

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Repercussões da Avaliação Externa das Escolas nas Práticas Curriculares das Lideranças Intermédias

Machado, M.G. [1] & Seabra, F. [3]

¹ Agrupamento Eugénio de Andrade, Porto

³ Universidade Aberta, LE@D, CIEd, Portugal

Email: machadogd@mail.com ; fseabra@uab.pt

Resumo

O crescente reconhecimento da Avaliação Externa das Escolas como um mecanismo impulsionador da melhoria dos sistemas educativos traz à colação a importância nevrálgica das lideranças intermédias na implementação de dinâmicas curriculares conducentes a uma maior qualidade do ensino-aprendizagem. Esta comunicação apresenta os resultados parciais de um projeto de investigação, em que se visou perceber a relação que as lideranças intermédias estabelecem entre a avaliação externa das escolas e a melhoria das práticas curriculares, mediante a potenciação dos pontos fortes e inventariação de estratégias conducentes a reverter as fragilidades apontadas no relatório da IGEC ou, eventualmente, se se converteu em matéria arquivada. A análise dos dados qualitativos, recolhidos através de entrevistas semiestruturadas a doze líderes intermédios de duas escolas que fizeram parte do projeto-piloto, intervencionadas no 1º e 2º ciclos da AEE, remete para uma dualidade de efeitos: numa escola a AEE induziu a reflexão sistemática do caminho que estão a fazer (autoavaliação) e do que querem ou podem construir (plano de melhoria) e, inversamente, na outra escola, o efeito situa-se ao nível exógeno do discurso, sem tradução mimética nas práticas curriculares.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Lideranças Intermédias; Práticas curriculares.

Introdução

No contexto académico português, a produção de estudos sobre a AEE, nos seus múltiplos aspetos e graus de consecução, denota ainda alguma frugalidade, a que não é alheio o facto de se tratar de um assunto emergente que, no seu formato atual, remonta à publicação da Lei nº31/2002, embora só em 2006 se tenha iniciado um projeto - piloto, com 24 escolas que deu origem, em 2007, ao 1º ciclo avaliativo, denominado Avaliação Externa das Escolas (AEE), com uma dupla finalidade: melhoria da qualidade das escolas, mediante o enfoque nos resultados e prestação de contas (CNE, 2010). Em 2010/2011 dá-se início ao 2º ciclo, com um referencial remodelado, sem que para tal tenha havido meta-avaliação, ganhando pregnância investigar o impacto e efeitos que o 1º ciclo da AEE provocou nas mais

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

de mil escolas intervencionadas, no sentido de perceber o seu contributo para a qualidade do ensino/ aprendizagem, resultados dos alunos, cultura de auto e heteroavaliação, reforço da autonomia e liderança.

Dado o crescente reconhecimento da avaliação externa como um mecanismo fundamental na mudança e melhoria dos sistemas educativos, este estudo objetivou compreender de que modo o primeiro ciclo da AEE, em Portugal, influenciou as dinâmicas curriculares das lideranças intermédias, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Lideranças curriculares intermédias

A constituição dos Mega agrupamentos redimensionou de tal modo as organizações escolares que a distribuição de responsabilidades, através da instituição de lideranças intermédias atuantes, se tornou um imperativo de eficácia (Lima, 2008a), num contexto macro e polifónico, mais semelhante a uma “banda de jazz do que a uma orquestra sinfónica” (Formosinho & Machado, 2000, p.131). Trata-se, no fundo, da alteração da liderança de uma perspetiva transaccional, “tecnológica ou gerencialista” para uma perspetiva transformacional, “pedagógica” (*ibid*) em que, para além do líder formal, a liderança seja distribuída e partilhada por diferentes elementos da escola, aberta ao dissenso e à tomada de decisões coletivas (Fullan, 2002), de modo que “ todos se sintam envolvidos, comprometidos e responsabilizados pelos resultados e pelo sucesso da escola” (Santos, 2007, p.38). Importa, pois, perceber o modo como funcionam as estruturas intermédias e o seu papel de charneira na dinâmica curricular e pedagógica das instituições escolares, mormente na aproximação entre a liderança formal dos coordenadores e diretores de turma e a liderança informal dos professores, tantas vezes negligenciada (Harris, 2003), alocada às funções da sala de aula – como planificação, comunicação dos objetivos e conteúdos, regulação das atividades e estratégias, criação de um bom ambiente de trabalho, motivação e avaliação do desempenho dos alunos.

Em Portugal, são poucos os estudos sobre o tipo de liderança dos vários coordenadores escolares ou dos diretores de turma e mesmo da forma como acompanham o trabalho dos seus pares (Lima, 2008b), resumindo-se a sua função a uma dimensão organizacional e administrativa e não tanto à sua afirmação como “líderes que imprimem novos rumos e trajetórias para as suas escolas” (Diogo, 2004, p.268). Na literatura internacional há já um acervo considerável de estudos sobre a importância dos líderes intermédios na gestão, liderança e eficácia da escola. Este descentramento da liderança, paralelamente à existência dos responsáveis pelas escolas (Harris, 2003), imbrica, naturalmente, na teoria da liderança distribuída, pela ênfase que coloca nas formas coletivas de liderança, no *empowerment* dos professores e na valorização da sua profissionalidade docente, enquanto “autoria” (Bangs & Frost, 2012), que assenta na criação de orgânicas colegiais que contribuem para o desenvolvimento, eficácia e melhoria da escola, a qual implica redistribuição de poder e a possibilidade de todos os professores poderem ser líderes, porque o controlo hierárquico dá lugar ao controlo interpares, numa clara exigência de confiança mútua, colaboração e partilha. Blanford (2006, p.18) define os líderes intermédios como “gestores em exercício de docência”, isto é, “ensinam e lideram” devido ao posicionamento intermédio, na organização, simultaneamente com responsabilidades para com os colegas, mas também para com a liderança de topo, o que leva Pacheco (2009) a considerar que, no caso dos departamentos curriculares, já deviam ter mais autonomia e maturidade para liderarem o desenvolvimento pessoal, profissional e de regulação da atividade em sala de aula.

Dos estudos internacionais ressaltam duas importantes conclusões: i) O impacto da liderança nos resultados dos alunos pode até ser pequeno, mas será sempre significativo, do ponto de vista educacional, produzindo um efeito indireto, uma vez que influencia a aprendizagem dos alunos, mediante a promoção de objetivos ambiciosos e da criação de condições para os professores exercerem o seu trabalho com qualidade ii) A liderança não é exclusiva dos líderes formais – de topo e intermédios –, ela encontra-se disseminada pelos líderes informais das escolas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Sem negligenciar a suma importância do diretor escolar na definição de um rumo e visão para a escola, postados no projeto de intervenção com que se apresentou ao processo concursal, é aos líderes intermédios – coordenadores e diretores de turma – que cabe a responsabilidade de estabelecer a ligação clara, coesa e articulada entre os objetivos do projeto educativo da escola e o que se passa na sala de aula para que todos trabalhem eficazmente e no mesmo sentido (Lima, 2008b). A coordenação departamental e a direção de turma só conduzirão à melhoria da educação, se os seus coordenadores/diretores forem líderes fortes, capazes de mobilizar aqueles que coordenam para a concretização dos valores, visão e missão da escola e não simples gestores, responsáveis por tarefas de planeamento, organização e disponibilização de informação ou recursos (Blandforf, 2006). Nas instituições escolares, a liderança tradicionalmente burocrática do tipo top-down, baseada na obediência e comando, vem-se transformando em “pós-burocrática” (Barroso, 2000) alicerçada no diálogo, interdependência, confiança e missão partilhada, sendo preciso entender o desiderato de uma “liderança forte”, inaugurada pelo Decreto – Lei nº75/2008, como tendo também de “ser forte a mobilizar os outros” (Formosinho, 2012¹). Tendo a montante estes pressupostos, os coordenadores e diretores de turma só conseguirão ser líderes fortes se colaborarem profissionalmente com os seus pares, motivando-os, pela palavra e exemplo, a colaborarem entre si (Lima, 2008b).

Inversamente, os líderes intermédios ineficazes instigam um ambiente de falta de confiança entre os professores, confinando-os a um trabalho solitário, onde a partilha de experiências e a discussão sobre assuntos pedagógico - didáticos e curriculares ocorrem ocasionalmente. Efetivamente, os estudos sobre a eficácia das escolas têm demonstrado que a relação professor - aluno e o que se passa na sala de aula – o tal “espaço discricionário”, onde se tomam decisões - têm uma influência decisiva na aprendizagem (Bush & Harris, 1999), o que permite aos autores inferir que “deve haver uma ponte substancial entre o nível da escola, o dos departamentos e o da sala de aula para potenciar a melhoria da escola” (p.9). Em nosso entender, cabe aos líderes intermédios a criação dessas pontes inter-níveis para que a melhoria e sucesso aconteçam.

Lideranças Intermédias de Sucesso

O trabalho das lideranças intermédias, sobretudo dos coordenadores e diretores de turma de sucesso, engloba quatro dimensões, segundo uma teorização de Busher & Harris (1999), perfeitamente adaptável à realidade das nossas escolas.

A primeira dimensão diz respeito à liderança transacional exercida pelos coordenadores e diretores de turma, baseada nos aspetos funcionais da gestão de pessoas e recursos, de modo a alcançar os objetivos da escola, do departamento, da turma e do aluno.

A segunda dimensão tem a ver com a forma como o coordenador ou o diretor de turma incentivam à colegialidade, originando rotinas salutareas de trabalho em grupo e cultura colaborativa. É a dimensão transformacional da liderança que exige uma orientação de proximidade para ajudar os outros professores a transformarem as suas atitudes, sentimentos e crenças.

A terceira dimensão concerne a melhoria do desempenho, quer dos docentes quer dos alunos, num esforço de conciliação da liderança transacional na monitorização dos resultados e objetivos da escola e, por outro lado, a observância de uma liderança supervisiva, essencial no apoio ao desenvolvimento profissional dos colegas e crescimento académico e social dos alunos.

¹ In Atas do *Seminário Profissionalismo Docente e Liderança*, Universidade do Minho, 26.05.2012.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

A quarta dimensão é a de ligação e representação, sempre que o coordenador ou o diretor de turma são o porta-voz dos interesses e visão dos colegas junto de superiores hierárquicos: Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma ou Direção.

Em suma, os líderes intermédios executam papéis de grande complexidade, exatamente por ocuparem uma posição intermédia, que passam pela gestão de recursos materiais e humanos, encorajamento dos seus pares ao trabalho em grupo, promoção da melhoria do desempenho docente e discente e representação nos órgãos superiores da escola dos legítimos interesses e visão dos colegas (Busher & Harris, 1999). A este respeito, Jones & Sparks (2006) consideram que a eficácia da ação dos líderes intermédios de sucesso assenta nas seguintes premissas: *i)* relacionar-se articuladamente com os diferentes órgãos da escola; *ii)* conseguir o melhor desempenho possível de professores e alunos; *iii)* planear o trabalho a curto, médio e longo prazo – tarefa vital para o sucesso de todos; *iv)* promover estratégias de monitorização e avaliação do trabalho de professores e alunos; *v)* desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas e eficazes.

Numa breve sinopse do enquadramento teórico - concetual aqui apresentado, sobre o papel das lideranças intermédias na ligação entre os desígnios da escola e a sua curricularização no espaço discricionário da sala de aula (Craig, 2012), ressalta que os líderes intermédias eficazes são aqueles que reúnem características pessoais de liderança, competência profissional e facilidade de relacionamento que lhes merecem a confiança dos seus colegas, impondo-se naturalmente como um modelo a seguir; têm um papel determinante na organização do ensino e da aprendizagem, ao promoverem reuniões de trabalho – plenárias ou setoriais – as quais se constituem verdadeiros locus de partilha, discussão e reflexão e induzem hábitos salutares de ensino em par pedagógico e observação interpares (Harris, 2003); acompanham o desempenho dos seus colegas, privilegiando o seu trabalho autónomo na sala de aula, mas colaborando na monitorização da qualidade do ensino e da aprendizagem, com especial enfoque na preparação das aulas, avaliação dos alunos e observação/avaliação da qualidade do ensino ministrado em sala de aula (*idem*).

Metodologia

Esta comunicação apresenta os resultados da segunda fase de uma investigação, constituída por dois estudos de caso que tiveram como instrumento de recolha de dados uma entrevista semiestruturada, aplicada a uma amostra de 12 líderes intermédios (6 da escola A e 6 da escola B), que fizeram parte do projeto-piloto e, por isso, foram avaliadas duas vezes durante o 1º ciclo da AEE. O recurso à metodologia qualitativa serviu a intenção de tentar compreender, em profundidade e intensidade, as lógicas de participação das lideranças intermédias, durante o 1º ciclo de AEE, e os efeitos que eventualmente a AEE produziu nas práticas curriculares.

Para a seleção das escolas/agrupamentos onde se iriam realizar os estudos de caso, utilizou-se o critério de pertença às 24 escolas que integraram o projeto-piloto da AEE e, dentro destas, selecionou-se uma que, da primeira intervenção para a segunda, durante o 1º ciclo avaliativo, tivesse registado uma evolução ou a continuação de um desempenho de Muito Bom num ou mais domínios comuns aos dois modelos: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão, e outra onde tal não se tivesse verificado.

As escolas/ agrupamentos selecionados para os estudos de caso têm características urbanas semiperiféricas, com um número aproximado de alunos (entre 1500 e 1750), pertencentes à Região Norte e com uma relação de total exterioridade da investigadora, embora conhecedora das duas situações empíricas selecionadas.

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

Resultados

Nesta fase empírica, qualitativa e intensiva, visou-se comparar, de forma estruturada, para cada categoria e subcategoria, os dados recolhidos por entrevista nas escolas/agrupamentos A e B, onde se realizaram os estudos de caso. As entrevistas objetivaram aprofundar os dados do questionário, indo mais longe no entendimento das lideranças intermédias acerca do processo implementado pela IGE, durante o 1º ciclo da AEE, e das suas implicações na melhoria das escolas, ao nível do serviço educativo que prestam, acrescentando valor a cada aluno, mediante a gestão inovadora de práticas organizacionais, pedagógicas e curriculares.

Restringindo o escopo desta comunicação, ocupar-nos-emos, apenas, da categoria e subcategorias que contemplam as perceções das duas escolas quanto ao cerne desta investigação: descrição do impacto e efeitos da AEE nas práticas curriculares das lideranças intermédias.

No concernente ao trabalho colaborativo entre professores, observação de aulas e criação conjunta de instrumentos de avaliação, nota-se uma cisão concetual: na escola A, a AEE não teve algum impacto no trabalho colaborativo, na observação de aulas ou na produção conjunta de instrumentos de avaliação, porque nunca houve essa preocupação ou orientação por parte da direção; na escola B, reconhece-se que, na sequência da AEE, o trabalho colaborativo ganhou consistência e desencadeou maior trabalho grupal, tendo sido esse um dos aspetos em que a AEE teve mais impacto, tornando-se um procedimento habitual a produção conjunta de instrumentos de avaliação para aferir o grau de consecução das aprendizagens em todas as turmas e anos, mas que não acrescentou impacto algum à observação mútua da prática letiva, por ser difícil articulá-la com os horários e permutas, além de que não é um aspeto preçado pela AEE, pois não o inclui no seu modelo de avaliação. Estes resultados são subscritos pela literatura, nomeadamente no que concerne ao facto de a AEE não contemplar a observação direta do ensino-aprendizagem na sala de aula, focando-se demasiado na documentocracia, processos administrativos e de gestão (Santiago et al., 2012), impondo-se a necessidade de reforçar a função de melhoria, pela utilização dos resultados da avaliação externa na melhoria das práticas em sala de aula (Pacheco, 2010).

A questão do impacto/efeitos da AEE na autoavaliação, elaboração dos documentos orientadores, planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo, estratégias para alunos com dificuldades, articulação entre ciclos/anos/disciplinas refletiu idêntico desfasamento entre os entrevistados das duas escolas. Na escola A, a AEE não sistematizou a autoavaliação, que se encontra numa fase inicial e a cargo da direção/diretor; os documentos orientadores registaram um impacto nulo; também não produziu mudanças na planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo, aliás ignorado pela direção, na elaboração do plano de melhoria; não teve efeitos nas estratégias para alunos com dificuldades, a não ser na formalização escrita de medidas, apresentadas pela direção e não foi conseqüente na articulação ente ciclos/anos/disciplinas, por ser praticamente inexistente. Na escola B, a situação é diametralmente oposta: a autoavaliação é uma prática impulsionada pela 1ª avaliação externa, implementada anualmente, com a participação de uma comunidade alargada e da qual resultam interações muito proveitosas; a conceção dos documentos orientadores, sobretudo o PAA, passou a contemplar as sugestões da AEE, mormente na articulação entre os *curricula* das disciplinas e as atividades que os podem enriquecer; foi graças à AEE que se passou a planificar, desenvolver e avaliar o currículo, embora tenha acrescentado mais trabalho, pela obrigatoriedade de registar em atas e relatórios o ponto da situação, relativamente à planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo; a AEE permitiu sistematizar e ritualizar a partilha de materiais e estratégias para alunos com dificuldades de comportamento/aprendizagem; a AEE foi determinante na articulação, sobretudo entre ciclos e anos, por permitir a cada professor/educador ter uma perspetiva longitudinal dos conhecimentos e capacidades que é

XI Colóquio sobre Questões Curriculares

VII Colóquio Luso-Brasileiro &

I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

suposto serem desenvolvidos pelos alunos, ao longo do seu trajeto escolar. Tendo em conta a disparidade de impacto/efeitos da AEE nas práticas curriculares destes dois exemplos de escolas, é possível inferir que existe uma relação conflituante entre os dois desideratos da AEE: o que é objetivo, quantitativo e sumativo, por oposição ao subjetivo, qualitativo e formativo (Sobrinho, 2003) e que estes dois paradigmas podem ter, por parte das escolas, uma “leitura formativa”, indutora de mudanças nas práticas curriculares, ou uma leitura meramente “sumativo-quantitativa, acrítica e inconsequente” (Pacheco, 2010, p5), de que as escolas B e A são exemplos.

Conclusão

Os resultados obtidos pelos dois estudos de caso sustentam, à escala reduzida das escolas A e B, a dualidade de efeitos produzidos pela AEE e que nos levam a inferir, com as devidas precauções, que há escolas onde a AEE desencadeou a formação de uma equipa de autoavaliação extensa, a direção democratizou-se, distribuindo liderança pelas lideranças intermédias, de modo a partilharem o sentido do que fazem e melhorarem aprendizagens e resultados escolares e, inversamente, algumas escolas, onde o processo de autoavaliação está ao nível discursivo (efeito exógeno), o plano de melhoria é inconsequente, a nível interno, porque não contempla as sugestões das lideranças intermédias, e o diretor exerce uma liderança autoritária e antieducativa, que não promove o espírito de colaboração e partilha, fundamentais na arquitetura de projetos pedagógico-curriculares inovadores.

Referências Bibliográficas

- Barroso, J. (2000). "Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia". In J. Costa, A. Mendes e A. Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bangs, J. & Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for Education International*. Brussels: Education International.
- Blandford, S. (2006). *Middle leadership in schools: harmonising leadership and learning*. Glasgow: Pearson Education.
- Busher & Harris (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School leadership and management*, 19 (3), 305 – 317.
- Conselho Nacional de Educação (2010). Parecer nº3 sobre A Avaliação Externa das Escolas, Diário da República, 2ª série – Nº111- 9 de Junho. Lisboa: CNE.
- Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. Políticas e gestão local da educação: *Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar* (267-277). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. Ilídio, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2002). Leadership and Sustainability. In *Principal Leadership*, 3 (4). Disponível em:

XI Colóquio sobre Questões Curriculares
VII Colóquio Luso-Brasileiro &
I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

http://www.michaelfullan.ca/Articles_02/12_02.htm. [Consultado a 21/12/2012].

- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23 (3), 313-324.
- Jones, P. & Sparks, N. (2006). *Effective heads of department: effective learning and leadership*. Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Lima, J. A. (2008a). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. A. (2008b). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership Management*, 28 (2), 159-187.
- Pacheco, J.A. (2010). Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas. Uma primeira análise dos contraditórios. Conferência realizada no Seminário “Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto”, realizada na Universidade do Minho, 13 de Julho de 2010.
- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>. [Consultado a 21/03/2013].
- Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Sobrinho, J.D. (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.