa é o que o “eu” tende a ser substituído pelo “nós” nas narrativas sobre o trabalho docente. Assim, no

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

seio da experiência verifica-se que, inicialmente, predomina o “nós” e o “nosso”, que faz da “nossa escola” expressão de um colectivo (p.94)

No contexto atual, numa época de globalização e de mundialização, a palavra liderança parece emergir com pungência e cintilar tal como um farol que leva a um porto seguro. A escola atual não escapa à tendência e vê-se cada vez mais surgir as palavras liderança e líder nos normativos, nas turmas, nos grupos de alunos, nos grupos de docentes e, evidentemente, nos órgãos de gestão. Na escola atual urge também repensar o conceito de liderança e, mais ainda, saber como liderar um núcleo local sujeito a pressões nacionais, europeias e transnacionais que tem contudo características tão específicas (Barzanò, 2009). Se liderar um grupo pequeno de colegas não é fácil, como liderar uma turma, um grupo de docência, um departamento, um conjunto de docentes, de técnicos, de assistentes operacionais, uma escola no seu todo? Como fazer com que todos sigam um ideal comum e caminhem no mesmo sentido da aprendizagem do aluno, do pessoal docente e não docente e da escola respeitando a individualidade de todos? Que liderança preconizar, que líder ou líderes ambicionar e até quando? Como mantê-los? Por que mantê-los? Como fazê-los evoluir e adaptar-se ao grupo e ao contexto movediço que é a escola? O que é ser líder na escola? O que é exercer liderança (s) na escola atual? Será este é o perfil do (s) líder(es) pelo qual tanto se anseia?

Os líderes ressonantes sabem quando devem ser colaborativos e quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens. São líderes com perspicácia para ver o que é verdadeiramente importante e para definir uma missão que reflecta os valores de quem dirige a organização. São líderes que cuidam naturalmente das relações, que fazem vir à superfície as questões latentes e que criam sinergias humanas em grupos harmónicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira dos subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores partilhados. (Goleman et al., 2007, p. 267)

Mas ser líder não é um posto que se mantenha *ad eternum*. É preciso esforço e ter em conta o contexto físico e humano, assim como uma reavaliação constante do que está a ser feito por forma a não perder energias e a não baixar a eficiência. Ser líder remete também para emoções que permitirão o desenvolvimento das relações humanas e, de todos os traços e perfis do líder, afigura-se como não menos determinante a capacidade de ser emocionalmente inteligente:

Os líderes emocionalmente inteligentes fazem cada uma destas coisas no momento próprio, da forma adequada e com as pessoas certas. Este tipo de liderança gera um clima de entusiasmo e de flexibilidade no qual se apela às pessoas para que sejam inovadoras e dêem o seu melhor. Na realidade actual, um tal clima de trabalho gera valor acrescentado graças aos ingredientes humanos que são essenciais para o bom desempenho da organização. Os líderes deste tipo são mais movidos por valores, mais flexíveis, mais informais, mais abertos e mais francos do que os líderes de antigamente. Estão mais ligados às pessoas e às redes de pessoas. Em especial, geram ressonância: estão entusiasmados com a missão, e este sentimento é contagioso. O entusiasmo e a paixão espalham-se facilmente, dando energia aos que dirigem. A ressonância é a chave da liderança primal. (Goleman et al., 2007, pp. 267-268)

2.2. Liderança escolar.

2.2.1. Da gestão e administração à liderança educativa, pedagógica, estratégica e transformacional.

A escola, como organização que é, não se diferencia tão substancialmente das outras organizações, importando com frequência modelos empresariais. Contudo, a sua especificidade, reconhecida pela sua missão pedagógica e educativa, confere-lhe a classificação de organização pedagógica (Costa, 2000) que requer uma liderança educativa e pedagógica “participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa de visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança” (Costa, 2000, p.28), condição *sine qua non* para uma liderança educativa. Mas, se o conceito de liderança é relativamente recente, mais recente se afigura o de liderança escolar (Silva, 2010). E se, historicamente, a liderança se associava ao líder, na escola é geralmente frequente, ainda hoje, associá-la ao diretor como seu líder máximo.

Se é verdade que em alguns casos o diretor é um verdadeiro líder, também não é menos verdade que noutros casos, ele se limita a ser apenas gestor (Costa, 2000). Um olhar atento ao Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, no artigo 20º, referente às competências do diretor, evidencia a ausência da palavra liderança e a supremacia da palavra gestão e administração, embora a IGEC tenha a liderança e gestão como um dos três domínios avaliados. Estaremos perante uma mudança de paradigma em que o gestor assume agora competências de líder, assumida tacitamente pela IGEC embora não declaradamente no normativo? Vejamos como o *Quadro de referência para a avaliação das escolas 2012-2013*, aponta, neste domínio, para três subtópicos: liderança, gestão e autoavaliação, e melhoria. No que se refere ao item liderança, aponta para cinco aspetos a ter em conta: i) visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; ii) valorização das lideranças

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

intermédias; iii) desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; iv) motivação das pessoas e gestão de conflitos; v) mobilização dos recursos da comunidade educativa. Depreende-se que este será o conceito de liderança estabelecido pela IGEC já que estes serão os critérios pelos quais as direções serão avaliadas e, deste modo, pode-se desde já salientar que diretor e direção devem exercer uma liderança que se baseie numa visão estratégica que se adeque ao contexto escolar em questão permitindo o envolvimento da comunidade educativa, promovendo uma liderança partilhada (Rego, 1998), abrindo a escola à comunidade e dinamizando quebras de rotina com projetos e inovação aliados à capacidade de motivar as pessoas, gerir conflitos e mobilizar recursos. Tratar-se-ia de uma liderança carismática e transformacional segundo definição de Rego (1998) e estilo relacional e democrático (Goleman et al., 2007), necessitando de uma liderança estratégica (Costa, 2000). No que se refere à gestão, A IGEC aponta para aspetos incontestavelmente ligados à gestão escolar, tal como tem vindo a ser entendida desde há muito por quem assume funções de direção numa escola: gestão de recursos materiais e humanos, constituição de turmas e de horários, avaliação do desempenho (docente e não docente), distribuição de serviço, comunicação (interna e externa) e promoção do desenvolvimento profissional (docente e não docente). Desta análise depreende-se que, na sociedade atual, se pretende que o papel do diretor transite da função meramente gestora para uma função de liderança muito mais abrangente, remetendo para uma liderança educativa, pedagógica, estratégica e transformacional. Todavia, parece-nos que ainda temos um longo caminho a percorrer para que ela se efetive e talvez seja essa a razão pela qual os estudos sobre a liderança em geral e mais especificamente sobre a liderança escolar estão na ordem do dia.

2.2.2. Ambiguidade e visões da (s) liderança(s) escolar(es).

Para Costa (2000), abordando a “visão ambígua da liderança”, as escolas, tal como outras organizações, já só podem ser:

entendidas como organizações flexíveis, instáveis, dependentes de estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequente das suas estratégias e a cujos actores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída. (p.24)

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Após ter referido a “visão mecanicista” e a “visão cultural” da liderança, Costa, refere-se à “visão ambígua” explicando que esta “dá-nos conta de um fenómeno disperso, de contornos pouco definidos, presente nos mais diversos níveis e actores da vida organizacional e cuja identificação está marcada e dependente de graus elevados de incerteza.” (p.26), remetendo e defendendo a existência de líderes e de lideranças e não de líder ou liderança. Conceito que retoma, ao estipular existirem seis marcos na liderança escolar, sendo o primeiro o de “liderança dispersa” por entender que “mais do que o líder, temos os *líderes*, dispersos, mas presentes e activos na difusão das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas” (p.29). O segundo marco aponta para a “relatividade da liderança” como ambígua que é, sujeita a diversos estilos consoante os contextos organizacionais ou situacionais. O terceiro marco, “liderança e democracia escolar”, aponta para uma escola que se rege pelos princípios de igualdade e equidade, justiça e autonomia solicitando a participação “de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão colectiva” (p.29). O quarto marco, “liderança e colegialidade docente” poder-se-ia resumir “como processo que se desenrola interpares” (p.29), apelando à colaboração “no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas” (p.29). O quinto marco remete para a “liderança enquanto saber especializado”, em que a liderança é vista como um conjunto de competências que se aprendem e que vão desde o nível técnico, moral e transformador (Sanches, aludido em Costa, 2000) ao espiritual (Goleman aludido em Costa, 2000). No seu último marco, “distinção entre liderança e gestão” o autor refere que os conceitos não podem ser confundidos. Globalmente, na sua opinião, torna-se fundamental que, havendo formação em liderança e partindo do princípio que ela pode ser aprendida, então, a nível da liderança escolar, importa que se reflita e invista em questões tais como a liderança estratégica, valores e ética na liderança, se apele à liderança transformacional, se repense “a questão nevrálgica” (p.30) das lideranças intermédias e se aposte na formação especializada do líder. Tanto mais que, segundo ele, “o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (p.30). Conclui insistindo na importância da formação dos líderes escolares que deve sobrepor à formação técnica e instrumental, a formação pedagógica da liderança já que, “o líder escolar é um educador” (p.31), segundo Starrat (1993), citado pelo autor.

2.2.3. Liderança colegial: miragem ou futuro próximo?

Pensar na escola do novo milénio como um local onde líderes exercem, é naturalmente, segundo Sanches (2000), apontar para “uma nova profissionalidade docente, vivificada e transformada pela ideia da colegialidade profissional” (pp.47-48) que apenas existe embrionariamente em algumas escolas e que deveria rapidamente fazer parte do quotidiano escolar para permitir que a autonomia da escola não passe de uma miragem. Ciente do imperativo da colegialidade, o autor aborda a problemática da colegialidade forçada ou espontânea e questiona o papel da formação na criação e desenvolvimento de práticas colaborativas e colegiais, verificando que desde a formação, os professores funcionam isoladamente e que “a cultura do individualismo, associado ao isolamento, constituam ainda características dominantes em muitas escolas” (p. 61). Como formar então líderes eficazes e como promover as lideranças numa escola ainda com estas características? Como e porquê imprimir liderança promotora de mudanças e de tomadas de decisão democráticas, se a autonomia tão recorrente nos normativos é ainda incipiente na prática e os docentes resistem, por norma, ao trabalho colaborativo que tem vindo a ser proclamado pela tutela, pelo ensino superior e pela literatura? Como abandonar a ideia de escola normalizada, cumpridora de normativos iguais para todos, centrada na aula, e contudo conceber documentos estruturantes e específicos da escola como o Projeto Educativo ou o Regulamento Interno nos quais todos se deveriam reconhecer por neles deverem estar envolvidos? Como exercer a liderança democrática (Costa, 2000; Formosinho & Machado, 2000) e consequentemente participada? Segundo Formosinho e Machado (2000), a liderança escolar reduz-se reiteradamente a reuniões e atos formais durante os quais o coordenador ou presidente da reunião tenta, seguindo as instruções da tutela, promover um trabalho colaborativo que frequentemente se reduz à partilha de materiais que demonstram o isolamento docente. Como coordenadores ou diretores, eles têm o dever de promover a colaboração com bom senso e equilíbrio próprios de um “líder aberto” (p. 194) que, com “uma estratégia diplomática” (p. 194), envolve e une muito mais os elementos do grupo do que o “líder fechado” (p.194) autoritário, inabalável e inacessível que frequentemente provoca reações negativas e impede a colegialidade. Precisam então, se não de formação especializada,- defendida pelos autores e reiterada pelo normativo 137/2012 de 2 de julho-, pelo menos de experiência comprovada (Formosinho & Machado, 2000). No que se refere à chefia de topo, verificou-se durante inúmeros anos que os diretores se limitavam a seguir as instruções da tutela mais do que a assumir-se como líderes atuantes e inovadores (Ventura, Costa, Neto-Mendes & Castanheira, citados em Silva, 2010),

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

evidenciando uma gestão instrumental mais do que liderança que não aparenta ser suficiente para uma época em que tanto a autonomia como a liderança estão na ordem do dia na sociedade do conhecimento. Inegavelmente, a escola, onde quer que funcione, tem como eixos fundamentais alunos e professores, aprendizagem e ensino que têm que ser geridos a vários níveis (horários, turmas, currículo, regulamentos, e tantos outros) e para os quais é necessário adequar os normativos da tutela. Num mundo em evolução rápida, numa sociedade multicultural e global, urge cada vez mais, que a escola seja capaz de se reconhecer como espaço local com as suas características e especificidades mas também como escola que se rege por normativos nacionais que por sua vez tendem a unificar-se com as diretrizes europeias que também apontam para uma escola cada vez mais mundial e global em que as diferenças se diluem (Barzanò, 2009). É nessa encruzilhada que reside o trabalho da liderança e da gestão da escola: que ensino e que aprendizagem promover? Para que alunos? Com que meios? Para que futuro? Como?

mergulhada no mundo envolvente com tudo o que isso significa de desafios e oportunidades, expectativas e perplexidades, sujeita às interacções mais variadas, algumas das quais potenciam a sua acção enquanto outras as limitam, e é neste processo não linear que o futuro obrigatoriamente se vai construindo. (Silva, 2010, p.27)

Como passar da aula para a sociedade, e como inserir o mundo na sala de aula? Como gerir a autonomia? Como melhorar o resultado das aprendizagens? Esse é o desafio dos líderes escolares cientes que os normativos são insuficientes para construir uma nova realidade escolar e que são eles quem, liderando a escola, rodeados de outros líderes, poderão implementar o rumo da mudança com uma cultura organizacional e um clima favoráveis à mudança, renovando e inovando, promovendo novas formas de pensar uma escola que se quer mais participativa e aprendente (Silva, 2010). Uma escola em que “o todo não é a simples soma das partes, mas a resultante das interacções que um grupo particular de actores estabelece num determinado contexto organizacional, social e motivacional” (Silva, 2010, p. 46).

2.2.4. Liderança e gestão na escola atual.

Como organização ou unidade orgânica que é, a escola, dependente do Ministério da Educação e Ciência (MEC), tem que prestar contas pelo trabalho desenvolvido e pelos

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento resultados obtidos. Gerir esta organização é ter consciência da escola no seu todo e conhecer, o melhor possível, docentes, funcionários e alunos, por forma a uni-los em torno de um projeto comum que respeite a individualidade de cada um, proporcionando meios para que delineiem o seu futuro em devir, formando discentes, docentes, assistentes e técnicos para serem capazes de acompanhar as mudanças atuais e futuras. Tal tarefa vai muito além da mera gestão e talvez seja a razão pela qual a IGEC avalie o domínio da liderança e gestão, reconhecendo a importância da liderança numa gestão escolar. Contudo, pensar no diretor executivo como líder é partir de uma assunção que nem sempre se efetiva e em que as poucas exceções confirmam a regra (Silva, 2010). Tanto mais que, atualmente, as escolas, os agrupamentos e os “mega agrupamentos” aumentaram as suas dimensões, viram alterada a sua cultura e especificidade, estando agora a tentar definir a sua nova realidade que se vê alterada ao ritmo dos normativos, do fluxo dos alunos e docentes, do orçamento e das exigências para que a escola se torne cada vez mais eficaz e eficiente. Tal como afirma Nóvoa (2009), “Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito.” (p.30). Precisamos de liderança e de líderes.

Mas poder-se-á assumir que todos os diretores têm efetivamente características de líderes ou assumem alguma forma de liderança? Poderá a comunidade educativa facilmente identificá-los como líderes? E a nível da gestão intermédia, reconhecem todos os docentes os coordenadores de departamento, os coordenadores dos diretores de turma, a coordenadora dos assistentes operacionais, a chefe dos serviços administrativos ou o presidente do conselho geral como líderes? Reconhecem-nos como “pessoas ou grupos de pessoas competentes na arte de conduzir uma comunidade na construção de um futuro desejável para essa mesma comunidade.” (Rojas & Gaspar citados em Silva,2010)? Aceitam e assumem a sua visão e missão?

Que líder(es) têm as escolas e quais anseiam ter? Silva (2010) apresenta a teoria de Begley, retomada por Bush e Glover, quanto aos quatro níveis de liderança relacionados com a visão e os objetivos:

No nível básico, o líder possui um conjunto de objectivos definidos pelas autoridades educativas. No nível intermédio, desenvolve objectivos de escola consistentes com a sua própria visão. No nível avançado, trabalha com o corpo docente para desenvolver objectivos que reflectam uma visão colaborativa. No nível mais elevado, designado como “expert”, colabora com membros representativos da comunidade escolar para desenvolver

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

objectivos que reflectam o desenvolvimento colaborativo dos princípios que consagram uma visão partilhada. (Silva, 2010, pp. 67-68)

Como se pode verificar, o conceito de liderança(s) e o de líder(es) na escola atual está intimamente ligado ao(s) contexto(s) em que se insere(m): pessoas /seguidores; espaço e tempo. O líder do século XXI deve estar ciente que está inserido na era da globalização e da cultura que ela imprime e vai imprimir no mundo.

A forma como a direcção das escolas é concretizada reflecte a relação mais geral entre a educação e a cultura num dado enquadramento institucional e, ao mesmo tempo, é influenciada pela relação entre as normas culturais de uma sociedade, a sua relação com os processos de globalização e o tipo de sistemas institucionais que são implementados (Barzanò, 2009, p. 33)

De entre os líderes da escola, o diretor será o líder que deve ter plena consciência que “Muito mais do que se pensa, o desempenho do diretor determina se uma escola se transforma numa organização dinâmica de aprendizagem ou numa empresa falida” (Gray, Fry & O’Neil), aludidos em Silva (2010, p. 9). De entre os líderes, o diretor deveria saber que tem de exercer “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, Preâmbulo).

Algo que os normativos, por si só, não conseguem implementar e que irá agitar a mentalidade e cultura de escola que frequentemente vê o seu representante máximo apenas como um colega e não como um líder (Silva, 2010); como o representante máximo e como o gestor, mas não forçosamente como o líder que consegue exercer uma liderança partilhada com os outros líderes da escola que leva à melhoria dos resultados escolares e educativos, que promove o desenvolvimento profissional do pessoal e que faz crescer a instituição. Este é e será cada vez mais o papel dos que exercem a liderança tal como comprovam Silva e Lima (2011) ao referir que os estudos recentes apontam para dois fatores fundamentais para desencadear a aprendizagem dos discentes: a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino. A qualidade do ensino dependendo de vários fatores e os estudos nessa área sendo significativos e constantemente atualizados, verifica-se atualmente, que as investigações centram cada vez mais o objeto do seu estudo nos efeitos da liderança na eficácia e melhoria das escolas como fomentadoras de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares segundo o pensamento de Barroso (2005) e Lima (2008), aludidos

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento em Silva e Lima (2011). Do estilo e características do líder passou-se ao estudo da(s) liderança(s). O líder passou a ser aquele que vê a liderança não como algo a ser exercido individualmente e concentrada em si próprio mas sim uma liderança partilhada. Um líder com visão que promove *Lideranças* e vê nos seus conselheiros outros tantos possíveis líderes por despertar ou estimular.

Do gestor ao diretor, do líder à liderança, da sala de aula à escola, da escola à comunidade, da comunidade ao país e ao mundo, grande é a abrangência da escola e da liderança na época atual.

Ao ter de dar resposta às demandas sociais, económicas e políticas, a escola, na mira da sociedade, tem de mudar e, para tal, os investigadores apontam para a liderança como solução possível para desencadear ou acelerar esse processo. Na Europa, grupos de estudo descreveram os contextos nacionais de liderança escolar e apontaram os recursos julgados necessários para o desenvolvimento da liderança escolar que evidencia alguns pontos comuns.

Seguindo os estudos de Leithwood e Riehl referidos no documento do projeto Comenius *The Making of: Leadership in Education* (2011), salientam-se cinco domínios principais relativos à liderança: i) expectativas políticas e culturais e a sua tradução em significado interno e de direção; ii) compreender e fortalecer os professores e outros funcionários; iii) estruturas e culturas escolares; iv) trabalho com parceiros e ambiente externo; v) desenvolvimento e crescimento pessoal. Estes cinco domínios subdivididos em diversas áreas, evidenciam a nova abrangência da liderança e o paradigma emergente da escola. Quem assume funções de liderança escolar terá de ter sempre presentes os domínios referidos e compreender que as expectativas políticas e culturais devem ser adaptadas à especificidade de cada escola aproveitando e desenvolvendo o potencial do coletivo humano, das estruturas e das culturas escolares, abrindo os horizontes da escola à comunidade local através de parcerias diversas (estágios para os alunos dos cursos profissionais; medidas ecológicas de recolha de papel, de óleo, eletrodomésticos; parcerias com as câmaras e juntas de freguesia para aproveitamento de espaços, transportes, atividades; citando apenas alguns aspetos) e, se possível alcançando parcerias nacionais ou europeias, sem esquecer o desenvolvimento pessoal e profissional do seu coletivo humano e, consequentemente, da própria organização. Todavia, aos cinco domínios apresentados no documento supra citado, a EPNoSL (2012) acrescentou um sexto domínio: a preparação e desenvolvimento dos líderes escolares que necessitam de formação. Formação tanto mais necessária e urgente que o que se espera deles está a sofrer alterações rápidas e profundas exigindo que sejam capazes de desenvolver a sua

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

liderança e competências pessoais e profissionais. Líderes e lideranças que aprendem, que se constroem e se repensam e que apostam num desenvolvimento profissional contínuo essencial para o sucesso da escola

3. Desenvolvimento profissional docente

3.1. Escola, desenvolvimento profissional e novo milénio:

Falar da educação atualmente implica abordar as mudanças a que a escola, o sistema educativo e a própria educação a nível nacional, europeu e mundial têm vindo a ser sujeitos e que se operam a vários níveis (Alarcão, 2000, 2001; Alarcão e Leite, 2006; Antunes, 2008; Canário, 2009; Estrela & Freire, 2009; Hargreaves, 2003; Nóvoa, 2009; Whitaker, 1999).

Com efeito, a passagem à escola de massas (Formosinho, 2009) à qual se foram acrescentando os novos fenómenos de imigração que trazem consigo a constituição de uma escola ainda mais heterogénea e rica, levam à necessidade imperiosa de mudanças. Mudanças cada vez mais aceleradas e rapidamente desatualizadas (Hargreaves, 2003; Nóvoa, 2004, 2009) que espelham a nossa sociedade inserida na era do conhecimento, da evolução científica e tecnológica, da globalização mas também da instabilidade e da crise económica e social.

Se as transformações na sociedade são tão rápidas e constantes, as da escola terão necessariamente de se exigir a si mesmas um ritmo acelerado para tentar dar resposta às expectativas que lhe são colocadas, o que levanta um enorme problema já que todas as mudanças no ensino são lentas e difíceis (Hargreaves, 2003; Vieira & Moreira, 2011).

Mudar a escola vai de facto muito além dos normativos e requer o contributo de todos os agentes educativos e, principalmente, dos professores como principais atores das mudanças (Whitaker, 1999).

Mas os professores, por formação, por hábito ou por outras razões, ainda mantêm um ensino fundamentalmente transmissivo que, na maior parte dos casos, já não lhes permite obter bons resultados de aprendizagem (Canário, 1998; Hargreaves, 2003; Nóvoa, 1999;). Espera-se então que o professor mude, que tenha novas formas de ver o ensino e a profissão, adote novas formas de ensinar, tentando adequar-se às novas características dos alunos. Espera-se que coloque o aluno no centro da aprendizagem de forma a permitir que o discente desempenhe um papel predominantemente ativo na aquisição e construção dos seus conhecimentos. Espera-se, seguindo a linha de Day (2001) que o professor não seja apenas um transmissor de conhecimentos mas sim um intermediário, um facilitador do conhecimento

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

e, mais globalmente, um professor contemporâneo que se dispõe a mudar e a aprender ao longo da vida (Alarcão, 2001; Delors, 1997; Formosinho, 1997; Garcia, 1999; OCDE, 2013; Silva, 2010;) O professor que reflete sobre uma profissão que ultrapassou os limites da sala de aula e da disciplina que leciona, que faz opções quanto à sua formação e que se envolve no desenvolvimento profissional que deixa de ser exclusivamente seu para alcançar o desenvolvimento do grupo disciplinar, do departamento, do conselho de turma e da escola na sua totalidade. Um professor que tomou consciência que a sua formação académica e formação inicial já não são suficientes para a escola do novo milénio e que sabe o quanto importa desenvolver-se profissional e permanentemente (Alarcão, 2000; Canário, 2009; Day, 2001; Nóvoa, 2002, 2009).

3.2. Desenvolvimento profissional: Um conceito que evolui

A importância do desenvolvimento profissional docente promotor de reflexão e de mudanças tem sido reconhecido como fundamental e até mesmo crucial para se melhorar o desempenho e os resultados dos alunos na sociedade atual que reconhece necessitar de professores que sejam capazes de dar resposta às novas exigências da escola e da própria sociedade (Flores & Veiga Simão, 2009). Ao exigir dos docentes uma resposta constante e eficaz às demandas da nova realidade educativa, está-se a exigir-lhes uma formação constante que poderá ir do aprofundamento dos seus conhecimentos, na sua área de docência, à formação em didática e em pedagogia, bem como à formação para as novas funções que têm e terão de desempenhar na escola cada vez mais abrangente.

Formação e atualização que rapidamente se desatualizam, tornando-se efémeras (Canário, 2009; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2006; Perrenoud, 2000), numa época em que palavras tais como inovação, tecnologia, eficácia, liderança, aprendizagem ao longo da vida, qualificação e desenvolvimento estão na ordem do dia. E tudo isto numa época cada vez mais exigente e competitiva, quer a nível económico e social, quer a nível do ensino. Como ser professor da contemporaneidade, manter-se permanentemente atualizado e desenvolver as suas capacidades ou competências (Perrenoud, 2000), apontando para um desenvolvimento profissional docente cujo conceito também ele evolui (Alarcão, 2001; Hargreaves & Fullan, 2001; Nóvoa, 2009)?

A revisão da literatura sobre o desenvolvimento profissional evidencia várias interpretações e definições possíveis, e demonstra igualmente um desenvolvimento do próprio conceito de acordo com as novas funções das profissões em geral, e muito particularmente da

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

docência. De entre os inúmeros estudos publicados e autores prestigiados, citaremos -num estudo que não visa o aprofundamento do conceito- apenas os que, de algum modo, se nos afiguram incontornáveis para a compreensão do conceito à luz do que ele pode significar atualmente, embora reconhecendo que o estado da arte aponta, cada vez mais, para um consenso que encara o desenvolvimento profissional como um processo de mudanças efetivado ao longo da carreira profissional, ligado aos contextos em que vivemos e que permite melhorar o desempenho do docente (Alarcão, 2001; Antunes, 2008; Canário, 2009; Fullan & Hargreaves, 2001; Marcelo, 2009; OCDE, 2013; Roldão, 2011; Flores & Veiga Simão, 2009). Por outro lado, os autores apresentados permitir-nos-ão apontar o desenvolvimento profissional como ultrapassando cada vez mais o domínio do pessoal para se estender ao grupo, à escola e à emergente comunidade que se pensa, se questiona, se avalia, se constrói e se reconstrói (Alarcão, 2001; Nóvoa, 2009). Comunidade ou sociedade escolar (Nóvoa, 2006) que se deve centrar na aprendizagem e no trabalho colaborativo instituídos nas escolas, e que levarão a um desenvolvimento profissional mais contextualizado, respondendo às necessidades locais dos alunos, dos professores e da própria escola, num processo não somente contextualizado como também evolutivo.

Hargreaves (1998) defende que para além do fator pessoal e individual, os contextos, as condições e as culturas da(s) escola(s) onde o professor leciona são fatores que podem tornar-se elementos facilitadores ou inibidores do seu desenvolvimento profissional. Linha que Day (2001) reforça salientando que o desenvolvimento profissional docente advém de diversas aprendizagens formais e não formais, planeadas ou não, que visam o melhoramento da sua eficácia e desempenho na sala de aula, ao mesmo tempo que o docente adquire o hábito de se questionar sobre a sua prática. Garcia (2009) define-o como um processo individual e coletivo a ser concretizado na escola onde se leciona e que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais graças a diversas e diferentes experiências formais e informais.

Assim, o docente necessita de uma atualização constante, quer dos seus saberes, quer do modo como os “transmite” a um público cada vez mais heterogéneo (Day, 2001; Formosinho, 2009; Marcelo, 2009).

Desta forma, contexto, pessoa e reflexão estão fortemente ligados apontando para um desenvolvimento profissional que se constrói num determinado contexto tal como a escola, a sociedade e as reformas educativas. Perspetiva-se o docente reflexivo (Alarcão, 2000, 2001; Alarcão & Leite, 2006; Garcia, 1999; Lima, 1996; Nóvoa, 2004, 2009; Schön, 1992) e encara-

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento se o desenvolvimento profissional como um processo cada vez mais colaborativo, embora reconhecendo a importância do trabalho individual. Ao depender fortemente do contexto e da personalidade, o desenvolvimento profissional não se poderá restringir a um único padrão ou modelo.

Marcelo (2009) propõe uma abordagem evolutiva do conceito, assente na sua cronologia recente, referindo que o desenvolvimento profissional esteve longamente associado às noções de formação que os professores realizavam e que abrangiam desde a formação em serviço à aprendizagem ao longo da vida, entre outras formações possíveis.

3.2.1. Desenvolvimento profissional, formação e aprendizagem ao longo da vida

O desenvolvimento profissional é um conceito facilmente confundido com conceitos ligados aos diversos tipos de formação, tais como a formação em exercício ou formação contínua. (Alarcão & Roldão, 2010; Zeichner, 1993).

Não sendo objetivo deste trabalho aprofundar as modalidades de formação, iremos apenas tentar evidenciar as diferenças entre o que se entende por formação e por desenvolvimento profissional.

A formação pode ser entendida sob diversas perspetivas. Quer ela seja inicial, em serviço ou contínua, tem como característica ser uma formação de fora para dentro que se obtém pela frequência de cursos de formação ministrados pelos centros de formação ou pelas instituições do ensino superior, centrando-se num ensino que mantém a sua herança transmissiva (Flores & Veiga Simão, 2009), razão pela qual utilizámos a expressão *de fora para dentro*, remetendo para um processo mais passivo e exterior ao professor. Este tipo de formação é frequentemente compartimentada, visando maioritariamente grupos disciplinares ou funções específicas (corretores, avaliadores ou outros) e centrando-se essencialmente na teoria mais do que na prática já não corresponde às demandas da escola atual que necessita de docentes cada vez mais abrangentes e com funções diversificadas (diretor de turma; membro de equipas multidisciplinares; coordenador de departamento ou de diretores de turma ou de projetos ou de novas oportunidades e avaliador interno e/ou externo; entre outros).

A formação inicial também tem sofrido várias alterações, mantendo-se ainda fortemente ligada à teoria, mais do que à prática, o que se pode comprovar com o modelo atual que reduziu substancialmente a prática letiva apesar da crescente consciência que se tem de trazer a formação para dentro da profissão (Alarcão, 2000, 2007; Nóvoa, 2002, 2004, 2006,

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

2009; Perrenoud, 2000; Roldão, 2011) e que se deve criar as bases do professor reflexivo (Alarcão, 2000, 2001, 2007; Perrenoud, 1999) e aprendente ao longo da vida (Alarcão, 2001; Delors, 1997; Nóvoa, 2009; OCDE, 2013) que lhe permitam proceder à sua formação contínua e ao seu desenvolvimento profissional.

A formação contínua docente também tem sofrido várias mudanças e é um conceito que tem vindo a evoluir. Inicialmente e de uma forma muito generalista, remetia para a formação de adultos como reciclagem, treino ou aperfeiçoamento de conhecimentos e de práticas (Decreto-lei n.º46/86 de 14 de outubro), que completavam a formação inicial mediante uma aprendizagem formal, que se bem sucedida, concedia os créditos necessários para a progressão na carreira. Contudo, perante a nova ordem educativa, essa formação tem-se revelado insuficiente e até mesmo desadequada não só por ser fundamentalmente transmissiva como também por não ser contextualizada (Alarcão, 2001; Canário, 2009; Korthagen, 2009; Nóvoa, 2009). Desta forma, a formação contínua tem vindo a evoluir para o que se pretende que seja uma aprendizagem permanente, que pode assumir diversos processos de carácter formal ou informal, iniciais ou contínuos (Day, 2001; Marcelo, 1999) que ocorrem ao longo da vida.

A evolução no conceito de formação contínua tem sido validada pelos normativos que têm vindo a ampliar o alcance desta formação reconhecendo ao professor capacidade para escolher entre as formações propostas as que mais se lhe adequem ou agradem, de acordo com as suas necessidades profissionais e / ou sensibilidade pessoal. (Decreto-lei n.º207/96 de 2 de novembro). A aprendizagem permanente ou aprendizagem ao longo da vida, pode englobar a formação contínua mas tem uma maior abrangência, responsabilizando o docente pela sua própria formação não somente pelo simples facto de selecionar as formações que lhe propõem (tal como tem vindo a acontecer na formação contínua proposta pelos centros, associações de professores, instituições do ensino superior nacionais ou internacionais), como também, e fundamentalmente, pelo facto de ser capaz de definir o que é importante para o seu desempenho, num determinado contexto temporal e espacial, envolvendo-se num projeto de formação que responda às suas necessidades que estão por sua vez, intrinsecamente ligadas às dos alunos, do grupo disciplinar e da escola no seu todo. Desta forma, a formação contínua vê desvanecer o seu lado individual e pessoal ganhando novos contornos mais permeáveis a uma formação e aprendizagem que adquirem uma dimensão coletiva (Alarcão, 2001, OCDE, 2013) e uma dimensão holística para o professor.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

O desenvolvimento profissional, por sua vez, sobrepõe-se às formações, aproxima-se da aprendizagem ao longo da vida e é um conceito mais abrangente onde impera a reflexão, a escolha e a troca de experiências. Para Day (2001), ele vai além da formação contínua e abrange um contexto mais amplo visando promover o crescimento dos professores e das escolas, realizando-se dentro e fora das mesmas. O desenvolvimento profissional processa-se de dentro para fora, numa prática colaborativa, é holístico, não se restringindo a disciplinas ou assuntos e alia a teoria à prática complementando-as.

3.2.2. Evolução do desenvolvimento profissional

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional dos professores deve ser entendido como um processo individual e coletivo que se concretiza na escola e contribui para o “desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (p.7). Segundo ele, o conceito de desenvolvimento profissional tem-se modificado ao longo da última década, principalmente por se compreender melhor “como se produzem os processos de aprender a ensinar” (p.7) que levam a que o desenvolvimento profissional docente possa ser encarado como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (p. 7). Processo que implica a pessoa - que, de acordo com Huberman (2000), se movimenta num determinado sistema que a influencia e que por sua vez também ela influencia -, bem como a profissão exercida que também ela depende do contexto em que é exercida, reconhecendo-se que o profissional não pode ser dissociado da pessoa que ele é, foi e será e que tem consciência da “necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (Marcelo, 2009, p.8). Pessoa e profissional estreitamente interligados: “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009, p.15). Um eu que se constrói criando uma identidade profissional, definindo-se a si próprio e aos outros, influenciando-se mutuamente e influenciado pela(s) escola(s) que percorre e pelos contextos políticos e sociais. Um eu profissional que se constrói, que assume compromissos com a profissão e que desenvolve uma identidade profissional que, segundo Marcelo (2009), evocando a complexidade do conceito, é “um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.” (p.7), tanto mais que, segundo

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

ele, na sociedade atual, a rapidez com que o ensino e os alunos mudam, obriga a uma aprendizagem constante do docente que seja “relevante para os alunos” (p.8).

Aludindo ao relatório da OCDE (2005) que estabelece uma ligação estreita entre os resultados dos alunos e a forma como se ensina, Marcelo (2009) reforça o facto que “os professores variam na sua eficácia” (p.8) e que necessitam, consequentemente, de aprender continuamente a ensinar, tal como referido no relatório da OCDE citado pelo autor: “O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (p.9). Afirmação igualmente preconizada por Nóvoa (2006), entre muitos outros autores.

Na revisão que faz da literatura, Marcelo (2009) salienta que a palavra desenvolvimento está conotada com evolução. Refere e cita vários autores, presenteando-nos com várias definições atuais por eles definidas sobre o desenvolvimento profissional: i) Rudduck (1991) para quem “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (p. 9); ii) Heideman (1990) que foca a adaptação à mudança e a capacidade de alterar práticas com vista à melhoria dos resultados; iii) Fullan (1990) para quem “O desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destreza, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou de futuros” (citado por Marcelo, 2009, p.10); iv) Sparks e Loucks-Horsley (1990) que seguem a mesma linha; v) Oldroyd e Hall (1991) para quem o conceito “implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional na carreira docente” (citação de Marcelo, p. 10); vi) Day (1999) longamente citado pelo autor

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. (Marcelo, 2009, p. 10)

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

vii) Bredeson (2002) que aponta para a criatividade e reflexividade; viii) Vilegas-Reimers (2003) que centra o desenvolvimento profissional num crescimento profissional baseado na análise da prática.

Analisando a evolução do conceito, Marcelo aponta para o desenvolvimento profissional como um processo individual ou coletivo, contextualizado na escola e contribuindo para desenvolver as competências profissionais. Processo a longo prazo, segundo Villegas-Reimers (2003), referido pelo autor. Deste modo, Marcelo (2009) resume que o processo deve basear-se: i) no construtivismo; ii) em experiências novas que devem ser relacionadas com conhecimentos anteriores; iii) em contextos concretos; iv) no relacionamento com as reformas da escola; v) no professor como prático reflexivo; vi) na colaboração entre pares, embora respeitando espaços individuais de reflexão; vii) na possibilidade do desenvolvimento profissional poder assumir diferentes formas e modelos por forma a adaptar-se aos diferentes contextos escolares, devendo docentes e instituições avaliar qual o que melhor se lhes adequa.

Conceito de desenvolvimento profissional que tem vindo a evoluir, adaptando-se tanto quanto possível às novas realidades escolares representativas da sociedade. Desenvolvimento que aponta para a necessária evolução do desempenho docente baseado nos novos processos de aprender a ensinar e de aprender a aprender que promovam mais e melhores aprendizagens não só do aluno e do docente como também da instituição.

3.3. Do desenvolvimento profissional individual ao desenvolvimento da instituição

Marcelo (2009) sublinha as mudanças emergentes do conceito do desenvolvimento profissional que remetem para a passagem do desenvolvimento centrado no docente para o seu alargamento ao desenvolvimento da instituição, estabelecendo metas claras, centrando-se e realizando-se na escola; focado nas necessidades de aprendizagem dos alunos e, por isso mesmo, estudando os processos de ensino-aprendizagem; dirigindo-se a toda a comunidade educativa levando “à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos -professores, alunos, directores, funcionários- se consideram, simultaneamente, professores e alunos.” (Marcelo, 2009, p.11), devendo, por essa razão, assumir uma postura de aprendizagem, uma predisposição para a mudança (Nóvoa, 2004) que implica desenraizar conceitos e práticas adquiridos e mais centrados no ensino do que na aprendizagem que terão de ser necessariamente mudados.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Os docentes devem transformar-se em “peritos adaptativos”, (Marcelo, 2009, p.13, citando Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005), que aprendam eficazmente ao longo da vida e que sejam eficientes e inovadores. Professores conscientes que “a aprendizagem é de uma enorme complexidade” (Nóvoa, 2006, p.7) e que precisam do auxílio dos colegas para poderem, num ambiente colegial, refletir, analisar, avaliar, mudar ou aperfeiçoar as suas práticas (Barroso, 2005; Lima, 2002). Professores que reconhecem a escola como “um grupo humano que, através de um conjunto alargado de interações complexas, se vai estruturando como um sistema de aprendizagem solidário de uma dada cultura” (Santiago, 2000, p.27) e que também ela evolui e se desenvolve, tal como refere Barroso (2005): “As organizações – enquanto construções sociais - são, elas próprias, um processo de permanente formação contínua. E as formações – enquanto contexto de trabalho - são, elas próprias, um processo de permanente de desenvolvimento organizacional” (p.193).

Organização escolar em que todos os intervenientes educativos se formam e se desenvolvem, passando dos alunos aos docentes, do pessoal administrativo aos assistentes operacionais, passando da turma ao grupo disciplinar, ao departamento, ao conselho pedagógico e ao conselho geral, numa emergente dinâmica cada vez mais necessária para o desenvolvimento individual e da instituição, tal como o confirma Barroso (2005): “assiste-se assim, cada vez mais, a uma integração entre o campo da formação e o campo da organização o que leva a uma articulação (ou mesmo simbiose) das situações de formação com as situações de trabalho.” (p.191)

Todos interligados num projeto comum por eles edificado, por eles analisado, avaliado e reelaborado em função das exigências e contingências. Uma instituição que cresce, que reformula também os seus documentos estruturantes e o seu funcionamento, tendo sempre em vista a melhoria e o aperfeiçoamento. Mas também enorme desafio para a instituição que se deverá envolver no projeto de formação que contribua para o desenvolvimento de todos.

O modo como se encara a formação de professores, quer inicial quer contínua, depende de um conjunto de variáveis, nomeadamente do modo como se encara a sua função num dado momento, do modo como se vê o ensino enquanto profissão, da concepção de currículo e de escola, etc. (Flores & Veiga Simão, 2009, p.7)

Instituição que também deve ter consciência que o sucesso da formação contínua ou permanente depende da visão que se tem do ensino, das emergentes funções da docência, da aprendizagem e da própria instituição como local onde se aprende.

3.4. Desenvolvimento profissional, carreira, formação e educação permanente.

Seguindo a mesma linha de Marcelo, Gonçalves (2009), para quem “o comportamento profissional dos professores, e o seu desenvolvimento, só pode ser convenientemente compreendido quando situado no contexto mais lato de uma carreira e de uma história de vida” (p.25), refere a carreira profissional como “um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades de formação” (p.23).

Para Bueno (2002), o professor vai-se construindo desde a mais tenra infância num processo formativo

é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. (Bueno, 2002, p. 22)

Trata-se de uma formação formal e não formal imprescindível nos tempos atuais, que também ela está a sofrer alterações ao deixar de depender exclusivamente dos Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAE), para ser abrangida por outras instituições do ensino superior, associações de professores ou instituições abrangidas por programas comunitários europeus. Formações a nível superior que o Processo de Bolonha veio divulgar (programas Sócrates e Leonardo da Vinci) e diversificar. Formações tanto mais necessárias que habilitam para determinadas funções (Decreto-lei 137/2012 de 2 de julho) e ainda mais imprescindíveis por se centrarem nas ciências da educação, permitindo uma reflexão aprofundada do que é ser professor hoje na escola contemporânea. Formações também elas centradas nas escolas que começam a definir com mais precisão o seu plano de formação, solicitando programas adaptados às suas necessidades, de acordo com o estipulado pelos normativos, sendo uma das competências do conselho pedagógico, proceder à sua elaboração.

Formações para as quais existem vários modelos, de entre os quais cada docente pode escolher o(s) que melhor se lhe adequa(m). Mas também formações que se encontram numa encruzilhada por não haver atualmente subvenções da tutela. Centros de formação que recorrem cada vez mais ao financiamento das escolas e à “boa vontade” dos colegas que se oferecem para partilhar os seus conhecimentos *pro bono*.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

A formação está a mudar e o mercado de formação que se consolida “ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais” (Nóvoa, 1999, p.5) também está a mudar e tem que mudar. Os professores percebem que a formação não deve servir apenas para obtenção de créditos necessários para uma progressão na carreira. A formação é imprescindível para o seu desenvolvimento profissional e para a sua carreira. Mas a formação assume contornos diferentes nesta contemporaneidade, emergindo uma consciência da escola em definir correta e exatamente o seu plano de formação, que articula colaborativamente com o centro de formação e com as outras escolas associadas. A formação muda porque a escola muda, porque os professores e formadores mudam e porque há cada vez mais necessidade de se apostar numa educação permanente que potencia o desenvolvimento profissional. Da formação transmissiva por catálogo está-se a passar para uma aprendizagem ativa que os tempos modernos reclamam.

A formação muda, adapta-se às demandas que lhe são feitas, mas também ela impõe exigências aos seus “formandos” ou “aprendentes”, solicitando cada vez mais trabalho colaborativo, interação entre colegas, grupos disciplinares e afins ou outros grupos de trabalho e escolas, tecendo as malhas de uma mega comunidade aprendente que as novas tecnologias de informação e comunicação viabilizam. O desenvolvimento profissional eclode, extravasa a sala de aula (Garcia, 2009) para abranger a escola, a cidade, o país, o continente e o mundo numa aprendizagem incessante cujos horizontes são o futuro que cada um delinea. Um desenvolvimento profissional tanto mais necessário que “Hoje, sabemos que as nossas sociedades serão, ainda por muitos anos, sociedades com escolas. Mas sabemos também que as escolas que temos não nos servem” (Nóvoa, 1999, p. 14)

E para que as escolas sirvam, sabendo que “coexistem, no mesmo sistema e às vezes no mesmo estabelecimento, práticas extremamente diversas, umas à frente do seu tempo, outras dignas de um museu” (Perrenoud, 2000, p. 157) torna-se necessário que os docentes se envolvam colegial e colaborativamente em torno de projetos comuns, partilhando saberes e competências, apostando numa formação partilhada de trocas de experiências.

Não sendo fácil romper-se com práticas e hábitos individualistas enraizados, sabe-se contudo que

Em inúmeros estabelecimentos em que a cooperação é incipiente, é justamente em torno da formação continua que ela pode começar. A gênese de um projecto de formação não pode, então, apoiar-se em hábitos de trabalho conjuntamente já construídos. É preciso que alguém tome a iniciativa e consiga convencer os seus colegas de que seria interessante

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

formular um projeto de formação comum no âmbito da instituição
(Perrenoud, 2000, p.165)

Mas também são precisos meios, tempo, gestão adequada e uma liderança que possibilitem a mudança e a inovação.

É preciso que as escolas disponham de espaços significativos de autonomia e que a sua gestão seja assegurada de modo participativo através de lideranças individuais e colectivas. [...] Só assim é possível empreender as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola. (Barroso, 2005, p.194)

Uma ação conjunta, sentida como necessária e fundamental para dar resposta aos alunos e à escola de hoje. Uma ação que permita o desenvolvimento pessoal, mas também uma ação coletiva e colaborativa que promova o desenvolvimento de todos no seio de uma instituição que se reconhece como única, num mundo em construção. Instituição, educadores, técnicos, encarregados de educação e alunos que crescem juntos, alimentando-se reciprocamente de um conhecimento e de saberes que fomentam mais e mais conhecimento e saberes. Escola, comunidade e sociedade em aprendizagem de simbiose, entrelaçando as suas teias e estendendo-as umas às outras, todas apontando para um futuro flutuante e incerto no qual terão de navegar, sem perder o rumo: Aprendendo e Educando.

3.5. Da formação por catálogo à formação na e da escola.

Tal como já referido, a formação contínua tem vindo a sofrer diversas alterações a vários níveis. Da formação por catálogo (Nóvoa, 2002) centrada e oferecida pelos centros de formação subsidiados pela tutela, passou-se para uma formação alargada às instituições do ensino superior, às associações de professores e a outros organismos nacionais e internacionais. Neste momento, a crise económica tem obrigado a reduções enormes nos subsídios dos centros de formação que se vêm obrigados a repensar novos modelos de formação. Os estudiosos das ciências da educação apontam, desde há alguns anos, para uma formação dentro da profissão (Alarcão, 2009; Fullan e Hargreaves, 2001; Imbernón, 2007; Nóvoa, 2004, 2009; Perrenoud, 2000; Roldão, 2011; Flores & Veiga Simão, 2009), entre pares, contextualizada e que dê resposta às necessidades de um determinado contexto. Preconizam a

deslocação da acção formativa a que estão ligadas de uma lógica pré-acção para uma lógica de construção-na-acção, apoiando e construindo dispositivos que possibilitem o uso, a construção e reconstrução de saber pelos e com os professores, nos contextos da acção educativa que desenvolvem, teorizando-a e fazendo dela o eixo da produção de saber das duas comunidades, tornando-as assim mais inter-actantes no processo de construção de um saber que pudéssemos chamar de educativo-educacional, desejavelmente articulador destas duas vias de inteligibilidade da educação, saber sem o qual, reitero, não há qualidade nem melhoria.” (Roldão, 2011, p. 24)

Novos conceitos de formação contextualizada começam a emergir hesitantemente fomentados pelos centros de formação, como resposta à crise financeira e pelas próprias escolas. O vocabulário utilizado para essas *equipas pedagógicas*, *equipas de formadores* ou *team-teaching* evidencia a fragilidade do “modelo” que se está a tentar erguer na área da educação embora não seja novo noutras áreas tais como a medicina (Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000) em que equipas de profissionais especializados tentam, em conjunto e colaborativamente, dar resposta a problemas que lhes são colocados. Estaremos a presenciar uma nova alvorada na formação de professores? Estará finalmente a formação colaborativa dentro da profissão a dar os primeiros passos para se enraizar na realidade da escola como nova prática de aprendizagem?

Teremos nós finalmente chegado ao que Nóvoa (2004, 2009), Perrenoud (2000), Roldão (2011), Imbernón (2007), Flores e Veiga Simão (2009) e tantos outros preconizam?

Já não basta uma acção docente no interior da sala de aula. Há muitos problemas que só podem ser resolvidos ao nível da escola, graças a um trabalho colectivo de análise, de negociação.(...) É inútil os professores tentarem enfrentar sozinhos, isolados, problemas que só têm solução num plano colectivo. Não se trata de impor uma colaboração-à-força. Trata-se sim de inscrever a ideia de colegialidade no centro da definição identitária da profissão docente. Por isso parece-me importante valorizar uma FORMAÇÃO-EM-SITUAÇÃO (in situ) centrada na própria escola e no seu projecto educativo (Nóvoa, 2004, p.4).

Foi presenciando as novas mudanças da escola deste início de milénio, assistindo às tomadas de decisão educativas nacionais, europeias e mundiais, verificando, nos resultados internos e externos dos alunos, a inadequação das práticas docentes, sentindo a dificuldade das direcções em gerir a escola e mudar hábitos seculares de isolamento sem ferir suscetibilidades, e tentando alertar para as mudanças necessárias e motivar para uma formação sem a qual a mudança não será possível, que surgiu a necessidade de compreender

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

quais os mecanismos que poderiam facilitar a implementação de uma dinâmica de escola aprendente. Foi pensando e repensando a profissão docente, no que ela tem sido, é, e poderá vir a ser, que se entendeu a construção de um desenvolvimento profissional assente num entendimento de professor reflexivo, colaborativo e dinâmico que permita adequar e melhorar o desempenho do docente contemporâneo. Foi, pela revisão da literatura, compreender o papel fulcral da liderança como dinamizadora de uma nova ordem na escola que se deseja aprendente, que se construiu o projeto que a seguir se apresenta e que este quadro teórico irá suportar, fundamentar e contribuir para encontrar respostas, soluções para as questões de investigação já anteriormente delineadas e apresentadas, que estão na base do trabalho empírico que se segue.

Parte III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. (Delors et al., 1996, p. 117)

Proposta de resolução do problema

A escolha de uma problemática não depende, por conseguinte, do acaso ou da simples inspiração pessoal do investigador. Ele próprio faz parte de uma época, com os seus problemas, os seus acontecimentos marcantes, os seus debates, sensibilidades e correntes de pensamento em evolução. (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.96)

Os longos anos de carreira da investigadora, os conhecimentos adquiridos ao longo deste mestrado, o cargo de direção que atualmente exerce, as novas funções dos docentes, os novos cursos profissionais e de educação e formação, as novas tecnologias educativas, as mudanças constantes nos alunos que enchem os bancos da escola -ou os desertam- e a necessidade de compreender os problemas da escola e, mais particularmente, os dos docentes como principais agentes educativos, aliados ao desejo e obrigação de ajudar a resolver os problemas que se poderiam colmatar mediante discussão e formação contextualizada, permitem-lhe constatar o quanto a escola mudou embora se mantendo quase inalterada em alguns aspetos², necessitando urgentemente que se criem condições que permitam procurar soluções para os problemas que apresenta e dos quais alguns persistem desde longa data. A literatura comprova estas oposições e demonstra o quanto urge repensar o ensino e a escola (Alarcão, 2006; Leite & Alarcão, 2006; Nóvoa, 2006). Contudo, para ser mudada, a escola tem de contar com a ajuda imprescindível de todos e fundamentalmente do pessoal docente, sem o qual as mudanças não se farão e para os quais elas representam algum desconforto. Desconforto natural mas que deveria ser ultrapassado para deixar surgir oportunidades sem as quais, tal como referem Robinson e Aronica (2010, p.36) “Sem as oportunidades certas, podemos nunca vir a saber quais as nossas aptidões ou quão longe elas nos levariam”. Tendo a investigação como objetivo “compreender mais profundamente e interpretar mais acertadamente os fenómenos da vida colectiva com que se confronta” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.16) e assistindo à crescente desadequação entre o esforço despendido por docentes, não docentes e órgãos de gestão e os resultados académicos dos alunos e verificando que os mesmos se devem frequentemente a práticas menos ajustadas, surgiu o apelo à reflexão sobre a importância da liderança na dinâmica de escola aprendente (Antunes, 2008; Silva, 2010). Liderança frequentemente abordada na literatura da especialidade que

² A título de exemplo, refere-se a estrutura e aspeto das salas de aula quase sempre organizadas de modo a que os alunos estejam virados para o professor e para o quadro.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

aponta para a crescente importância da(s) liderança(s) na melhoria dos resultados escolares dos alunos e no crescimento da instituição da qual os professores fazem parte (Costa, 2000; EPNoSL, 2012; Silva, 2011). Tendo a atual direção da escola apostado, desde o início do seu mandato, no desenvolvimento da instituição e dos que nela aprendem e trabalham, tentando instituir práticas que levem ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante várias estratégias, pareceu relevante proceder a este estudo tentando, numa escala ínfima, contribuir para uma análise da importância da liderança na promoção de uma dinâmica de escola que aprenda, focando a emergência do *team-teaching* como proposta de resolução possível para os problemas detetados neste contexto específico.

1. Metodologia

“A investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.31). A procura do conhecimento, o longo e árduo caminho percorrido, as inúmeras incertezas e hesitações encontram-se refletidas neste trabalho do qual se apresenta, nesta parte III, o estudo empírico realizado, informando e justificando a opção metodológica baseada no trabalho de projeto e nos paradigmas da investigação qualitativa.

Segundo Bogdan e Bliklen (2010), o campo da investigação em educação sofreu uma viragem significativa com a publicação, em 1982, da sua obra *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, que veio dividir a hegemonia do método quantitativo dominado por questões de mensuração e alargá-lo ao método qualitativo “para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais” (Bogdan & Bliklen, 2010, p. 11), centrando-se na compreensão dos problemas sem se preocupar sobremaneira com a dimensão das amostras ou com a generalização dos resultados.

Para Bogdan e Biklen (2010), a investigação qualitativa apresenta cinco características: i) o ambiente natural é a fonte direta de dados, sendo o investigador o principal agente da sua recolha; ii) é essencialmente descritiva; iii) o processo importa mais do que os resultados ou produtos; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva e a sua recolha não visa confirmar hipóteses anteriormente elaboradas; v) a compreensão do significado que os participantes atribuem às suas experiências é fundamental e central para o

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento investigador. Para estes autores, a abordagem qualitativa no domínio da educação tem como objetivo a melhoria educativa e a mudança.

Devido às características enunciadas, a investigação qualitativa surge como a que melhor se adequa ao tema deste estudo e ao projeto que se pretende implementar, que visa incontestavelmente a mudança e a melhoria educativa da escola alvo deste estudo. Assim, constatando a dificuldade sentida pelos atores educativos (pessoal docente, assistentes operacionais, técnicos administrativos e direção) em se adequarem a uma realidade e funções cada vez mais instáveis e mutantes, sentindo essas mesmas dificuldades, quer como docente, quer como elemento do órgão de gestão, quer como responsável pelo pessoal não docente e pelos serviços de ação social educativa (SASE), a investigadora não podia ser indiferente à oportunidade de estudar e de dar o seu contributo na eventual resolução de alguns dos problemas evidenciados, tendo recaído a sua escolha na metodologia de investigação-ação, na senda de Bogdan e Bliken (2010) para quem “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais.” (p.292).

A investigação-ação, reconhecida como um processo que permite agir sobre um determinado contexto para o mudar e simultaneamente investigar por forma a melhor compreender o fenómeno estudado e “apresentar recomendações tendentes à mudança” (Bogdan & Bliken, 2010, p. 292), podendo “os próprios investigadores assumir[am] um papel activista, ou seja, de agentes de mudança” (Bogdan & Bliken, 2010, p. 294), surgiu como a estratégia privilegiada para atingir os objetivos delineados e tentar dar resposta às questões colocadas no início deste projeto. A metodologia de investigação-ação, pelas suas características, desenvolve-se em quatro etapas: a planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão associada à teorização. A planificação encontra-se retratada no plano de resolução desta investigação e prevê uma formação dinamizada pela equipa *team-teaching* à qual a investigadora pertence e que deveria ter decorrido, segundo calendarização proposta (Apêndice III), de janeiro a abril 2013. Devido ao atraso na certificação da formação e embora tivessem já sido certificados como formadores dois docentes da equipa, a ação de formação não se concretizou, limitando substancialmente este estudo.

Partindo da afirmação que “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 16), torna-se necessário proceder à escolha de uma metodologia que sirva o propósito colocado no âmbito deste estudo, enunciado pela questão de partida, que pretende entender como a liderança promove uma dinâmica de escola aprendente no contexto de uma escola secundária com

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos) que mais adiante caracterizaremos por forma a circunscrever o contexto específico desta investigação.

A percepção da realidade da escola alvo deste estudo e dos problemas com os quais se confronta advêm fundamentalmente da experiência da investigadora na sua qualidade de docente do quadro da escola em causa há mais de vinte e cinco anos e, mais ainda, das recentes funções assumidas na direção que estão na base do seu conhecimento sobre os documentos estruturantes da escola e que alimentam a necessidade constante de analisar e resolver situações diversas inerentes ao cargo³ desempenhado, numa perspetiva holística da escola.

O acesso privilegiado aos documentos de escola, que podem “fornecer pistas acerca de estilos de liderança” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 181), permitiu enriquecer o estudo, sem contudo ter de proceder à análise de dados dos mesmos, sendo apenas referidos ou transcritos excertos sempre que se tenham revelado relevantes para as questões levantadas.

Atendendo às limitações temporais e circunstanciais deste estudo, importava definir e seleccionar criteriosamente estratégias de recolha de dados, tendo optado fundamentalmente por dois instrumentos:

- A entrevista, optando por a dirigir às “testemunhas privilegiadas” que segundo Quivy e Campenhoudt (2005) são “pessoas que, pela sua posição, acção ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (p. 71);
- A ata da reunião *team-teaching* para enriquecer o estudo e permitir aceder a outras visões do problema apresentado já que, por um lado “os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados”(Quivy & Campenhoudt, 2005, p.204), e que, por outro lado, “são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo” (Bogdan & Bliklen, 2010, p. 62).

Os dados recolhidos na entrevista e na ata foram submetidos a representação condensada da informação, recorrendo-se à sua categorização (apêndice II) por forma a facilitar o acesso à informação tratada indutivamente que permitiu sustentar a problemática

³ Indisciplina, reduzida articulação curricular, débil trabalho colaborativo, orçamentos, auto-avaliação de escola, relatórios diversos, importações e exportações, gestão de horários, lançamento e encerramento do ano letivo, contratações, planos de ação e de melhoria são apenas alguns dos exemplos do trabalho que se efetua numa direção que, cada vez mais, se reveste de características de improvisação e de tomadas de decisão imediatas.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento deste estudo, evidenciando as preocupações apresentadas aquando da formulação do problema Bardin (2009).

No que concerne a entrevista, a sua escolha, independentemente do seu tipo, implica uma seleção criteriosa de participantes, assim como a elaboração de um guião (Apêndice I) no qual se referenciam os temas e os conceitos que se pretendem estudar e que foram desenvolvidos no enquadramento teórico, bem como a sua fundamentação teórica, as questões a formular, o objetivo de cada questão, assim como a sua ligação quer aos objetivos da investigação quer aos da investigação.

Optou-se pela entrevista semiestruturada devido às suas características de flexibilidade e consequente riqueza, permitindo simultaneamente fixar e centrar o discurso produzido nos temas em análise. Ao recolher os dados nos contextos ecológicos naturais dos indivíduos (Bogdan & Biklen, 2010), o entrevistador pode criar um ambiente facilitador da tomada de palavra (Pardal & Lopes, 2011). Por outro lado, a escolha de entrevistas semiestruturadas, pareceu a mais adequada para fazer emergir as representações que os entrevistados têm da liderança, da escola aprendente, do desenvolvimento profissional e do próprio *team-teaching* como modalidade de formação centrada na escola. A entrevista delineada divide-se em duas partes fundamentais: i) uma primeira parte composta por questões fechadas na qual se procede à legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, assim como à sua identificação, caracterização e experiência profissional; ii) uma segunda parte com questões abertas que visam recolher informações sobre oferta de formação, formação profissional, escola aprendente, liderança e desenvolvimento profissional.

Cada parte fundamental da entrevista encontra-se subdividida, de forma que podemos distinguir sete secções evidentes na sua estrutura.

- Secção I: legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas (E1, E2) que visa informar sobre o tema do projeto, salientar a importância da colaboração do entrevistado, garantir o anonimato, encorajar as entrevistadas e criar um clima propício à interação;
- Secção II: identificação, caracterização e experiência profissional das entrevistadas com vista a obter dados biográficos relativos à idade, formação académica, formação específica para o cargo que exercem e experiência no cargo que facilitem o entendimento das suas respostas;
- Secção III: oferta de formação, que apresenta três questões que visam conhecer globalmente as ações de formação desenvolvidas ao longo do

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

mandato 2009-2013, sem contudo recorrer a enumerações precisas, antes dando uma noção dos critérios subjacentes à sua introdução no plano de formação de escola e, deste modo, entender o público a quem são dirigidas, assim como as temáticas e objetivos das mesmas. A última das três questões remete para o *team-teaching*, visando perceber como surgiu e se aponta para uma formação partilhada que dê resposta às necessidades dos formandos/docentes da escola em questão;

- Secção IV: formação profissional que apresenta quatro questões visando averiguar se existe *feed-back* sobre as ações de formação, por forma a assinalar os seus pontos fortes e fracos, pretendendo-se apontar se correspondem às expectativas dos formandos, assim como quais as implicações que eventualmente possam ter na sua prática letiva e desenvolvimento profissional;
- Secção V: escola aprendente, que apresenta três questões que têm como objetivo compreender a opinião das entrevistadas quanto à importância da formação para a dinamização da escola aprendente, tentando assim dar resposta ao objetivo da investigação que pretende aferir o impacto das ações de formação na construção de uma dinâmica de escola aprendente;
- Secção VI: liderança, que se divide em questões que visam compreender se o(s) tipo(s) de liderança exercido(s) promove(m) a dinâmica de escola aprendente, identificar o(s) tipo(s) de liderança aos quais se referem as entrevistadas, assim como a sua perceção sobre a importância da liderança para o desenvolvimento da escola aprendente;
- Secção VII: desenvolvimento profissional que se divide em duas questões que têm como objetivo entender a importância da colaboração e da formação no desenvolvimento profissional docente, tentando indagar qual a perceção das entrevistadas quanto a esta temática.

Relativamente à população investigada, selecionaram-se os entrevistados em função do seu conhecimento sobre as questões que se abordam neste projeto, tendo sempre presente que, embora a investigação foque a liderança, não se pode limitar ao diretor, porque ele “ vê a escola de forma diferente dos professores” (Bogdan & Biklen, 2010, p.283). Tendo-se apontado, no capítulo II, referente ao enquadramento teórico, para conceitos tais como

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

escola aprendente, liderança e desenvolvimento profissional, pareceu relevante aplicar a entrevista à diretora (E2) na qualidade de líder de topo, “rosto, um primeiro responsável” (decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, p. 2342), mas também como elemento que, em princípio, e de acordo com as funções que exerce, consegue ter uma visão de escola mais ampla e abrangente, podendo emitir opinião sobre liderança, aprendizagem da e na “sua” escola, desenvolvimento profissional docente assim como sobre o papel que ela própria desempenha para orientar a formação e o desenvolvimento profissional dos que com ela trabalham.

A representante da formação (E1), pelas funções que exerce, afigurou-se-nos um elemento fundamental para recolha de dados no que se refere aos temas abordados no enquadramento teórico e, mais particularmente, sobre a implementação do *team-teaching* como projeto de formação apresentado nesta parte da investigação. Por outro lado, o cargo de coordenadora de departamento que desempenhou de 2009-2010 a 2011-2012, o seu conhecimento da escola e a sua vasta experiência em diversas funções confirmaram o interesse da sua escolha como entrevistada.

Por parecer redutor limitar a recolha de dados a duas pessoas particularmente envolvidas nos temas a que nos propusemos neste estudo por se enquadrarem na liderança de topo ou intermédia, optámos por reunir com os docentes da equipa *team-teaching* (D1, D2, D3, D4, D5) por forma a obter respostas às questões desta investigação, tanto mais que “as pessoas que ocupam diferentes posições em determinada organização tendem a ter perspectivas diferentes” (Bogdan & Bilken, 2010, p. 283) e que “as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas” (Bogdan & Bilken, 2010, p. 134). A escolha dos colegas da equipa de *team-teaching* pareceu-nos oportuna, não somente por serem os que aceitaram formar uma equipa no âmbito de uma formação que correspondesse às reais necessidades da escola (Fullan & Hargreaves, 2001; Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000; Roldão, 2011), como também por serem os que melhor poderão posteriormente avaliar os pontos fortes e constrangimentos da implementação do *team-teaching* e do seu impacto na promoção da escola aprendente.

A população inquirida abrange seis docentes, todas do sexo feminino e licenciadas. Foram entrevistadas, tal como já referido, a diretora (E2) assim como a representante da formação (E1) que esteve igualmente na reunião da equipa *team-teaching*, quer na qualidade de representante da formação quer como formadora (D4). A amostra da população em estudo

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

é muito heterogénea em termos de idade; tempo de serviço docente; formação inicial e formação especializada conforme se pode constatar no Quadro 2:

Quadro 2 - Caracterização da população em estudo

Idade	Menos de 40	De 41 a 50	De 51 a 60	Mais de 60		
	0	3	3	0		
Tempo de serviço (em anos)	Menos de 10	De 10 a 20	De 20 a 30	Mais de 30		
	0	1	3	2		
Formação inicial	Profissionalização em serviço	Profissionalização em exercício	Estágio integrado			
	4	1	1			
Formação especializada	Nenhuma	Pós-graduação	Parte curricular mestrado	Mestrado	Formação avançada	Doutoramento
	1	1	2	3	1	1

No que se refere à formação especializada, os dados revelam que uma docente possui um mestrado e doutoramento (D2), uma docente tem mestrado (E2), duas docentes têm pós-graduação e parte curricular de mestrados, uma docente tem mestrado e concluiu a formação avançada, sendo que uma das docentes não realizou qualquer formação pós licenciatura, o que demonstra que cinco das seis professoras investiram na sua formação complementar.

No que concerne a experiência em formação, os dados recolhidos demonstram que a maioria (cinco das seis docentes) tem experiência de formação (E1/D4, E2, D1, D2, D5), embora apenas duas docentes tenham dinamizado formações creditadas (E1/D4, D2), sendo que a representante da formação (E1/D4) tem experiência em várias áreas (quadro 3). Três docentes têm experiência informal revelada na dinamização de *workshops*, tendo duas delas experiência de formadora nos estágios pedagógicos das licenciaturas em ensino da Faculdade de Letras de Lisboa (D1, D5), conforme se pode verificar pelo quadro 3:

Quadro 3 – Experiência na qualidade de formador

Áreas	Nenhuma	Alemão	Educação para a cidadania	Autoridade e clima de segurança na escola	Didática das línguas com recurso às TIC	<i>Workshops</i>	Cursos de verão
Número de docentes	1	1	1	1	1	3	1
Identificação do docente	D5	E1/D4	E1/D4	E1/D4	E1/D4	E1/D4 D1, D5	D2

Os dados emanados das entrevistas, no que concerne os critérios para a seleção das formações, apontam para uma consciencialização das duas entrevistadas do imperativo de dar resposta às “necessidades manifestadas pelo pessoal docente e não docente”(E1), tendo “a ver com (...) esta comunidade especificamente”(E1) e “com as necessidades sentidas pela escola”(E2). Facto este que vários autores têm vindo a preconizar (Alarcão, 2009; Fullan e Hargreaves, 2001; Imbernón, 2007; Nóvoa, 2004, 2009; Perrenoud, 2000; Roldão, 2011; Flores & Veiga Simão, 2009). Reconhecem as entrevistadas que a formação deve centrar-se na escola, “não tanto dando resposta ao tema mais ou menos definido pelo ministério ou pelo centro de formação” (E1), afastando-se, deste modo, da formação por catálogo que também Nóvoa (2002) critica.

Relativamente à oferta formativa disponibilizada ao longo do mandato 2009-2013, salienta-se que uma das entrevistadas considera ter havido um aumento substancial a vários níveis “muito mais quantidade e qualidade e diversidade de ações” (E1), o que é confirmado pela entrevistada E2 que refere que as ações desenvolvidas foram “de âmbito pedagógico (...) âmbito profissional (...) âmbito da didática (...) legislações (...) gestão de conflitos (...) direcionadas para professores, para pais, para pessoal não docente, para alunos (...) um leque de formações que (...) abrangeu toda a comunidade” e que terá permitido colmatar algumas falhas formativas referidas pela entrevistada E1: “faltava muita coisa a nível da formação”.

A escolha e seleção das formações não se limitam aos órgãos de topo e tentam refletir não somente a “iniciativa dos elementos da direção” (E2) como também “do conselho pedagógico e de outros professores da escola”(E2), o que demonstra não só sensibilidade para perceber e respeitar as características de todos, como também evidencia liderança(s) respeitadora(s) e perspicaz(es) dos que “se preocupam com a carreira dos subordinados e

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores partilhados.” (Goleman et al., 2007, p. 267).

Quando questionadas sobre a existência de formações mais relevantes, ambas as entrevistadas defenderam que “tudo pode ser relevante” (E1), que é “difícil de dizer que existam ações mais relevantes do que outras” (E2) porque “todas elas têm um determinado objetivo” (E2) e “há sempre algumas coisas boas que podem ser retiradas”(E1).

No que concerne a existência de *feed-back* sobre as formações, as entrevistadas foram unânimes em considerar que existe e que é positivo, esclarecendo que “de 1 a 5 eu colocaria num nível 4” (E1) tanto mais que “todas as sessões de formação ou ações de formação realizadas (...) têm uma avaliação.” (E2) e que “em geral as pessoas... quer alunos quer professores (...) acharam (...) globalmente positivas” (E1). Contudo, reconhecem que “evidentemente há pessoas que (...) não participaram, mas as pessoas que participaram nestas ações consideram que são muito relevantes para a sua formação” (E2). Estas afirmações confirmam o pensamento de Perrenoud (2000, p. 159) que entende que “saber administrar sua formação continua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos de um catálogo”.

A nível dos pontos fortes das ações/sessões de formação, referiram a partilha de conhecimentos, o aumento de laços e a ausência de deslocação do seu local de trabalho, confirmado desta forma que “em inúmeros estabelecimentos em que a cooperação é incipiente, é justamente em torno da formação contínua que ela pode começar”(Perrenoud, 2000, p.165).

Quanto aos pontos fracos, foram referidos o cansaço e a desmotivação: “o problema é (...) a falta de tempo, a falta de vontade e de disposição (...) o cansaço (...) a desmotivação” (E1) assim como o facto que “algumas pessoas não entendem essa formação⁴ como obrigatória” (E2) mas, para a entrevistada E2, a direção reconhece que “algumas são importantíssimas para o desenvolvimento profissional e as pessoas devem mesmo participar” (E2).

Quando inquiridas sobre como definiriam a “escola aprendente”, as entrevistadas apontaram para “uma escola onde as pessoas continuam a aprender” (E1), que “tem capacidade para interagir (...) se renovar (...) capaz de encontrar soluções” (E2) o que vai ao encontro do conceito abordado no enquadramento teórico e defendido por vários autores que veem a escola aprendente como uma “comunidade de aprendizagem, em que todos –

⁴ “Essa formação” refere-se às sessões de formação e *workshops* informais.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento professores, alunos, directores, funcionários – se consideram simultaneamente, professores e alunos” (Marcelo, 2009, p.11), uma “organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2007, p.218), que rompeu “com a dinâmica obsessiva do ensino e substitui-la por uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Sobre a sua própria aprendizagem” (Santos Guerra, 2002, p. 7).

O contributo das ações/sessões de formação para a construção e desenvolvimento da escola aprendente foi apontado como fundamental por existirem “pessoas com formações tão ricas e diversificadas” (E1) que devem ser aproveitadas muito embora a afluência às mesmas não seja o que seria de esperar porque “não estão disponíveis só porque estão cansadas”(E1).

No que concerne as mudanças verificadas com as formações propostas, foi referido que existem sempre algumas que incidem na forma dos docentes estarem nas aulas (E1) para “por em prática aquilo que aprendemos” (E1). A perceção da entrevistada E2, tendo em conta o cargo desempenhado e os conhecimentos da escola que dirige, apresenta uma *nuance* significativa salientando ter visto poucas mudanças e destacando que “as mudanças no ensino são mudanças sempre muito lentas.” Apesar das mudanças lentas, a entrevistada E2 enfatiza a necessidade de “ter esperança (...) que as ações oferecidas e que pretendemos continuar a oferecer façam a mudança”.

A definição de liderança evidenciou várias características do líder, distinguindo-o do gestor (E1), descrevendo-o como quem “consegue fazer com que façam coisas sem impor (...) que entusiasmo” (E1), que consegue levar as pessoas a “fazer aquilo que de facto é importante, mostrando o que de facto é importante” (E2) e que “sabe ouvir mesmo quando não é da mesma opinião” (E1). Ao relacionar os líderes aos coordenadores do conselho pedagógico, alertou-se para o facto que o desempenho do cargo e/ou a formação adquirida nem sempre são sinónimos de liderança se não lhes estiver associada o respeito (E1) e for reconhecida liderança, o que também defende Rego (1998) ao aludir ao líder e aos seus seguidores.

A opinião das inquiridas quanto às práticas de liderança remeteu para quatro fatores essenciais: saber ouvir, delegar, mostrar o caminho e dar espaço para que “perante determinada situação saibam o que devem fazer” (E2), rejeitando a ditadura e a imposição.

Quer as definições de liderança propostas quer as opiniões acerca das práticas de liderança corroboram a tese de Goleman, Boyatzis e MacKee que defendem que os líderes

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

eficientes são aqueles que “acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós”(2007, p. 23).

As opiniões divergem em relação à importância da liderança na promoção da escola aprendente. As entrevistadas consideram-na relevante e reconhecem as mudanças exercidas pela gestão de topo quanto à promoção da escola aprendente, referindo que “a diretora conseguiu fazer isso” (E1), que “fala-se muito mais” (E1), “partilha-se” (E1), “há outra dinâmica” (E1) como também salientam que “numa escola aprendente tem que haver um líder” (E2) que tem que ter “capacidade para entender os problemas da escola (...) a vários níveis” (E2), devendo para esse efeito possuir “capacidades pedagógicas” (E2), “inteligência emocional” (E2), “saber exatamente aquilo que a escola precisa” (E2) e, “porque a escola só se faz com pessoas” (E2) deve saber “motivá-las e fazê-las ir ao encontro (...) daquilo que a escola efetivamente precisa” (E2). As docentes da equipa *team-teaching* desvalorizam “a sua importância parecendo-lhes mais relevante a motivação e a curiosidade que pode ser despertada junto dos docentes por parte de alguns colegas” (apêndice II). Consideram que “é opinião generalizada que não é a liderança que promove o trabalho colaborativo mas antes o facto de saber que um colega desenvolve determinadas atividades que resultam com uma turma, por exemplo, poderá ser um elemento que poderá despertar curiosidade e levar à vontade de querer aprender” (apêndice II). Ambas as opiniões podem ser consideradas válidas, sendo incontestável que se o reconhecimento de uma boa prática docente pode despertar interesse, não é menos verdade que o isolamento docente ainda prevalece e que, sem uma liderança eficaz que insista na divulgação e partilha de boas práticas, as mesmas ficarão adstritas à sala de aula assim como às turmas desse(s) docente(s).

As práticas colaborativas e a formação centrada na escola foram unanimemente apontadas como fundamentais para o desenvolvimento profissional por se considerar que “ninguém pode trabalhar sozinho” (E2), “porque aprendem mais” (E2) e “transmitem mais aos seus alunos” (E2) tanto mais que “o trabalho com os outros ajuda-nos sempre a ver, a refletir, a mudar e a fazer melhor” (E2) ajudando a resolver os problemas que surjam (D1, D2, D3, D4 e D5). Foi igualmente salientado que “a formação centrada na escola poderá corresponder à que traz mais mudanças nas práticas” (D1, D2, D3, D4 e D5). A ata da reunião *team-teaching* assume ainda que o “isolamento de alguns docentes” (D1, D2, D3, D4 e D5) é um “fator impeditivo da formação dentro da profissão e do trabalho colaborativo” (D1, D2, D3, D4 e D5), facto que confirma o relatório de auto avaliação 2011-2012 da escola que, após análise dos resultados dos inquéritos de satisfação aplicados ao pessoal docente e pessoal não

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

docente permitiu evidenciar respostas por vezes antagónicas que revelam “por um lado alguma satisfação por poder partilhar práticas e experiências e, por outro lado, resistência em expor os seus problemas, mostrar as suas práticas abrindo as portas da sala de aulas aos colegas e demonstrando as suas fragilidades”(p. 42).

O *team-teaching* foi apontado como “um processo longo que ainda não está a funcionar” (E1), surgido como proposta do centro de formação que “não tendo condições para implementar ações de formação formais como foram oferecidas até há poucos anos (...) propôs à direção das escolas que formassem (...) grupos de professores com formação e interessados que pudessem depois transmitir essa formação aos colegas dos seus grupos de recrutamento” (E2). Para as docentes da equipa *team-teaching* (D1, D2, D3, D4 e D5), este consiste numa “uma modalidade de formação relevante” que corresponde “às reais necessidades e aos interesses dos docentes” e que “colmata a falta de formação dos centros”. Os pontos fortes desta modalidade de formação foram a colegialidade, a partilha, a aprendizagem e estar centrada na escola (E2, D1, D2, D3, E2/D4 e D5), tal como vários autores supra citados defendem. Foram vários os pontos fracos referidos tendo-se destacado “a inexistência de docentes na escola com formação em áreas fundamentais como a indisciplina ou a gestão de conflitos” (D1, D2, D3, D4 e D5), as dificuldades logísticas para se elaborarem horários que contemplem tempos comuns para formação e a morosidade do processo de creditação que inviabilizou a concretização da formação no ano letivo 2012-2013.

Da análise das entrevistas, realça-se o sentimento das duas entrevistadas em relação à liderança dinamizadora de formações e de aprendizagens, que se baseiam nas necessidades da escola, por forma a desenvolver um clima de aprendizagem promotor de reflexão, trabalho colaborativo e mudanças nas práticas que levem à melhoria dos resultados dos seus alunos e ao desenvolvimento profissional dos seus docentes.

O *Team-teaching* como modalidade de formação nova na escola e no centro da formação, pretendendo entrar nos moldes da formação contínua e ser susceptível de vir a ser creditado, pareceu poder abrir caminhos para dar resposta a problemas concretos e contextualizados partindo do trabalho colaborativo (Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2000; Roldão, 2005) que se efetua não só entre participantes e formadores como também entre os próprios formadores na qualidade de professores dos quatro grupos disciplinares que representam.

Mas como na investigação-ação os resultados interessam menos que os processos, e compreender um problema levando a “convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação” (Bogdan & Bilken, 2010, p. 300) é o que se afigura mais importante, construiu-

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

se um plano de intervenção caracterizado pelo aproveitamento do capital humano da escola utilizando os seus conhecimentos teóricos e experiência na docência para os discutir e partilhar com os participantes da formação, gerando deste modo novos conhecimentos que deverão ter implicações no desenvolvimento profissional e nos resultados académicos dos alunos.

Deste modo, o plano de intervenção para esta investigação-ação traduziu-se na proposta de, conjuntamente com o centro de formação da área, criar uma formação na modalidade de oficina para os docentes do departamento de línguas. Segundo o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC, 1998) a oficina aplica-se prioritariamente à área da prática e investigação pedagógica e didática e baseia-se num trabalho do saber-fazer prático ou processual que tem como objetivos: aperfeiçoar ou delinear procedimentos; produzir materiais de intervenção elaborados pelos participantes e adequados ao aperfeiçoamento da sua *praxis* que se pretende ver transformada assim como refletir sobre as práticas desenvolvidas e gerar novos meios processuais ou técnicos. Com estas características, espera-se que a oficina consiga ir além da partilha de experiências, saberes e produtos, criando hábitos de trabalho colaborativo encarado como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p. 27) e promova a transformação de práticas. Uma formação “centrada nas práticas e na análise das práticas” (Nóvoa, 2006, p. 14) que permitirá igualmente aos participantes reconhecer a “necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (Marcelo, 2009, p.8).

De acordo com as orientações do CCPFC (1998), a oficina deverá desenvolver-se de modo a contemplar sessões presenciais conjuntas espaçadas no tempo que assentarão na partilha, análise, reflexão, discussão de ideias e práticas assim como em sessões de trabalho autónomo que levem à produção de materiais de intervenção promotores da melhoria das práticas educativas e aplicação dos produtos obtidos para a transformação das práticas. Numa terceira fase, estão previstas sessões presenciais com vista ao relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material produzido e aplicado, conhecimento de outros materiais apresentados pelas formadoras e demais formandos, e, numa quarta fase, a regulação e avaliação das atividades e materiais de intervenção, bem como dos resultados com eles atingidos em resposta à(s) necessidade(s) previamente sentida(s), tal como consta do formulário de proposta de apresentação da ação a submeter ao CCPFC de Braga (Apêndice III).

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Importa referir que, partindo de uma proposta do centro de formação, as direções procederam ao levantamento dos colegas interessados em participar no projeto na qualidade de formadores. Verificou-se existirem escolas com inúmeros formadores, enquanto outras tinham apenas alguns docentes. Foi solicitado aos diretores para procederem a uma seleção criteriosa dos docentes que, no seu entender, apresentavam uma mais-valia quanto à formação. Os membros desta equipa *team-teaching* fazem parte dos docentes selecionados e dos que não desistiram do projeto mesmo não vendo contemplado no seu horário qualquer tempo para preparação da formação.

1.1. Caracterização do contexto

O presente projeto de intervenção destina-se a ser implementado numa escola que se situa na margem sul do Tejo, numa zona periférica de um concelho do distrito de Setúbal. Esta escola recebe uma população estudantil heterogénea com preponderância de características socioeconómicas médio-baixas que se distribui entre as oito turmas do ensino básico, duas dos cursos de educação e formação, dezassete do ensino secundário regular e nove do ensino profissional.

Ao nível do envolvimento externo, considerado um dos seus pontos fortes, a escola tem desenvolvido uma imagem e estatuto de relevo, pelas atividades que tem desenvolvido, pelas parcerias, projetos e prémios ganhos.

No ano letivo de 2012/2013, a escola sofreu um decréscimo de turmas, tendo provocado uma descida da sua população escolar e consequente mobilidade de vinte professores.

Os pontos fracos evidenciados na sua autoavaliação remetem para uma frágil articulação inter e intradepartamental, a inexistência de práticas conscientes e intencionais de diferenciação pedagógica; resultados escolares globalmente abaixo da média; diminuição da taxa de transição e de aprovação e indisciplina nos anos iniciais de ciclo.

Quanto aos pontos fortes, os mesmos apontam para um trabalho articulado das lideranças em torno do cumprimento dos objetivos/metasp do projeto educativo de escola (PEE), o decréscimo significativo do abandono escolar, a prática de autoavaliação sustentada e uma comunidade escolar dinâmica e participativa.

Tendo em conta os resultados e o combate ao insucesso, abandono e indisciplina, as várias estruturas pedagógicas têm-se unido e desenvolvido estratégias formais e menos

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

formais, quer a nível de pedagogias mais tradicionais, quer de outras diferenciadas, desenvolvendo novos projetos, criando estruturas, promovendo atividades e participando em formações diversificadas tanto formais como informais.

Os departamentos curriculares, sob a responsabilidade dos seus coordenadores, desenvolvem um trabalho diversificado junto dos grupos, destacando-se a implementação de práticas colaborativas; planificação conjunta de atividades/estratégias; práticas de monitorização da avaliação através de metas de grupo; realização de testes e matrizes comuns; prática letiva na sala de aula com observação de aulas interpares e participação nas sessões de formação informais organizadas pela escola.

Ciente dos problemas que enfrenta e da necessidade de alterar práticas para alcançar melhores resultados escolares, a escola aposta fortemente na sua formação, quer na formação formal obrigatória para progressão dos docentes, quer na formação informal que oferece, a qual tenta colmatar as necessidades dos seus profissionais, docentes, não docentes e pais, tentando, com estas experiências contribuir para uma maior reflexão de todos acerca da sua profissão.

O seu plano de formação reformulado anualmente tenta dar resposta às necessidades flutuantes da comunidade educativa aproveitando o capital humano quer dos professores com formação especializada ou elevado conhecimento em algumas áreas e, noutros casos, é pedida a colaboração de especialistas.

1.2. Plano de resolução

No mundo de hoje, o ensino, a escola, os alunos e os docentes estão a viver momentos de crise. A escola tem de dar resposta às demandas que lhe são feitas e que ultrapassam de longe a formação para a qual os seus docentes foram preparados. Para que os alunos aprendam, os docentes terão de reinventar a profissão e assumir funções cada vez mais abrangentes. Para as novas funções e “disposições” (Nóvoa, 2004), serão necessárias formações que também elas deem resposta ao que é ser professor na era do conhecimento, de mudanças e de incertezas em que o próprio paradigma de escola e de educação é questionado. Ser professor hoje é ser simultaneamente um professor atento à realidade educativa mundial, e um docente atento a cada aluno na sua realidade local. Espartilhado entre o *aqui/ agora* que representa o seu contexto ecológico, e o *alem/futuro* que representa a formação que deve propiciar a cada aluno, ao docente resta, como opção sensata, refletir sobre o ensino em geral

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento e o *seu* ensino em particular, apostando numa formação ao longo da vida que, a par dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, e de outros saberes que deve adquirir ou aprender, seja partilhada, refletida e adaptada ao contexto em que leciona, num espírito de colegialidade propício à melhoria das suas práticas e das da organização onde trabalha. Razão pela qual “Intervir nestes contextos exige reinventar a relação da formação com o conhecimento e, neste sentido, importa perspectivar a formação de educadores/professores a partir de outras propostas educativas” (Leitão & Alarcão, 2006, pp. 63-64). Mas mudar a escola só será possível se existir um trabalho em que todos invistam (Hargreaves, 1998; Nóvoa, 2009) e em que o sentido do individual dê lugar ao coletivo num trabalho colaborativo de promoção da reflexão entre pares, como forma de desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Uma formação que também muda de paradigma, e que se vê igualmente obrigada a repensar-se para dar respostas à escola e aos docentes atuais. Uma formação necessária, cada vez mais contextualizada, localizada e partilhada, que dê resposta às necessidades da escola e dos docentes num processo formativo centrado na escola (Nóvoa, 2009; Santos Guerra, 2002). Um processo reflexivo que permita sair do isolamento da sala de aula, centrar-se nos problemas reais sentidos numa determinada escola e tentar, colaborativamente, encontrar respostas que permitam melhorar a aprendizagem dos alunos, dos docentes e de toda a comunidade educativa. Passar da micro visão para uma meta visão, num vai e vem constante que permita abranger simultaneamente a singularidade e a totalidade da escola.

Tendo havido uma crescente tentativa de desenvolver o trabalho colaborativo e a reflexão sobre o ensino, a aprendizagem e a escola, assim como tendo a autoavaliação da escola apontado para a necessidade de melhorias que remetem para a articulação curricular, o trabalho inter e intra departamental e melhorias nos resultados académicos, surgiu a intenção de se conceber uma ação de formação contínua que terá como objetivo contribuir para o desencadear de práticas formativas entre pares centradas na escola, que resolvam situações detetadas e visem a melhoria das aprendizagens. A equipa *team-teaching* formada por cinco docentes de grupos disciplinares diferentes apontou duas grandes áreas de formação de acordo com os conhecimentos dos formadores de que dispõe, bem como das necessidades sentidas pelos grupos:

- i) indisciplina e resolução de conflitos : a ser eventualmente assegurada por uma docente do grupo de inglês e uma do grupo de economia e destinada a toda a comunidade educativa;

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

- ii) metodologias de ensino aprendizagem das línguas: a ser assegurada por uma docente de português, uma de francês e uma de inglês e destinada ao departamento de línguas.

A oficina de formação objeto deste estudo intitula-se *metodologias de ensino aprendizagem das línguas* e divide-se em três grandes temas:

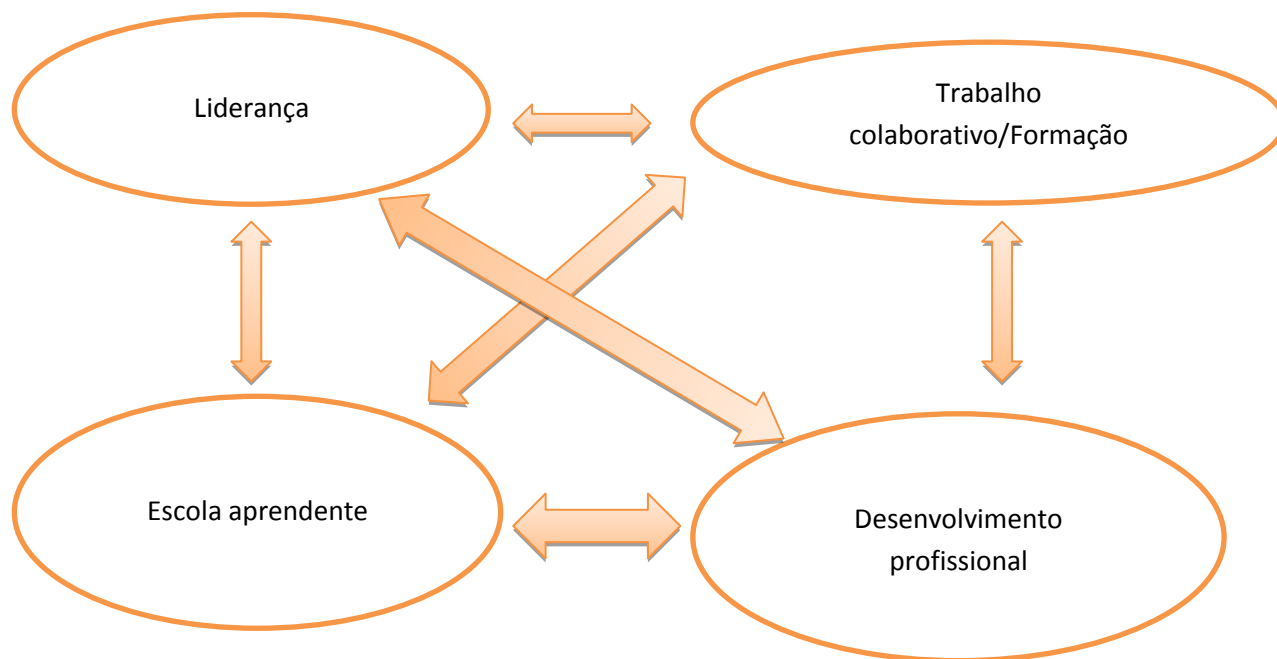
- i) uso da imagem: assegurado pela docente de português;
- ii) música e línguas: assegurada pela docente de inglês;
- iii) avaliação da oralidade: assegurada pela docente de francês.

Embora a oficina esteja dividida em três partes, as formadoras elaboraram um plano conjunto tentando aproveitar os seus conhecimentos por forma a partilhá-los com os colegas e refletirem entre pares sobre novas propostas de trabalho.

1.2.1. Áreas

Este projeto de intervenção centra-se fundamentalmente nas áreas da escola aprendente, liderança e supervisão

Figura 1- Áreas de intervenção



Área da escola aprendente

A escola aprendente surge como área principal deste plano de formação, por se considerar que só uma escola que aprende se pode adaptar a novas realidades e dar resposta às demandas que lhe são feitas. Nesse sentido, mais do que professores aprendentes isoladamente, importa ter um coletivo humano que observe, reflita, questione, apresente propostas, aprenda e se desenvolva (Alarcão, 2007; Santos Guerra, 2002; Marcelo, 2009).

Área da liderança

Neste século, a liderança escolar surge como elemento fundamental para a mudança que se crê crucial. Numa época em que a educação passou a depender de tomadas de decisão que ultrapassam o território e as políticas nacionais, a liderança de topo na escola afigura-se como impulsionadora essencial para estabelecer a ponte entre a tutela e a comunidade escolar num equilíbrio frágil e difícil. A liderança escolar de topo não ganhou apenas novas dimensões, acreditando-se que também o diretor necessita de formação para a exercer uma liderança partilhada, criando várias lideranças, poderá levar a mudanças (EPNoSL, 2012).

Área do trabalho colaborativo/Formação

A área do trabalho colaborativo surge como sendo, cada vez mais, a solução para os problemas da escola. Mesmo que certos problemas surjam isoladamente, a indisciplina, a desmotivação e o fraco envolvimento dos alunos na sua aprendizagem são apenas alguns dos temas recorrentes que justificam a necessidade de se refletir em conjunto e equacionar soluções que poderão passar por formações formais ou informais. O relatório de auto avaliação 2011-2012, no que concerne a experiência dos docentes face ao trabalho colaborativo, refere que:

80,4% reconhece que favoreceu a troca de ideias e materiais potenciando o enriquecimento de práticas, 60,7% referiu ter possibilitado partilha de experiências que valida ou não metodologias habituais e 41,1% aponta para o facto de ter permitido superar dificuldades. Globalmente sobressai o reconhecimento das práticas colaborativas como uma mais-valia para a profissionalidade do docente e melhoria das suas práticas (p.46).

Área do desenvolvimento profissional

A área do desenvolvimento profissional é, na nossa opinião, uma área que abrange todos os domínios da escola. Só os profissionais que aprendem se poderão desenvolver e promover o desenvolvimento da escola (Santos Guerra, 2002). A formação contínua formal ou informal deveria culminar num processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional conducente à melhoria dos desempenhos. (Alarcão, 2001; Delors, 1997; Formosinho, 1997; Garcia, 1999; OCDE, 2013; Silva, 2010).

1.2.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos da ação de formação proposta estão intrinsecamente dependentes das áreas anteriormente enunciadas (cf. Figura 1).

Quadro 4 – Áreas e objetivos

Áreas	Objetivos
Escola aprendente	• Promover a reflexão colaborativa sobre as práticas • Propiciar uma dinâmica de aprendizagem contínua • Promover o sucesso educativo pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem • Desenvolver a instituição numa visão holística
Liderança	• Implementar tempos e espaços para as práticas reflexivas • Identificar necessidades e problemas • Dinamizar formações (formais e informais) que deem resposta às necessidades identificadas • Avaliar a eficácia das formações nos resultados académicos e educativos dos alunos
Trabalho colaborativo/ Formação	• Promover práticas sistemáticas de reflexão e colaboração entre pares • Dinamizar projetos conjuntos que envolvam os docentes na sua formação; • Responder a necessidades de formação e interesses manifestados pelos docentes • Dar resposta a necessidades de formação decorrentes de alterações nos conteúdos programáticos ou nas áreas a lecionar
Desenvolvimento profissional	• Contribuir para uma aprendizagem contínua e partilhada • Pôr em prática novas metodologias e materiais • Conhecer práticas de outras disciplinas • Contribuir para uma visão holística da profissão docente

1.2.3. Ações a desenvolver

Este projeto tem por base três fatores fundamentais:

- i) a proposta do centro de formação para que as escolas tentassem organizar formações que pudessem ser creditadas e, de alguma forma, colmatar o vazio criado pela inexistência de verbas que inviabilizam a dinamização de formações;
- ii) a incipiente “dinâmica” de formações informais dinamizadas ao longo do mandato 2009-2013;
- iii) a consciência de problemas existentes na escola que poderiam ser resolvidos através de uma mudança de práticas que se poderia promover pela partilha, reflexão e trabalho colaborativo.

A proposta de realização da ação de formação foi debatida entre os membros da equipa *team-teaching* dos quais faz parte a representante da formação e foi apresentada no centro de formação para que se procedesse à sua acreditação de modo a que a mesma releve para efeitos de progressão na carreira. Ao desenhar esta formação, teve-se em atenção o artigo 30 do decreto-lei n.º 207/96 de 2 de novembro que remete para a necessidade de serem indicados os seguintes elementos: i) designação e programa; ii) duração; iii) destinatários; iv) condições de frequência; v) identificação e habilitações dos formadores; vi) local de realização; vii) forma de avaliação da ação e dos formandos (Apêndice III).

Decidiu-se que a ação se efetuará em quatro fases e dividir-se-á entre trabalho autónomo não presencial e sessões conjuntas. Prevê-se uma frequência de duas sessões presenciais por mês, intervaladas por sessões de trabalho autónomo que possa ser realizado sem constrangimentos de tempo. Para além da reflexão, discussão e trabalho realizado ao longo das sessões de formação (Fase 1), o trabalho autónomo (Fase 2) torna-se necessário para que possam ser produzidos materiais de intervenção promotores da melhoria das práticas educativas e aplicados os produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas. Os conteúdos a serem trabalhados na oficina de formação focam três temáticas: a imagem, a música e a oralidade no ensino-aprendizagem das línguas, estabelecendo-se a ligação entre os três temas, numa perspetiva criativa e dinâmica. Prevêem-se sessões presenciais com vista ao relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material produzido e aplicado, conhecimento de outros materiais apresentados pelas formadoras e demais

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento formandos (Fase 3), privilegiando-se o uso de documentos autênticos⁵ que serão trabalhados nas diferentes disciplinas envolvidas. São igualmente contempladas sessões presenciais com vista à regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como dos resultados com eles atingidos, tendo em conta os problemas detetados e as respostas preconizadas para os colmatar (Fase 4).

De acordo com o regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade oficina de formação, a oficina ajusta-se predominantemente à prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência, razão pela qual propusemos as seguintes atividades.

Quadro 5 – Atividades

Fase 1	Sessões presenciais de trabalho cooperativo entre formadoras e formandos	• Partilha, análise, reflexão, discussão de ideias e práticas • Identificação de problemas • Relatos de práticas/situações • Esclarecimentos de conceitos • Análise de documentos
Fase 2	Sessões de trabalho autónomo:	• Produção de materiais de intervenção promotores da melhoria das práticas educativas • Aplicação dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas.
Fase3	Sessões presenciais	• Relato de aspetos das práticas dos participantes • Partilha e debate sobre o material produzido e aplicado Conhecimento de outros materiais apresentados pelas formadoras e demais formandos.
Fase 4	Sessões presenciais	• Regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como dos resultados com eles atingidos em resposta à(s) necessidade(s) previamente sentida(s).

1.2.4. Espaços

A oficina terá lugar nas instalações da escola onde se aplica o estudo, prevendo-se a utilização das salas de informática número 5 ou 6, e pretendendo-se que as mesmas ocorram às terças-feiras, a partir das 16:30horas, espaço reservado para as reuniões de departamento.

⁵ Entenda-se por *documento autentico* todo o documento em suporte escrito, audio e/ou vídeo, não alterado e cujos fins podem não ser educativos (músicas, esculturas, quadros, publicidades, conversas telefónicas,etc.)

1.2.5. Recursos

Tal como já referido, para esta oficina serão selecionados professores do departamento de línguas, havendo um formador de cada grupo de docência. Cada docente escolhido abordará uma temática para a qual possui conhecimentos aprofundados e que tem interesse para os formandos do departamento. Com a proposta de acreditação da oficina, a investigadora solicitará a acreditação como formadora para que poder assumir a temática da avaliação da oralidade comum aos três grupos de docência que constituem este departamento.

O público alvo é constituído pelos docentes do departamento que contabiliza dezassete professores com idades e formações muito diversificadas.

Os recursos físicos necessários para as atividades a desenvolver serão os computadores disponibilizados nas salas de informática que também estão apetrechadas com sistema *wireless*, ecrã, projetor e colunas de som.

1.2.6. Calendarização

A oficina está projetada para 15 horas de trabalho presencial e 15 horas de trabalho autónomo. Inicialmente, previu-se que decorresse entre janeiro e abril de 2013, mas o atraso na certificação da formação obrigou a nova calendarização, prevendo-se assim que decorra entre outubro 2013 e fevereiro de 2014. As sessões presenciais terão uma duração de duas horas por se encaixarem no horário das reuniões do departamento e a primeira e última terão uma duração de duas horas e meia por forma a se proceder à apresentação do projeto e à sua avaliação, respetivamente.

Quadro 6- Calendarização das sessões de formação

Sessões	Primeira calendarização ^o	Segunda calendarização	Duração
	Data	Data	
1ª sessão	24/09/2013	09/10/2013	2 ½ h
2ª sessão	08/10/2013	23/10/2013	2h
3ª sessão	22/10/2013	06/11/2013	2h
4ª sessão	05/11/2013	20/11/2013	2h
5ª sessão	19/11/2013	04/12/2013	2h
6ª sessão	03/12/2013	08/01/2014	2h
7ª sessão	07/01/2014	29/01/2014	2 ½ h

As sessões de formação propostas poderão ser alvo de alteração por se entender que deve ser facilitada a marcação de reuniões de departamento. Não obstante a calendarização efetuada e mediante as necessidades do grupo de docentes, as sessões poderão ser dilatadas no tempo já que o que se pretende consiste na obtenção de reflexão, trabalho colaborativo e mudanças de práticas que requerem sempre muito tempo para se efetivarem.

1.2.7. Avaliação

A avaliação de qualquer atividade constitui sempre um momento fundamental permitindo certificar as aquisições efetuadas e apontar aspetos positivos a desenvolver e aspetos negativos a resolver. Tratando-se de educação, a avaliação das atividades formativas reveste-se de mais importância ainda por ver os efeitos das aprendizagens docentes repercutirem-se nas aprendizagens dos alunos. Sendo o objetivo desta oficina melhorar as práticas, produzir materiais e apostar num clima colaborativo de aprendizagem, a sua avaliação torna-se não somente imprescindível como também fundamental para recalibrar novas formações. Pretende-se igualmente, com esta avaliação, verificar se os objetivos apresentados foram atingidos ou superados. Desta forma, aponta-se para três parâmetros de avaliação a ter em conta: i) avaliação interna com base na opinião dos formandos e formador (reflexão crítica); ii) materiais produzidos na ação e mudança de práticas pedagógicas dos formandos; iii) aplicação e análise de questionários de avaliação.

Contudo, a avaliação não remete apenas para a avaliação da oficina em si. Importa, de acordo com o CCPFC (1998), avaliar as aprendizagens dos formandos, pelo que serão seguidos os seguintes critérios: i) participação na ação (contributos, assiduidade, pontualidade); ii) competências desenvolvidas (observação de práticas); iii) aplicação de competências ao contexto (plano de intervenção, avaliação de práticas e materiais de apoio). A classificação de cada formando será elaborada por níveis de desempenho na escala de 1 a 10. Será igualmente solicitada uma reflexão escrita sobre os contributos da formação e o seu impacto na prática docente.

Toda e qualquer avaliação contém sempre um determinado grau de subjetividade que aumenta sempre que alguns dos critérios remetem para aspetos individuais, tais como a estética e o gosto pessoal. Avaliar uma oficina na qual são tratadas áreas como o “Uso da imagem”, “Música e línguas” e “Avaliação da oralidade” torna a avaliação ainda mais subjetiva: as músicas selecionadas pelo formador para exemplificar servirão para motivar os

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

colegas? As imagens selecionadas pelo docente sensibilizarão o formador e os alunos? Terão alguma validade pedagógica? Estes são alguns dos constrangimentos que poderão surgir quanto à avaliação mas afiguram-se outros também. Ao ser dilatada no tempo, a oficina tornar-se-á cansativa? Desmotivante? O clima criado em cada sessão poderá ser retomado na sessão seguinte? A articulação entre os formadores das três disciplinas envolvidas terá consistência didática e pedagógica? Será possível impulsionar a articulação horizontal e vertical ao existir colaboração entre docentes de grupos disciplinares e de níveis de ensino diferentes? Conseguir-se-á iniciar um clima de trabalho colaborativo e uma cultura de escola aprendente? Até que ponto todos estes fatores influenciam a avaliação?

Independentemente da avaliação que vier a ser feita e do grau de subjetividade que possa ter, será a partir da avaliação e opinião expressa pelos formandos que se poderão delinear novos projetos e/ou modalidades de formação pretendendo-se melhorar a qualidade do ensino através de práticas mais refletidas e renovadas, acreditando-se que “a verdadeira equipe começa quando estamos prontos para enfrentar juntos os grupos de alunos, quando cada um aceita avançar como pode, com a sua personalidade, seus valores, suas formas de fazer”(Perrenoud, 2001, p. 199).

A abertura do centro de formação para solicitar a certificação de ações planificadas e dinamizadas pelas equipas *team-teaching*, a receptividade dos colegas em terem uma formação correspondendo a necessidades identificadas no seu local de trabalho, a proximidade entre formandos e formadores, a organização dos horários com vista à implementação de reuniões departamentais e a vontade expressa pela direção em desenvolver trabalho colaborativo, permitem acreditar que estão criadas as condições para que se dê início, implemente e desenvolva o *team-teaching* como um dos elementos de uma cultura de escola aprendente.

Síntese reflexiva

Este projeto de investigação teve por base três fatores fundamentais que se prendem com a constatação que as escolas globalmente não conseguem dar resposta ao que a sociedade lhes pede (Nóvoa, 1999 e 2004); que a literatura da especialidade aponta para a importância crescente da liderança fomentadora de melhorias, mudança e inovação (Barzanó, 2009; Silva, 2010) e, finalmente, que toda e qualquer mudança em educação só se fará com os docentes que devem constantemente refletir sobre as suas práticas e apostar na sua formação e desenvolvimento profissional (Alarcão, 2001; Nóvoa, 2009; Roldão, 2011).

A função privilegiada de elemento da direção e a formação ao longo do presente mestrado permitiram à investigadora estar mais atenta, ter mais consciência sobre a realidade escolar e ser mais interventiva.

Constatando que a formação que os docentes frequentam pouco altera a sua prática e que muitos dos problemas que surgem na escola se prendem com falta de formação adequada ao contexto escolar e presenciando o esforço da direção para investir em formações que respondam às necessidades diagnosticadas na avaliação interna da escola, rapidamente se levantou a problemática de tentar saber qual o papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente.

O contexto vivido desde 2009 na escola com o primeiro mandato da diretora oriunda de outra escola do concelho, e após uma gestão de cerca de 12 anos do anterior conselho executivo, permitiu presenciar as mudanças efetuadas quer a nível das propostas do plano de formação, quer a nível da implementação de práticas colaborativas, reflexivas e de liderança partilhada (Apêndice II). Os docentes habituados a um determinado dinamismo colaboraram com a nova dinâmica, e poucos são os que não estão integrados em algum grupo de trabalho, sendo solicitados para refletirem sobre determinados problemas ou questões e proporem soluções.

Contudo, o contexto económico, social e educativo atual tem vindo, principalmente desde 2011-2012, a alterar significativa e constantemente a escola pública. Os normativos não cessam de alterar uma ordem frágil, os coordenadores mudam a meio do mandato, as metas impõem-se, a palavra autonomia ganha contornos cada vez mais reais e com ela a prestação de contas.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Neste contexto, torna-se impossível à escola querer manter-se estática e alheia ao seu meio envolvente. Abrindo cada vez mais as portas das salas de aula e da própria escola ao mundo exterior que com ela interage, os limites e a abrangência da escola extravasam o seu território físico (Nóvoa, 2009). Numa época em que as novas tecnologias são o reflexo da sociedade atual, as paredes deixaram de fazer sentido, a individualidade ganhou outros contornos e os conhecimentos deixaram de ser suficientes, sendo agora necessário envolver-se numa formação ao longo da vida (OCDE, 2013) que será cada vez mais abrangente, e remetendo para formações europeias (Comenius e Leonardo da Vinci), senão mundiais.

Ciente que a reflexão, a colaboração e a formação poderão minimizar alguns dos problemas da escola, mas que estas serão empobrecidas se se efetuarem individualmente, foi nosso intuito tentar conhecer as ações de formação desenvolvidas ao longo deste mandato, identificar os seus pontos fortes e fracos, aferir o impacto das mesmas na construção de uma dinâmica de escola aprendente, identificar o papel da liderança na promoção dessa dinâmica e indicar a relevância das práticas colaborativas e formativas para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Ao longo deste estudo, analisámos as temáticas da liderança, da escola aprendente e do desenvolvimento profissional por entendermos que neles poderíamos encontrar respostas às questões colocadas inicialmente, e por serem os que nos parecem fundamentais para a implementação de uma formação centrada na escola, que promova uma aprendizagem que não se reduza apenas aos docentes e aos alunos, mas que se reveja na comunidade educativa e no crescimento da própria instituição.

Da investigação realizada para o enquadramento teórico destaca-se, para além do conceito de escola aprendente e de desenvolvimento profissional, a importância da liderança como fenómeno hoje incontornável (EPNoSL, 2012; Goleman, 2007; Silva, 2010). É atualmente reconhecido que “Muito mais do que se pensa, o desempenho do director determina se uma escola se transforma numa organização dinâmica de aprendizagem ou numa empresa falida” (Gray, Fry & O’Neil citados em Silva, 2010, p. 9). E nesse sentido é relevante a importância da atual diretora na implementação e desenvolvimento de ações que levem ao desenvolvimento do conceito de escola aprendente, tal como o comprovaram os dados recolhidos.

Sendo o diretor o responsável perante a tutela, terá de ser ele quem, com a equipa da direção, coordenadores de departamento e outros líderes, terá de perspetivar os planos de ação

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento a serem implementados mediante avaliações constantes a todas as estruturas da escola e que terá de contemplar as formações necessárias para toda a comunidade educativa.

Desta forma, reconhece-se a sua importância como líder mas também se reconhece a necessidade que ele próprio tem de formação (EPNoSL, 2012; Goleman, 2007; Silva, 2010) para poder dar resposta às exigências que lhe são colocadas.

Retomando resumidamente a análise dos dados, recorda-se que das inquiridas, apenas as entrevistadas deram importância à liderança, tendo deixado transparecer as características de líder transformacional como aquele que leva as pessoas a “transcender os seus próprios interesses em prol de uma causa ou organização” (Rego, 1998, p. 394).

Os dados recolhidos sugerem que, no que se refere à formação, ter-se-á promovido um leque significativo e diversificado de formações que abrangeu toda a comunidade. Todas as inquiridas salientaram ainda a importância de centrar a formação na escola por poder responder a necessidades e interesses manifestados pelos docentes num contexto de trabalho específico. Ressalta da análise do conteúdo que a diretora tem consciência do seu papel na promoção de formação que dê resposta a problemas concretos identificados na escola alvo, entende a morosidade das mudanças em educação e tem esperança (palavras suas) tanto no trabalho colaborativo como nas formações informais dinamizadas (algumas por ela própria) ao longo do seu mandato.

Relativamente ao conceito de escola aprendente, salienta-se que as inquiridas, de acordo com o estudo da arte, apontam para a necessidade das escolas terem de aprender e de “romper com a dinâmica obsessiva do ensino e substituí-la por uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Sobre a sua própria aprendizagem” (Santos Guerra, 2002, p. 7). Desta forma, para além da aprendizagem do modo de ensinar, há que se recentrar-se na “escola enquanto organização aprendente que dá ênfase à aprendizagem para a sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003, p. 216). Na essência, o conceito de escola aprendente está patente nos testemunhos recolhidos, muito embora não apontem diretamente para a instituição como um todo mas mais para as pessoas, podendo-se depreender-se que quando se referem a “escola” estejam a remeter para a instituição, o que aliás decorre das palavras da diretora.

O desenvolvimento profissional foi entendido por todas como sendo fundamental para se alcançar níveis de excelência. Contudo, ele decorre de uma postura de aprendizagem que implica questionamentos, reflexões e formações formais e informais que conduzem a uma nova visão da escola, a melhoria das competências do docente, à capacidade de tentar

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento encontrar soluções para as questões mais diversas que lhe são colocadas e que criam desconforto.

Ao longo deste projeto ficou demonstrado, quer pelas referências aos estudos dos especialistas, quer pela recolha dos dados do estudo empírico, que a escola aprendente, na qual os intervenientes do processo educativo interagem, depende fortemente de uma atitude que se pretende de dinamismo, questionamento e empenhamento na resolução de problemas e que depende de todos em geral e de cada um em particular. Essa atitude nem sempre foi entendida como sendo pertença exclusiva do diretor ou dos líderes de topo, tendo-se não obstante evidenciado como sendo característica de um determinado tipo de liderança que pode estar latente em qualquer ator educativo.

Uma atitude que não corresponde aos hábitos dos docentes isolados no seu grupo disciplinar e sala de aula. As mudanças nas práticas e nos conhecimentos, já o vimos, requerem capacidade de questionar, de refletir e de trabalhar colaborativamente numa visão crescentemente holística da escola e da profissão.

Ciente desta realidade, desenhou-se o projeto que se apresentou, baseando-o numa formação centrada na escola, partindo de necessidades locais, optando pela modalidade de oficina que se caracteriza por um questionamento sobre as práticas e que permitirá desencadear o trabalho colaborativo a nível da formação.

O estudo permite-nos tecer determinadas conclusões, algumas das quais já enunciámos. Destaca-se a importância da liderança de topo como promotora de uma dinâmica de escola aprendente, mesmo que nem sempre reconhecida por todos, evidenciando os dados recolhidos um significativo aumento e diversificação de ações de formação ao longo do mandato 2009-2013, que não se destinam apenas a alunos ou docentes. Embora não tenham sido destacadas nenhuma formação como sendo as mais relevantes, apontou-se para o facto da sua relevância depender da necessidade sentida pelos formandos ou pela instituição, que também podem advir de fatores externos, tais como a introdução de novas disciplinas ou legislação. A avaliação das formações depende do grau de satisfação dos formandos quanto à contribuição que a formação lhes traz para a resolução dos seus problemas. As formações centradas na escola foram sistematicamente encaradas como uma mais-valia por darem resposta a problemas concretos da escola alvo, tendo-se insistido na comunicação e reflexão como forma de entender determinados fenómenos (indisciplina entre outros) e de encontrar soluções trocando opiniões, testando materiais e experimentando novas práticas. As práticas

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento colaborativas foram sempre e sistematicamente entendidas como fundamentais para se refletir sobre a prática e poder desenvolver-se profissionalmente.

Os constrangimentos enunciados pelas inquiridas remetem para o cansaço e a falta de tempo. No que se refere ao *Team-teaching*, o maior constrangimento apontado foi a dificuldade que o centro de formação tem em gerir os processos de creditação. A demora na acreditação da oficina proposta tem invalidado a sua implementação por se considerar que o departamento de línguas só aderirá à formação se a mesma for acreditada.

Deste trabalho de investigação, destacamos a abrangência e atualidade das temáticas tratadas assim como a aquisição de conhecimentos fundamentais para apreender a nova realidade educativa em termos transnacionais. A importância da liderança, na sua dimensão unipessoal e como liderança partilhada e delegada, deu mais sentido aos normativos sobre a estrutura e funções da gestão escolar. O maior constrangimento desta investigação foi, sem dúvida, a limitação temporal que não permitiu que tivesse sido feito um estudo comparativo dos planos de formação entre este mandato e o anterior, nem aplicado um inquérito aos outros atores educativos que são o pessoal não docente, parceiros, encarregados de educação e elementos do conselho geral. É nosso entendimento que a escola aprendente tem de tê-lo no seu todo e que a formação não pode reverter apenas a favor dos docentes. Tendo havido formações para pessoal não docente, técnicos administrativos, encarregados de educação e outros, o estudo ganharia outra dimensão caso se conseguisse alargar a análise de dados a este universo.

No nosso entender, futuros estudos poderiam debruçar-se sobre o desenvolvimento profissional do pessoal não docente ou sobre os planos de melhoria que visem aspetos práticos que se reflitam no comportamento e no aproveitamento dos alunos. Sendo a escola uma fonte inesgotável de investigação, apontar para um aspeto em detrimento de outro seria redutor. Contudo, de acordo com a atualidade da temática da liderança e a necessidade de mudança, sugerimos que se estude o papel da(s) liderança(s) na promoção da aprendizagem e se reflita sobre a formação do diretor enquanto líder capaz de levar os seus seguidores à promoção de uma escola aprendente na qual o presente alicerçado no passado seja capaz de perspetivar a formação adequada para o futuro dos jovens estudantes atuais.

Ao terminar este projeto, importa salientar que, na era da globalização e do conhecimento, só um processo de formação ao longo da vida permitirá ao indivíduo desenvolver-se, adaptar-se à nova mundividência e transformar-se. No campo do ensino, a formação e o desenvolvimento profissional são tanto mais cruciais que deles depende a

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento formação dos futuros cidadãos. Contudo, ainda excessivamente presos a uma cultura de sala de aula e de conhecimentos compartimentados, os docentes precisam de estímulos para que invistam na sua formação e se desenvolvam profissionalmente. Essa é a razão pela qual “se encontram directores que são verdadeiros líderes, que inovam, têm estratégias de sucesso, concitam apoios das famílias e das comunidades, fazem avançar as suas escolas, e outros que se limitam a respeitar conformidades e a executar normativos” (Silva,2010, p.19).

A investigadora teve o privilégio de observar verdadeiros líderes, quer na escola onde exerce, quer no âmbito das aulas de mestrado, e pode constatar o efeito contagiante que exercem sobre os que acabaram por se tornar seus seguidores.

Resta-lhe fazer votos para que o *team-teaching* seja um sucesso conseguindo contagiar lenta mas seguramente os primeiros formandos, alastrando o seu alcance à escola como um todo que ela é. Utopia? Talvez. Mas é sonhando e acreditando que o mundo avança. Sonhemos então e tentemos fazer sonhar outros tantos para que o sonho se materialize e se torne realidade.

Fontes de consulta

1. Bibliográficas

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo*, 8, 5-21.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? Em J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.

Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional. Espaço europeu de Educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

Barzanó, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bégaudeau, F. (2008). *Entre les murs*. Paris: Gallimard.

Bellemim-Noël, J. (1996). *Vers l'inconscient du texte*. Paris : P.U.F.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Canário, R. (2009). Editorial. *Sísifo*, 8,1-2.

Canário, R. (1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.

Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (1997). *Educação, um Tesouro a Descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.

Derrida, J. (1979). *L'écriture et la différence*. Paris: Editions du Seuil.

Estrela, M. T. & Freire, I. (2009). Formação de professores. *Sísifo*, 8, 3-5.

Flores, M. A. & Veiga Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Pedago.

Formosinho, J. (Coord.). (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

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

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. Em J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8,7-22.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Garcia, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Genette, G. (1979). *Discurso da narrativa*. Lisboa: Arcádia.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*, 8, 23-36.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.

Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Imbernóm, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Jesuíno, J. C. (1999). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte

Josso, M. C. (2011). *Expériences de vie et formation*. Paris : L'harmattan.

Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 51-84.

Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique*. Paris: Editions du Seuil.

Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. A. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Sociedade e Cultura*, 6, 47-52.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, L. C. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. Em M. F. C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Org.) *Cidadania e Liderança escolar*. Porto: Porto Editora.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. Em M. A. Flores & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Pedago.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e Futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.

Nóvoa, A. (2009). *Professores : Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. Em A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Nunes, A. (2000). O projecto educativo de escola no projecto de uma escola aprendente. Em Costa, J.A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Orsenna, E. (2001). *La Grammaire est une Chanson Douce*. Paris: Stock, col. Le Livre de Poche.

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores teoria e prática*. Braga: Instituto de investigação e pedagogia - Universidade do Minho.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Pennac, D. (2009). *Mágoas da Escola*. Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris. Editions du seuil.

Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

Santiago, R. (2000) A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. Em I. Alarcão (Org). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.

Santos Guerra, M. (2002). *A escola que aprende*. Porto: Asa.

Senge, P. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. New York: Paperback.

Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa.

Sergiovanni, T.J.& Starratt, R. J. (1986). *Supervisão- Perspectivas Humanas*. S. Paulo: EPU.

Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sanches, M. F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. Em J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

2. Eletrónicas

Bueno, B.O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjectividade. Acedido em 5 de setembro de 2011, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100002&script=sci_arttext

Bragança, I. (2011). Sobre o conceito de formação (auto)biográfica. Acedido em 21 de janeiro de 2012, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>

Cardoso, M. & Vasconcelos, S. (2009). Novas fronteiras linguísticas: Um estudo sobre o gênero autobiográfico. Acedido em 4 de fevereiro de 2012, em http://www.revistaautonomia.com.br/volumes/Ano2-Volume1/linguistica-artigos/Novas-Fronteiras-Linguisticas-um-Estudo-sobre-o-Genero-Autobiografico_Sandra-Maia-Farias-e-Maria-Neurielli-Figueiredo.pdf

EPNoSL,(2012). The state of affairs on school leadership in Europe. Acedido em 6 de março de 2013, em <http://www.schoolleadership.eu/portal/content/state-affairs-school-leadership-europe>

Comenius.(2011). The Making of Leadership in Education. Acedido em 15 de março de 2012, em http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN_Framework.pdf

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Comissão das comunidades europeias. (2007). Escolas para o século XXI. Acedido em 19 de janeiro de 2013, em http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_pt.pdf

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC]. (1998). Contributos para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais. Acedido em 10 de setembro de 2012 em http://cfpagueda.no.sapo.pt/doc_apoio/CCPFC-Contributos.pdf

OCDE (2013). L'éducation aujourd'hui 2013: La perspective de l'OCDE. Acedido em 15 de março de 2013, em http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-fr

Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. Acedido em 5 de janeiro de 2013, em http://sigarra.up.pt/fpceup/en/publs_pesquisa.FormView?P_ID=22703

Lima, J. A. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. Acedido em 25 de janeiro de 2012, em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf>

Nóvoa, A. (2006). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Acedido em 12 de dezembro de 2012, em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar de formação. Acedido em 3 de janeiro de 2013 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/685>

Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso- diálogos com Rui Grácio Acedido em 6 de janeiro de 2013, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4821>

Nóvoa, A. (1999). Professores na virada do milénio. Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Acedido em 5 de novembro de 2012, em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/690>

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Acedido em 19 de março de 2012, em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Roldão, M. C. (2011). Saber educativo e culturas profissionais-contributos para uma construção/desconstrução epistemológica. Acedido em 25 de janeiro de 2013, em http://www.porto.ucp.pt/twt/PraticasPedagogicas/MyFiles/MyAutoSiteFiles/MetodosEstrategiasEnsinoMariaCeuroldao305337016/fmartins/Saber_Educativo_Culturas_Profissionais.pdf

Saveli, E. L. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. Acedido em 26 de janeiro de 2012 , em http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/501/ARTIGO_NarrativasAutobiograficasProfessores.pdf?sequence=1

Silva, S. M. & Lima, J. A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária Acedido em 5 de maio de 2013 em <https://digitalisdsp.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/4843/2/10%20-%20Lideranca%20da%20escola%20e%20aprendizagem%20dos%20alunos-%20um%20estudo%20de%20caso%20numa%20escola%20secundaria.pdf>

Veiga, I. (2010). Eu, professora: uma narrativa autobiográfica. Acedido em 21 de fevereiro de 2012, em <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5525/4618>

Vieira, F., & Moreira, M. A., (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Acedido em 7 de junho, de 2012 <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

3. Legislação

Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho. Regime da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril. Regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas.

Decreto-lei nº 207/96 de 2 de novembro. Regime jurídico da formação contínua de professores.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Lei nº 48/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do sistema Educativo.

Portaria nº 266/2012 de 30 de agosto. Regulamenta a avaliação de desempenho dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas.

4. Filmes

Cohn, A., Mauvernay, N. & Perrin, J. (Produtor) & Barratier, C. (Diretor). *Les Choristes*. [97 min]. France: Pathé.

APÊNDICES

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Apêndice I- Matriz das entrevistas

Título projeto “O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente”.

Tema da questão do questionário	Fundamentação/ embasamento teórica(o)	Questão do questionário	Objetivo da questão do questionário	Questão de investigação	Objetivo de investigação
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	“No início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objectivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente”. (Bogdan 1994, p. 135). - Segundo Bogdan (1994) o entrevistador ainda “tem de ser encorajador e apoiante”(p. 135).	- Informar sobre o tema projeto; - Salientar a importância da colaboração do entrevistado visto que o estudo se centra na escola onde o entrevistado exerce; - Garantir o anonimato e informar que partilhará os resultados do estudo; - Pedir autorização para gravar a entrevista	- Legitimar a entrevista e despertar o interesse do entrevistado; - Criar um clima propício à interação		
Identificação, caracterização e experiência profissional do entrevistado	- O professor é uma pessoa não se podendo dissociar a pessoa do profissional (Abraham, Goodson & Walker, citados em Nóvoa 2000; Holly, 2000) . “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias citado em Nóvoa, 2000, p.15).	- Qual a sua idade? - Qual a sua formação académica? - Tem formação especializada/ específica para o cargo de diretor/ representante da formação? - Há quantos anos exerce a docência? - Há quanto tempo exerce o cargo de diretora/ representante da formação? - Já exerceu esta função noutras escolas?	Obter dados biográficos para caracterizar o professor quanto à sua experiência profissional a nível da liderança.		
Oferta de formação	“saber administrar sua formação continua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com	Que tipos de ações de formação foram desenvolvidas ao longo do	Conhecer as ações de formação desenvolvidas ao longo do mandato 2009-	Que ações de formação têm sido	Conhecer as ações de formação

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

	discernimento entre diversos cursos de um catálogo...” (Perrenoud, 2000, p.159) • “A Liderança Escolar Eficaz refere-se ao processo de uso estratégico das capacidades e conhecimentos próprios dos professores, dos alunos e pais, no sentido de atingir objetivos educacionais comuns”(EPNoSL, 2010) • “é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos”(ofertas diversificadas de cursos e acções de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os actores implicados no processo da formação contínua.” (Nóvoa, 2002, p.38)	seu mandato? • Quais são os critérios que levaram à sua inclusão no plano de formação? • Como surgiu o <i>Team-teaching</i> na escola?	2013; • Conhecer os critérios que levaram à sua introdução no plano de formação da escola • Perceber como surgiu o projeto <i>Team-teaching</i>	desenvolvidas ao longo do mandato 2009-2013?	desenvolvidas ao longo do mandato 2009-2013
Formação profissional	• “é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente”. (Bueno, 2002, p. 22) • “Em inúmeros estabelecimentos em que a cooperação é incipiente, é justamente em torno da formação contínua que ela pode começar.” (Perrenoud, 2000, p.165)	• Das ações propostas considera que haja algumas mais relevantes que outras? • Se sim, pode justificar? • Tem <i>feed-back</i> sobre a avaliação das ações? • Se sim, quais os pontos fortes e fracos?	• Averiguar se existe <i>feed-back</i> sobre as ações de formação por forma a assinalar os pontos fortes e pontos fracos	• Quais os pontos fortes e fracos das ações de formação?	• Identificar os pontos fortes e fracos das ações de formação;
Escola aprendente	• A escola deve constituir-se como um local de aprendizagem e tornar-se ela própria uma “organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2007, p.218). • “As escolas têm de aprender. Têm de romper com a dinâmica obsessiva do	• É capaz de definir em linhas gerais o que considera ser uma escola aprendente? • Na sua opinião as ações de formação promovem de alguma forma uma dinâmica de escola	• Compreender a opinião do entrevistado quanto à importância da formação para a dinamização da escola aprendente	• Qual o impacto das ações de formação na dinâmica de escola aprendente?	• Aferir o impacto das ações na construção de uma dinâmica de escola

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

	ensino e substituí-la por uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Sobre a sua própria aprendizagem.” (Santos Guerra, 2002, p. 7) • “comunidades de aprendizagem, em que todos -professores, alunos, directores, funcionários- se consideram, simultaneamente, professores e alunos.” (Marcelo, 2009, p.11),	aprendente? • Se sim, que mudanças foram verificadas?			aprendente;
Liderança	• “Existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir” (Jesuino, 1999, p. 8). • “Os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para o outro conforme as circunstâncias”. (Goleman et. al., 2007, p. 75), sendo capazes de nos emocionar e “acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós.” (Goleman et. al., 2007, p.23). • “Esta nova concepção da escola como organização aprendente pressupõe dispositivos e dinâmicas formativas (Canário, 1995, p.12) e um conjunto de responsabilidades acrescidas para os gestores intermédios”. (Oliveira, 2000, p.52) • “Individualmente ou em conjunto, os directores têm a responsabilidade de ajudarem a actualizar as oportunidades de aprendizagem de todos os professores do sistema”. (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 163).	• O que entende por liderança ou lideranças e como a(s) definiria em linhas gerais? • Que práticas de liderança(s) têm sido utilizadas na escola? • A liderança pode ter alguma importância na promoção de uma dinâmica de escola aprendente? • Se sim, como foi efetivada?	• Compreender se o(s) tipo(s) de liderança exercido(s) promove(m) a dinâmica de escola aprendente	• Qual o papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente?	• Identificar o papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Desenvolvimento profissional	• “A aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está directamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores”(Fullan & Hargreaves, 2001, p. 9) • “hoje, os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição” (Nóvoa, 2009, p.25) • “Nas últimas décadas, as questões ligadas à aprendizagem, aos processos de mudança e ao desenvolvimento profissional dos professores têm sido objecto de um interesse crescente no sentido de compreender e analisar as preferências e os processos de aprendizagem dos professores bem como os contextos em que ocorrem” (Flores, Simão, Rajala & Tornberg, 2009, pp. 119-120)	• Qual a importância das práticas colaborativas no desenvolvimento profissional docente? • Qual a importância das práticas formativas no desenvolvimento profissional docente?	• Compreender a importância da colaboração e da formação desenvolvimento profissional.	• Como contribuem as práticas colaborativas e formativas para o desenvolvimento profissional docente?	• Indicar qual a relevância das práticas colaborativas e formativas para o desenvolvimento profissional dos docentes.
------------------------------	---	---	--	---	---

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Apêndice II – Grelha de categorização

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de enumeração
Identificação e Experiência Profissional	Idade	De 40 a 50 anos:3 Mais de 50 anos:3	“50 anos” “57 anos” “53 anos” “41 anos” “47 anos” “51 anos”	“50 anos” “Tenho 57 anos” “53 anos” “41 anos” “47 anos” “51 anos”	E1/D4 E2 D1 D2 D3 D5
	Formação académica	L.L.L.M.E.I.A.: 2 L.E.E.T. : 1 M.A.G.E. :1 L.L.L.M.E.P. :1 L.G. : 1 L.L.L.M.E.F.I. : 1	“Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas estudos ingleses e alemães (L.L.L.M.E.I.A.)” “Licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica (L.E.E.T) e Mestrado de Administração e Gestão Educativa (M.A.G.E.)” “Licenciatura em Línguas e Literatura Modernas – Estudos Ingleses e Alemães” “Licenciatura em: Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses Ramo Educacional (L.L.L.M.E.P.)” “Licenciatura em Gestão (L.G.)” “Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Franceses e Ingleses (L.L.L.M.E.F.I.)”	“Tenho uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas estudos ingleses e alemães” “Licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica e Mestrado de Administração e Gestão Educativa” “Licenciatura em Línguas e Literatura Modernas – Estudos Ingleses e Alemães” “Licenciatura em: Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses” “Licenciatura em Gestão” “Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Franceses e Ingleses”	E1/D4 E2 D1 D2 D3 D5

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

	Formação inicial	Profissionalização em serviço : 4 Profissionalização em exercício : 1 Estágio integrado:1	Profissionalização em serviço” “ Profissionalização em exercício” “Profissionalização em serviço” “Estágio integrado ” “Profissionalização em serviço” “Profissionalização em serviço”	“Profissionalização em Serviço ” “ Tenho a Profissionalização exercício” “Profissionalização em Serviço” “Estágio integrado “ “Profissionalização em Serviço” “Profissionalização em Serviço”	E1/D4 E2 D1 D2 D3 D5
	Formação especializada	P.G.C. : 1 P.C.M.C.I. : 1 M.A.G.E. : 1 M.C.E.A.E. : 1 C.F.A.E. :1 M.L.R.: 1 D.L.L.R.C. :1 P.G.C.E. : 1	“Pós-graduação em Educação para a Cidadania (P.G.C.) Mestrado em (parte curricular) Literatura e Cultura Inglesa (P.C.M.C.I)” “ Mestrado de Administração e Gestão Educativa (M.A.G.E)” “Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação em Educação (M.C.E.A.E.) Doutoramento em Educação – Avaliação em Educação (Concluído o Curso de Formação Avançada) (C.F.A.E)”	“Fiz uma pós-graduação em Educação para a Cidadania e tenho o Mestrado em Literatura e Cultura Inglesa parte curricular apenas.” “Sim, o Mestrado de Administração e Gestão Educativa” “Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação em Educação Doutoramento em Educação – Avaliação em Educação (Concluído o Curso de Formação Avançada) “	E1/D4 E2 D1

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

		P.C.M.L.F. : 1 Nenhum : 1	“Mestrado em: Literaturas Românicas e Doutorado em: Línguas e Literaturas Românicas, especialidade de Literaturas Românicas Comparadas (M.L.R) (D.L.L.R.C.)” Nenhuma “Pós-graduação em Ciências da Educação e parte curricular do mestrado em Literatura Francesa (P.G.C.E.) (P.C.M.L.F)”	“Mestrado em: Literaturas Românicas e Doutorado em: Línguas e Literaturas Românicas, especialidade de Literaturas Românicas Comparadas” “Não” “Pós-graduação em Ciências da Educação e parte curricular do mestrado em Literatura Francesa”	D2 D3 D5
	Registo de formador credenciado	Sim- 5 Não-1	“Sim” “Sim” “ Registo como formador certificado pelo C.C.P.F.C.” “Sim” “Não” “Sim”	“Sim, tenho” “Sim” “ Registo como formador certificado pelo C.C.P.F.C.” “Sim” “Não (foi pedido este ano, aguarda a decisão do Conselho)” “Sim”	E1/D4 E2 D1 D2 D3 D5
	Experiência profissional	Menos de 20 anos: 1 De 20 a 30 anos:3 Mais de 30 anos:2	“28 anos” “37 anos” “32 anos” “19 anos” “23 anos” “28 anos”	“Há quase 29 anos. 28 anos e uns meses” “37 anos” 32 anos” “ 19 anos” “23 anos” “28 anos”	E1/D4 E2 D1 D2 D3 D5

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

	Formação para o cargo que exerce	Alguma: 1	Pequena ação de formação”	“ Fiz também uma açãozinha muito pequenina, muito breve mesmo sobre as principais características que deverá ter um coordenador. ”	E1
		Mestrado: 1	“ Mestrado de Administração e Gestão Educativa”	“Sim, o Mestrado de Administração e Gestão Educativa”	E2
	Experiência no cargo que exerce	Menos de 5 anos:1	“ 4 anos intercalados”	“Já fui na outra escola onde dei aulas...durante 2 anos(...)aqui também fui durante 1 ano... e agora sou de novo portanto no total para aí uns 4 anos mas intercalados”	E1
		Mais de 10 anos:1	“11 anos como diretora e 15 anos de gestão”	“Diretora há onze anos mas tenho 15 anos de... de experiência de... de... direcção ... de funções de gestão”	E2
	Funções exercidas ao longo da carreira	Órgão de gestão:3	“coordenadora de qualquer coisa” “delegada de grupo ou coordenadora de projetos”	“fui quase sempre coordenadora de qualquer coisa... ou era delegada ou era delegada de grupo ou coordenadora de projetos ou era... fui sempre qualquer coisa”	E1
		Coordenador: 4 Delegado: 5 Assembleia de escola:1 Orientador Estágio:2 Diretor de turma: 5 Representante da formação : 1			

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

			“diretora de turma, delegada de grupo, subdelegada de grupo, coordenadora de departamento, diretora de instalações, vogal do conselho diretivo, vice presidente do conselho diretivo, presidente do conselho diretivo, presidente da assembleia de escola, diretora.”	“Sim, diretora de turma, delegada de grupo, subdelegada de grupo, coordenadora de departamento, diretora de instalações, vogal do conselho diretivo, vice presidente do conselho diretivo, presidente do conselho diretivo, presidente da assembleia de escola, diretora.”	E2
			“Coordenadora dos Diretores de Turma; Orientadora do estágio pedagógico das licenciaturas em ensino”	“Coordenadora dos Diretores de Turma; Orientadora do estágio pedagógico das licenciaturas em ensino”	D1
			“docência, direção de turma”	“docência, direção de turma”	D2
			“professora do grupo 430 (Economia e Contabilidade), assistente pedagógica, diretora do curso profissional de animador sociocultural”	“professora do grupo 430 (Economia e Contabilidade), assistente pedagógica do grupo 430, diretora do curso profissional de animador sociocultural”	D3
			“ docente de Inglês e representante da formação(...) direção de turma; presidente do conselho pedagógico; membro do conselho diretivo; coordenadora de diferentes projetos (...) delegada /coordenadora de grupo; coordenadora de departamento.”	“... sou docente de Inglês e representante da formação(...) fui formadora a nível de escola (...)diversas funções (...) direção de turma; presidente do conselho pedagógico; membro do conselho diretivo; coordenadora de diferentes projetos (...) delegada/coordenadora de grupo; coordenadora de departamento.”	D4

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

			“Docente de francês, delegada, representante de grupo, diretora de turma, Orientadora do estágio pedagógico das licenciaturas em ensino, assessora e adjunta da direção”	“Docente de francês, delegada, representante de grupo, diretora de turma, Orientadora do estágio pedagógico das licenciaturas em ensino, assessora e adjunta da direção”	D5
Experiência na qualidade de formador		Alemão:1	“ Alemão; Educação para a Cidadania; Autoridade e Clima de Segurança na Escola (A.C.S.E.); Didática das Línguas com recurso às TIC (D.L.R.T.I.C). ”	“ Sim. Alemão; Educação para a Cidadania; Autoridade e Clima de Segurança na Escola; Didática das Línguas com recurso às TIC”	E1/D4
		Educação para a cidadania:1	“informalmente em workshops”	“Não na formação formal, só informalmente em workshops”	E2
		A.C.S.E.: 1	“Workshops enquanto orientadora do estágio”	“Workshops enquanto orientadora do estágio pedagógico das licenciaturas em ensino – Faculdade de Letras de Lisboa”	D1
		D.L.R.T.I.C:1	“Curso de Verão:”	“Curso de Verão: Na senda do Rei Artur: introdução à Matéria da Bretanha, Lisboa, FCSH-UNL.”	D2
		Workshop: 3	Nenhuma	“Não”	D3
		Cursos Verão:1	“ workshops como orientadora do estágio”	“Só workshops como orientadora do estágio”	D5
		Nenhuma:1			

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Oferta de formação	Oferta formativa no mandato 2009-2013	Alunos:2 Professores: 2 Pessoal não docente: 2	“faltava muita coisa a nível da formação e do pessoal docente e não docente” “muito mais quantidade e qualidade e diversidade de ações “pequenas sessões” “muitas mesmo” “muito diversificadas” “viradas para os professores” “muita formação para alunos...”	“Houve muito mais formações e mais diversificadas do que antigamente(...) Sempre achei que faltava muita coisa a nível da formação docente e do pessoal docente e não docente (...) há muito mais quantidade e qualidade e diversidade de ações (...) são pequenas sessões sobre avaliação de desempenho(...)muita coisa foi feita (...) houve 1 aumento(...) mais ações e muito diversificadas(...) viradas para os professores(...)Há muita muita formação para alunos, este ano também tiveram lugar muitas sessões (...)	E1
			“ações de âmbito pedagógico” “profissional” “legislações” “didática” “gestão de conflitos” “direcionadas para professores, para pais, para pessoal não docente, para alunos” “um leque de formações que (...) abrangeu toda a comunidade”	“Sim, tenho....ações de âmbito pedagógico...ações de âmbito profissional...(...) legislações (...) no âmbito da didática (...) gestão de conflitos (...) direcionadas para professores, para pais, para pessoal não docente, para alunos(...)um leque de formações que eu acho que abrangeu toda a comunidade”	E2

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

	Critérios para a seleção das formações	Necessidades da escola: 2 Necessidades docentes:2	“ necessidades manifestadas pelo pessoal docente e não docente” “ têm a ver com esta comunidade especificamente” “porque nós sentimos necessidade de fazer qualquer coisa e portanto organiza-se qualquer coisa” “necessidades sentidas pela escola” “ “ iniciativa dos elementos da direção e outros da iniciativa do conselho pedagógico e de outros professores da escola”	“(…) necessidades manifestadas... pelo pessoal docente e não docente (...) necessidades específicas das pessoas desta escola não tanto dando resposta ao tema mais ou menos definido pelo ministério ou pelo centro de formação” (...) têm a ver com o tipo de alunos.. de população... de público que nós temos... com esta comunidade especificamente (...) é porque nós sentimos necessidade de fazer qualquer coisa e portanto organiza-se qualquer coisa “Eh...necessidades sentidas pela escola, sobretudo. Umas da iniciativa dos elementos da direção e outros da iniciativa do conselho pedagógico e de outros professores da escola”	E1 E2
	Como surgiu o <i>team-teaching</i>	Proposta do centro formação: 2 Processo longo: 1 Dar resposta à falta de formação: 1	“ proposta do centro de formação” “seguimos a ideia do conceito” “processo longo” “proposta do presidente do centro de formação” “não tendo condições para	“(…) surgiu este ano como proposta do centro de formação (...)seguimos a ideia do conceito (...) fizemos o levantamento dos formadores possíveis mas foi um processo longo e que ainda não está a funcionar...”. “Surgiu por proposta do presidente do centro de formação que(...)não tendo condições para implementar ações de	E1 E2

Escola Superior da Educação Almeida Garrett

	Existência de <i>feed-back</i>	Sim: 2	“globalmente positivas”	Sim.(...) em geral as pessoas...quer alunos quer professores(...)acharam (...)globalmente positivas o que se realizou(...)nenhum questionariozinho(..)de alguém a dizer...não prestou para nada. (...)não valeu a pena,...nem alunos nem professores.(...)O que se tem realizado aqui para pessoal não docente as pessoas gostaram sempre, acharam sempre que valeu a pena,(...).De um modo geral... as avaliações... de 1 a 5 eu colocaria num nível 4 ... portanto... não foi nada mau.”	E1
		Não: 0	“gostaram sempre, acharam sempre que valeu a pena”	“Todas as sessões de formação ou ações de formação realizadas (...)têm uma avaliação (...)existe (...)coordenador (...)de...formação na escola que tem o cuidado, (...) de me dar esse <i>feed-back</i> (...)evidentemente que há pessoas que(...) não participam, mas as pessoas que participam nestas acções consideram que são muito relevantes para a sua formação”	E2
		Positivo : 2	“de 1 a 5 eu colocaria num nível 4”		
			“têm uma avaliação”		
			“Coordenador tem o cuidado (...)dar esse <i>feed-back</i> (...)”		
			“ muito relevantes para a sua formação”		

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

	Pontos fortes e pontos fracos	<u>Pontos fortes</u> Partilha conhecimentos : 2 Aumento laços: 1 Sem deslocação:1 <u>Pontos fracos:</u> Cansaço: 1 Desmotivação: 1 Não entendem a necessidade: 1	“A partilha de saberes” “Convívio” “Aumentar os laços entre as pessoas” “Comunicar novas formas de ver as coisas” “ Enriquecer.” “a falta de tempo, a falta de vontade e de disposição” “ cansaço” “ desmotivação” “terem ações no seu espaço de trabalho” “contribui para o conhecimento e atualização” “ não entendem essa formação como obrigatória.” “algumas são importantíssimas para o desenvolvimento profissional”	A partilha de saberes(...) o convívio(...)aumentar os laços entre as pessoas. Comunicar novas formas de ver as coisas(...)enriquecer. O problema é (...) a falta de tempo, a falta de vontade e de disposição(...)o cansaço(...) a desmotivação” “Os pontos fortes(...)é a oportunidade de ...terem ações (...)no seu espaço de trabalho ações (...)que lhes dizem muito em termos profissionais.(...)é sentirem que contribui para o seu conhecimento e para a sua atualização.” “Os pontos fracos são(...)Algumas pessoas não entendem essa formação como obrigatória. No entanto a escola, a direção acha que já que ela faz parte do plano de formação de escola...algumas são importantíssimas para o desenvolvimento profissional e as pessoas devem mesmo participar(...)”	E1 E2
--	-------------------------------	--	---	--	---------------------

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Escola aprendente	Definição aproximada de escola aprendente	Pessoas aprendem: 2 Renovar : 1 Interagir :1 Encontrar soluções: 1	“ uma escola que aprende” “escola onde as pessoas continuam a aprender”	“É como o nome o indica... uma escola que aprende(...) se calhar é preciso ver mais longe(...)uma escola onde as pessoas continuam a aprender(...). Não tenho a certeza mas penso que sim”	E1
			“Capacidade para interagir” “ Se renovar” “ capaz de encontrar soluções”	“(...) é uma escola que tem capacidade para interagir... (...) se renovar (...)ser capaz de encontrar soluções”	E2
	Contributo das ações de formação para a escola aprendente	Positivo: 2 Negativo : 0	Sem dúvida nenhuma”. “há pessoas com formações tão ricas e tão diversificadas” “ poderíamos aprender muitíssimo mais” “pequenas sessões informais” “ não estão disponíveis só porque estão cansadas”	“Sim, sim, sem dúvida, sem dúvida nenhuma. eu acho que ainda poderíamos partilhar muito mais (...)...há pessoas com formações tão ricas e tão diversificadas (...) poderíamos aprender muitíssimo mais (...) com pequenas sessões informais. (...) as pessoas não estão disponíveis só porque estão cansadas(...)”	E1
			“Têm que contribuir para isso”	“Têm que contribuir para isso”	E2
	Mudanças verificadas com as formações	Algumas: 2 Nenhumas: 0 Muitas: 0	“efeito efetivo nas suas práticas” “ sobre a sua forma de estar na aula” “por em prática aquilo que aprendemos” “pelo menos uma coisinha das nove ou dez que aprendemos”	“(...)Acho que isto tem tido efeito efetivo nas suas práticas (...) sobre a sua forma de estar na aula (...) a ideia que tenho é que (...)tentamos depois por em prática aquilo que aprendemos(...) pelo menos uma coisinha das nove ou dez que aprendemos(...)”	E1

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

			“ mudanças sempre muito lentas.” “ter esperança” “façam a mudança.” “contribuem de algum modo para o desenvolvimento profissional das pessoas”. “Pouca mudança”	“As mudanças no ensino são mudanças sempre muito lentas. Mas eu tenho que ter esperança (...) que as ações oferecidas e que pretendemos continuar a oferecer façam a mudança. (...) acreditar que contribuem de algum modo para o desenvolvimento profissional das pessoas. (...)Verificação de mudanças, não vi muito”	E2
Liderança	Definição de liderança	Motivar : 2 Convencer: 2 Ouvir: 1	“ líder não é a mesma que coisa que gestor” “leva os outros a fazer” “ entusiasmo” “consegue fazer com que façam coisas sem impor” “sabe ouvir mesmo quando não é da mesma opinião”	“(…) é difícil (...) acho que o líder não é a mesma que coisa que gestor (...)é quem leva os outros a fazer(...)que se entusiasma(...) Um líder é o que consegue fazer com que façam coisas sem impor (...) sabe ouvir mesmo quando não é da mesma opinião(...) esta diretora tem isso, ouve as pessoas, pode falar-se com ela(...).Os coordenadores do pedagógico esses deviam ser líderes mas há pessoas que(...)podem ter formação(...)mas não os respeitam (...)não são líderes, acho eu”	E1
			“envolve sempre pessoas” “fazer entender às pessoas aquilo que é de facto importante” “levá-las a fazer(...)aquilo que de facto é importante, mostrando o que de facto é importante”	“(…) a liderança envolve sempre pessoas.(...) quem lidera tem que fazer entender às pessoas aquilo que é de facto importante neste caso para a escola. A liderança é(...) levá-las a fazer(...)aquilo que de facto é importante, mostrando o que de facto é importante”	E2

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

	Práticas de liderança	Ouvir :1 Delegar: 2 Mostrar o caminho: 1 Dar espaço: 1	“ouvir, ser recetivo aos outros” “perceber o que está mal” “partilhar com os outros” “ não ser ditador nem impor.” “delegação de competências” “ mostrando o caminho” “ desenvolvendo capacidades que têm” “ dar espaço às pessoas” “ perante determinada situação saibam o que devem fazer.”	“Talvez ouvir, ser recetivo aos outros(...)perceber o que está mal(...)partilhar com os outros e não ser ditador nem impor.” “(…)delegação de competências... (…) mostrando aos outros o caminho, dando-lhes tópicos e as pessoas desenvolvendo (…) capacidades que têm de acordo com aquilo que parece para o desenvolvimento da escola(...) dar espaço às pessoas para que (…) perante determinada situação saibam o que devem fazer.”	E1 E2
	Importância da liderança na promoção de escola aprendente	Relevante: 2 Pouco relevante:5 Mais partilha: 2 Dinamismo: 2 Mudança:2 Motivar: 2	“ a diretora conseguiu desenvolver isso” “Fala-se muito mais. Partilha-se” “fazemos mais coisas entre professores” “ há outra dinâmica” “ Há mais acções” “ levam a pensar noutras coisas” “ projetos” “mudar as coisas e aprender sempre mais.”	“(…) Acho que a diretora conseguiu desenvolver isso. (…) Fala-se muito mais. Partilha-se(...)fazemos mais coisas entre professores (…) há outra dinâmica (…). Há mais acções , mais coisas que se fazem e (…) que nos levam a pensar noutras coisas (…) certos projetos. Os coordenadores e o pedagógico(...)alguns são dinâmicos e tentam mudar as coisas e aprender sempre mais.”	E1

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

			“ pessoas dinâmicas” “com vontade para resolver os problemas” “ tem que haver um líder” “entender os problemas da escola” “capacidades pedagógicas” “ inteligência emocional” “saber exatamente aquilo que a escola precisa” “ dar pistas” “porque a escola só se faz com pessoas” “motivá-las” “ fazê-las ir ao encontro (...) daquilo que a escola efetivamente precisa”	“(...) tem que ter um tipo de pessoas dinâmicas,(...) com vontade para resolver os problemas.(...) numa escola aprendente tem que haver um líder e (...)r tem que ter capacidade para entender os problemas da escola(...) a vários níveis,(...) capacidades pedagógicas,(...) inteligência emocional ,(...) saber exatamente aquilo que a escola precisa (...) dar pistas (...) porque a escola só se faz com pessoas(...)motivá-las e fazê-las ir ao encontro (...) daquilo que a escola efetivamente precisa	E2
			desvalorizaram a importância da liderança” “mais relevante a motivação e a curiosidade” “atividades que resultam com uma turma, (...), poderá despertar curiosidade e levar à vontade de querer aprender.”	“os docentes desvalorizaram a importância da liderança parecendo-lhes mais relevante a motivação e a curiosidade que pode ser despertada junto dos docentes por parte de alguns colegas. Saber que um colega desenvolve determinadas atividades que resultam com uma turma, por exemplo, poderá ser um elemento que poderá despertar curiosidade e levar à vontade de querer aprender.”	D1 D2 D3 D4 D5
	Como foi efetivada	Delegando: 1 Aprendendo:1	“faz-se muita coisa” “muitas ações e aprende-se” “é importante porque faz mexer a escola.”	“(...)faz-se muita coisa(...)muitas ações e aprende-se(...)é importante porque faz mexer a escola.”	E1

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

			“delegando essa função” “ter de tomar decisões e refletir sobre o que lhes é pedido”	“de diversas maneiras.(...) delegando essa função em diversos professores, coordenadores e outros,(...)acabam por ter de tomar decisões e refletir sobre o que lhes é pedido”	E2
Desenvolvimento profissional	Importância das práticas colaborativas no desenvolvimento profissional	Muito importante:7 Pouco importante: 0 Aprendem mais: 7 Melhora o ensino: 7 Formação centrada na escola é importante: 7	“ é fundamental.” “partilhar tudo” “as práticas colaborativas faz toda a diferença” “ninguém pode trabalhar sozinho” “ várias formas de trabalho colaborativo” “ aprendem mais” “transmitem mais aos seus alunos “ “ajuda nos sempre a ver, a refletir, a mudar e fazer melhor”	“Acho que é fundamental. Eu sou de partilhar tudo(...).eu já falei disto na reunião de departamento e gostaria de continuar para o ano.” “Eu sou uma diretora que acha que as práticas colaborativas faz toda a diferença(...) ninguém pode trabalhar sozinho embora existam várias formas de trabalho colaborativo (...)nesta escola(...)faz todo o sentido (...) porque aprendem mais (...)transmitem mais aos seus alunos (...)o trabalho com os outros ajuda-nos sempre a ver, a refletir, a mudar e fazer melhor”	E1 E2

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

			“importância das práticas colaborativas a todos os níveis” “a formação centrada na escola” “formação centrada na escola(...) traz mais mudanças nas práticas” “isolamento de alguns docentes”	“importância das práticas colaborativas a todos os níveis(...) partilha de saberes, (...) problemas que surgem para que, em conjunto, os mesmos possam ser resolvidos. (...) formação centrada na escola poderá corresponder à que traz mais mudanças nas práticas a(...) fator impeditivo da formação dentro da profissão e do trabalho colaborativo remete para o isolamento de alguns docentes”.	D1 D2 D3 D4 D5
Team-teaching	Razões para aderir ao <i>team-teaching</i> como formadores	Mais adaptada aos problemas específicos da escola: 5 Partilha de conhecimentos:5	“ formação centrada na escola é mais benéfica e dá resposta aos problemas reais” “ poder contribuir e partilhar com os colegas os seus conhecimento” “ responder a necessidades e interesses manifestados pelos docentes num contexto de trabalho específico” “mais-valia” “ equacionando outras práticas.”	“(…)disponibilizou para ser formadora <i>team-teaching</i> por entender que a formação centrada na escola é mais benéfica e dá resposta aos problemas reais daquela. (...) importância de poder contribuir e partilhar com os colegas os seus conhecimentos(...) acreditar que a formação a nível da própria escola faz sentido por poder responder a necessidades e interesses manifestados pelos docentes num contexto de trabalho específico(...) seria uma forma diferente de organizar e desenvolver a formação. (...)mais-valia (...), refletindo (...) equacionando outras práticas.”	D1 D2 D3 D4 D5
	Razões para os docentes aderirem ao <i>team-teaching</i>	Creditação: 5 Colegialidade: 5 Responde às necessidades: 5	“ responder a necessidades da escola” “ evitando deslocções” “horários mais adequados”	“(…)salientou-se a importância da formação poder responder a necessidades da escola, evitando deslocções dos formandos, funcionando em horários mais adequados e permitindo um clima colegial	D1 D2 D3 D4

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

		Sem deslocações: 5	“clima colegial” “ mais confiantes” “formação creditada”	entre colegas que se sentem mais confiantes com formadores que lhes são familiares. O facto de a formação poder vir a ser creditada é um fator que poderá ter uma relevância considerável para que os docentes adiram a esta iniciativa.”	D5
	Importância do <i>team-teaching</i> como modalidade de oferta de formação	Relevante: 5 Responde às necessidades da escola: 5 Colmata a falta de formação dos centros : 5	“modalidade de formação relevante” “diminuição na eficácia da formação facultada pelos centros de formação” “reais necessidade e aos interesses dos docentes.”	“considerou esta modalidade de formação relevante, sobretudo tendo em consideração o estado da formação de professores em Portugal (principalmente este ano, notou-se uma diminuição na eficácia da formação facultada pelos centros de formação da nossa área; além disso, os temas propostos nem sempre serão a melhor resposta às reais necessidades e aos interesses dos docentes.”	D1 D2 D3 D4 D5
	Aspetos positivos e negativos do <i>team-teaching</i>	<u>Positivos:</u> Centrada na escola: 5 Colegialidade: 5 Partilha:5 Aprendizagem: 5 <u>Negativos:</u> Falta de docentes para todas as	“inexistência de docentes da escola com formação em áreas fundamentais” “dificuldade em se conseguirem definir tempos comuns” “o centro não consegue dar uma resposta expedita aos problemas colocados” “o centro não consegue dar uma resposta expedita aos problemas colocados” “rentabilização dos recursos	“(…) inexistência de docentes da escola com formação em áreas fundamentais como a indisciplina ou a gestão de conflitos,(…) dificuldade em se conseguirem definir tempos comuns(…)A ligação da escola ao centro de formação(…) também foi sentida como um constrangimento, já que o centro não consegue dar uma resposta expedita aos problemas colocados(…)o centro não consegue dar uma resposta expedita aos problemas colocados (...). Os aspetos positivos(...) são uma formação centrada	D1 D2 D3 D4 D5

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

		necessidades: 5 Dificuldades logísticas: 5 Morosidade do processo de creditação: 5	humanos existentes” “resolução conjuntos de problemas identificados” “a reflexão sobre as práticas e a auto-avaliação	na escola, com colegas conhecidos, num clima de colegialidade, fomentador de partilha e de aprendizagem, a rentabilização dos recursos humanos existentes na própria escola, o estudo e resolução conjuntos de problemas identificados, a reflexão sobre as práticas e a autoavaliação.	
E1 - Entrevistada 1* E2- Entrevistada 2 D1- Docente 1 D2 – Docente 2 D3- Docente 3.....D4- Docente 4 * D5- Docente 5 (E1 e D4 representam a mesma pessoa)					

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Apêndice III- AN2

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA APRESENTAÇÃO DE ACÇÃO DE FORMAÇÃO NAS MODALIDADES DE ESTÁGIO, PROJECTO, OFICINA DE FORMAÇÃO E CÍRCULO DE ESTUDOS <i>Formulário de preenchimento obrigatório, a anexar à ficha modelo ACC2</i>	An2-B
	N.º

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

Metodologias de ensino-aprendizagem das línguas.

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO E SUA INSERÇÃO NO PLANO DE ATIVIDADES DA ENTIDADE PROPONENTE

- a) Responder a necessidades de formação e interesses manifestados pelos docentes;
- b) Necessidade de promoção da reflexão e partilha das práticas;
- c) Necessidade de desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento e/ou transformação de práticas educativas, de modo a promover a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o sucesso educativo.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projectos e Círculos de Estudo) (Art. 12.º-3 RJFCP) (Art. 33.º c) RJFCP)

3.1.1. Número de Proponentes: 3

3.1.2. Escola(s) a que pertence(m): Escola Secundária

3.1.3. Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes: 3.º ciclo e ensino secundário/ docentes dos grupos n.ºs 300 (Português), 320 (Francês) e 330 (Inglês).

3.2. Destinatários da modalidade:

Docentes do 3.º ciclo e secundário dos grupos n.ºs 300 (Português), 320 (Francês) e 330 (Inglês).

Os dados recolhidos são processados automaticamente, destinando-se à gestão automática de certificados e envio de correspondência. O preenchimento dos campos é obrigatório pelo que a falta ou inexactidão das respostas implica o arquivamento do processo. Os interessados poderão aceder à informação que lhes diga respeito, presencialmente ou por solicitação escrita ao CCPFC, nos termos dos artigos 27.º e 28.º da lei n.º 10/91 de 19 de Fevereiro. Entidade responsável pela gestão da informação: CCPFC - Rua Nossa Senhora do Leite, n.º 7 - 3º - 4700 Braga.

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁTICOS

- a) Reforçar o trabalho colaborativo, através da criação de situações de socialização, questionação e partilha;
- b) Produzir materiais de intervenção concretos e promotores da melhoria das práticas educativas;
- c) Assegurar a aplicação e a funcionalidade dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas;
- d) Promover o sucesso educativo pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas Pedagógica e didáticas em executivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

- Imagem e música como mais-valias no ensino das línguas;
- Usos específicos da imagem no ensino;
- Recursos para o ensino-aprendizagem das línguas através da imagem e da música;
- Oralidade na aula de línguas;
- Avaliação da compreensão e produção oral.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

6.1. Passos metodológicos:

1.ª fase:

- Sessões presenciais de trabalho cooperativo entre formadoras e formandos: partilha, análise, reflexão, discussão de ideias e práticas;

2.ª fase:

- Sessões de trabalho autónomo:

1. produção de materiais de intervenção promotores da melhoria das práticas educativas;
2. aplicação dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas.

3.ª fase:

- Sessões presenciais com vista ao relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material produzido e aplicado, conhecimento de outros materiais apresentados pelas formadoras e demais formandos.

4.ª fase:

- Regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como dos resultados com eles atingidos em resposta à(s) necessidade(s) previamente sentida(s).

6.2. Calendarização

6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano letivo:

De janeiro a abril de 2013.

6.2.2. Número de sessões prevista por mês

6.2.3. Número de horas previstas por cada tipo de sessões (v. nota relativa ao n.º 6.2.2)

Sessões presenciais conjuntas

Sessões de trabalho autónomo

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso de Modalidade de Projecto) (Art. 7.º, 2 RJFCP)

Data: ____ / ____ / ____ Cargo: _____

Assinatura: _____

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art.º 25.º-A, 2 c) RJFCP)

Nome: _____

(Modalidade de Projecto e Círculo de Estudos) delegação de competências do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Art.º 37.º f) RJFCP)

Sim

☐

Não

☐

N.º aced. do Consultor

/

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS:

Crítérios de avaliação:

- Participação na ação (contributos, assiduidade, pontualidade);
- Competências desenvolvidas (observação de práticas);
- Aplicação de competências ao contexto (plano de intervenção, avaliação de práticas e materiais de apoio). - Classificação de cada formando por níveis de desempenho na escala de 1 a 10.

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO

- Avaliação Interna com base na opinião dos formandos (reflexão crítica) e formador;
- Materiais produzidos na ação e mudança de práticas pedagógicas dos formandos;
- Aplicação e análise de questionários de avaliação.

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Usos da Imagem

ARAÚJO, Alberto Filipe e BAPTISTA, Fernando Paulo, *Variações sobre o Imaginário. Domínios, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa, Instituto Piaget, 2003.

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa, Relógio d'Água, 2007.

DURAND, Gilbert, *A Imaginação Simbólica*, Lisboa, Edições 70, 1995.

THOMAS, Joël (dir.), *Introduction aux Méthodologies de l'Imaginaire*, Paris, Ellipses, 1998.

WUNENBURGER, Jean-Jacques, *La Vie des Images*, Paris, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

Música e Línguas

Remete-se, apenas, para recursos *online*, nomeadamente:

http://www.globalkidsoz.com.au/multicultural_music.php ;

<http://www.music-in-education.org/articles/1-E.pdf> ;

<http://musiccrossingborders.org/our-mission/> .

A nível dos principais sítios ou programas a utilizar, destaque para os seguintes:

www.youtube.com ;

www.vimeo.com ;

www.aniboom.com ;

“Vdownloader”;

“Audacity”.

Avaliação da Oralidade

Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação.

Conselho da Europa (2001), Asa.

Tagliante, C. (1991), *L'Évaluation*. Clé International

Préparation au Delf scolaire A1, Hachette

Préparation au Delf scolaire A2, Hachette

Préparation au Delf scolaire B1, Hachette

Préparation au Delf scolaire B2, Hachette

<http://www.tv5.org/>

<http://www.iletaitunehistoire.com/>

Data XXXXXXXXXX

Assinatura: XXXXXXXXXX

Anexos

Anexo I - ATA DA REUNIÃO DA EQUIPA *TEAM-TEACHING*

Aos seis dias do mês de junho de dois mil e treze, pelas catorze horas e trinta minutos, reuniram todos os elementos da equipa *team-teaching*. A reunião teve uma duração prevista de uma hora e trinta minutos e a seguinte ordem de trabalhos:-----

Ponto 1 - Reflexão e análise do projeto de formação *team-teaching* 2012-2013.-----

1.1- Razões que levaram a disponibilizarem -se como formadores *team-teaching*; ---

1.2- Razões que levem os docentes a aderir à formação *team-teaching*; -----

1.3- Importância do *team-teaching* como modalidade de oferta de formação; -----

1.4- Aspetos positivos e negativos do *team-teaching* em relação às outras modalidades de formação;

1.5- Impacto das formações em geral e do *team-teaching* em particular na dinâmica de escola aprendente; -----

1.6- Papel da liderança como promotora de formação que conduza a uma dinâmica de escola aprendente; -----

1.7- Relevância das práticas colaborativas e da formação dentro da profissão para o desenvolvimento profissional docente. -----

Ponto dois - Sistematização das conclusões. -----

A professora [REDACTED] deu início à reunião agradecendo às colegas pela sua presença e por colaborarem no seu projeto de investigação. Apresentou como objetivos da reunião a análise e reflexão conjunta sobre o projeto *team-teaching* como modalidade de formação, bem como a obtenção de informações sobre a liderança como promotora da escola aprendente e, consequentemente, do desenvolvimento profissional. Referiu ainda que todo o conteúdo da reunião seria exarado na presente ata, que será entregue na direção, bem como analisado e posteriormente divulgado apenas no âmbito desta investigação, garantindo-se desde já o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.-----

No ponto 1.1 da ordem de trabalhos, a professora [REDACTED] referiu que se disponibilizou para ser formadora *team-teaching* por entender que a formação centrada na escola é mais benéfica e dá resposta aos problemas reais daquela. A professora [REDACTED] acrescentou a importância de poder contribuir e partilhar com os colegas os seus conhecimentos. A professora [REDACTED] referiu que as razões que a levaram a disponibilizar-se para integrar a equipa tiveram a ver com o facto de acreditar que a

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

formação a nível da própria escola faz sentido por poder responder a necessidades e interesses manifestados pelos docentes num contexto de trabalho específico; além disso, poderia partilhar experiências, conhecimentos e competências. A professora [REDACTED] disponibilizou-se para ser formadora no âmbito do projeto por ter considerado que seria uma forma diferente de organizar e desenvolver a formação. Aliciou-a também a ideia de poder transmitir as suas aprendizagens práticas aos colegas (no âmbito da aplicação da informática ao apoio da prática letiva). A professora [REDACTED] disse entender a formação centrada na escola como uma mais-valia já que os colegas disponibilizavam conhecimentos, partilhando-os com os colegas, refletindo sobre eles e equacionando outras práticas. Globalmente, todas entenderam que a formação “por catálogo” não é a que melhor nos permite evoluir como docentes, pois nem sempre dá resposta aos problemas sentidos. -----

No ponto 1.2, a professora [REDACTED] disse acreditar que o projeto *team-teaching* pode ser um fator impulsionador da vontade dos docentes de aderir à formação, não só por poder responder às suas necessidades e interesses efetivos, em relação a um contexto de trabalho específico, como por permitir rentabilizar recursos humanos (formadores) existentes dentro da escola; além disso, acredita na importância da partilha de experiências e conhecimentos adquiridos e de competências desenvolvidas numa lógica de trabalho entre pares. A professora [REDACTED] disse concordar plenamente com a opinião da colega e acrescentou que os docentes poderão sentir-se mais motivados para este tipo de formação pelo facto de ela poder contribuir diretamente para a melhoria do seu desempenho profissional e dos resultados escolares dos alunos. A professora [REDACTED] referiu a utilidade das aprendizagens transmitidas, pois é mais fácil aos colegas ensinarem o que consideram mais útil aos seus pares, ou seja, desenvolver um modelo de formação centrado na escola onde se trabalha, com colegas que se conhece e nos quais se confia. A professora [REDACTED] referiu que ao centrar-se a formação na escola se pode organizar mais facilmente os horários, evitam-se deslocações, existe um ambiente com o qual formador e formando estão familiarizados, o que é uma mais-valia. Globalmente, salientou-se a importância da formação poder responder a necessidades da escola, evitando deslocações dos formandos, funcionando em horários mais adequados e permitindo um clima colegial entre colegas que se sentem mais confiantes com formadores que lhes são familiares. O facto de a formação poder vir a ser creditada é um fator que poderá ter uma relevância considerável para que os docentes adiram a esta iniciativa. -----

No ponto 1.3, a professora [REDACTED] referiu que o facto de haver mais partilha poderia permitir mostrar o que de melhor cada professor tem, pondo os seus conhecimentos ao serviço dos colegas. A professora [REDACTED] salientou a importância do

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

team-teaching como trabalho interdisciplinar, ideia que a professora [REDACTED] reforçou ao referir que a própria equipa *team-teaching* abrange formadores de grupos de recrutamento diferentes e que a formação destinada às línguas é dirigida ao departamento e supõe um trabalho de colaboração entre as três formadoras. A professora [REDACTED] manifestou a sua plena concordância com as ideias defendidas pelas colegas. A professora [REDACTED] considerou esta modalidade de formação relevante, sobretudo tendo em consideração o estado da formação de professores em Portugal (principalmente este ano, notou-se uma diminuição na eficácia da formação facultada pelos centros de formação da nossa área; além disso, os temas propostos nem sempre serão a melhor resposta às reais necessidade e aos interesses dos docentes. -----

No ponto 1.4, foram referidos como aspetos negativos ou constrangimentos, a inexistência de docentes da escola com formação em áreas fundamentais como a indisciplina ou a gestão de conflitos, assim como a dificuldade em se conseguirem definir tempos comuns para formação. A ligação da escola ao centro de formação também foi sentida como um constrangimento, já que o centro não consegue dar uma resposta expedita aos problemas colocados, o que pode remeter para questões financeiras, recursos humanos e disponibilidade do conselho científico-pedagógico da formação contínua para proceder à análise de propostas formativas apresentadas e sua posterior acreditação. O atraso na acreditação de propostas de formação apresentadas, inviabilizou o seu desenvolvimento no presente ano letivo, conforme inicialmente planeado. Aguarda-se que o processo seja regularizado para que as ações possam realizar-se a partir do primeiro período do próximo ano letivo. Sugeriu-se que, a nível de organização da escola, parte da quarta-feira à tarde fosse reservada para reuniões, formação e outras atividades. Do mesmo modo, salientou-se a importância das disciplinas serem equitativamente distribuídas pelos turnos da manhã e da tarde, assim como se vislumbrou a hipótese das aulas poderem terminar antes das 18:30 horas, prevenindo-se assim, talvez, em parte, pelo menos, a incidência de situações de indisciplina e a falta de atenção devido ao cansaço dos discentes e dos docentes. Os aspetos positivos são os que já foram referidos anteriormente e que se prendem com uma formação centrada na escola, com colegas conhecidos, num clima de colegialidade, fomentador de partilha e de aprendizagem, a rentabilização dos recursos humanos existentes na própria escola, o estudo e resolução conjuntos de problemas identificados, a reflexão sobre as práticas e a autoavaliação.

No ponto 1.5, as presentes foram unânimes em considerar que as formações trazem sempre alguma aprendizagem individual para os docentes e, conseqüentemente, para os alunos. Contudo, o *team-teaching*, ao centrar-se numa formação feita por professores, na

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

escola, e sobre problemas concretos da escola, poderá ser a alavanca para criar um clima de escola em que os colegas comecem a criar uma prática de troca de ideias e de reflexão promotora de aprendizagem. No entanto, como ainda não se conseguiu concretizar o *team-teaching*, estas afirmações poderão não passar de especulações. As presentes consideraram ainda que o *team-teaching* poderá trazer outros docentes à escola, atendendo a que docentes de outras escolas poderão inscrever-se e vir a frequentar ações a decorrer nesta escola. A professora [REDACTED] disse pensar que as formações em geral e o *team-teaching* em particular têm, necessariamente, um papel muito relevante na dinâmica de escola aprendente e citou, a este propósito, António Nóvoa: “... a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.”⁶. A professora [REDACTED] acrescentou que a formação *team-teaching* poderá não ser em tão grande número como as formações gerais, mas poderá ser de maior qualidade (se for de encontro às necessidades reais das escolas). -----

No ponto 1.6, após ter sido referido que não se entende por liderança apenas o papel do diretor e dos coordenadores, mas sim o de qualquer professor, os docentes desvalorizaram a importância da liderança parecendo-lhes mais relevante a motivação e a curiosidade que pode ser despertada junto dos docentes por parte de alguns colegas. Saber que um colega desenvolve determinadas atividades que resultam com uma turma, por exemplo, poderá ser um elemento que poderá despertar curiosidade e levar à vontade de querer aprender. -----

No ponto 1.7, que abrange as perguntas anteriores, focou-se a importância das práticas colaborativas a todos os níveis: grupos de docência, departamentos, conselhos de turma e outros, e referiu-se a importância da partilha de saberes, mas também de problemas que surgem para que, em conjunto, os mesmos possam ser resolvidos. Relativamente ao desenvolvimento profissional, a formação centrada na escola poderá corresponder à que traz mais mudanças nas práticas já que a proximidade entre colegas formadores e formandos é garantida e, tal como referiu a professora [REDACTED], os colegas

⁶ NÓVOA, António. “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. Consultado em 10 de junho de 2012, em http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf. In “Plano de Formação de Escola 2012-2013”.

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

têm por hábito conversar sobre o que foi feito na formação, aplicar os conhecimentos e questionar os resultados obtidos. As presentes consideraram, contudo, que uma das questões que poderá ser fator impeditivo da formação dentro da profissão e do trabalho colaborativo remete para o isolamento de alguns docentes, a sua recusa em abrir as portas da sala de aula e a sua reticência em expor-se como profissionais. -- No segundo ponto da ordem de trabalhos, concluiu-se que a formação centrada na escola poderá ser a resposta às escassas formações propostas pelo centro de formação e pelo próprio Ministério, assim como a resposta mais adequada para um determinado contexto. Promove-se, assim, um “passar para dentro da profissão” e a dimensão coletiva e colaborativa do trabalho em equipa, entendendo-se a Escola enquanto comunidade de prática. Refletindo especificamente sobre os problemas concretos desta escola, a indisciplina surge como uma das questões que requer especial atenção, principalmente nos anos de início de ciclo. Para esta questão não tem havido muita oferta formativa. -----

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, depois de lida e aprovada, irá ser assinada nos termos da lei. -----

A secretária: [REDACTED]

D3: [REDACTED]

D5: [REDACTED]

D4: [REDACTED]

D2: [REDACTED]

D1: [REDACTED]

Visto em ____/____/____

A diretora executiva

O papel da liderança na promoção de uma dinâmica de escola aprendente- um projeto em desenvolvimento

Anexo II

*Conselho Científico-Pedagógico
da Formação Contínua*

CERTIFICADO DE REGISTO DE FORMADOR

Para os efeitos previstos no artigo 37º, alínea d), do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao Decreto-Lei nº207/96, de 2 de Novembro, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua procedeu ao **registro como formador** de

Maria Marília Mesquita Patela Bação

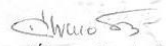
na área e domínio:

- C05 Didáticas Específicas (Francês e Inglês),

Ao presente certificado é atribuído o registo CCPFC/RFO-33141/13.

Braga, 10 de Maio de 2013

O Secretário do CCPFC


(Álvaro Santos)