

A ESCOLA, ECOLOGIA VIVA E REFLEXIVA: O PODER DE MUDAR

Gracinda Hamido

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Gracinda.hamido@ese.ipsantarem.pt

Resumo

É sobretudo centrados numa discussão dos traços identitários da Escola e dos conceitos de mudança, de inovação e de aprendizagem, que nos propomos analisar algumas implicações do papel da escola, enquanto organização, no acesso ao conhecimento e ao saber que é suposta promover. Este papel converte-a num elemento nuclear dos processos de mudança e inovação das sociedades, sendo certo, porém, que a obriga a desenvolver a capacidade de, ela própria, aprender. Entre os traços identitários da escola e dos agentes que a habitam e a sua reclamada mudança, existe uma relação dialógica que importa analisar. Ela envolve (re)avaliações de pressupostos, valores e práticas, numa dinâmica que mobiliza competências para pensar e agir, interagir e decidir *com* outros, ou seja, competências de pensamento e de aprendizagem colectivos/organizacionais. Defendemos que estas competências se geram no (inter)agir colectivo que relaciona, conecta, articula e integra diferentes lógicas de acção, epistemologias e ideologias. Geram-se, portanto, na assunção do dialogismo essencial que atravessa os processos de construção de conhecimento.

Palavras-chave: Mudança; Inovação; Aprendizagem organizacional; Dialogismo.

Abstract

School, as an organization, plays a central role in society's processes of change and innovation, by promoting the access to learning and knowledge. This implies, however, that school itself should be able to learn. In this article we analyse this core learning competence of schools, by focusing on a conceptual discussion on school identity and change, innovation and learning. There is a dialogical relation between



identity and change, whether we refer to schools, or to agents that live and work in it. This dialogical relation involves re-evaluating presuppositions and reconverting values and practices, i.e, developing a dynamic process that mobilizes a competence to think and act, interact and decide with others. We claim that this competence emerges from collective, situated (inter)acting, where different logics of action, epistemologies and ideologies confront, articulate and integrate one another. It emerges, therefore, from the essential dialogism that cuts across all knowledge construction processes.

Key Words: Change; Innovation; Organizational learning; Dialogism.

Sobre a Educação, enquanto função social pública (corporizada na escola), recai grande parte da responsabilidade de *produzir* cidadãos para uma *sociedade aprendente*, isto é, desenvolvidos dos pontos de vista intelectual e social, e predispostos à confrontação com a mudança e a complexidade. Tal pressupõe, porém, que a escola ela própria saiba *gerir* e *gerar* mudanças. Gerir, pensando os seus propósitos e contextos, antes que se precipite na sua implementação. Gerar, posicionando-se como autora ou co-autora do significado, sentido (direcção) e ritmo da mudança.

É sobretudo centrados numa discussão dos conceitos de mudança, de inovação e de aprendizagem, que nos propomos analisar o papel da escola, enquanto organização, no acesso ao conhecimento e ao saber que é suposta promover, papel que a converte num elemento nuclear dos processos de mudança e inovação das sociedades. Fá-lo-emos explorando duas linhas de análise que atravessam o estudo da escola sob a perspectiva organizacional: i) a identidade da escola, traduzida na forma como define o seu modelo organizativo e gere a sua autonomia; ii) a mudança da escola, olhada do ponto de vista conceptual e na sua relação com os processos de regulação e aprendizagem que acolhe, configura e pelos quais é também configurada.

O Estudo da Escola: Historicidade, Autonomia e Identidade.

“Mais do que a mudança, o que define a escola é essa permanência, que a construiu como instituição social. E, no entanto, no seu interior, todos os dias há quem procure reinventar o quotidiano, dispor-se para desregular o

estabelecido e inaugurar os trajectos para outros modos de ser.”

(Sarmiento, 1996, p. 173)

As repercussões das transformações globais da sociedade, em particular a partir dos anos 60, “(...) sob o impulso quer do reforço dos valores democráticos no pós-guerra, quer das novas pressões resultantes do desenvolvimento do mercado de trabalho” (Roldão, 2000, p. 71) encontram a sua face mais visível, ao nível das escolas, numa dimensão e diversidade da população estudantil nunca antes vista. Contemplado e prescrito por via legislativa, o acesso de todos à escola, uma vez concretizado, faz emergir fenómenos que revelam o desajustamento das respostas educativas conhecidas ao novo perfil do seu público e obrigam a escola a re-colocar em questão a sua natureza e função (Caldwell, 2000; Roldão, 2000).

Desocultam-se múltiplos lugares de contradição ao nível das escolas-organizações, confrontadas com a realidade de serem

“(...) de massas mas igualmente de apelo à qualidade (...) abertas à sociedade mas trazendo para o seu seio os problemas da mesma sociedade (...) feitas de formandos e formadores mas em que os próprios formadores se devem assumir como formandos (...) de professores que têm de admitir (...) que os seus alunos têm hoje capacidades que eles próprios não desenvolveram” (Alarcão, 1998, p. 49).

Confrontadas com exigências crescentes, resultantes do aumento do número e diversidade de alunos e professores, bem como das taxas de insucesso e insatisfação de uns e outros, as escolas precisam de se questionar acerca dos seus objectivos e das suas práticas. Tal facto é ainda mais acentuado na medida em que estas mutações conduzem a valorizar a autonomia e a capacidade de iniciativa das instituições para a resolução desses problemas.

Nas escolas confluem, interagem e, por vezes, conflituam *mundos vitais* e *mundos sistémicos* (Sergiovanni, 2000). Cruzam-se e coexistem lógicas conservadoras, executivas, centralizadoras, de regulação e manutenção da *estrutura* organizacional, com lógicas inovadoras, de mudança/ruptura, autonomizadoras, que tendem à construção de uma *identidade* organizacional. Esta análise parece-nos ser pertinente para todas as escolas, independentemente do nível de ensino em que pensemos e apesar da inegável diversidade de contextos em que actuam.



Ao nível dos sistemas educativos e dos currículos, os ímpetus de reforma, em particular nas décadas de 80 e 90, na maioria dos países ocidentais, constituíram-se como tentativas de resposta apaziguadora para as situações de crise e normalizadora da acção educativa das escolas, nas suas diversas vertentes. Nem sempre, porém, se revelaram capazes de cumprir esses desígnios, tendendo por vezes mais a criar problemas do que a resolvê-los (Barroso, 1999; Canário, 1996; Derouet, 1999; Fullan, 2001). As decisões no âmbito das políticas educativas, nas duas últimas décadas do século XX, foram-se gerando num movimento progressivo de aproximação, interpenetração flexível e permeabilidade à retroacção, relativamente às necessidades dos verdadeiros protagonistas da acção no cenário educativo: os alunos e os professores. É talvez um movimento de *democratização das reformas* (Niza, 1999), porventura também revelador de uma estratégia de eficácia com novos contornos, talvez a única possível em sociedades caracterizadas pela complexidade e diversidade crescentes.

Os movimentos de reforma do início dos anos 80 corresponderam à pressão da racionalidade técnica ditada pelos valores da Modernidade (a produtividade, a eficácia) e enquadraram-se em teorizações de pendor behaviourista. À focalização na avaliação dos resultados dos alunos, associava-se a culpabilização da escola pelo seu fracasso, com a inerente desqualificação dos professores, também potenciada pelo próprio modelo burocrático e centralizado da reforma. Avaliações decepcionantes do impacto destas reformas, bem como a emergência de linhas de investigação educacional privilegiando análise de variáveis organizacionais que se vieram a revelar determinantes na mudança qualitativa das escolas (Canário, 1993; Fernandes, 2000; Fullan, 1993, 2002; Fullan & Hargreaves, 2001; Sanches, 2001b; Stoll, 1999) conduziram, a partir do final da década de 80, a movimentos tendencialmente descentralizados, apelativos à participação dos professores nas decisões curriculares e centrados na melhoria das escolas.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e o Decreto-Lei 286/89, que se lhe seguiu, contendo os princípios organizadores do currículo nacional, enquadraram a Reforma Curricular, embora de uma forma ainda contagiada por pressupostos de "(...) separação hierárquica entre a teoria e a prática, numa relação hegemónica dos investigadores e desenhadors das propostas de inovação sobre os seus executores e implementadores, no terreno da prática" (Alonso, Peralta, & Alaiz, 2001, p.13). O currículo mantém uma matriz disciplinar, uniforme e nacional. A



participação solicitada aos professores é, em boa verdade, a de *executar* as prescrições curriculares definidas, uma vez mais, 'de cima para baixo'.

Segundo Fernandes (2000), pode identificar-se uma 3ª *vaga* de reformas ou movimentos de reestruturação das escolas, privilegiando as dinâmicas de inovação que emergiram no interior das próprias escolas. Nesta linha, assumem relevância e poder os professores, no que se refere às decisões acerca das políticas curriculares e organizacionais, em cada escola. Pedindo-se aos professores que tomassem decisões em áreas onde antes recebiam instruções, na lógica da cultura das organizações em causa reforçou-se explicitamente o controlo profissional, não sem que se agudizasse ainda mais a necessidade de os professores repensarem aspectos ligados à sua profissionalidade. Em Portugal, as medidas de autonomia e gestão das Escolas, bem como o percurso do Projecto de Reflexão Participada do Currículo, iniciado em 1996, desenvolvido depois no processo de envolvimento gradual de escolas designado por Projecto de Gestão Flexível do Currículo (DEB, 1997-2001) e culminando na definição da reorganização curricular do ensino básico, no início de 2001 (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro), não só representam os princípios subjacentes a essa 3ª *vaga* de reformas, como espelham, por um lado, o tipo de impactos que reformas desta natureza assumem sobre os professores e a sociedade em geral e, por outro lado, o tipo de impactos que as reformas, elas próprias, configuram a partir das mudanças que ocorrem muito para além dos sistemas educativos, nos sistemas colectivos de olhar e interpretar o mundo, a que chamamos Ciência. Referimo-nos especificamente ao facto de, na reforma curricular, se manterem em vigor os programas, até agora entendidos entre nós como face única do currículo, gerando-se simultaneamente "(...) nas escolas e nos professores um processo de reflexão sobre modos de trabalhar conjuntamente com os currículos, numa lógica de escola e de tomadas de decisão contextualizadas" (Roldão, Nunes & Silveira, 1997, p.14). Tal acontece no claro respeito por um *timing* humano de apropriação da mudança, gerando-se sobreposições de sistemas conservadores e inovadores (Fullan, 1993), que criam as oportunidades para reinterpretar o passado e construir novas sínteses (Sousa Santos, 2001). Nesta transição para a pós-modernidade ao nível das escolas, suportada por uma passagem das *reformas-decreto* às *reformas-mudança* (Barroso, 1996; Lima, 1996), ocorrem muitas contradições, geram-se sem dúvida resistências e dilemas, fracassos, processos micropolíticos de interdependências, alianças e acordos tácitos, processos delicados de reformulação de papéis, poderes e de influências (Blase, 1998; Fernandes, 2000; Fullan, 2001; Hargreaves, 1998). Também é verdade, porém,



que se consensualizam muitos outros aspectos ou, pelo menos, surge o seu reconhecimento discursivo explícito, a saber, a necessidade de atribuir maior poder decisório aos profissionais, no que se refere à actividade docente, bem como ao seu percurso formativo e profissional, assim como a necessidade de reforçar a centralidade das escolas na definição das condições contextuais e organizacionais em que se desenvolvem os processos educativos.

Ora esta centralidade das escolas e dos professores reveste-se de algumas ambiguidades, desde logo herdeiras do próprio processo histórico de construção da escola enquanto *edificação societária*, cujo êxito se associa à emergência de uma crise da educação escolar. Esta circunstância constitui o que Sarmiento (1998) analisa como *paradoxo instituinte da Escola*: bem sucedida enquanto garantia de preservação da estratificação social e enquanto estrutura legitimadora do modelo de Estado-Nação, a escola falha na formação e educação dos alunos, mantendo, contudo, durante muito tempo, a responsabilidade desse insucesso centrada nos próprios alunos, aspecto que o poder auto-gestionário dos professores (ainda que no reduto da sua sala, como já assinalámos) reforçou e contribuiu para manter. Sarmiento (1996) sugere mesmo que “A escola também ensina a falhar e nisso continua a residir o seu sucesso” (p. 180). Independentemente, e para além das posições mais centralizadoras ou democratizantes assumidas pelo aparelho administrativo e governamental, cuja análise detalhada não cabe no âmbito deste trabalho, a própria escola tem-se mantido de certo modo imóvel, pela prevalência de práticas individuais e colectivas dos seus agentes na conformidade com o modelo organizativo que marcou a sua emergência. A segmentação estrutural e das actividades da escola (em departamentos, áreas científicas ou funcionais, em turmas e disciplinas estanques) definiu a fragmentação como “(...) traço organizacional definidor da sua institucionalização” (Sarmiento, 1996, p. 183). O núcleo duro da arquitectura pedagógica da escola reside no *ensino em classe*, produzido e reproduzido em todos os níveis de ensino, mas sobretudo legitimado por uma forte cultura organizacional que naturaliza essa forma organizativa como se fosse única. Alunos e professores concentrados em classes, e disciplinas dispersas e autónomas, tudo organizado numa forma/uniforme (Barroso, 1999). Esta **arquitectura, traduzida na segmentação dos tempos, dos espaços, dos saberes, também se traduz simbolicamente numa cultura em que se fragilizam ou articulam debilmente** (Lima, 1998) os laços entre os diversos elementos (turmas, disciplinas, professores), em que se geram dualidades entre objectivos e procedimentos de

trabalho, diferentes lógicas de acção suportadas por interesses e ideologias diversas (Friedberg, 1995).

Confrontada com a incompetência formativa do seu próprio modelo organizativo, e com o fim da conformidade social face a este insucesso, nas novas condições conjunturais a escola procura hoje novos modelos que dão corpo a *dilemas organizacionais* que Sarmiento (1996) identifica: autonomia/heteronomia (eixo vertical da relação da escola com o Estado), abertura/fechamento (à comunidade, eixo horizontal da relação da escola com o seu contexto local) e individualismo/colegialidade (eixo de gestão interno). Deste último daremos conta um pouco mais adiante e focaremos agora os primeiros, procurando problematizar a centralidade da escola nos processos de mudança.

O sentido crítico da/na autonomia ou pode a autonomia não ser crítica?

“(...) a mudança não se domina: “surfa-se”, “pilota-se” ou “gere-se”. (...) A reflexividade não corresponde ao ‘domínio’ cognitivo do real e da mudança, mas é antes uma possibilidade de ‘lidar’ com a mudança”

(Stoer, 2002, p. 38, aspas no original e itálicos substituídos por aspas simples)

A reflexão sobre a educação e a escola hoje parece indiscernível quer dos amplos constrangimentos dos campos social e político, frequentemente consubstanciados na figura do Estado (ora hegemónico ora democratizante), quer da consideração da particularidade de que se reveste, em cada contexto organizacional, a gestão desses constrangimentos, assim como das dimensões simbólicas e políticas do funcionamento local. A questão da autonomia da escola, que se prende com a da abertura/fechamento no que mobiliza de singularidade identitária, pode conceptualizar-se por referência a uma análise organizacional, exigindo contudo a mobilização de reflexões complementares no campo da administração educacional e da ciência política. Afonso (1999) analisa do ponto de vista da tutela política e da administração a questão das políticas de descentralização e devolução de poderes de gestão às escolas, referindo que essas políticas acabam por ser “(...) uma resultante da interacção entre os projectos e estratégias dos diversos actores com capacidade de intervenção no “jogo do poder”” (p. 49, aspas no original).



Embora a perspectiva que assumimos neste artigo se identifique com uma análise da escola do ponto de vista da teoria organizacional, não podemos deixar de identificar a relevância da relação que a educação e a escola mantêm com a economia e com preocupações de natureza socio-política. Actualmente, vários documentos orientadores das políticas educativas, dos quais o relatório Education & Training 2010 (CCE, 2003; CEC, 2003) é um exemplo, sublinham a centralidade da educação e da formação, para o dinamismo das economias e das sociedades.

A própria história do currículo escolar é ilustrativa de dinâmicas de influência de interesses muitas vezes divergentes. Independentemente das suas tendências ideológicas, governos de todo o mundo dedicam particular atenção a iniciativas de definição de políticas educativas, tornando-se claro que estas são instrumentos privilegiados para assegurar as suas metas.

Há que assumir que a autonomia da escola engloba envolventes de *gestão de dependências* (Afonso, 1999), que não se jogam apenas relativamente à burocracia estatal, mas também relativamente à comunidade e à opinião pública, assim como relativamente ao mercado de trabalho:

“(...) o esforço analítico pode desvendar realidades habitualmente pouco consideradas, como por exemplo, a dependência das escolas públicas em relação ao mercado livreiro, ou a pouco democrática autonomia em relação ao público, dada a falta de prestação de contas, a opacidade face ao exterior, o déficite de transparência dessa “caixa negra” que é a escola para uma grande parte dos cidadãos. (...) nesta abordagem alargada da gestão das dependências, a autonomia da escola pública, ou a falta dela, aparecem onde menos se espera (...)” (p. 50).

Vários autores chamam a atenção para os riscos de uma identificação simples entre educação e actividade empresarial, caracterizadora de sistemas educativos de tipo gerencialista baseados em teorias económicas que se conformam com o que Lima (1996) designa *paradigma da educação contabil*. Neste paradigma, faz-se sobreviver o pensamento Tayloriano, pela ideologização de uma racionalidade supostamente científica de standardização, objectividade, mensurabilidade.

“A obsessão pela eficácia e pela eficiência, definidas através do recurso a metáforas produtivistas e do discurso omnipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados, do rigor, etc, vem assim definindo a ‘educação que conta’ (...)”

revalorizando concepções mecanicistas das organizações e da administração educativas (...) apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de ‘mercadorização’” (Lima, 1996, p. 290, aspas no original).

Impõe-se, portanto, acautelar o risco de incorrer em visões mercantilistas da educação, que a instrumentalizam e a reduzem a práticas de carácter estritamente técnico, transformada na forma privilegiada de gerar produtividade e desenvolvimento e, portanto, também no ideal bode expiatório da sua ausência. Como refere Canário (1999):

“A formação constitui uma vantagem competitiva individual na obtenção de emprego, mas o nível geral de qualificações não determina o volume total de trabalho e muito menos a sua distribuição. Em suma, a formação não cria empregos. Por outro lado, mantendo-se a mesma organização social, o aumento da riqueza não garante uma distribuição mais equitativa, é o contrário que se tem verificado. (...) Não estamos, portanto, perante um mero problema de ‘eficácia’ económica, em que à educação competiria assegurar uma mão-de-obra cada vez mais qualificada, mas perante um problema civilizacional, que recoloca no centro do debate as questões da distribuição das riquezas produzidas, a redução massiva e transformação do trabalho, bem como a transformação da sua relação com os tempos de lazer, o desenvolvimento de valores e de práticas sociais não baseadas na competição e na procura do lucro e que possam prenunciar uma sociedade solidária” (p. 15).

A mercantilização da educação conduz também à ideia de autonomia da escola, enquanto libertação do controlo estatal, convertendo, contudo, a escola numa espécie de empresa de prestação de serviços a clientes/consumidores que se transformam nos decisores mais directos da sua sobrevivência, rentabilidade e qualidade. Correspondendo a uma forma de *autonomia decretada* (Barroso, 1996), preserva os critérios de racionalização gestonária empresarial e normalizadora das escolas, mudando apenas os métodos para lá chegar. Esta forma de conceder autonomia às escolas “(...) constitui não uma alternativa à racionalidade burocrática que supostamente se pretende eliminar, mas simplesmente a sua “modernização”” (id.



lbid., p. 186, aspas no original). Na verdade, contudo, como demonstra o insucesso de muitas reformas encetadas com esta filosofia, **nas escolas desenvolvem-se formas singulares de tomar decisões, de organizar a acção, num jogo permanente de forças provenientes do exterior mas também emergentes no seu interior, a partir da acção e da interacção dos seus membros, constitutivas da cultura organizacional.** É neste contexto complexo que se estrutura a identidade da escola e se define não propriamente a magnitude da sua autonomia, que não depende inteiramente da sua decisão, mas o *uso* que é feito das margens de autonomia existentes (Afonso, 1999; Barroso, 1996; Hutmacher, 1999; Sarmiento, 1996). Por um lado, esta perspectiva assume que “(...) não se pode reduzir a esfera cultural a um mero reflexo epifenomenal da esfera económica” (Apple, 2001, p. 154). Por outro lado, também “(...) não existe uma “autonomia” da escola em abstracto, fora da acção autónoma organizada dos seus membros” (Barroso, 1996, p. 186, aspas no original).

Assim, **a centralidade da escola na concepção e implementação de mudanças** resultará, em larga medida, do dinamismo do seu perfil identitário que, em cada momento e contexto particulares, os seus agentes se revelarem capazes de gerar e de gerir, atendendo às margens de autonomia profissional e institucional que decidirem usar, bem como ao modo como optem por o fazer. A escola é uma instituição investida de uma dada legitimidade social que se reporta à sua função principal, de natureza curricular. O seu processo de legitimação social, contudo, fixando-a num modelo organizativo único, que progressivamente se tornou obsoleto, desviou-a da lógica que lhe deu origem. Retomar essa lógica, revendo modos de ensinar e de aprender (Perrenoud, 2001; Roldão, 2001), desenvolvendo *culturas de projecto* (Abrantes, 1994; Alonso, 2004; Amiguiño, 1998; Barroso, 1992; César, in press; Roldão, 1999) gera, agora, inúmeras implicações na organização interna das escolas, em rupturas estruturais e transformações na cultura organizacional, todas exigindo clara assunção da responsabilização e do poder decisório que a autonomia permite.

Importa, no entanto, que desses processos de clarificação faça parte a desmontagem do significado que assume, para os agentes da escola, a própria autonomia. Numa análise dos riscos que a autonomia comporta, Sanches (2001) refere-se às culturas de autonomia que hegemonizam o individualismo, com concomitante compromisso “(...) do sentido de unidade inerente à noção de organização entendida como conjunto de pessoas que trabalham para fins comuns” (p. 448). De forma subtil, a transferência de autonomia para as escolas na realidade



circunscrevê-las-ia à (falsa) liberdade de cumprir o prescrito. Ao discurso de poder e autonomia para as escolas (assim como para os professores) não corresponderá qualquer mudança real nas práticas de uns e outros, enquanto tal autonomia e poder forem entendidos como confinados aos *nichos* de liberdade localizados na privacidade isolada da *sua* disciplina, sala de aula ou grupo de alunos (Sanches, 2002; Roldão, 2004). Essa é uma liberdade, uma autonomia que *insulariza* (Hargreaves, 2000), funcionariza e desprofissionaliza escolas e professores. A emergência da mudança a partir da escola “como parte integrante do seu património identitário e dos seus processos naturais de desenvolvimento” (Sanches, 2001, p. 449) só se torna possível com a assunção de mecanismos organizacionais de auto-regulação. Ao invés de mudanças pontuais e reactivas a tentativas, reais ou projectadas, de controlo centralizado, o crescimento autonómico das escolas repousa, na perspectiva desta autora, sobre o auto-conhecimento organizacional relativo aos seus modos próprios de aprender e decidir, às suas finalidades e potencialidades, isto é, ao seu perfil como comunidade aprendente.

A Escola não está condenada a ser uma variável, na justa medida em que se revele capaz de identificar, desconstruir e analisar os seus afluentes e processos internos, capitalizando-os num projecto próprio não de sobrevivência defensiva, mas de risco, confrontação franca com a incerteza e ajustamento permanente a uma meta em constante reconstrução. Afirma Popkewitz (1994) que

“A tarefa social de construir condições sociais mais adequadas implica a ampliação de esferas públicas específicas e múltiplas para o pensamento político e a identidade moral. Isto supõe a discussão entre pessoas determinadas, em situações específicas, para tratar casos concretos e com diferentes questões em jogo (...) Não existem verdades últimas nem fundamentos morais inamovíveis que sirvam de guia” (p. 264).

Trata-se de assumir que a escola não constitui já uma entidade integrada com funções bem definidas, mas uma construção relativamente instável, que enfrenta possíveis futuros muito diversos consoante a capacidade que revelar de se transformar numa *escola inteligente e poderosa* (Alarcão, 2001, 2003; Hopkins, 2000). Num número especial da revista *Journal of Educational Change*, dedicado ao futuro da educação pública no contexto da sociedade do conhecimento, Caldwell (2000) propõe um teste às políticas e práticas educativas baseado em seis valores fundamentais: a autonomia/decisão, a equidade, o acesso, a eficiência, o crescimento



económico e a integração/harmonia. À luz do compromisso com esse conjunto nuclear de valores, este autor analisa vários domínios das políticas e práticas, sugerindo a necessidade de *abandono organizado* de aspectos que tornam a escola obsoleta face às realidades sociais que se apresentam, aspectos ao nível do currículo, pedagogia, e organização escolar (visando a integração ao nível disciplinar, da aprendizagem, dos tempos e espaços habitualmente fragmentados), da profissionalidade (visando um ensino com e para níveis de conhecimento menos modestos, suficientes apenas no passado, centrado em valores, investigação e resultados, com abordagens de trabalho colaborativo), da liderança (envolvendo comprometimento e elevação de expectativas de todos), do governo/gestão (planeamento, financiamento e recursos humanos visando gestão do conhecimento), e das próprias fronteiras entre o serviço público em educação e outras áreas como a saúde e os serviços sociais. Nesta proposta, aprendizagem e conhecimento estratégicos, contextuais, reflexivos, colegiais, orientados pela ética, constituem-se nos instrumentos principais da sobrevivência da escola pública e da sua legitimação como local onde nuclearmente se joga o acesso ao conhecimento que conta, e que define pertenças e/ou exclusões relativamente à sociedade de aprendizagem que actualmente existe. É justamente sobre estes processos de regulação e aprendizagem que nos debruçaremos em seguida, numa segunda e articulada dimensão de análise que, a nosso ver, deixa perceber o ‘poder’ de mudar.

Memória, Aprendizagem e Emoção: O ‘Poder’ de Mudar

“(…) a aprendizagem é uma dimensão continuada e implícita no processo de organização. (...) O acto de apropriar a experiência contínua é o que queremos significar com aprendizagem”

(Weick & Westley, 1997, p. 456)

Acreditamos, tal como os autores que começámos por citar, que entre a aprendizagem dos indivíduos e das organizações existem inúmeros pontos de contacto. Para ambos, aprender implica sempre apropriar algo diferente e, portanto, desorganizar, enquanto organizar representa reduzir a diversidade para encontrar uma forma possível de unificar. Em aparência, aprendizagem e organização opõem-se, já que a primeira parece implicar uma redução organizativa e a estabilidade da organização parece ser incompatível com as mudanças que a aprendizagem envolve.

A dicotomia analítica que encara as organizações ora como entidades auto-reguladas, conotadas com capacidade de adaptação e inovação, ora como entidades burocráticas, identificadas com divisão hierárquica do trabalho e fixidez, sugere e reforça a dicotomização entre aprendizagem e organização, criatividade, descobertas, exploração e divergências, de um lado, e rotinas, formação de hábitos unificadores e processos de acomodação, do outro lado. Ora esta dicotomização é simplificadora porque encerra os conceitos em si próprios e impede-nos de os olhar como partes integrantes de um mesmo sistema complexo, vivendo do seu equilíbrio. Nenhuma escola pode preservar a sua integridade dando livre curso (não regulado) à constante aprendizagem de que necessita para sobreviver, assim como não sobrevive se rigidificar as suas rotinas e se tornar incapaz de mudar. Se entendermos a organização num sentido dinâmico, como uma construção, admitiremos que a acção comunicativa desempenha nela um papel central, que o espaço intersubjectivo assim criado abre brechas de incerteza, mas também potencia aprendizagens.

As ocasiões em que se justapõem a ordem e a desordem são espaços sociais em que a aprendizagem é possível. Weick e Westley (1997) identificam algumas dessas ocasiões de aprendizagem com aspectos da cultura organizacional como o humor, que reformula ou redescreve os objectos a partir de pontos de observação por vezes inesperados, a improvisação, envolvendo compreensão intuitiva, local, imediata dos fenómenos, e as pequenas conquistas, mudanças modestas mas visíveis, que abrem vias inesperadas ou desconhecidas. Estes momentos podem visibilizar e tornar audível o que as rotinas organizativas invisibilizaram ou silenciaram, abrindo oportunidades de auto-conhecimento, balanço, e de negociação de sentidos no interior da organização. Faz-nos, pois, sentido situar ainda na discussão que desejaríamos realizar neste artigo a questão da competência das escolas-organizações para gerar e incorporar esses momentos de mudança, isto é, a questão da sua competência para pensar e para aprender.

Mudança vital, sistémica e curricular: substância e processo.

“Só podemos compreender um sistema quando tentamos mudá-lo.”

(Schein, 2002, p. 7)

Dar conta de um processo de mudança da Escola, exige a clarificação da sua *substância* (Sergiovanni, 2000), entidade que conceptualizámos como **aquilo que as pessoas protagonizando essa mudança pensam, sentem e fazem, individual e**



colectivamente (Hamido, 2005). Estas várias dimensões entrelaçam-se nos processos de mudança. É nelas, de forma dispersa mas consistente, que se inscrevem aspectos nucleares da vida desses processos, da experiência que os seus agentes colhem e recriam neles. É nessas dimensões que se inscrevem os pequenos passos de conquista, assim como de desistência e que se inscreve, portanto, a mudança. Importa talvez, neste ponto, situarmos com maior precisão de que falamos, quando falamos de mudança. Nesta desmontagem analítica que pretendemos ensaiar, a ideia de reificação retórica do conceito de mudança está longe do nosso horizonte. O discurso que visa identificar e explicar a mudança, muitas vezes encerra-a no signifiante, distanciando-a do significado e, sobretudo, dos múltiplos sentidos que ela pode assumir para quem se dispõe a vivê-la. Quando isso acontece, falar sobre a mudança constitui-se paradoxalmente em obstáculo à percepção estratégica e à gestão inteligente e efectiva das condições concretas em presença exigindo mudança (Roldão, 2001). O quadro sistémico em que concebemos os processos de mudança conduz-nos a conceptualizá-los como processos de *reaprendizagem* (Schein, 2002) que tocam o pensamento, os sentimentos, a identidade. Embora a experiência da mudança comece por ser frequentemente uma experiência de perda, de *desaprendizagem*, efectivamente, como analisaremos em seguida, a mudança não implica necessariamente destruição de conhecimento, mas a sua reinterpretação, sentido em que pode ser conceptualizada como uma forma de construção e apropriação de aprendizagens.

Quando falamos da Escola do futuro, tendemos a focalizá-la na mudança. No entanto, procurar identificar aqueles aspectos que têm permanecido constantes, apesar das profundas mudanças ocorridas nos sistemas educativos, pode revelar-se importantíssimo na clarificação dessas mudanças. Hutmacher (1999) afirma: “Não existe mudança sem constantes” (p. 31). Focalizar apenas aquilo que se pretende transformar, descuida a natureza sistémica dos fenómenos humanos, já que deixa na penumbra uma parte do que se observa, aquela que supostamente permanecerá estável, mas que, por essa razão mesmo, faz parte integrante da mudança na medida em que a suporta e possibilita. Por outro lado, a apreciação contrastiva do que muda e do que não muda, permite-nos obter alguma aproximação à profundidade da mudança, isto é, ao grau em que ela se traduz num reordenamento facial de elementos ou numa reculturação estruturante (Fullan, 1993). Desconsiderar o que é invariante pode, portanto, colocar em risco a nossa capacidade para analisar e regular o processo de mudança. Hutmacher (1999) analisa as invariantes da escola enquanto

organização formal (alunos organizados em classes, professores organizados por assuntos; regulação burocrática, por regras e normas prescritas, mais do que regulação profissional, através de conformidade com objectivos de aprendizagem, por exemplo). Analisa também a permanência do que chama de *funções latentes*: “(...) contribuições observáveis e implícitas da educação” (p. 38), cimentar a coesão social, assegurar a guarda de crianças e jovens, legitimar as diferenciações de estatuto social em cada nova geração. **A mudança relevante nas escolas, a nosso ver, efectivamente toca, de um lado, as invariantes organizacionais cuja fixidez se tem mostrado em boa parte responsável pelo seu insucesso mas, também, por outro lado, os modos relacionais que as constroem, as interacções e modos de socialização profissional situados organizacionalmente** (Alonso, 2004; Barroso, 1996; Canário, 1993; Fullan, 1993; Roldão, 2001).

Também Watzlawick, Weakland e Fisch (1975) analisam o conhecido provérbio: “Quanto mais se muda, mais se fica na mesma”. Estes autores, tal como Hutmacher (1999), mais de 20 anos depois, partem para uma análise da relação paradoxal entre a mudança e a permanência que, apesar da sua natureza aparentemente oposta, na realidade não podem deixar de ser olhados no seu conjunto. Na nossa perspectiva, quando a questão a esclarecer é a mudança, parece estar implícita a ideia de que aquilo que permanece constante não exige explicação, é um dado adquirido, considerado normal ou natural. Quando, porém, concebemos a questão que nos ocupa e que pretendemos clarificar como um caso de imutabilidade, dificuldade de mudança, colocamos a tónica questionante na permanência/invariância, no pressuposto implícito de que o que é ‘natural’ é que a mudança aconteça. Assim, “Quando existe problema, ele não é absoluto e de alguma forma inerente à natureza das coisas mas, pelo contrário, depende da situação e do ponto de vista implicados” (Watzlawick et al., 1975, p. 20). Estes autores referem-se à existência de mudança 1 e de mudança 2. Como referimos mais atrás, a primeira caracteriza-se por ocorrer no interior de um sistema (elementos que se transformam) mantendo-o inalterado e inalterável. A mudança 2 caracteriza-se por transformações das regras que organizam a estrutura ou a *ordem interna* do sistema. Supõe, portanto, uma passagem a um nível *meta* de análise, e uma acção não sobre o próprio problema, mas sobre a solução encontrada. Inesperadamente, e em paradoxo aparente, é quando nos distanciamos do problema e da solução mais imediata, que ficamos em melhor posição de os rever distanciadamente, analisando as forças de permanência e de mudança em presença, isto é, analisando a situação tal como se apresenta. A distância, neste caso,



representa a possibilidade de uma aproximação maior. A acção decisiva ocorre, conscientemente ou não, na tentativa de superar a solução, mais precisamente, o que é feito para dominar a dificuldade, e não a dificuldade em si própria, colocando-se assim a situação num novo quadro de leitura: “O paradoxo desempenha um papel tão importante na solução dos problemas, como na sua génese” (Watzlawick et al., 1975, p. 136). Como afirma Fullan (1993), a mudança produtiva é uma constante busca de compreensão, sabendo que não existe uma resposta única nem definitiva. Será preciso, portanto, compreender que não existem planos prévios, por amplos e perfeitos que se reclamem, que possam, por si só, determinar a mudança, já que ela efectivamente acontece à medida que os seus agentes a constroem.

É um pouco esta ideia de *agência* que preside às explicações pela escola piagetiana relativamente ao factor considerado responsável pelo desenvolvimento: a equilibração. A mudança do pensamento lógico-matemático decorre de reequilibrações sucessivas, nas quais Piaget (1975) diferencia as readaptações alpha, em que o sujeito assume novas perspectivas mas não percepção conflito com as anteriores; das mudanças beta, em que podem identificar-se modificações parciais na compreensão da pessoa (a nova informação é considerada divergente e resulta em reestruturações fracas ou mudanças periféricas relativamente ao essencial da perspectiva anterior); e das mudanças gamma, em que o essencial da representação é modificado e a discrepância resolvida.

O essencial da mudança ou a mudança essencial ocorre, portanto, logo que activamente os indivíduos procuram compreender, dispondo-se a defrontar a dificuldade e a questionar e ampliar o que já conhecem. A mudança, tal como o pensamento que exige, faz-se fazendo-se. A substância da mudança diferencia-se, em certo sentido, do processo já que não existe uma relação linear entre o que se faz para mudar e a mudança que se produz. Num outro sentido, porém, o processo de mudar faz parte integrante do essencial da mudança, já que os contornos processuais particulares (por exemplo, o objectivo que se define, quem o define e de que modo) também delimitam a natureza da mudança atingida.

Diremos, portanto, que a substância da mudança corresponde não apenas ao que se visibiliza como novo, mas também (talvez, até, sobretudo) ao modo como ela é construída de forma singular em cada situação, isto é, ao seu processo. Não poderemos, assim, desligar a mudança dos seus modelos de produção, não que haja modelos que produzem mudança e outros que produzem conformidade, mas que



quando acontece alguma mudança, a análise de tudo aquilo que lhe é prévio e a envolve (e, em certo sentido, por isso a configurou) pode ajudar a clarificar o *quê* deu origem e forneceu direcção à mudança em causa, *porquê* ocorreu aquela mudança naquele momento, envolvendo aqueles elementos. Por explicitação dessas ligações, podem talvez identificar-se modos de produção de mudanças, assim como de conformidades, e essa identificação ajuda-nos a produzir conhecimento sobre o *como* (Fullan, 1993; Saranson, 1982).

Mudança e inovação educacionais: O papel do pensamento regulador.

“A mudança é obrigatória, o crescimento é opcional. (...) Não podemos escolher entre mudança e não mudança, mas podemos escolher o modo como lhe respondemos”

(Fullan, 1993, p. 135)

Usando a metáfora da fertilidade, Stoll (1999) identifica a existência de uma relação íntima da cultura com a mudança e a melhoria da escola: “As boas sementes [da mudança] crescem em culturas fortes” (p. 44). A questão principal que se coloca tem que ver, por um lado, com a capacidade de identificar a mudança que efectivamente muda alguma coisa, associada frequentemente à ideia de inovação mas, sobretudo, com a capacidade de a protagonizar, o que, do nosso ponto de vista, exige fundamentalmente a regulação dos percursos, das decisões e dos efeitos que ambos vão tendo.

A introdução do conceito de inovação no léxico e nos discursos das reformas educativas e dos reformadores, bem como dos professores, nem sempre contribuiu para melhorar a compreensão da mudança desejada. Bem ao contrário, terá introduzido o equívoco de confundir *novo* com *bom*, descurando a relatividade sócio-histórica desses conceitos. As experiências de inovação, se e quando olhadas como modelos de *boas práticas*, incorrem no risco de tecnologizar a mudança, que será tanto mais provável quanto mais cómodo para governos, escolas e docentes, já que restringe a mudança ao rigor aplicativo de fórmulas organizativas, curriculares e pedagógicas. Estas camuflam as difíceis incertezas ideológicas e científicas e escamoteiam conflitos e relações de poder. Nas inovações, assim entendidas, está omissa o compromisso político, cultural, profissional e ético com a mudança.

Contudo, não é sempre este o panorama da inovação no mundo da educação. Cros (1999) dá conta de um processo investigativo empreendido pelo Observatório



Europeu de Inovações em Educação e Formação que permitiu identificar, apesar das múltiplas divergências, um sentido comum nuclear relativo ao conceito de inovação, nos vários países da União Europeia. Inovação surge associada às ideias de: i) novo/criativo, na maior parte das situações distanciando-se de rotinas estabelecidas; ii) correspondência a (e garantia de implementação de) valores de democraticidade, melhoria da qualidade ou optimização de recursos; iii) poder de controlo, resultantes de negociações e decisões que emergem quer de poderes centrais quer locais, o que introduz a incerteza na relação entre ambos; iv) mudança de comportamentos e modos de pensar, sendo que o carácter inovador implica, por um lado, algum sentido de continuidade relacionado com a ideia de desenvolvimento, por outro lado, que a mudança seja descontínua, sob pena de rotinização.

No mesmo volume, é apresentada uma síntese de relatórios de dezoito países da OCDE (OECD, 1999) sobre as características principais de escolas e experiências inovadoras no campo da educação, na qual ressaltam os seguintes aspectos que, de certa forma, operacionalizam o conceito:

- Ao nível dos objectivos principais, realça-se a relevância da consideração, cuidado, atenção ao humano, bem como dos aspectos sociais e éticos da educação, quer ao nível da concepção curricular quer ao nível dos resultados valorizados;
- Ao nível dos formatos organizativos, relevância para a integração de meios tecnológicos como forma de criação de conhecimento e para alterações estruturais de espaços e tempos que mudam a “interface de aprendizagem” (p. 112) dando-lhe uma natureza transdisciplinar. A este nível, sublinha-se igualmente a experiência de co-existência, na mesma escola, de modelos mais tradicionais com abordagens críticas e radicais, o que se considera revelador, por um lado, de que a experiência de inovação evidencia a importância do equilíbrio entre o que é novo e o que permanece e, por outro lado, de que existe um lado conflitual na inovação, que lhe confere um carácter localizado, único, não conformável a modelos únicos;
- Ao nível do papel dos professores, colocação da ênfase no desenvolvimento profissional, olhado enquanto “empresa colectiva” (p. 117), enquadrada por organizações que encoragem, suportem e se apropriem dela;

- Ao nível da ligação às comunidades com que mantém relações, salienta-se o redimensionamento da própria noção de comunidade, à luz das mobilidades actuais (geográfica, social, da economia e do trabalho, da informação e do conhecimento, entre outras). O empreendedorismo caracteriza as escolas tidas por mais inovadoras, em que além dos alunos, professores e pais, são flexivelmente geradas relações de parceria com empresas e empregadores, assim como com outras instituições de formação, programas de desenvolvimento, centros de investigação.

Desta síntese, necessariamente redutora, ressalta um aspecto que parece ser central, nas escolas descritas pelos vários países como inovadoras: o de que elas olham o colectivo de forma diferenciada, promovendo a combinação de recursos, a agregação em torno de projectos (organizacionalmente abrangentes ou de pequena escala, iniciados por indivíduos ou grupos, inspirados por indicações provenientes do topo da hierarquia decisória da escola e/ou do sistema educativo, ou provenientes da base), gerando redes de suporte, usando de persistência e flexibilidade para atingir e manter alguns consensos nucleares, assim como para fazer emergir e gerir os desacordos, as fugas, os obstáculos. Trata-se de **escolas-organizações que se encaram como construções e, por isso, entendem que precisam de aprender.**

Apesar de reiterarmos a nossa perspectiva de que a inovação, que persistiríamos em chamar simplesmente mudança, tal como a aprendizagem, não podem ser clonadas, admitimos a enorme relevância de que se revestem estes trabalhos. Como sublinha Fullan (2001), a base de conhecimentos de que se dispõe hoje acerca da melhoria da escola resulta em larga medida de reflexões realizadas a propósito dos insucessos de esforços de mudança nos anos 60 e 70. Por outro lado, a diversidade de condições contextuais, motivos geradores e direcções da mudança, colocando cada processo na posição de único e imprevisível, não impede que ele seja inteligível e dinamicamente regulável. Isto remete-nos para a questão dos critérios da mudança, assim como para a necessidade de produção local de conhecimento profissional e organizacional, com carácter continuado, isto é, a necessidade de desenvolver o que poderíamos designar pensamento regulador nas escolas-organizações. **E porque, ao falar de inovação e de mudança, se fala também implicitamente de qualidade ou de melhoria, há que assumir que o campo da mudança não pode analisar-se desligado do campo da avaliação e da regulação reportadas a finalidades e a critérios de qualidade.**



A questão da qualidade prende-se com o verdadeiro cerne da mudança, uma e outra reportando-se aos modos de ensinar e de aprender que existem e que desejamos que venham a existir nas escolas. Em concordância com Sanches (1997), posicionamo-nos de modo favorável a uma perspectiva holística da qualidade do ensino, diferenciada de um *ethos* técnico e “(...) orientado para a compreensão de significações e interpretações contrastantes que traduzem as formas subjectivas de cada um de nós olhar o mundo quotidiano” (p. 185). As definições tecnocráticas da qualidade do ensino não se revelam compatíveis com um entendimento de professores e de escolas-organizações como entidades responsáveis por educação integral e sensível (Simões & Simões, 1997). O modelo holístico da qualidade do ensino proposto por Sanches (1997) organiza-se em torno da qualidade concebida:

“(...) (a) como processo de construção comunitária; (b) como resultado de uma liderança pedagógica, centrada em práticas de motivação e de desvelo pelo bem-estar dos alunos; (c) como realidade fundamentada em finalidades axiológicas, intelectuais e sociais da educação; (d) como expressão da motivação e da criatividade dos professores; (e) como resultado quer de currículos centrados nas experiências dos alunos, quer do conhecimento profundo da escola” (p. 183).

A qualidade do ensino surge conceptualizada como uma construção crítica, colectiva, localizada na escola e mediada pela acção e interacção dos professores. Numa linha semelhante, Estrela (1999) realça que definir a qualidade de objectos complexos como a formação implica assumir a ligação dessa definição ao acerto subjectivo e intersubjectivo de outras dimensões:

“(...) o conceito de qualidade da formação tem que ter como referentes directos, geradores de critérios da sua definição, os conceitos de formação enquanto acção orientada e resultado da acção, de profissionalidade e profissionalismo docentes e, como referentes indirectos, o sistema educativo, a escola e as suas funções na sociedade” (p. 195).

A avaliação é entendida por Figari (1999), parafraseando Marcel Lesne, como acto de “(...) pôr em relação, de forma explícita ou implícita um referido (...) com um referente (...)” (p. 151), tratando-se, portanto, de colocar em confronto o que existe com o desejado ou idealizado, uma norma, um modelo ou um objectivo, confronto que conduz à elaboração/construção de um juízo que confere/atribui um determinado valor



ou um determinado significado ao que se observou ou constatou. De acordo com este autor, um elemento central neste processo é o processo de *referencialização*, entendido como método, percurso de construção de um quadro de referências, diferenciado do *referencial* como produto, assim designado para realçar o acto de avaliação como acto reflexivo e não apenas de mensuração. Trata-se, na perspectiva deste autor, de “(...) empreender uma investigação de referências pertinentes (ou seja, simultaneamente universais e contingentes), podendo explicar e justificar a concepção e a avaliação de um dispositivo educativo” (p. 151). Numa escola é igualmente relevante o modo como se produz e o modo como se explica o que se produz, e não apenas aquilo que efectivamente se produziu. Entendemos neste sentido a afirmação de Estrela (1999), de que “(...) a preparação da avaliação é um indicador da qualidade da formação (...) Se pretendermos que a avaliação da qualidade da formação seja nela mesmo uma avaliação de qualidade, impõe-se um esforço de construção de uma nova cultura de avaliação” (p. 202).

A reflexão sobre o sentido da formação reveste-se, nesta perspectiva, de natureza idêntica à de uma situação de aprendizagem, formativa e também avaliativa. Sempre que a avaliação se constitui como processo verdadeiramente regulador, ela potencia quer o aprofundamento auto-analítico do conhecimento das instituições quer a organização de juízos e de orientações ou tomadas de decisão, transformando-se “(...) num campo de práticas que une os parceiros educativos” (Figari, 1999, p. 148).

Do mesmo modo que acontece em relação às instituições, também em relação aos professores e ao seu desenvolvimento profissional a mudança/ inovação envolvem reavaliações de pressupostos, valores e práticas, cuja explicitação é desconfortável (Day, 1999). **Uma perspectiva de prática reflexiva, colegialmente sustentada em formas de supervisão e apoio recíprocos, parece mais susceptível de promover a aprendizagem e a mudança sem ferir, antes reforçando, a autonomia e o necessário protagonismo do docente, sujeito da sua própria avaliação.** Nesta perspectiva reencontramos a estreita relação, a que já nos referimos, entre cultura organizacional e cultura profissional, assumidas como ‘faces da mesma moeda’.

Numa revisão de literatura a propósito da mudança dos professores, Richardson e Placier (2001) identificam, de forma articulada, duas abordagens provenientes de quadros disciplinares diferentes: a primeira, examinando aspectos cognitivos e afectivos dos processos de mudança olhados do ponto de vista individual ou de pequenos grupos de agentes, originada em estudos da psicologia cognitiva e da



psicologia social; a segunda, uma abordagem organizacional, em que aspectos estruturais, culturais e políticos são contemplados (com origem em trabalhos da sociologia, da antropologia e da teoria organizacional e política). Na sua particular relação com os professores e a sua acção, os estudos sobre a mudança, na perspectiva destes autores, teriam passado de uma perspectiva empírico-racional (encarando professores como *recipientes e consumidores* de investigação e de prática) para uma perspectiva normativo-reeducativa (focada no potencial de autonomia e desenvolvimento dos professores). Esta passagem, que basicamente acentua a responsabilidade dos próprios agentes na iniciação e implementação de mudanças, enquadra-se na crescente relevância atribuída aos estudos fenomenológicos e hermenêuticos, para a compreensão da forma como os próprios indivíduos concebem, dão sentido e contribuem para as situações de prática educativa com que se defrontam diariamente (Barbier, 1998). A observação conjunta e articulada dos dois corpos de investigação referidos permite a Richardson e Placier (2001) identificar pontos de consenso teórico, nomeadamente o de que “(...) as mais importantes e sustentáveis mudanças em educação provavelmente exigem uma abordagem normativa-reeducativa (...) exigem mudanças de crenças e portanto mudança cultural” (p. 938). Por outro lado, o percurso diacrónico das concepções acerca da mudança tem conduzido umas e outras áreas de investigação a distanciarem-se da concepção empírico-racional de que existe uma boa solução, assim como da concepção coerciva da mudança, que ignora os contextos assim como a autonomia dos professores. Na sua perspectiva, é no contexto de comunidades de prática profissional que melhor se articulam as dimensões individuais, grupais e organizacionais da mudança, pois nelas é susceptível de confluírem processos reguladores e decisórios que permitam ter em conta esses diferentes níveis de interesses e modos de apropriação e responsabilização pelas mudanças.

O cerne dos processos de mudança potencialmente reculturadora das escolas, no sentido das práticas sociais e profissionais que lhe dão corpo, reside, a nosso ver, na **construção dialógica e regulação colectivas e continuadas de projectos curriculares contextualizados nos espaços, tempos e práticas que preenchem o quotidiano das escolas, isto é, que efectivamente se constituam como iniciativas de resposta a dificuldades ou dúvidas relacionadas com os processos de aprender e ensinar que ocorrem no seu interior.**

O que Sergiovanni (1998) designa por mudanças profundas e duradouras ao nível da prática dos professores, da aprendizagem dos alunos e das relações (*versus*



mudanças de arranjo estrutural), resulta da capacidade das *forças de mudança* mobilizadas, num dado contexto, influenciarem um conjunto de **elementos mediadores da mudança**, constituídos basicamente pelos conhecimentos, competências e práticas dos professores. As forças mobilizadas relacionam-se com a visão predominante da organização: se ela é vista como uma entidade burocrática, as forças repousarão em regras e processos standardizados de trabalho, ou em perfis particulares de personalidade ou de liderança. Se a organização é vista como um mercado, em que as interações visam sobretudo assegurar vantagens mútuas, as forças mobilizadas, também de mercado, não são organizacionalmente orientadas, repousando sobre a competição, os incentivos e a iniciativa individual para a mudança. Se a organização é vista como uma comunidade, as forças de mudança mobilizadas tenderão a ser de carácter profissional (padrões e códigos de conduta), cultural (valores e objectivos pedagógicos partilhados, relações e poderes em equilíbrio) ou democrático (contratos e compromissos visando o bem comum). Na perspectiva de Sergiovanni (1998), os elementos mediadores, relativos às competências científicas e pedagógicas e ao nível de compromisso com o trabalho colegial, estão intimamente ligados com as forças de mudança profissionais, culturais e democráticas, pelo que é mais provável que estas resultem em mudanças profundas. Defende-se, assim, a estreita conexão destas últimas com a formação e o desenvolvimento profissional, bem como com as estratégias de desenvolvimento das próprias escolas, traduzidos em renovadas compreensões do processo de aprender e ensinar e num forte sentido de colaboração e comunidade profissional (Alarcão, 2003; Barroso, 1992, 1996; Benavente, 1990; Canário, 2000; Fullan & Hargreaves, 2001; Leite, 2002; Roldão, 2001; Roldão, Galveias, & Hamido, 2005).

Embora nos identifiquemos com a perspectiva cultural de abordagem à mudança, pensamos também que importa não descurar aspectos políticos e micro-políticos da cultura das escolas-organizações, capazes de introduzir nos processos de mudança e na sua regulação elementos de ponderação não desprezíveis. As interações micropolíticas são exacerbadas em períodos de mudança caracterizados pela ambiguidade e pelo acréscimo da incerteza e complexidade das metas (Blase, 1998; Sarmiento, 1994). Entre outros aspectos já analisados, reforçaríamos aqui a relevância de **quem** formula os objectivos da mudança, de que modo são geridos os recursos temporais e financeiros adstritos, o papel da quantidade e qualidade dos recursos mobilizados que, para virem a ter algum impacto real de mudança, "(...) têm que ser percebidos pelos outros como possuindo força ou



poder (...) como forças que eles não podem ou não devem ignorar” (Saranson, 1982, p. 284).

O **lugar do pensamento regulador** é justamente tomar em consideração a multiplicidade de interesses que sempre se jogam nos colectivos, em vez de eliminá-la ou ignorá-la. Por isso mesmo, ele terá que ter lugar em contextos colectivos e não apenas individuais ou sub-organizacionais. Analisar, desconstruir, reformular as regras e práticas curriculares, organizativas e organizacionais, refazendo estes passos incorporando-os num processo de aprendizagem que parte da produção de conhecimento sobre as próprias práticas, implica aceitar que a escola se defronta com uma *mudança de paradigma* (Roldão, 2000), que tem que aprender a gerir.

Pensamento profissional, sistémico e curricular: Professores e escolas reflexivos.

“Metaforicamente, poderia dizer-se, com um pouco de ironia, que o figurino usado pelos actores [da escola] é do princípio do século, para uma festa de passagem de milénio”

(Roldão, 2000, p. 72)

Importa não deslocar, nem dentro nem fora da escola, a discussão sobre a mudança daquilo que é verdadeiramente essencial na educação: ensinar e aprender.

Não pode, porém, ensinar quem não se dispõe a aprender. Aprender é estar disposto a defrontar-se com a dúvida, a procurar activamente a compreensão, a interagir com modos diferentes de aprender, a construir, apropriar-se de e usar conhecimento, em suma, aprender é estar disposto a mudar. Conforme já temos vindo a assinalar, por vários motivos e com várias razões/racionalidades subjacentes, **Escola não tem podido e não tem sabido dispor-se a aprender e, portanto, a mudar.** Também parece certo que é mais fácil recomendar a alguém que aprenda, do que dizer-lhe como isso se faz ou, melhor ainda, fazê-lo. Acreditamos que o problema principal que justifica as *dificuldades de aprendizagem* da escola tem residido na sua incapacidade de se distanciar das soluções que tem adoptado, quase sempre deixando intocadas as matrizes estruturais e culturais que a definem desde a sua génese. A mudança real, lembrando Watzlawick e seus colaboradores (1975), reverte a solução do problema criando um novo quadro de leitura, é aquela em que a essência da representação se transforma, correspondendo à mudança *gamma* em



Piaget (1975), é aquela que não apenas reestrutura, mas recultura (Fullan, 1993) clarificando e reconstruindo valores.

Diríamos que o novo quadro de leitura das dificuldades de mudança da escola já está sob os nossos olhos, é justamente o quadro de mudança que caracteriza a ideia de pós-modernidade associada às culturas (Lyotard, 2001) em metamorfose, transição, transgressão, das economias, dos poderes políticos, das formas de distribuição e apropriação do conhecimento (Sousa Santos, 2001; Viegas Fernandes, 2000). Como afirma Hargreaves (1998), “O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto” (p. 10). Ele exige, por isso, a combinação articulada de lógicas diversas, racionais e criativas, de tradição e de inovação, contrariando a homogeneidade, a polarização, o monopólio da ordem, a ilusão da completude (Morin, 2001a; Sá-Chaves, 2003; Tavares & Alarcão, 2001).

A escola e os professores saberão encontrar o seu lugar logo que se disponham a analisar a sua posição e a reconstruir as suas culturas, a questionar a sua persistência nas soluções de simplificação, de fragmentação redutora de saberes, espaços, tempos, de procura de boas soluções e/ou práticas, de programas em vez de estratégias. Tornar-se-ão competentes e, portanto, *poderosos* (Hopkins, 2000) quando aprenderem a aprender, interagindo reflexivamente (Alarcão, 2001, 2003; Leite, 2002; Roldão, 2000b), convertendo-se numa *organização inteligente*, nos diversos sentidos que as inteligências múltiplas conferem aos indivíduos (nos sentidos científico, investigativo, estético, ético, emocional, relacional).

É, pois, na competência para pensar e aprender colectivamente que situamos o núcleo do novo quadro de leitura das escolas-organizações e da profissionalidade docente. Referindo-nos ao conceito de aprendizagem organizacional, interessa realçar uma ideia que lhe está subjacente: a de que a organização educativa é um grupo humano dotado de capacidade de construir significações colectivas de contornos únicos, porque gerados e negociados situacionalmente. Defendemos uma conceptualização da escola-organização enquanto sistema aprendente, capaz de, em continuidade, expandir a sua competência enquanto instituição curricular, que fundamentalmente pretende ser. De um lado, esta forma de conceptualizar a organização coloca o seu desenvolvimento numa relação estreita com o desenvolvimento profissional dos seus agentes, contribuindo para clarificar a relação individual-social; de outro lado, assume-se a necessária concorrência de diversas dimensões de funcionamento da organização,



confluindo numa compreensão sistémica que coloca a aprendizagem no seu centro vital (Alarcão 2001, 2003; Fullan, 2001; Mulford, 1998; Santiago, 2000; Senge, 1990; Roldão, 2000, 2000b). Assim, se as formas colectivas de agir, comunicar, pensar e aprender se objectivam nas interacções entre os indivíduos, na sua capacidade de desenvolvimento profissional e de visão estratégica da escola-organização, também é verdade que a cultura organizacional que elas traduzem constitui um fenómeno sistémico supra-individual, que nos autoriza a falar de um “(...) sujeito-escola [com] capacidade de desenvolvimento autonomamente concebido, decidido, assumido e monitorado. Tem capacidade de ter um projecto, de se pensar a si próprio” (Alarcão, 2000, p. 16).

A *gramática das escolas* (Mulford, 1998) comporta, contudo, hábitos de pensamento e de aprendizagem instituídos, dos quais o individualismo e as formas artificiais de colegialidade são um exemplo, que vedam o acesso a compreensões comuns e transformam as várias e genuínas tentativas de inovação em “(...) projectos desconectados, episódicos, fragmentados, adornados superficialmente” (Fullan, 2001, p. 21). Esta sobrecarga de propostas de inovação, decorrentes de pressões externas e internas, constitui-se paradoxalmente como obstáculo à mudança, que pretendia promover.

No ciclo da mudança, a formação de professores ocupa lugar de vulto. Numa análise das políticas europeias de formação de professores, Buchberger (2000) identifica quinze pontos críticos a exigirem atenção, que sintetizamos em três:

- A necessidade de uma reforma sistémica, focada no desenvolvimento profissional dos professores em todas as fases da sua carreira, que articule os “mundos tradicionalmente separados” dos estudos profissionais, académicos, da prática docente e o mundo interno dos docentes (id.ibid., p. 8). Apresentam-se como pontos sensíveis a integração da prática profissional na formação, assim como o desenvolvimento de programas de indução, implicando trabalho colaborativo de investigação e supervisão entre formadores e entre as instituições de formação e as escolas;
- Ao nível da formação, a necessidade de mudanças curriculares e das culturas de aprendizagem que resistam à “armadilha da inovação”: transferir a formação para o ensino superior aumentando a sua duração e introduzindo-lhe componentes académicas não alteraram o núcleo da formação, que continua a não se focar nos processos de



ensino/estudo/aprendizagem, a não competencializar para a gestão do conhecimento e a resolução interdisciplinar de problemas, assim como continua a não questionar os “jogos de poder” envolvidos na “arena social da formação de professores” (id.ibid., p. 11);

- A necessidade de debater amplamente a questão das qualificações e da certificação profissional, envolvendo a acreditação e a avaliação (interna e externa) da formação, assim como a formação dos próprios formadores (id.ibid., pp. 17-18).

De forma algo desafiadora, Fullan (1993) afirma:

“Não temos uma profissão de aprendizagem. Professores e formadores de professores não sabem o suficiente acerca de assuntos específicos, não sabem o suficiente acerca de como se ensina, e não sabem o suficiente sobre como compreender e influenciar as condições envolventes. Acima de tudo a formação de professores (desde a formação inicial ao final da carreira) não está concebida no sentido da aprendizagem continuada” (p. 108, parêntesis no original).

Contudo, há esperança: “(...) a formação de professores tem ainda a honra de ser simultaneamente o pior problema e a melhor solução em educação” (id.ibid., p. 105). É de aprendizagem que este autor fala, e da importância do conhecimento específico da profissão, enquanto instrumento do *propósito moral* do ensino, entendido como *aculturação crítica*, traduzida em assegurar acesso ao conhecimento, de forma humanizada e comprometida com a melhoria e a mudança. A ausência do reconhecimento desse conhecimento específico permite a continuidade do equívoco de que qualquer pessoa inteligente e bem intencionada pode ensinar. Este conjunto de conhecimentos inclui conhecimentos relativos à mudança organizacional e a formas de lidar com as suas complexidades. A responsabilidade dos formadores é sublinhada: “As faculdades de educação não deveriam advogar mudanças para os professores e as escolas que elas próprias não são capazes de pôr em prática” (id.ibid., p. 114).

No contexto da sua defesa da revalorização da escola como *colectivo pensante* Alarcão (2000) leva longe o conceito de supervisão, olhada como um fenómeno organizacional que



“(...) considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interacção dos saberes adquiridos e constituídos, com os saberes emergentes resultantes da análise das situações. Realiza-se num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo (...) numa atitude de investigação-acção de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho” (p. 19).

A designação pode ser diversa, indo desde *aprendizagem cultural* (Torres, 1997), *aprendizagem organizacional* (Mulford, 1998; Santiago, 2000; Senge, 1990), *comunidade de aprendizagem* (Sergiovanni & Starratt, 2002), ou *comunidade de aprendentes* (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2000; Shulman & Shulman, 2004). A ideia fundamental reporta-se à possibilidade de uma mudança nas representações dos agentes, através da **aprendizagem que resulta de efeitos combinados de processos sociais, grupais e relacionais enquadrados organizacionalmente**. Configurado pela necessidade quotidiana de fornecer respostas a todas as questões que se colocam no funcionamento de uma escola, é possível operar-se uma transformação gradual dos modos de pensar e de agir (na cultura) dos agentes e da escola-organização. Numa síntese resultante de uma revisão de literatura acerca dos indicadores de aprendizagem organizacional numa escola, Mulford (1998) refere como mais importantes o desenvolvimento de

“(...) espírito de confiança, compreensões comuns (...) partilha aberta e honesta de informação (...) envolvimento em práticas colaborativas [e] auto-análise reflexiva fazendo emergir consciência de pressupostos e crenças (...) compreensão da inevitabilidade do conflito (...) Envolvimento no diálogo [e] mudança de quadros de referência pessoais, sempre que necessário (...) Gestão das diferenças de opinião através da investigação e da resolução de problemas (...) Compreensão das influências e relações sistémicas [corrigindo] desequilíbrios de poder disruptivos” (p. 619).

Numa análise conceptual dos fenómenos de mudança na escola, Roldão (2001) clarifica-a enquanto ideia transversal às reformas, às culturas profissionais e institucionais, a núcleos e redes de interesses e poderes de carácter teórico e pragmático relativos à escola e ao seu currículo. Acentua, contudo, a necessidade

nem sempre correspondida, de analisar a realidade da mudança ao nível dos formatos organizativos da escola e das práticas profissionais:

“Fabular a mudança, transformando-a num slogan inoperante, como a retórica profissional e política vem fazendo, sem a correspondente desmontagem analítica, faz do conceito aquilo que Gaston Bachelard designa de ‘obstáculo epistemológico’ e constitui, a nosso ver, um real impedimento ao conceber crítico de direcções, tendências e cenários estrategicamente pensados e cientificamente analisados para a educação e o currículo, de que a escola é ainda, na sociedade actual e num futuro próximo previsível, socialmente responsável” (Roldão, 2001, p. 117, aspas no original).

Na análise desta autora, é no quadro persistentemente imutável de uma matriz organizativa tida por natural (ou normal, na terminologia Kuhniana de que lança mão), que têm emergido mudanças na escola aos níveis curricular, didáctico, da gestão/administração e da quantidade e qualidade da população estudantil. Os aspectos estruturais e funcionais das instituições (organização dos grupos/turma, dos tempos, dos espaços, das formas de organizar o trabalho docente concebidos no quadro de princípios de homogeneidade, segmentação, sequencialidade e conformidade) não só não acompanharam essas mudanças, como desenvolveram pontualmente respostas que parecem traduzir uma visão dessas mudanças enquanto ‘anomalias’ que é preciso incorporar

“(...) no quadro do paradigma vigente da escola, sem lhe alterar nem as regras nem os pressupostos nem os modos de actuação e organização. [Essas respostas] traduzem o desejo implícito de solucioná-las no quadro de referência da escola que sempre conhecemos e, por isso mesmo, naturalizamos” (Roldão, 2001, p. 124).

Vários autores sublinham que o conceito de reflexividade constitui um poderoso referente que, a constituir-se como base de trabalho, terá efeitos estratégicos promissores na melhoria da qualidade da formação e da profissionalidade docentes, assim como das instituições escolares e do próprio sistema educativo. Ele pressupõe a *implicação deliberada* dos docentes no questionamento do seu *universo cultural e pedagógico* (Benavente, 1990) e do carácter de fixidez e fechamento da escola sobre si própria, que reforça esse universo.



O uso que fazemos da palavra pensamento, associada às escolas-organizações e seus agentes, resulta de um conceito amplo de pensamento que o assume como qualquer coisa que se estende para além das fronteiras, quer falemos de indivíduos, quer falemos de organizações ou de sociedades (Rommetweit, 2003). Neste sentido, reflecte a nossa recusa em desligar individual e social e a nossa opção epistemológica de olhar como núcleo central do pensamento os sentidos que o preenchem. As identidades, quer falemos de identidades biográficas, pessoais ou organizacionais, são sempre relacionalmente configuradas (Gergen, 1999). Lopes (2002) sugere que “(...) para mudar a pessoa é preciso trabalhar com a pessoa” (p. 48). Nesta apenas aparentemente simples evidência, entendemos subjacente a ideia de que a pessoa não é a pessoa isolada, detentora (ou contentora) de um saber estritamente pessoal e intransmissível, mas é a pessoa em acção no mundo, construtora desse saber. A pregnância da pessoa não se confunde, pois, com exclusão do social, tanto mais que **aquilo de que falamos, quando falamos em escolas e professores, é de identidades inerentemente psico-sociais**. Faz-nos, portanto, sentido falar de pensamento, aprendizagem, capacidade de resolução de problemas, inteligência, emoção, sentido ético, quando falamos de escolas-organizações. Referindo-se à cultura das escolas, entendidas como comunidades, Sergiovanni e Starratt (2002) afirmam:

“Reconhecer as dimensões quer psicológicas, quer simbólicas da natureza humana redefine o problema de como introduzir a mudança; a questão de ultrapassar a resistência de professores individualmente, transforma-se numa questão mais abrangente de como alterar a cultura da escola” (p. 322).

Diríamos, com Canário (1993), que a reclamada mudança da escola exige a sua *reinvenção* e que esta passa pela revisão, pelos seus agentes, dos pressupostos da sua própria reforma, resituando-a no nível decisório que lhe pertence sem desconsiderar que ele não é o único, ou seja, retirando-lhe a tonalidade *messiânica*, mas sobretudo desconstruindo a diferenciação artificializante entre momento de concepção e momento de aplicação das mudanças. Esta diferenciação

“(...) corresponde a uma lógica instituída que, em última análise, apenas produz mudanças potenciais (normativos e prototipos). A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real supõe a emergência de uma lógica

instituinte de mudança que exige a produção de novas práticas individuais e colectivas, pelos actores sociais em contexto” (p. 105).

Ora esta dinâmica instituinte de produção de inovação, centrada nas escolas e nos seus agentes, chama a uma possível síntese do seu significado os seguintes aspectos que, de alguma forma, trabalhámos ao longo deste artigo:

- **As escolas-organizações são culturas, emergentes de processos interactivos** e de significações negociadas e partilhadas que, de forma muitas vezes descontínua e conflitual, agregam pessoas ou grupos em torno de determinados valores e regras que elas próprias definem explicita e/ou implicitamente (Stoll, 1999; Torres, 1997). As culturas organizacionais são totalidades cujo território não se esgota nas fronteiras físicas da escola, na medida em que se constroem com o contributo de aferências quer internas, quer externas a essas fronteiras.
- **No seio das culturas organizacionais, os seus agentes são sempre co-responsáveis por elas**, na justa medida em que são as suas acções, mesmo as de omissão, e interacções, bem como os sentidos mobilizados em umas e outras que se traduzem na acção e no pensamento colectivos que dão corpo à cultura organizacional.
- **Os processos de mudança organizacional apresentam uma dimensão inequivocamente colectiva**, já que envolvem os indivíduos e as suas práticas e saberes profissionais, mas é num quadro de interdependência que a produção contextualizada destes últimos ocorre. Assim, produzir mudanças envolve uma visão sistémica e dialógica da escola-organização, assim como apenas faz sentido se se enraizar na mobilização dos próprios indivíduos para um processo de descoberta/ identificação e intervenção colectivos. Este aspecto, para além de obrigar a equacionar o papel da produção de conhecimento sobre a própria acção na modificação dessa acção, também convoca competências para pensar e agir, interagir e decidir *com* outros, ou seja, competências de pensamento e de aprendizagem colectivos/organizacionais.
- Estas competências geram-se no (inter)agir colectivo que relaciona, conecta, articula e integra diferentes lógicas de acção, epistemologias, ideologias, unificando-as sem as uniformizar. Geram-se, portanto, na



assunção do dialogismo essencial que atravessa os processos de construção de conhecimento.

O pensamento e a aprendizagem como sustentações principais da mudança não representam, a nosso ver, muito menos asseguram, o fim dos problemas das escolas-organizações relacionados com a sua necessidade de mudar, antes lhe atribuem um sentido e representam uma oportunidade para se compreenderem, avaliarem, redefinirem e ajustarem à complexidade da sua função no mundo em que nos encontramos.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos alunos com a matemática*. Lisboa: A.P.M.
- Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa. *Inovação*, 12(3), 45-64.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-50.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: ARTMED.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Ed..
- Alonso, L. (2004). Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas? In CNE (2004), *Saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI* (pp. 145-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação.
- Alonso, L., Peralta, L., & Alaiz, V. (2001). Parecer sobre o projecto de gestão flexível do currículo. Consultado em Dezembro de 2001, em <http://www.deb.min-edu.pt>
- Apple, M.W. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- Barbier, J.-M. (Ed.) (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Ed.), *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1996). O estudo da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Ed.), *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto



Editora.

- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12(3), 9-33.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Blase, J.J. (1998). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 544-557). London: Kluwer Academic Publishers.
- Buchberger, F. (2000). Teacher education policies in the European Union: critical analysis and identification of main issues. In B.P. Campos (Ed.), *Teacher education policies in the European Union: proceedings of the conference on teacher education policies in the E.U. and quality of lifelong learning* (pp. 9-49). Loulé: Entep : Portuguese Presidency of the Council of the European Union.
- Caldwell, B.J. (2000). A 'public good' test to guide the transformation of public education. *Journal of Educational Change*, 1(4), 307-329.
- Canário, R. (1993). O professor e a produção de inovações. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, 97-121.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (Ed.), *O estudo da escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1999). Pensar o futuro da educação. In A.M. Bettencourt, A. Nóvoa, & J. Carança (Eds.), *A educação e o futuro: debates/presidência da República* (pp.13-20). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Canário, R. (2000). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. *Forum* 27, 125-139.
- CEC-Commission of the European Communities (2003). *Communication from the commission 'education & training 2010': the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. Bruxelas: Commission of the European Communities [Documento policopiado]
- César, M. (in press). Come away with me: statistics learning through collaborative work. In *ICME 10 proceedings*. Copenhagen: Roskilde University [Suporte CdRom].
- Cros, F. (1999). Innovation in education: managing the future? In CERI / OECD (Eds.), *Inovating schools* (pp. 59-75). Paris: OECD Documents.
- Day, C. (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp.



- 95-114). Porto: Porto Editora.
- Derouet, J.-L. (1999). A autonomia dos estabelecimentos de ensino em França : as conquistas e as dificuldades de uma política de descentralização. *Inovação*, 12(3), 35-44.
- Estrela, M.T. (1999). Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 191- 206). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M.R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd Ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 409-419.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gergen, K.J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers?* Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação [Dissertação de Doutoramento não publicada].
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2001). Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. In S.J. Ball (Ed.), *Sociology of education* (pp. 1480-1503). London: Routledge Falmer.



- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change*, 1(2), 135-154.
- Hutmacher, W. (1999). Invariants and change in schools and education systems. In CERI / OECD, *Inovating schools* (pp. 31-41). Paris: OECD Documents.
- Leite, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes, J.A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 95-100). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L.C. (1996). Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil. *Inovação*, 9(3), 283-297.
- Lopes, A. (2002b). Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, XI(2), 35-52.
- Lyotard, J.-F. (2001). The postmodern condition. In S.J. Ball (Ed.), *Sociology of education: major themes* (pp. 362-380). London: Routledge Falmer.
- Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mulford, B. (1998). Organizational learning and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 616-641). London: Kluwer Academic Publishers.
- Niza, S. (1999). Uma Escola para a Democracia. In A. M. Bettencourt, A. Nóvoa & J. Caraça (Eds.), *A Educação e o futuro: Debates/Presidência da República* (pp. 49-52). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- OECD (1999). *Innovating schools*. Paris: OECD.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA.
- Piaget, J. (1975). *Équilibration des structures cognitives: études d'épistemologie génétique*. Paris : Puf.
- Popkewitz, T.S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-947). New York: AERA.
- Roldão, M.C. (1999). Currículo como projecto: o papel das escolas e dos professores. In R. Marques, & M. C. Roldão (eds.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização –



- campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, IX(1), 81-92.
- Roldão, M.C. (2000b). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2000c). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro / CIFOP.
- Roldão, M.C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma da escola em ruptura?. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 115-134). Porto Alegre: ARTMED.
- Roldão, M.C. (2004). *Profissionalidade docente e qualidade de ensino: especificidades do ensino superior*. Instituto Politécnico de Santarém. Oração de sapiência proferida no Instituto Politécnico de Santarém, na abertura do ano lectivo de 2004/2005. [Documento não publicado]
- Roldão, M.C., Galveias, F., & Hamido, G. (2005). Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. In Relatório do Projecto *Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional: Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologias na Formação de Formadores. [Documento não publicado].
- Roldão, M.C., Nunes, L., & Silveira, T. (1997). *Relatório do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Rommetweit, R. (2003). On the role of "a psychology of the second person" in studies of meaning, language and minds. *Mind, Culture and Activity*, 10(3), 205-218.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de professores: interpretação e apropriação de mudança nos quadros conceptuais de referência*. Separata da Revista da ESES (Abril de 2003). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Sanches, M.F.C. (1997). Para um ensino de qualidade : perspectiva organizacional. *Inovação*, 10(2 e 3), 165-194.
- Sanches, M.F.C. (2001). Autonomia e construção do currículo centrado na escola: pressupostos e obstáculos. In J. P. Ponte, & M. F. C. Sanches (Eds.), *Itinerários – investigar em educação* (pp. 439- 453). Lisboa: Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Sanches, M.F.C. (2002). Convite a uma reflexão crítica sobre a nova profissionalidade



- docente. In M. Fernandes, J.A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 79-83). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.
- Sarason, S.B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc..
- Sarmiento, M.J. (1994). *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M.J. (1996). Instituições educativas: organização e acção. In E.L. Pires (Ed.), *Educação básica: reflexões e propostas* (pp. 173-208). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sarmiento, M.J. (1998). Escola primária: sedimentação normativa e mudança organizacional. *Inovação*, 11(1), 33-52.
- Schein, E. (2002). *Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: notes toward a model of managed learning*. Consultado em Dezembro de 2003, em http://www.a2zpsychology.com/ARTICLES/kurt_lewin's_change_theory_page7.htm
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of organizational learning*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T.J. (1998). Organization, market and community as strategies for change: what works best for deep changes in schools. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 576-595). London: Kluwer Academic Publishers.
- Sergiovanni, T.J. (2000). Changing change: toward a design science and art. *Journal of Educational Change*, 1(1), 57-75.
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.L. (2002). *Supervision: a redefinition* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Shulman, L.S., & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Simões, C.M., & Simões, H.R. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-57). Porto: Porto Editora.



- Sousa Santos, B. de (2001). *Um discurso sobre as ciências* (12^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S.R. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.
- Stoll, L. (1999). School culture: black hole or fertile garden for school improvement?. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 30-47). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Torres, L.L. (1997). *Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editores.
- Viegas Fernandes, J. (2000). *Paradigma da educação da globalidade e da complexidade para a esperança e a felicidade dos seres humanos*. Lisboa: Plátano.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Weick, K.A., & Westley, F. (1997). Organizational learning: affirming an oxymoron. In S.R. Clegg, C. Hardy, & W.R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 440-458). London: Sage Publications.