

EDULETTERS

Da construção de uma gramática escolar generativa, comunidade de aprendizagem, liderança pedagógica e inovação em sala de aula: um processo ecológico e poético.

Generosa Pinheiro¹

Introdução

Romper com a velha e secular gramática escolar é uma das condições para que a escola possa corresponder aos desafios do futuro (Alves et al. 2016; Formosinho & Machado, 2016; Palmeirão & Alves, 2018; Fernandez-Enguita, 2020; Alves, 2021): não só desenvolver nos alunos competências que os tornem pessoas e cidadãos ativos, com sentido crítico e globalmente comprometidos, responsáveis e empenhados, mas também reorganizar-se no sentido de garantir o acesso e sucesso de todos os alunos (Formosinho & Machado, 2016b), tentando compatibilizar quantidade, qualidade e equidade.

Porém, a escola, de um modo geral, não se tem vindo a reestruturar, redesenhando o seu modelo/estrutura de funcionamento e os seus papéis não estando, por isso, a conseguir corresponder a estas expectativas. Esta resistência à mudança (ou esta débil consciência individual e colegial da imperatividade de uma inovação nos modos de organizar o trabalho docente e as aprendizagens dos alunos) tem vindo a afetar não só a qualidade do ensino, mas também a imagem da escola pública, que não tem podido e/ou sabido ser “máxima promotora do sucesso possível” para todos (Alves et al., 2016, p. 15).

Com efeito, as políticas educativas, numa lógica top down, embora tenham permitido algumas alterações no currículo, na estrutura do sistema, na organização das escolas, dificilmente têm chegado às atitudes, conceções e práticas dos professores, seja em

¹ Doutoranda em Ciências da Educação da FEP; Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano.

contexto organizacional, seja na sala de aula (Guerra, 2018; Bolivar, 2016). Bolivar (2017) explica esta falta de êxito, postulando que a mudança não acontece em sistemas onde os professores são meros recetores e consumidores de programas externos. Todavia, no contexto atual em que se proclama a importância da autonomia organizacional e pedagógica, continuamos a assistir, por parte das autoridades administrativas, a uma publicação vertical, em escada, de leis, decretos, resoluções, normativos que negam, na prática, a autonomia proclamada teoricamente (Fernandez-Enguita, 2020), e, portanto, a escola vê-se confrontada com uma socialização central para a dependência, ainda que mascarada por um discurso de promoção da autonomia organizacional.

A mitigação desta dependência burocrática tem vindo a implicar que a escola se transforme a si própria, numa lógica bottom up, exigindo e apoiando o compromisso e a aprendizagem individual e colaborativa dos professores. Desta feita, a chave da mudança está em ativar os dispositivos do querer, do saber e do poder, promovendo a capacidade de aprendizagem dos próprios agentes e das organizações escolares, o que passa, segundo Bolivar (2017) e Alves (2021), pela promoção de formas colaborativas de trabalho em comunidades profissionais de aprendizagem.

Por outro lado, todos estes anos de uma tradição normativa e burocrática parecem ter sobrerregulado, fragmentado e coartado as práticas docentes para limites de despersonalização e desprofissionalização da profissão (Flores, 2012), tendo também conduzido a uma uniformização das estruturas organizativas das escolas (Fernandez-Enguita, 2020). Como consequência, parece verificar-se uma desresponsabilização gerada por uma cultura burocrática de conformidade e proteção e um débil compromisso no sentido de fazer aprender todos os alunos, o que pode vir a encontrar uma solução em modos de organização do ensino e das aprendizagens mais consistentes e flexíveis.

De facto, a organização do ensino por turmas separadas, por tempos rígidos e por um currículo espartilhado faz parte de uma velha gramática que impede uma resposta eficaz à heterogeneidade das turmas e limita, consideravelmente, a resposta às necessidades de cada aluno. Este constrangimento poderia, segundo Formosinho e Machado (2009, 2013,

2016), ser resolvido pela organização do ensino por equipas educativas, com liberdade e autonomia para constituir grupos flexíveis e temporários de alunos, para gerir o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos de um dado ano de escolaridade e para ser responsável pelo progresso e desenvolvimento de todos. Estas dinâmicas colaborativas exigem um trabalho colegial e tomadas de decisão relevantes por parte dos professores, contribuindo não só para o seu desenvolvimento profissional, mas também para uma maior responsabilização e compromisso com a aprendizagem de todos. Porém, esta colaboração que possibilita a interação, o compromisso e a aprendizagem mútua de todos, muitas vezes, é asfixiada pela inexistência de espaços e tempos de partilha, nomeadamente ao nível do tempo não letivo que se tem reduzido ao mínimo (Fernandez-Enguita, 2020).

Neste contexto de tensões entre gerenciamento político/ valorização profissional; regulação burocrática/ regulação profissional; individualismo/ colaboração; confiança/ desconfiança e num momento em que uma nova vaga de metamorfoses educativas parece acreditar na reestruturação das escolas e no desenvolvimento do profissionalismo docente como fontes de inovação, parece pertinente e socialmente relevante tentar perceber, num quadro de maior autonomia, flexibilização organizacional e curricular, postulado pelos Decreto -Lei nº 54/ 2018, de 6 de julho e Decreto-Lei nº 55/ 2018, de 6 de julho, até que ponto uma outra organização da escola, fundada na autonomia, na responsabilidade, na colaboração, na gestão personalizada do currículo, consegue romper com a velha gramática escolar e instituir processos e dinâmicas de trabalho mais generativas, mais justas e mais eficazes.

Mudar a Escola: um processo dinâmico, integrado, multinível, participado e aberto

As profundas alterações económicas, sociais e culturais, assim como o contexto cada vez mais gravoso de desigualdades sociais constituem a força impulsionadora de uma mudança imprescindível da organização, da estruturação e da função da escola, para que esta não venha a desintegrar-se (Nóvoa, 2020), a morrer (Guerra, 2018), ou ainda, numa

perspetiva mais radical, a desaparecer (Illich, 1985). No sentido de conseguir articular a quantidade, qualidade e equidade, dando a todos os alunos oportunidade não só de acesso, mas também de sucesso (Formosinho & Machado, 2016b), a escola e os processos de ensino e de aprendizagem terão de ser repensados de forma contextualizada, criativa, competente e colaborativa, o que obriga a um novo modo de fazer escola (Palmeirão & Alves, 2018), a uma alteração não só da sua relação externa com a sociedade, mas também do seu modelo interno de organização, do seu ambiente (Nóvoa & Alvim, 2022), ou seja, da implementação de uma gramática escolar mais generativa (Alves, 2021).

Porém, temos vindo a constatar que a inovação em educação tem sido sempre morosa e árdua, já que, para ter efeitos na melhoria da aprendizagem dos alunos, pressupõe a alteração de todo o sistema educativo nos seus vários níveis: macro (policy level), meso (school level) e micro (classroom level), não descurando a importância do compromisso das pessoas na compreensão e conexão com as reformas (Bolívar, 2017), assim como a mitigação das seguintes tensões: centralizado versus descentralizado; top-down vs. bottom-up; pressão vs. compromisso; qualidade vs. equidade. “Isto significa que a mudança requer um projeto global, integrado, sistémico, disruptivo, negociado, participado e não pode ser concretizado através de uma ação individual. Precisa, pois, de convergência das partes na configuração de um todo solidário.” (Alves, 2021, p. 30).

Friedberg (1995), por outro lado, apresenta um outro fator que dificulta a renovação organizacional: o facto de não existir um determinismo que condicione a construção organizacional, ou seja, não haver para a mudança uma receita universal. De facto, esta transformação é um processo aberto – diríamos até poético (Machado & Fialho, 2016) - que vai depender das possibilidades de evolução e de aprendizagem dos seus atores, isto é, uma mesma tecnologia de mudança vai ter um comportamento diferente em contextos diversos, dependendo das características dos sistemas de atores no qual é introduzida e das medidas de acompanhamento que a bloqueiem ou apoiem.

Em síntese, num sistema debilmente articulado, só a criação de um contexto ecológico e a implementação de um processo de transformação bem estruturado, adaptado

às reais necessidades da organização e conduzido por uma liderança determinada e distribuída, que constitua a sua força motriz, poderá estimular uma melhoria da escola, profunda e sustentável no tempo. Por conseguinte, essa mudança implicará uma abordagem hierárquica bidirecional, de “cima para baixo” e de “baixo para cima” (Bolivar, 2017) e a alteração da estrutura organizacional que implica novos modos de organizar os alunos e o serviço docente, novas formas de exercer a docência e induzir a discência, novos modelos de planear as aprendizagens, organizar os tempos e espaços e novos modos de pensar e praticar a avaliação pedagógica (Alves 2021). Segundo Figueiredo (2022), a transformação organizacional deve ser acompanhada também de uma transformação pedagógica, que implicará o abandono da centralidade da pedagogia da explicação e a adoção de pedagogias da emancipação, da socialização, do treino e às pedagogias exploratórias e projetivas. A melhoria da escola não dispensará ainda práticas de liderança pedagógica e distribuída, a perceção positiva dos professores sobre a sua autoeficácia e a dos seus estudantes, o compromisso dos professores para educar alunos diferentes e a eficácia profissional coletiva em comunidades profissionais de aprendizagem (Bolivar, 2017).

Mudar a Escola a partir de Comunidades de Aprendizagem/ Equipas Educativas

Por comunidade de aprendizagem entende-se um grupo de pessoas que partilham tendencialmente os mesmos valores, os mesmos interesses e objetivos: aprender e fazer aprender. Esta aprendizagem resulta de um trabalho conjunto, a partir do qual se verifica a construção de novos conhecimentos. Desta forma, as comunidades de aprendizagem são operacionalizadas através da colaboração, da cooperação e da parceria (Kilpatrick, Barrett & Jones, 2003).

Com efeito, segundo o paradigma sócio-construtivista, a aprendizagem pressupõe uma participação ativa do indivíduo na construção do seu conhecimento, a partir de uma rede de relações com o outro. Assim, o conhecimento não existe enquanto algo absoluto e independente do indivíduo cognoscente, mas resulta da construção de significados a partir

das experiências em contexto social (Brown, Collins & Duguid, 1989). Desta forma, cabe a cada indivíduo a construção do conhecimento, através da sua prática e da reflexão e problematização sobre a sua natureza e efeitos, em contextos de comunidades de prática (Wenger, 1998), ou seja, é na interação com os outros, coordenando a sua visão da realidade com os outros que o indivíduo passa a dominar novos conhecimentos e aptidões e a construir novos esquemas mentais, isto é, aprende. Neste sentido, Senge (1990) associa o conceito de aprendizagem ao termo grego metanoia, que significa mudança de mentalidade, isto é, de acordo com o autor, a aprendizagem transformacional não se reduz a uma mera aquisição de ferramentas e técnicas, mas vai mais longe, implicando uma mudança da forma como o sujeito pensa e como interage. A teoria autopoietica de Varela e Maturana (Machado & Fialho, 2016) vem também confirmar que, no processo de aprendizagem, o mais importante não é a representação, mas a ação, uma vez que conhecer é criar, ou seja, trata-se de um processo em que cada organismo se autogera, autorregula, mas só o faz em contacto com outros organismos. Portanto, o que determina cada ser vivo é a autopoiese, mas o que a desencadeia é a relação ser vivo-meio-ser vivo. Este processo complexo de aprendizagem encontra, pois, um espaço seguro na atividade, no envolvimento e na ação conjunta, proporcionados pelas comunidades de prática.

Para Bolivar (2017), estas comunidades de aprendizagem não são agregados de profissionais, mas comunidades de prática que partilham boas práticas e conhecimento adquirido, com um propósito comum de melhoria das aprendizagens dos alunos, o que confere uma identidade aos seus participantes. Existem, desta forma, três princípios para uma comunidade de aprendizagem: assegurar que todos os alunos aprendam; uma cultura de colaboração e o enfoque nos resultados dos alunos, com o objetivo de traçar planos de melhoria/ de progresso para os mesmos (Du Four, 2004). Para este autor, estas comunidades apresentam quatro componentes básicas: estruturas organizativas flexíveis; liderança distribuída; valores partilhados e cultura escolar colaborativa. Por seu turno, Kofman e Senge (1993) defendem que, para serem eficazes, as comunidades de aprendizagem devem ser fundadas em três princípios base: uma cultura baseada em valores humanos – amor,

humildade e compaixão; um conjunto de práticas de conversação generativa, ação coordenada e capacidade de ver e trabalhar com fluxo da vida como um sistema.

Partindo destes princípios, a proposta de organização do ensino por equipas educativas pode ser uma concretização da escola como comunidade profissional de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores (Bolivar, 2016), assente em três dimensões organizacionais: integração curricular, grupo discente alargado, mas flexível e equipa docente multidisciplinar (Formosinho & Machado, 2016a).

Esta proposta de organização da escola por equipas educativas nasce no contexto de uma maior autonomia pedagógica e curricular quer das escolas, quer dos seus atores, enquanto agentes de mudança, assim como no contexto de uma mudança educativa sistémica e contextualizada, centrada na escola e nas situações de trabalho. Permite romper com a velha gramática escolar que gira em torno da turma/ classe (turma fixa, professores atuando individualmente, espaços estruturados, horários rígidos, saberes espartilhados em disciplinas) e possibilita dar resposta à diversidade (Machado & Formosinho, 2016). Todo este trabalho pressupõe que os professores sejam capazes de tomar decisões, assumir riscos, implementar um plano de ensino que responda às necessidades dos seus alunos a partir de um plano de estudos prescrito e das finalidades da educação escolar. Esta proposta vai, assim, apelar à autonomia dos professores, ao respeito pelo seu poder discricionário, ao fortalecimento da sua capacidade de decisão e ao aperfeiçoamento constante em contexto de trabalho, o que pode permitir um crescimento permanente através da colaboração (Formosinho & Machado, 2016b), ou melhor, um robustecimento do seu profissionalismo e da sua agência profissional.

Mudar a Escola com uma liderança pedagógica e distribuída

Temos vindo a defender que a melhoria das escolas tem de estar centrada no desenvolvimento profissional dos professores no seio de uma cultura colegial de aprendizagem, o que, por consequência, poderá permitir uma melhoria das aprendizagens

dos alunos. Contudo, este processo só se pode concretizar num contexto de liderança distribuída, um dos quatro componentes básicos de uma comunidade de aprendizagem, segundo Du Four (2004), como vimos anteriormente.

Com efeito, a solução para o problema da mudança, como defende Kotter (2017), não está num indivíduo todo-poderoso que cativa centenas de pessoas para serem seus seguidores, mas antes num conjunto de pessoas, implicadas na tarefa de desenvolver uma visão de futuro e estratégias inovadoras, necessárias para se atingir essa visão. Estes líderes intermédios terão ainda a missão de comunicar, de forma eficaz, com palavras e ações, a direção a ser seguida no sentido de influenciarem a criação de equipas alinhadas com a visão estratégica defendida e funcionarem como fontes de ânimo para que os colaboradores consigam superar algumas barreiras políticas, burocráticas e de falta de recursos. Desta feita, estes líderes definem como deverá ser feita a mudança, alinham os colaboradores com essa visão e inspiram-nos para a ação, apesar dos obstáculos (Kotter, 2017). Assim, uma liderança distribuída vai permitir que a mudança surja no interior de cada equipa, de dentro para fora e não de cima para baixo, valorizando o contributo dos professores para a mudança, a partir do seu aperfeiçoamento profissional em interação (Machado & Formosinho, 2016).

Caberá, desta feita, aos líderes de topo e intermédios não o exercício de uma gestão de controlo burocrático, mas antes o redesenho das estruturas organizacionais que promovam a capacidade dos professores e das escolas para dar resposta às necessidades dos alunos e aos desafios atuais, exercendo uma liderança pedagógica, transformacional e distribuída (Bolívar, 2020).

No entanto, sem alterar a forma como a escola está organizada e a cultura escolar, será muito difícil a promoção de uma liderança pedagógica e distribuída, o que, portanto, vai implicar: criar estruturas (espaços, tempos, grupos de trabalho) que permitam um trabalho colaborativo, para planificar o ensino em conjunto, responder aos problemas que vão surgindo, monitorizar as aprendizagens dos alunos e delegar a liderança em estruturas intermédias responsáveis pelo projeto de melhoria da escola, no seio de comunidades profissionais de aprendizagem (Vaillant, 2019).

Em jeito de conclusão e de acordo com o pensamento de Sergiovanni (2004), a escola enquanto comunidade precisará de uma liderança que tenha como principal objetivo a melhoria das aprendizagens dos alunos; uma liderança que respeite os colegas e partilhe responsabilidades; uma liderança forte, mas, simultaneamente, terna que consiga compreender as dificuldades, ajudar a superá-las, sem que, para isso, tenha de deixar de ser uma força motriz que impulse todo o processo de mudança.

Síntese conclusiva

Em suma, uma mudança efetiva e eficaz dos processos e dinâmicas pedagógicas de sala de aula, que permitam melhorar não só a qualidade como também a equidade no ensino, precisa de um desenvolvimento profissional dos professores e de um robustecimento do seu profissionalismo e agência profissional, que poderá encontrar um contexto favorável na constituição de comunidades profissionais de aprendizagem. Estas, por sua vez, poderão ser geradas, num contexto de uma autonomia significativa da escola, por novas dinâmicas organizacionais, ou seja, por uma gramática escolar mais generativa, impulsionada, por sua vez, por uma liderança pedagógica e distribuída.

Referências

Alves, J. (2021). Uma gramática generativa e transformacional para gerar outra escola. Em C. Palmeira & J. M. Alves (coord.) *Mudanças em Movimento – Escolas em tempo de incerteza* (pp. 25-48). Católica Editora.

Alves, J.; Formosinho, J. & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgaste. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. Em J. Machado, & J. M. Alves (org.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-105). Universidade Católica Portuguesa.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2016). Prefácio. Em, J. Formosinho; J. Alves & J. Verdasca (org.) *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades*. Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.

Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar. O que nos diz a investigação à escala global. Em I. Cabral, & J. M. Alves (coord.), *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 17 – 32). Fundação Manuel Leão.

Brown, J.S.; Collins, A & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the Culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42 <https://doi.org/10.3102%2F0013189X018001032>

Du Four (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11. <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>

Fernández-Enguita, M. (2020). Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado. Em M. Fernández- Enguita, *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza.

Figueiredo, A. (2022). Que futuro para a Educação pós-pandemia? Um balanço prospetivo. *Estado da educação 2020*. Conselho Nacional de Educação, pp. 252 – 259.

Flores, M. A. (2012). Teacher's Work and lives: A european perspective. Em C. Day (Ed.). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 94-107). Routledge.

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

Formosinho, J. & Machado, J. (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. Em J. Machado, & J. M. Alves (org.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-105). Universidade Católica Portuguesa.

Formosinho & Machado (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. Em J. Formosinho, J. Alves, J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola*. (pp.19-38). Fundação Manuel Leão.

Formosinho & Machado (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. Em J. Formosinho, J. Alves, J. Verdasca (org.), *Uma nova organização pedagógica da escola*. (pp.39-69). Fundação Manuel Leão.

- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da ação organizada*. Instituto Piaget.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O Trabalho de equipa na escola*. Porto Editora
- Guerra, S. (2018). Inovar o morir. Em C. Palmeirão & J. Alves. (orgs.) *Escola e mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – Os desafios essenciais*. (pp.20-43). Católica Editora.
- Illich, I. (1985). *En America Latina? Para que sirve la escuela?* Ediciones Busqueda.
https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=KVq_oRg4LocC&oi=fnd&pg=PA7&dq=illich+ivan+1985&ots=nnNPFjXW6T&sig=nPQJoZCXYen
- Kilpatrick, S.; Barrett, M. & Jones, T. (2003). Defining Learning Communities. *Discussion Paper D1/2003/CRLRA Discussion Paper Series*.
https://www.researchgate.net/profile/SueKilpatrick/publication/348692185_Defining_Learning_Communities>Contact_Defining_Learning_Communities/links/600b848492851c13fe2d88e2/Defining-Learning-Communities-Contact-Defining-Learning-Communities.pdf
- Kofman, F. & Senge, P. (1993). Communities of commitment: the heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22 (2), 5 – 23. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90050-B](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90050-B)
- Kotter, J. (2017). *Liderando mudanças: Transformando empresas com a força das emoções*. Alta books Editora.
https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=dIE8DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=John+Kotter&ots=-mdNFP4Kv&sig=ka7-rNfqOwtkmV7mc90152r37gA&redir_esc=y#v=onepage&q=John%20Kotter&f=false
- Machado, A. & Fialho, F. (2016). As quatro dimensões do conhecimento: cognitivista, conexionista, autopoietica e integral – Avançando na compreensão sobre a aprendizagem. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, 14 (2), 519 – 601.
DOI:[10.5892/RUVRD.V14I2.2976](https://doi.org/10.5892/RUVRD.V14I2.2976)
- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de investigação Educativa*, 16, 11-31.
[file:///C:/Users/silva/Downloads/3419-Artigo-7022-1-10-20191213%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/silva/Downloads/3419-Artigo-7022-1-10-20191213%20(2).pdf)
- Nóvoa, A. Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49, 35 – 41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>



Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.

Palmeirão, C. & Alves, J. (2018). *Escola e mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – Os desafios essenciais*. Católica Editora.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. Currency Doubleday.

Sergiovanni, J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Edições Asa.

Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente. Un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), 87 – 106.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press