


eduser

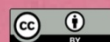
Gestão e liderança da escola: o envolvimento do diretor na formação School management and leadership: The principal's involvement in training

FERNANDA FONSECA , JOAQUIM MACHADO

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X

<https://www.eduser.ipb.pt>

 **ipb** INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação



Gestão e liderança da escola: o envolvimento do diretor na formação

School management and leadership: the principal's involvement in training

FERNANDA FONSECA¹, JOAQUIM MACHADO²

¹ Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, <https://orcid.org/0000-0003-0905-9618>, f.a.fonseca@sapo.pt

² Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, <http://orcid.org/0000-0003-1875-9640>, jmaraujo@ucp.pt

RESUMO: As políticas de formação contínua de professores visam acompanhar os tempos de mudança, nomeadamente as que derivam da disseminação das diferentes tecnologias de informação e da própria sofisticação dos processos tecnológicos que levam à alteração dos processos de organização e gestão do trabalho na escola. Vários estudos apontam para a necessidade de pensar a mudança organizacional em articulação com a formação e outros realçam a importância da ação de uma liderança focada nas aprendizagens curriculares. Este estudo, de natureza qualitativa, visa compreender como o diretor se envolve na organização e gestão do processo de formação contínua e aponta para a sobrevalorização do processo de diagnóstico e auscultação inicial dos vários departamentos curriculares e para a variação do envolvimento do diretor, em cada fase do plano de formação, entre a não interferência, a orientação e coordenação formal e a participação ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Plano de Formação; Liderança Escolar.

ABSTRACT: As políticas de formação contínua de professores visam acompanhar os tempos de mudança, nomeadamente as que derivam da disseminação das diferentes tecnologias de informação e da própria sofisticação dos processos tecnológicos que levam à alteração dos processos de organização e gestão do trabalho na escola. Vários estudos apontam para a necessidade de pensar a mudança organizacional em articulação com a formação e outros realçam a importância da ação de uma liderança focada nas aprendizagens curriculares. Este estudo, de natureza qualitativa, visa compreender como o diretor se envolve na organização e gestão do processo de formação contínua e aponta para a sobrevalorização do processo de diagnóstico e auscultação inicial dos vários departamentos curriculares e para a variação do envolvimento do diretor, em cada fase do plano de formação, entre a não interferência, a orientação e coordenação formal e a participação ativa.

KEYWORDS: Teacher training; Training plan; School leadership.

1. Introdução

Em linha com o princípio de que a atividade profissional docente se desenvolve ao longo da vida de acordo com uma carreira, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) distingue entre formação inicial e formação contínua de professores, considerando esta como um direito destes e uma dimensão da vida profissional distinta daquela embora convenientemente articulada com ela. Com efeito, a profissão docente é uma construção que começa de facto na formação inicial – ou mesmo antes enquanto discente (Formosinho, 2009) – e se vai desenvolvendo ao longo da carreira. Aquela Lei estabelece mesmo, no art.º 35.º, que a formação contínua deve “ser suficientemente diversificada” com vista a “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais e possibilitar a mobilidade e progressão na carreira” (n.º 2).

Por sua vez, o regime jurídico da formação contínua de professores (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro) realça que esta é instrumento de valorização profissional docente e que investir nela é investir numa importante dimensão da melhoria da qualidade do ensino, ao mesmo tempo que associa esta à “melhoria dos resultados do sistema educativo” e preconiza a sua adequação “às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes”, a “valorização da dimensão científica e pedagógica” destes e a “contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa” (art.º 3.º). Em síntese, são quatro as características necessárias ao “novo paradigma” que este normativo pretende ver instituído com o sistema de formação contínua: (a) a formação orienta-se para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores; (b) o sistema de formação centra-se nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes; (c) a formação contínua deve possibilitar a melhoria da qualidade do ensino; (d) a formação deve articular com os objetivos de política educativa local e nacional. Nesse sentido, a orientação da formação contínua de professores é da competência do Ministério da Educação que intervém “através: a) do estabelecimento das prioridades de formação”; e “b) da criação de programas nacionais” (art.º 30.º) e pode apoiar ações específicas de formação através da celebração, no “âmbito da estratégia de formação de recursos humanos de contratos-programa ou contratos de formação com as entidades formadoras com vista à superação de necessidades de formação, à promoção da inovação educacional ou ao desenvolvimento de programas nacionais de formação” (art.º 31.º).

Por outro lado, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho) reforça os poderes do diretor como dispositivo de “aprofundamento da autonomia das escolas” com vista a obter “maior eficácia dos procedimentos e dos resultados” e, ao mesmo tempo, preconiza que a mesma autonomia seja “realizada em estreita conexão com processos de avaliação”, pelo que procede à “introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho, Preâmbulo). Nesse sentido, compete ao diretor “aprovar o plano de formação e de atualização” dos professores [art.º 20.º, n.º 2, al. b)] e “intervir nos termos da lei no processo de avaliação do [seu] desempenho” [art.º 20.º, n.º 5, al. d)].

Também no campo da investigação em educação, vários estudos sobre a mudança e a melhoria do ensino apontam para a necessidade de pensar a mudança organizacional em articulação com a formação centrada nos contextos educativos e nas práticas profissionais (Barroso, 1997; Formosinho, 2009). Esta perspetiva está muito presente nas orientações do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, tem sido frequentemente invocada pelos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), e para ela parece remeter também a Recomendação nº 4 do Conselho Nacional de Educação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2013) quando salienta que, para além das estruturas de administração e gestão e do conselho pedagógico, também os educadores devem ser envolvidos e devem ser participantes ativos na elaboração dos planos de formação e na sua concretização.

Mais recentemente, outros estudos focam-se sobretudo na liderança escolar, outra das preocupações da política educativa essencialmente desde a última década do século XX, e realçam a importância da ação de uma liderança partilhada e focada nas aprendizagens curriculares (Elmore, 2010; Bolívar, 2012; Cabral & Alves, 2020). Assim, o estudo que aqui apresentamos sobre a formação em contexto de mudança escolar não ignora as prioridades governamentais para as políticas educativas e o regime jurídico da formação contínua dos professores, mas foca-se sobretudo no envolvimento dos atores escolares, principalmente dos

diretores, na concepção, monitorização e avaliação dos planos de formação no âmbito do plano de ação estratégico da escola. Assim, começamos por explicar o quadro teórico e normativo em que o estudo se insere, descrevemos a metodologia e os procedimentos seguidos e apresentamos e discutimos os dados recolhidos. Por fim, assinalamos uma possível via de aprofundamento do estudo.

2. Enquadramento teórico e normativo do estudo

O estudo aqui apresentado fundamenta-se num quadro teórico e normativo assente em três ideias fundamentais: as mudanças em contexto escolar são sustentáveis quando em conexão com as experiências de vida profissional e organizacional; a agência coletiva dos professores depende também do processo de repartição da liderança na escola, podendo assumir a tomada de decisão as facetas de autodeterminação e/ou de hétero determinação; e as situações participativas de trabalho podem ser alavancadas pela formação contínua.

2.1. Formação contínua de professores e mudança da educação escolar

Os conceitos de mudança e de desenvolvimento aparecem associados quando se defende que a alteração a introduzir visa melhorar o estado de coisas até aí em vigor. No que concerne à melhoria da educação escolar, Dewey (1979) aponta como base de uma “escola progressiva” o princípio global da “conexão da educação com experiências de vida”, advogando “uma relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (p. 8). Segundo ele, a afirmação e o desenvolvimento positivo e construtivo da “nova teoria e prática de educação” opera-se quando “desenvolve os propósitos, métodos e matéria de estudo na base de uma teoria da experiência e de suas potencialidades educativas” e, neste sentido, ela deve basear-se sempre “no exame crítico de seus princípios fundamentais” (p. 10).

Por seu lado, o conceito de formação contínua aparece nos meandros da investigação enlaçado no conceito de desenvolvimento profissional, porquanto este surge como mais apropriado para traduzir a concepção do professor como profissional do ensino e a formação como ação individual e coletiva que leva ao desenvolvimento de competências, técnicas e saberes. Este conceito valoriza em particular “uma abordagem da formação de professores que tem em conta o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (Rodrigues, 2007, p. 30), superando assim a sua dimensão mais individualista de aperfeiçoamento pessoal.

Associada a esta ideia aparece também a concepção do professor como um prático reflexivo acabando por tornar-se a mais representativa da literatura atual sobre a formação de professores, onde são numerosas as descrições sobre o pensamento reflexivo como crucial para o desenvolvimento profissional docente. Na base desta teoria estão os estudos que Schön (1983, 1992a; 1992b) desenvolve, na linha de Dewey, sobre o *professor reflexivo*, porquanto o professor adquire um conhecimento na prática e, ao fazer balanços retrospectivos dos seus percursos, o pessoal e o profissional, está a produzir a sua vida pessoal que entronca na sua vida profissional.

A mudança que, na atualidade, se pretende operar nas escolas – os professores passarem a trabalhar coletivamente/colaborativamente em função da prossecução do “seu” projeto educativo, da “sua” escola, construindo ambientes educativos diferentes – será reforçada e melhorada se existir uma terceira presença coletiva, uma comunidade profissional, e esta, por sua vez, pressupõe a articulação entre universidades e escolas e processos de partilha que beneficiem todos os professores, particularmente os mais novos.

Por outro lado, enquanto atores escolares, os professores deparam-se com constrangimentos pessoais, profissionais e organizacionais, podendo a formação contínua de docentes ser encarada como uma oportunidade de resposta às dificuldades encontradas se constituir instrumento de capacitação de escolas e professores na reflexão sobre práticas locais e desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de processos de melhoria da qualidade das aprendizagens (Verdasca, 2016). Os professores lançam o olhar para a sua escola com vista a identificar os seus problemas/necessidades e os seus pontos fortes, definir o caminho a seguir e justificar a sua ação, em prol da visão de educação e ensino, que, em certa medida, é explicitada no Projeto Educativo de Escola ou de Agrupamento. Segundo o disposto no Decreto-lei nº 127/2015, de 7 de julho, compete aos CFAE “coordenar a identificação das necessidades de formação em cooperação com os órgãos próprios das escolas associadas e definir as respetivas prioridades a considerar na elaboração do [seu] plano de formação” [art.º 8.º. al. a)], ou seja, este plano deve ir ao encontro das

prioridades de formação diagnosticadas nas escolas e suas necessidades. O mesmo normativo determina que haja uma Secção da Comissão Pedagógica (art.º 15.º) que é a Secção de Formação e Monitorização (SFM), constituída pelo diretor do CFAE, que coordena, e pelo responsável do plano de formação de cada uma das escolas associadas. A esta Secção compete participar na definição das linhas orientadoras e das prioridades para a elaboração dos planos de formação e de atividades do CFAE e colaborar na identificação das necessidades de formação das escolas associadas (art.º 16.º).

Neste decreto é reforçada a orientação de uma formação contínua que considere as necessidades do professor e integre também as necessidades da escola enquanto organização que se pensa e afirma a sua visão e missão no respetivo Projeto Educativo. Assim, a análise de necessidades de formação será “o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação, qualquer que seja o seu formato e modalidade” (Rodrigues, 1999, p. 165). As necessidades formativas são subjetivas e dinâmicas dependendo de atores, contexto, tempo, finalidades e objetivos. A palavra necessidade surge, assim, “para designar *o que faz falta*, ou melhor dizendo, *o que é percebido pelos atores como fazendo falta* (p. 164). Segundo a mesma autora, o diagnóstico das necessidades de formação é complexo e exige uma reflexão (muito) participada, advertindo que a análise das necessidades de formação “não é um fim em si mesmo, mas um meio, potencialmente falível, pois descreve uma dada situação num dado tempo e lugar” (2019, p. 79).

2.2. Liderança escolar e agência coletiva

Debruçando-se sobre a ideia de *bom professor*, Nóvoa (1992, 1999) caracteriza-o e define-o como aquele que conhece bem o que ensina (*conhecimento*), aprende o saber com os pares (*cultura profissional*), sabe e consegue transmitir os conhecimentos (*tato pedagógico*), pratica o trabalho cooperativo e colaborativo (*trabalho em equipa*) e educa (*compromisso social*). Estas cinco *disposições* definidoras dos bons professores devem ser alimentadas e incrementadas com uma formação contínua que as permita desenvolver e/ou adquirir (*desenvolvimento profissional*).

A noção do que é ser um *bom professor* está associada à perceção do que é uma *boa escola*, hoje frequentemente concebida em termos de eficácia, isto é, como aquela escola que consegue elevar o desempenho dos alunos face ao que seria esperado. Lima (2008, pp. 32-33) associa o conceito de “eficácia escolar” ao de “valor acrescentado”, porquanto aquela é determinada através da análise longitudinal da evolução de um aluno em determinada escola, desde o início até à conclusão da sua formação, procurando-se estabelecer a relação entre o progresso do aluno e a contribuição da escola para o sucesso do mesmo, e, confrontando os resultados destes no ingresso na escola e os resultados à saída, infere-se se houve ou não valor acrescentado da escola no desempenho dos alunos.

Na verdade, a aprendizagem dos alunos é influenciada por muitos fatores internos e externos às escolas. Mas, de entre os internos, os que mais influenciam a aprendizagem dos alunos são a qualidade do ensino ministrado pelos professores e a liderança da escola. Por isso, a liderança escolar tem influência, pelo menos indiretamente, no desenvolvimento profissional dos docentes, na qualidade do seu trabalho e na aprendizagem dos alunos (Silva & Lima, 2011). Quando focada nas aprendizagens dos alunos que o processo de ensino deve visar, a liderança vem sendo adjetivada de educativa (Elmore, 2010) ou instrucional (Hallinger, 2008). Assim, discute-se se a eficácia da liderança está apenas associada à firmeza e determinação de uma liderança de topo focada nas condições favorecedoras da melhoria da qualidade do processo de ensino ou se depende também da repartição da liderança por vários níveis dentro da organização, assumida por uma pluralidade de líderes num processo de tomada de decisão que envolve a maior amplitude de membros. Advogando a centralidade da ação estratégica atribuída ao diretor, lembra Bolívar (2012) que, no entanto, “orientar a melhoria da escola não pode depender de uma só pessoa, requer o desenvolvimento de uma capacidade de liderança por parte de todos” (pp. 26-27), pelo que “a liderança distribuída, com base e participação amplas, oferece uma imagem de liderança mais defensável” e explica que isso “significa detetar o potencial de liderança e proporcionar um leque de oportunidades para que as pessoas possam desenvolver as capacidades de liderança que beneficiem a aprendizagem dos alunos” (p. 27).

Contudo, porque implica determinação coletiva, a ação coletiva tanto pode assumir a faceta de autodeterminação como a de hétéro determinação do coletivo e, deste modo, gerar tipos de agência diferentes: a agência coletiva ou a agência por delegação (Lourenço-Gil et al., 2020, p. 53). Assim, no plano

da ação concreta, a liderança distribuída na escola e a participação dos professores na conceção e realização do plano de formação pode assumir dois cenários: o de hétero determinação do coletivo quando sobrevaloriza os líderes formalmente designados e a participação dos professores fica-se pelo acatamento e obediência às determinações veiculadas pelo líder (o diretor ou o professor que dirige por sua delegação); o de autodeterminação coletiva quando pressupõe margens de autonomia dos grupos para se autorregularem e a agência dos membros do grupo na determinação e no modo de regulação do trabalho que realiza. É a este sentido de agência coletiva, em que os membros não fazem apenas parte do grupo mas nele tomam parte, que se refere Bolívar (2020, p. 25) quando advoga “uma liderança para a aprendizagem amplamente distribuída ou partilhada e sublinha a necessidade de atender às lideranças intermédias no seio de comunidades de prática profissional para “induzir um sentido ‘transformativo’ à ação: construir a capacidade para trabalhar em torno de projetos comuns, fazendo da escola um projeto coletivo de ação”. Woods (2015), por sua vez, afirma que a opção por uma liderança distribuída orientada para a equidade e a aprendizagem tem ajudado a diminuir a possibilidade de marginalização de “questões como as desigualdades na participação, as da exclusão, o valor da aprendizagem colaborativa, bem como outros fatores importantes para a criação de condições para o desenvolvimento da cidadania democrática” (p. 176).

O êxito de uma liderança pedagógica implica o envolvimento nas distintas ações sinergicamente ligadas e a construção de uma escola como comunidade profissional de aprendizagem, dentro de uma cultura de cooperação e coesão dos professores, com um sentido de trabalho bem executado e uma compreensão e visão daquilo que se quer atingir. Na verdade, o envolvimento, a partilha e o compromisso de todos com todos, cria um ambiente propício à inovação e à mudança e estas não podem ocorrer de forma individual. Bolívar (2003) sugere duas categorias de estratégias para a mudança institucional: em primeiro lugar devem incidir “na dimensão organizativa e de trabalho conjunto da escola, e as estratégias de ensino no trabalho da sala de aula”; e em segundo lugar devem levar à “mudança dos papéis a desempenhar, de estruturas e de formas de trabalho” (p. 105). Esta perspetiva coloca o foco da inovação na escola, nos seus objetivos comuns, nas lideranças, no seu desenvolvimento organizacional, ou seja, na sua cultura de escola e, por oposição a um planeamento exterior assente no controlo vertical e burocrático, procura a mobilização da capacidade interna da organização para a mudança, devolvendo aos seus agentes o protagonismo de procurar ler as necessidades da sua escola, delinear objetivos e estratégias de desenvolvimento e melhoria (Bolívar, 2009).

2.3. Formação contínua e situações participativas de trabalho docente

Na linha do acima exposto, a mudança tem de ser feita de dentro para fora. Os seus atores devem questionar e questionar-se, *onde estamos, como estamos*, refletindo sobre as suas práticas e diagnosticando os seus problemas e as suas necessidades, considerando “como necessidade ou problema a deteção de aspetos não satisfeitos, considerados necessários para as coisas funcionarem de acordo com os [seus] desejos, ou para [poderem] alcançar determinadas metas ou objetivos considerados valiosos” (Bolívar, 2009, p. 114). A seguir a esta constatação é preciso traçar o caminho, *para onde vamos, como queremos ir*, definindo os objetivos, delineando as estratégias, planificando as atividades, assumindo compromissos, para chegar à meta e, no decurso da mudança, será necessário fazer “pontos de situação”, parar para monitorizar e avaliar o caminho seguido e modificar, redefinir ou reajustar esse caminho e/ou as estratégias e técnicas implementadas, caso não estejam a surtir o efeito previsto e desejado à priori.

Assim, a formação contínua dos docentes pode ter importante papel em todo o processo de inovação e mudança, pois “as situações participativas de trabalho são as que proporcionam mais oportunidades de formação” (Ferreira, 2008, p. 246). Mas, para que ocorra “a integração da formação na organização escola”, é necessário “que a própria organização ‘aprenda’” a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão através da sua mobilização ao serviço de um projeto de mudança” (Barroso, 1997, pp. 75-76).

Nalguns países a mudança educativa passa pela criação de redes de educação, redes de docentes e de escolas. Em Portugal foram legalmente constituídas redes de escolas quando se criaram os centros de formação de associação de escolas e, mais tarde, os agrupamentos verticais de escolas. Os grandes objetivos subjacentes a esta criação foram, para além da participação e cooperação dos agentes educativos do mesmo território educativo ou de territórios educativos contíguos, a gestão mais eficiente de recursos e a redução

dos custos com equipamento e pessoal (Lima, 2015, p. 12). Apesar das vicissitudes e constrangimentos então identificados, estas estruturas potenciam o trabalho em rede entre as diversas escolas associadas e os respetivos atores organizacionais, nomeadamente: (i) a partilha de experiências pedagógicas e de recursos educativos adequados às necessidades organizacionais; (ii) a divulgação e disseminação das boas práticas, científicas e pedagógicas das escolas e dos seus profissionais; e (iii) a melhoria na qualidade e eficácia da oferta formativa pela partilha de formadores.

3. Opções e procedimentos metodológicos

A investigação desenvolveu-se no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e reconhece como problemática geradora do estudo o papel das lideranças de topo no envolvimento dos professores na formação contínua, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a melhoria organizacional. São seus objetivos: (i) compreender o envolvimento das lideranças na análise das necessidades de formação e na identificação das prioridades das escolas e dos seus docentes; (ii) identificar motivações para a definição das necessidades formativas dos docentes; e (iii) verificar se a participação ativa das lideranças na deteção das necessidades formativas induz a uma atividade formativa de maior qualidade. É orientada por três questões de investigação: (i) De que forma os diretores de AE sentem e pensam a necessidade da formação contínua? (ii) Como agem para verificar os efeitos que a formação contínua pode produzir no modo de ensinar? e (iii) O que é feito pelas lideranças para perceber se houve mudança na (sua) escola depois de se ter desenvolvido o Plano Anual de Formação (PAF)?

A investigação realizada é de natureza qualitativa e recorre à pesquisa documental do tipo arquivista e à entrevista semiestruturada. Foram analisados os PAF, dos anos letivos 2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020 e os relatórios de avaliação (Av.) dos PAF dos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, dos sete agrupamentos associados do centro de formação em que a primeira autora exerce funções, situado no norte interior de Portugal entre os rios Douro e Tua, e que mostram o *modus operandi* dos agrupamentos de escolas no que concerne ao plano de formação e à sua elaboração, acompanhamento, monitorização e avaliação. Também se fizeram entrevistas semiestruturadas aos sete diretores (E1 a E7), entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2020. Todos estes diretores têm formação de base a nível da licenciatura e formação pós-graduada em gestão e administração escolar, sendo a de dois deles a nível de mestrado, mas há entre eles uma grande distensão temporal no exercício de funções de direção da escola: de 0 a 5 anos, três (E1, E2, E4); de 6 a 10, um (E6); de 11 a 15, um (E5); de 16 a 20, um (E3); e de 21 a 25 anos, um (E7). Todos eles exerceram anteriormente outras funções de gestão, nomeadamente as de assessor, adjunto, subdiretor, vice-presidente e/ou presidente da Assembleia de Escola.

A entrevista observou princípios éticos preconizados na comunidade científico-educacional, nomeadamente a obtenção de autorização esclarecida de cada inquirido (consentimento informado), e cumpriu as características inerentes a uma entrevista semiestruturada: a elaboração de um guião, organizado com base em blocos de questionamento que se ligam aos objetivos de investigação e que tem como principal função nortear todo o processo de entrevista, garantindo respostas ricas por parte do entrevistado e articuladas com esses mesmos objetivos. As entrevistas realizadas foram posteriormente transcritas por forma a realizar a análise de conteúdo e revisitadas pelos entrevistados com vista a garantir a qualidade do estudo, seguindo-se a categorização e análise dos respetivos discursos no sentido de compreender os pontos de vista dos diretores, enquanto líderes, bem como no de querer explorar aspetos relevantes, emergentes das suas funções, através do aprofundamento e da clarificação do fenómeno em análise.

Para levar a cabo esta análise e procurando responder às questões da investigação e aos objetivos da mesma, procedemos, primeiro, ao (re)conhecimento do estudo em causa e, depois, à categorização e à codificação da informação. O referencial teórico forneceu a base inicial de conceitos a partir dos quais foi feita a classificação de dados: necessidades de formação dos professores (processo de diagnose, necessidades identificadas), plano de formação da escola (fontes, necessidades priorizadas, atores e estruturas), desenvolvimento do plano de formação (monitorização, avaliação), efeitos percebidos (práticas docentes, resultados escolares).

4. Análise dos dados

Os dados recolhidos são aqui apresentados em torno de três eixos previamente definidos: o processo de elaboração e monitorização dos planos de formação de cada escola ou agrupamento, o envolvimento dos diretores na formação contínua dos professores e a priorização da ação dos diretores das escolas asoberbada pela gestão do quotidiano.

4.1. Do diagnóstico das necessidades formativas ao plano de formação da escola

Traçado o diagnóstico das necessidades de formação, cada escola elabora o seu plano de formação, cuja estrutura se inicia com uma justificação a partir do enquadramento legal da formação contínua (PAF E1, PAF E3, PAF E5, PAF E6, PAF E7) e do Projeto Educativo (PAF E5), afirmando o carácter instrumental da formação para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade do ensino (PAF E7 2019/2020; PAF E1 2017/2018), fazendo referência à sua atualização devido às políticas de momento, como a de Educação Inclusiva e Flexibilidade Curricular” (PAF E6 2019/2020).

No que concerne ao diagnóstico das necessidades de formação, verifica-se em cada escola uma espécie de ritual democrático na deteção das necessidades, pois em todas se auscultam os docentes e elencam-se as necessidades por eles referidas. Trata-se de um diagnóstico feito ao nível dos grupos de recrutamento e/ou departamentos e aprovado em conselho pedagógico. O motivo declarado para esse diagnóstico ser feito pelos professores é o de que a formação permite o seu enriquecimento pessoal e profissional, tornando-os mais habilitados, mais aptos para ensinar melhor: “acreditamos que a formação é fundamental para o desempenho dos docentes” (E7) e o diagnóstico *tem “a ver exatamente com a necessidade que cada professor sente ou acha que precisa para poder desempenhar melhor o seu papel e ser melhor profissional”* (E2). Este ritual repete-se ano a ano, pelo que a maioria das necessidades diagnosticadas vigoram por um ano letivo, com algumas exceções: nos três anos a que dizem respeito os planos de formação analisados mantêm-se apenas cinco (E2) e duas necessidades (E3, E6, E7) e, em dois anos consecutivos, mantêm-se quatro (E4), três (E1) e duas necessidades (E5). Assim, em todas as escolas, a maioria das necessidades diagnosticadas vigora por um ano.

Esta mudança significativa de ano para ano das necessidades formativas da escola, quando o corpo docente é sensivelmente o mesmo, terá alguma justificação, nomeadamente a de que elas mudam porque a política a nível central muda e elas se realinham com as políticas centrais e com as alterações legislativas, o que implica uma nova dinâmica formativa. Assim, no ano 2019/2020, as temáticas mais comuns às escolas relacionam-se com as novas políticas de educação e com os normativos publicados, como os da *Autonomia e Flexibilidade Curricular*, da *Educação Inclusiva* e da *Cidadania e Desenvolvimento*. Inferimos assim que os PAF acompanham a agenda política e que o diagnóstico de necessidades reflete, mais que as necessidades da escola, as necessidades percebidas pelos professores individual e/ou coletivamente em função da orientação da política educativa.

O acompanhamento e monitorização do PAF tem sido feito essencialmente por um “professor responsável da formação” e apenas no final se faz um relatório em que são elencadas as ações previstas, identificando as realizadas e, em alguns casos, enunciando porque outras não se realizaram, nomeadamente falta de formadores internos e/ou falta de financiamento para a contratação de formadores externos. Apenas uma escola (E5) calcula o grau de concretização do PAF e reflete sobre ele e outra (E3) elabora um inquérito para perceber o grau de satisfação dos docentes, tal como só uma terceira (E5) se pronuncia sobre o impacto da formação na escola e nos seus atores sem, no entanto, carrear dados concretos desse impacto.

4.2. O envolvimento dos diretores na formação

De acordo com os dados obtidos, podemos afirmar que os diretores têm uma intervenção algo descomprometida no diagnóstico das necessidades formativas dos docentes, sem grande interferência na construção do plano de formação, pois consideram que o envolvimento dos docentes nas tomadas de decisão é maior se eles sentirem que a formação vai *dar resposta* (E7) às suas necessidades.

Quanto aos efeitos da formação contínua, os diretores admitem que não fazem nenhuma avaliação formal e metódica, mas dizem perceber vários dos seus efeitos. Dizem eles que os professores que frequentam ações de formação estão mais recetivos à mudança (E3) e ao trabalho colaborativo, traduzido em partilha e verbalização de algumas práticas: é certo que “o ‘eu’” continua presente, aliás nós todos

fomos formados um pouco assim, o “eu’ faço”, “eu’ faço assim”, mas pelo menos já há alguma troca, e há algum diálogo do “eu’ faço”, “eu’ faço assim” pelo menos já é dito, já é verbalizado, “eu’ faço assim” (E1). Consideram que tal verbalização e partilha contribui para quebrar algumas resistências e serve também (e sobretudo) para aproximar e criar laços entre pessoas, aumenta o bem-estar e a autoconfiança, favorece a introdução de novas práticas, melhora o ambiente de ensino/aprendizagem na escola e leva a “uma melhoria dos resultados escolares significativa” (E1), a uma menor retenção dos alunos (E3) e “às boas taxas de sucesso que temos tido” (E6). Referem ainda mudanças a nível digital, dizendo que os docentes passaram a utilizar outras técnicas, outras ferramentas digitais (E7): “uma das coisas mais visíveis, por exemplo a nível da informática, quando se fazem essas formações a partir daí passam a utilizar outras técnicas, outras áreas, portanto nota-se que depois de haver formação, houve uma mudança” (E4). Salientam também que, em contexto de pandemia, essa mais valia permitiu a continuação do ensino, apesar das condições adversas (E7).

No entanto, quando se faz apenas a avaliação formal, verifica-se uma dissociação entre a valorização teórica do plano e a desvalorização prática do mesmo. Estamos, na prática, entre um plano muito importante no plano discursivo e uma avaliação meramente simbólica ou formal, porquanto verifica se foi feito ou não foi feito, quem frequentou, quando o que interessaria mais saber seria o eventual impacto na melhoria da escola.

Se considerarmos que a formação não é a única dimensão, mas é uma dimensão muito importante nos projetos de mudança, então significa que uma das fragilidades deste processo de mudança é a não priorização ou o não foco nos impactos da formação na instituição da mesma mudança. Na prática, a formação é encarada mais como mero ritual.

4.3. Uma gestão administrativa focada na gestão do quotidiano

Falando do modo como ocupam o seu dia a dia, os diretores admitem que gastam muito do seu tempo em tarefas administrativas, burocráticas e a satisfazer as necessidades imediatas e que nelas se desgastam, parecendo admitir que se lhes escapa a construção da mudança.

Esta constatação vai ao encontro de outros estudos que, visando conhecer o comportamento dos diretores em relação ao ensino, têm concluído que “os resultados da aprendizagem melhorarão se os diretores forem capazes de estarem mais tempo em tarefas que estejam diretamente relacionadas com este processo principal” (Leithwood & Jantzi, 1990, citados por Pina, 2015, p. 61). Face a estes dados fornecidos pela investigação, Alves et al. (2020) recomendam a redução das “plataformas de controlo central” (p. 150), muitas vezes duplicando mesmo o pedido da informação, roubando muito tempo ao tempo que os diretores devem focalizar noutra(s) direção(ões) e sugerem a delegação do preenchimento destas plataformas nos serviços administrativos, capacitando-os e responsabilizando-os.

Na verdade, o perfil de diretor predominante no estudo é um perfil diretivo de gestão, preocupado essencialmente com o trabalho quotidiano e a conformidade com as diretivas hierárquicas, em detrimento de um perfil diretivo orientado para a mudança /inovação da organização escolar, que, fazendo uso de uma liderança pedagógica efetiva, inspire o coletivo com a sua visão e propósito (Bolívar, 2009) e leve à construção de uma escola aprendente.

5. Considerações finais

A escola atual precisa de se renovar. Num processo de mudança, as necessidades de formação são determinadas pelo próprio projeto de mudança. A sustentabilidade da mudança está associada à formação e esta, para fazer sentido, tem de dar sentido à ação das pessoas e das escolas, levando-as à mudança.

O estudo aqui apresentado focou-se nos planos de formação das escolas ou agrupamentos e valorizou as perceções dos diretores sobre o seu envolvimento no processo de elaboração, implementação e monitorização dos planos de formação, mostrando que, em cada fase do plano de formação, o envolvimento dos diretores varia entre a não interferência, a orientação e coordenação formal como presidente do conselho pedagógico e a participação ativa. Sobressai a ideia de que os diretores inquiridos não têm (muito) tempo para pensar a escola, que os afazeres quotidianos, administrativos e burocráticos os consomem, os desgastam.

Contudo, o estudo não reúne dados que permitam compreender como os outros professores envolvidos na formação – como seus organizadores, como formadores e/ou como formandos – percebem a pertinência da realização das distintas ações, a sua adequação à mudança a instituir e o seu impacto nos modos de ensinar e de aprender a ser professor numa escola orientada para a inclusão. Neste sentido, ele pode ser prosseguido, focando-se nos grupos de professores formandos e professores formadores para perceber em que medida eles se percebem como comunidade de aprendentes e como perspetivam a influência da ação dos diretores e dos líderes intermédios no processo de melhoria dos processos de ensino e no seu desenvolvimento profissional.

Referências

- Alves, J. M., Cabral, I., & Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: Recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In J. M. Alves, & I. Cabral (Coords.), *Gestão escolar e melhoria nas escolas o que nos diz a investigação* (pp. 143-180). Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1997). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. Em R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 61-76). Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. ASA Editores.
- Bolívar, A. (2009). Liderar as escolas no séc. XXI: Uma liderança para a aprendizagem. Conferência *Uma Liderança para a Aprendizagem*. Funchal: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global? Em I. Cabral, & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 17-32). Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (Coords.) (2020). *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Conselho Nacional de Educação (2013, maio). Recomendação n.º 4, *Diário da República*, 2.ª série - N.º 95. https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_FormContProfessores.pdf
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª Série - N.º 79, 2341-2356. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho. *Diário da República*, 1.ª Série - N.º 126, 3340-3364. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série - N.º 29, 1286-1291. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/22/2014/02/11/p/dre/pt/html>
- Decreto-lei n.º 127/2015, de 7 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série - N.º 130, 4678-4685. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/127/2015/07/07/p/dre/pt/html>
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação* (3.ª edição). Companhia Editora Nacional.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 239–251.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora.
- Hallinger, P. (2008). Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. Paper for presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1ª Série - N.º 237, 3067-3081. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lima, J. Á. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. Á. (2015). A ação educativa em rede: Obstáculos e recomendações. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 9-29.
- Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escola, liderança e aprendizagem – Quadro de referência para o estudo das lideranças nas organizações escolares. Em I. Cabral, & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 33-98). Fundação Manuel Leão.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25(1), 11-20.

Pina, R. (2015). *Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos: Um caminho a percorrer* [Tese de doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto]. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/20103>

Rodrigues, Â. (1999). *Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores. Contributos para o seu estudo* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/42133>

Rodrigues, Â. (2019). Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. Em M. Alves (Org.), *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetivas* (pp. 77-94). Edições Universitárias Lusófonas.

Rodrigues, C. (2007). *Escola reflexiva e desenvolvimento profissional de professores. A concepção do projeto educativo como estratégia de desenvolvimento profissional* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1314/1/2008001302.pdf>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1992a). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.

Schön, D. A. (1992b). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Dom Quixote.

Silva, S. M., & Lima, J. Á. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: Um estudo de caso numa escola secundária, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 45-1, 111-142.

Verdasca, J. (2016). Formação contínua de professores: Novos enquadramentos e contextualizações. *Proforma*, nº 17, 1-7.

Woods, Ph. A. (2015). Distributed leadership for equity and learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 175-187.