

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR. QUE IMPACTOS NA AÇÃO ORGANIZACIONAL ESCOLAR?

CURRICULUM AUTONOMY AND FLEXIBILITY. WHAT IMPACTS ON SCHOOL ORGANIZATIONAL ACTION?

*Carla Baptista*¹ | *José Matias Alves*²

Resumo Orientações legislativas no sistema educativo português enunciam a Autonomia e Flexibilidade Curricular como a forma de as escolas promoverem melhores aprendizagens para todos os alunos. A problemática da nossa investigação assentou na necessidade de compreender se a gramática escolar instituída na ação concreta cumpre as promessas enunciadas, tendo, assim, sido o objeto da nossa investigação a compreensão da forma como a organização escolar se (re)apropria das orientações da legislação escolar relativa à Autonomia e Flexibilidade Curricular. O presente estudo insere-se num paradigma qualitativo interpretativo, centrando-se na descrição e compreensão de realidades específicas e singulares – duas organizações escolares públicas do distrito do Porto, com contextos sociais e culturais distintos. O estudo exploratório realizado assentou na análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas a diretores e de questionários aplicados a professores e a alunos de duas escolas, por forma a tentar compreender-se os impactos das orientações normativas na ação educativa. Os resultados indiciam poucas transformações organizativas, principalmente no núcleo duro do funcionamento quotidiano das escolas e do trabalho pedagógico

1 Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

 0000-0002-2549-0996; baptistacarla@gmail.com

2 Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

 0000-0002-9490-9957; matiasalvesucpporto@gmail.com

na sala de aula. Desafios da mudança escolar através de normativos terão tendência a não surtir efeito.

Palavras-chave inovação e mudança educativa; organização escolar; autonomia e flexibilidade curricular.

Abstract Guidelines on the Portuguese education system promote Autonomy and Curricular Flexibility as a way schools can improve the learning mechanisms for their students. The motivation for this investigation was the need to comprehend whether the school grammar instituted in concrete action fulfils its stated promises. The main purpose of this study was to understand how the school organization (re)appropriates the guidelines of the school legislation regarding Autonomy and Curricular Flexibility. The study follows a qualitative interpretation methodology, focusing on the description and comprehension of specific and singular realities – two public schools in the district of Porto, with distinct social and cultural contexts. This exploratory study is based on the analysis of semi-structured interviews with school principals and questionnaires answered by teachers from both schools, focused on understanding the impacts of the guidelines in their schools. The results point to small organizational changes that are even less noticeable in the daily operation of the school and the pedagogical work in the classroom. It is reasonable to conclude that law regulations tend to have no impact.

Keywords innovation and school changes; school organization; autonomy and curricular flexibility.

1. Autonomia e flexibilidade curricular

A escola depara-se, hoje, e cada vez mais, com um mundo caracterizado pela diversidade, situação impossível de harmonizar com a uniformidade naturalizada dos processos educativos. Se o sistema de “escola única”, caracterizado pela unicidade educativa e pela preocupação de um “ensino para todos”, não chegou a cumprir totalmente a sua promessa de igualdade aquando do momento da sua criação, por que razão haveria de ser eficaz um tal sistema na sociedade atual – divergente, caracterizada por mudanças constantes? O entrave central assentará no facto de a uniformidade de processos pedagógicos e institucionais, que suportaram a massificação do ensino, ter sido e continuar a ser a

resposta dada a uma realidade social caracterizada pela heterogeneidade e pluralidade. Esta situação tem vindo a impedir o cumprimento do serviço público de uma escola democrática, justa, inclusiva, libertadora e tem vindo a contribuir, igualmente, para a desmotivação, o desinteresse e a apatia dos alunos nas aulas. Neste sentido, o caminho a seguir deverá assentar em práticas que assegurem que a escola seja justa para com cada aluno e lhes faça sentido. A forma de responder à natural heterogeneidade dos alunos na escola, num mundo de profundas transformações, poderá passar, assim, pela criação de sistemas flexíveis de organização educativa, os quais darão oportunidade para o efetivo desenvolvimento do sucesso escolar e, sobretudo, educativo. A autonomia e flexibilidade curricular nas escolas poderá ser entendida como a forma/o meio para um fim – fazer com que todos os alunos (e cada um) aprendam o máximo possível. Neste seguimento, as orientações legais relativas ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) enunciam como propósito a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos.

Num artigo intitulado “Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo”, Lima (2020) refere que as possibilidades abertas pela LBSE de 1986 foram ficando frequentemente aquém das suas potencialidades no decorrer das diversas apropriações governamentais seletivas da lei, relembrando que tópicos como “autonomia da escola” e “gestão flexível do currículo” surgem em discursos políticos e normativos há mais de duas décadas, revelando um pendor hiperbólico no plano da ação organizacional escolar. Será, assim, pertinente refletir-se sobre os obstáculos à mudança. Ainda que haja obviamente diferenças na planificação, na execução e no impacto das propostas de reforma pela Administração Central das últimas décadas, as alterações não foram significativas. Muitas das medidas mais inovadoras foram paulatinamente ficando no papel ou em pequenas redomas de escolas progressistas ou de projetos de inovação pontuais. As pedras no caminho foram/vão sendo várias e de diversas dimensões, tais como: a falácia nos discursos de descentralização e autonomia das escolas, que gera ambiguidades e relutância nos atores escolares; o frenesim legislativo associado a este jogo de centralização-descentralização e à descontinuidade das políticas educativas, que acarreta sentimentos de esforço feito em vão e consequente retorno aos métodos convencionais; a não alteração da gramática escolar, do núcleo

duro da escola, pois, tendencialmente, mantêm-se as práticas pedagógicas enunciativas de sempre nas salas de aula e a cultura de homogeneidade, inalterando-se, também, globalmente, a estrutura de escola, a mesma organização escolar (tempos, espaços, grupos, disciplinas) que fora desenhada para o acesso massificado dos jovens à escola e que agora se apresenta como uma notável força de atrito; a perpetuação da tendência para o professor executor e como figura solitária, com lacunas na formação profissional necessária (formação para a colaboração/reflexividade/ autonomia), bem como lacunas no apoio – “estratégias laterais” (estruturas de apoio ao trabalho das escolas).

2. Dificuldades *versus* caminhos – mudança educacional

Sabemos que as reformas, as mudanças não se fazem por decreto (Crozier, 1979), até porque “não conseguem chegar aos actores educativos, envolvê-los, mudando a cultura das escolas” (Vicente, 2004, pp. 103-104). Usando as palavras de Hargreaves & Fink (2007), “Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p. 11). Analisando as razões do insucesso das inovações educativas levadas a cabo durante o século XX, Tyack e Tobin (1994) referem que um dos entraves é a construção cultural da *real school*, assente na *grammar of schooling*, ou seja, as estruturas regulares e as regras que orientam a organização do trabalho de instrução/ensino (práticas standardizadas de organização do tempo e do espaço; ordenação de alunos e alocação dos mesmos em salas de aula/turmas; fragmentação do conhecimento em disciplinas). As mudanças que abanam com as estruturas organizacionais (maneira como se organiza o espaço e o tempo; o modo de agrupar os alunos; a forma de organização do conhecimento em disciplinas...) são muito poucas. Se obviamente “as mudanças em educação não ocorrem simplesmente aos ritmos dos ofícios burocráticos, nem apenas sob as orientações dos oficiais superiores” (Lima, 2011, p. 174), então a mudança educativa será sempre um processo longo, contínuo, persistente, árduo, até porque “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação” (Nóvoa, 1988, p. 8). Efetivamente, na fase da inovação e da melhoria em grande escala, dever-se-á promover estratégias laterais (com estruturas de apoio ao trabalho das escolas) e não pressionar ou prescrever externamente para a melhoria interna, nem tão-pouco delegar ingenuamente às escolas

a responsabilidade dessa melhoria (Bolívar, 2017; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017). Os modelos prescritos de reformas *top-down* não são eficazes, uma vez que se focam em *drivers* errados – controlo punitivo e complexo, políticas focadas em soluções individualistas, investimento em tecnologias e iniciativas *ad hoc* –, os quais não levam à motivação intrínseca. Por outro lado, também não são eficazes as reformas *bottom-up*, pois dar autonomia às escolas e deixá-las sozinhas cria uma forte desigualdade. Em contrapartida, a combinação entre *capacity building* (aumento das habilidades e competências de indivíduos e grupos), a colaboração (trabalho de equipa), a pedagogia (foco no aperfeiçoamento do ensino) e o fomento da sistematicidade (coerência das políticas e amplo compromisso das pessoas na compreensão e conexão com a reforma geral) são referenciados como os *drivers* certos. Segundo a teoria *Leadership from the middle*, a chave da eficácia na reforma educativa está no “meio”, definido como as camadas entre o topo (governo) e a base (escolas individuais) (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017). Será fulcral que um dos princípios da mudança assegure o desenvolvimento nas escolas de “capacitação interna” (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017; Schleicher, 2018; Bolívar, 2017). A organização escolar deverá promover o desenvolvimento de um processo regular de melhoria contínua, que lhe permita uma constante e natural renovação e evolução. Esse processo deverá ser real, transparente, regular, coletivo e, portanto, eficiente, partindo, por um lado, da formação e da aprendizagem dos atores individuais que aprendem como aprender e, por outro, da realidade, do contexto específico de cada organização (Friedberg, 1995; Santos Guerra, 2000; Perrenoud, 2002; Vicente, 2004; Bolívar, 2003, 2012). Neste processo, um dos elementos críticos é a interdependência das diferentes partes do sistema. Dever-se-á preservar a coerência, a integração entre as diferentes partes, uma organização sistémica, em oposição a uma organização escolar fragmentada ou debilmente estruturada, com cada unidade organizativa e cada indivíduo a funcionarem independentemente, em que os possíveis processos de melhoria são individuais ou até dependentes de pressões (Robinson *et al.*, 2017; Elmore, 2000). É importante percebermos, também, que alcançar a coerência durante o processo de melhoria é um desafio complexo, até porque sabemos que a escola tem sido descrita como um sistema debilmente articulado (Weick, 1976, Elmore, 2000). Por outro lado, como defende Friedberg (1995), deveremos ter em conta que a intervenção num processo de eventual mudança terá de assegurar a reestruturação dos comportamentos

dos atores interessados, contextualizadamente, a partir das características específicas do sistema de atores de uma determinada organização. Caso o não consiga, estaremos perante uma não mudança. Não há lugar, assim, para uma noção como a «resistência à mudança», pois a resistência com que uma ação de mudança se pode deparar deverá ser entendida, não como uma inércia no caminho do progresso assumido por essa ação de mudança, mas antes como uma expressão de reestruturação do campo que se pretende mudar e, como tal, ela é, talvez, portadora de indicações preciosas sobre a realidade do campo cuja estruturação se deseja transformar, sendo uma questão do diagnóstico ou de situação. A reforma educacional apenas irá acontecer se os educadores a implementarem e dela se apropriarem. Será fundamental, então, a cooperação dos docentes, até porque “They can easily undermine reforms in the implementation phase, while blaming policy makers for having attempted misguided reforms in the first place” (Schleicher, 2018, p. 206).

3. Metodologia

O estudo que levámos a cabo (Baptista, 2021) está focalizado na aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, em duas escolas públicas específicas (realidades singulares) e as suas eventuais implicações nas práticas educativas. Conduzimos a nossa investigação a partir da seguinte questão de partida: Que impacto está a ter o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na ação educativa das escolas públicas? Para compreendermos mais eficazmente as realidades educativas associadas ao problema que nos propusemos a estudar, formulámos, também, algumas subquestões, a saber:

1. Relativamente ao posicionamento da escola face às orientações legislativas da AFC, qual a forma, obstáculos e facilitadores de adesão?
2. Que alterações existiram nos documentos estratégicos da organização escolar?
3. Como é que professores, alunos e diretores percebem a escola no que concerne às variáveis-chave da organização?
4. Que percepções têm os alunos, professores e diretor sobre os efeitos da ação educativa?
5. Como é assegurada a melhoria contínua da organização?

6. Como é percebida a inovação curricular e organizacional na escola por professores e diretor?
7. Que áreas relacionadas com a escola deveriam sofrer mudança, segundo professores e alunos?
8. Que visão têm da escola os alunos?

O nosso estudo foi construído com base em informação qualitativa e quantitativa, caracterizando-se como um estudo exploratório e descritivo, com a finalidade de identificar, caracterizar, interpretar e aferir efeitos de mudanças em curso no enquadramento jurídico da gestão curricular escolar. Procedemos à utilização da triangulação, através da recolha do mesmo tipo de informação recorrendo a diversas fontes: alunos, professores e diretores. Para o nosso estudo selecionámos duas escolas do distrito do Porto. A seleção das duas escolas teve por base os seguintes critérios: a) conveniência de proximidade geográfica; b) resultados escolares no *ranking* das escolas no ano letivo de 2018-2019 (uma das escolas posicionada nos níveis mais altos, uma outra escola nos níveis mais baixos). Este último critério prendeu-se com o facto de se pretender, a partir desta característica contrastável, encontrar e interpretar eventuais diferenças. Ambas as escolas estão integradas num agrupamento de escolas que abrange o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, encontrando-se localizadas no distrito do Porto. A Escola A é uma instituição escolar pública que tem surgido nas últimas décadas posicionada sistematicamente nos lugares mais elevados do *ranking* das escolas públicas portuguesas. A Escola B é uma instituição escolar pública que tem surgido nas últimas décadas posicionada sistematicamente em lugares baixos do *ranking* das escolas públicas portuguesas. No ano letivo de 2019-2020, a Escola B procede a uma experiência de AFC com duas turmas do sétimo ano de escolaridade, tendo transitado a experiência com o mesmo número de turmas para o ano letivo subsequente. Técnicas de recolha de dados do nosso estudo: análise documental (documentos de planeamento da ação educativa); realização de entrevistas semiestruturadas aos diretores; aplicação de um questionário aos alunos e um outro aos professores. Número de participantes (professores e alunos) no nosso estudo: Escola A – 81 alunos e 23 professores; Escola B – 53 alunos e 39 professores; AFC – 29 alunos e 18 professores. Realizámos, também, entrevistas aos dois diretores das duas escolas.

Foi nossa intenção ter na amostra alunos e professores de forma aleatória, para que, mais facilmente, se proporcionasse uma diversidade, uma heterogeneidade no perfil dos participantes do estudo. Para tratarmos os dados recolhidos nas entrevistas e nas perguntas abertas dos questionários, usámos como técnica de análise e interpretação dos dados a análise de conteúdo.

4. Apresentação dos resultados

Retomamos a grande questão de partida que guiou o nosso estudo: Que impacto está a ter o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na ação educativa das escolas públicas? As orientações legais sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018) tiveram impactos muito residuais nas escolas do nosso estudo, sendo, apenas, evidente a aplicação das orientações relativas às matrizes curriculares. Na Escola A, é possível verificar que as orientações relativas à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) não proporcionaram mudanças na organização escolar (excetuando a implementação das Matrizes curriculares definidas no Decreto-Lei), nem tiveram efeitos na ação educativa. Na Escola B, para além da aplicação das matrizes curriculares, foi desenvolvida uma experiência pedagógica, de flexibilidade curricular, com duas turmas do 7.º ano de escolaridade, não tendo sido observados quaisquer outros efeitos. Apresentamos, de seguida, alguns dos resultados do nosso estudo, a partir das subquestões suprarreferidas.

4.1. Relativamente ao posicionamento da escola face às orientações legislativas da AFC: Qual a forma de adesão? Que obstáculos à adesão? Que facilitadores de adesão?

Relativamente à experiência com as duas turmas do 7.º ano de escolaridade na Escola B, foi possível perceber que a forma de adesão ocorreu sob pressão da legislação publicada, pois, por um lado, a reflexão interior da escola e a mudança evidenciada surgem por consequência do Decreto-Lei e, por outro lado, metade dos professores auscultados que participaram na experiência refere não ter sido consultada aquando da adesão à AFC. Nesta implementação, foi declarado não ter havido apoio por parte do Ministério da Educação (M.E.), tendo existido, inicialmente, um apoio de parcerias externas. No decorrer do processo, é percebida pelo diretor uma autonomia da escola mesmo assim limitada, a qual não proporciona a criatividade e a liberdade

de ação plena para a gestão flexível do currículo. Uma percentagem considerável de professores considera não ter tido o apoio/acompanhamento especializado no desenvolvimento da experiência, mas a maioria dos docentes auscultados reconhecem que este tipo de experiências é benéfico para as aprendizagens dos alunos. Nestas duas turmas da AFC na Escola B, parece não ter sido assegurada a existência de “estratégias laterais” (Bolívar, 2017), nem a existência de uma “capacitação interna”, fundamental no processo da mudança (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017; Schleicher, 2018). Quanto aos obstáculos à adesão da AFC, pudemos evidenciar que um deles está associado à forma de publicação legislativa, frequentemente tardia e em demasia, surgindo, também, a perceção de desconfiança diante dos documentos legais, bem como uma falta de confiança nas propostas do Ministério da Educação. Um outro obstáculo é a falta de tempo para a reflexão nas escolas e o facto de estas não serem sistematicamente ouvidas em processos de mudança desencadeada pelo M.E. Lacunas na envolvimento dos professores, ou seja, a falta de capacidade de reestruturação dos comportamentos interessados (Friedberg, 1995) é um dos outros obstáculos evidenciados. As condições físicas dos edifícios escolares, bem como a resistência de alunos e encarregados de educação constituem-se, igualmente, como entraves à adesão da mudança relativa à AFC. Finalmente, um outro obstáculo a esta adesão estará associado ao facto de os diretores parecerem não acreditar que a implementação alargada na escola viesse a ser uma mais-valia. Estes resultados parecem ir ao encontro do estudo de Lagarto e Alaíz (2019), quando os autores afirmam que, em grande parte das Escolas e Agrupamentos, a legislação que proporciona a AFC foi recebida com alguma desconfiança. No que concerne os facilitadores da adesão à AFC, foi-nos possível compreender que os baixos resultados académicos dos alunos, bem como lacunas na sua formação integral funcionaram como impulsionadores da decisão da experiência com as duas turmas da Escola B. O insucesso escolar tenderá a ser um facilitador de adesão à implementação de experiências de AFC.

4.2. Como é que professores e alunos percecionam a escola no que concerne ao envolvimento e participação de alunos e professores?

Os resultados relativos à forma como professores e alunos sentem ser envolvidos nos projetos e nas decisões da escola, na forma como participam das decisões relativas

à sua escola, apontam para uma tendência de reduzida participação e envolvimento dos atores – professores e alunos. Ainda que a esmagadora maioria dos professores inquiridos reconheça ser necessário, para a qualidade das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento de novos projetos/propostas e manifestem muito claramente entusiasmo a essa adesão, um número significativo de docentes considera, todavia, que não é auscultado aquando da adesão da escola a novos projetos/propostas e que não participa da tomada de decisão sobre as medidas que vão sendo adotadas, o que poderá indiciar a continuação do papel do professor não como um “produtor local e de inovações e mudanças”, mas antes um “consumidor local de reformas distribuídas pela administração central” (Campos, 1992, p. 53) ou distribuídas pela direção escolar. Por outro lado, vários professores partilham não ter formação específica, nem apoio/acompanhamento adequados no desenvolvimento de projetos/propostas. Parece, assim, continuar a existir uma falta de coordenação entre a inovação curricular decretada, a autonomia e gestão das escolas e o modelo de formação de professores (Pacheco, 2006; Alonso, 2001). As vozes dos professores do nosso estudo parecem demonstrar que as escolas e os professores não serão, ainda, hoje, apoiados de forma sistemática e continuada na implementação das inovações curriculares, sendo este suporte algo fulcral e recomendado no processo de mudança (Fernandes, 2006; Parecer do CNE, 2018; Cosme, 2018). No que diz respeito ao envolvimento/participação dos alunos na escola, a esmagadora maioria das opiniões dos discentes auscultados considera ser importante ouvir os alunos sobre vários aspetos da escola, o que parece indicar que os alunos gostam de ser consultados e que estão interessados em participar ativamente nos processos de mudança, de melhoria das escolas (Morgan, 2009; Rudduck e Flutter, 2004; Teixeira, 2010; Baptista, 2016). Todavia, nem todos os grupos de alunos consideram que são ouvidos com regularidade na escola. A esmagadora maioria dos alunos da AFC refere ser ouvida com regularidade na escola, a maioria dos alunos da escola B aponta o mesmo, ainda que os alunos da escola A afirmem não ser ouvidos com regularidade. A partir do nosso estudo, parece ser plausível afirmar que o sistema educativo português continuará a não garantir, pelo menos aprofundadamente, a participação e o envolvimento de todos os alunos na organização escolar (Baptista, 2016).

4.3. Como é que professores e diretores percebem a escola no que concerne à organização do trabalho dos alunos?

Os diretores das escolas do nosso estudo referem que o grupo de alunos se mantém ao longo do ano letivo, não se reagrupando ou alterando. O grupo de alunos é a noção tradicional da organização escolar – a turma administrativa. Mesmo os alunos da AFC não sofreram alterações marcantes da organização do seu trabalho, tendo estes um horário/grupo de alunos idêntico às restantes turmas, com a exceção de um espaço/tempo comum às duas turmas da experiência numa manhã semanal. O ano letivo é organizado, como sempre, com o mesmo tipo de horários de professores e alunos, com as mesmas turmas, as mesmas “caixas de ovos”, o mesmo modelo fabril, perpetuando-se, assim, uma forma de se fazer escola que, ainda que não adequada ao respeito pela diversidade dos alunos, nem à preparação de jovens ativos, críticos, interventivos, criativos, continua como uma estrutura que certifica a ideia de escola. (Tyack e Tobin, 1994; Barroso, 2001; Cabral e Alves, 2016; Cabral, 2013).

4.4. Como é que professores e alunos percebem a escola no que concerne aos modos de ensinar e fazer aprender?

Relativamente às metodologias de ensino/aprendizagem, as opiniões dos alunos não vão ao encontro das opiniões dos professores. Enquanto todos os professores afirmam privilegiar metodologias de aprendizagem que envolvem a participação ativa dos alunos, e uma esmagadora maioria assume privilegiar metodologias menos centradas na exposição das matérias, a esmagadora maioria dos alunos considera que: durante as aulas, a maior parte do tempo são os professores a explicar a matéria; habitualmente os alunos não fazem projetos/experiências científicas; não fazem muitos trabalhos em grupo; nas aulas não costumam usar tecnologias para pesquisar/trabalhar; geralmente usam o manual e fazem fichas. O facto de haver dissonância entre as opiniões dos alunos e dos professores levantou-nos algumas indagações: Por que razão têm os alunos e professores opiniões tão díspares da mesma realidade? Terão os professores uma verdadeira noção/imagem acerca da metodologia usada em sala de aula? Pensarão os professores que as aulas são deveras menos centradas na exposição das matérias? Almejarão os alunos uma outra forma de ensinar e de aprender, totalmente diferente da que têm e/ou da que os professores praticam, percebem? Será que os professores

preferem não assumir, em questionário (ainda que anonimamente) o cariz expositivo das suas práticas? Terão os professores reduzida formação em metodologias ativas de aprendizagem? Esta situação poderá sustentar a ideia da predominância do modelo tradicional de ensino (Roldão, 2015) e revelar que o sistema de ensino-aprendizagem apresenta uma escassez da escuta sistemática (Schleicher, 2020). Será, eventualmente, também perceptível a dificuldade que os professores inquiridos possam apresentar na avaliação da sua própria prática instrucional – modos de ensino e fazer aprender em sala de aula (Leithwood *et al.*, 2020). No que concerne às estratégias de diferenciação pedagógica, assinala-se, mais uma vez, dissonância entre as visões dos professores e a dos alunos. Apesar de a esmagadora maioria dos professores considerar que introduzem mudanças/ inovações nas práticas pedagógicas e que recorrem a espaços diferenciados de acordo com as atividades a desenvolver, essas mudanças não parecem ter incluído estratégias de diferenciação pedagógica, uma vez que a maioria dos alunos da AFC e da Escola A aponta que, quando têm dificuldades, os professores não lhes dão tarefas diferentes para melhorar, bem como a grande maioria dos alunos da AFC, da Escola B e da Escola A considera que, nas aulas, não é frequente estarem a fazer atividades diferentes uns dos outros e que, quando há trabalhos de casa, são iguais para todos. Quanto ao ambiente de aprendizagem, a divergência entre a perspetiva docente e a discente mantém-se. Ainda que os professores refiram que desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem fora do espaço físico da sala de aula, os alunos afirmam que as aulas não costumam ocorrer fora dela. Por outro lado, embora haja professores que manifestem lecionar partilhando os espaços/tempos com outros docentes de outras áreas disciplinares, a grande maioria dos alunos, todavia, apresenta, mais uma vez, uma visão distinta, referindo que não têm aulas com professores de várias disciplinas, ao mesmo tempo. Na perspetiva dos alunos, os cenários de aprendizagem não parecem constituir uma inovação, nem parecem extravasar o tradicional espaço de sala de aula. Alguns resultados demonstram uma diferença significativa entre a AFC e os outros dois grupos. Por exemplo, 72% dos alunos da AFC afirmam que as aulas têm permitido conhecer melhor o sítio onde vivem, enquanto apenas 44% da Escola B e 28% da Escola A afirmam o mesmo. Isto poderá indiciar que as estratégias e a gestão do currículo poderão estar, na AFC, a sofrer alterações positivas, na direção de um currículo mais motivador, mais significativo para os alunos. Em síntese, os resultados

enunciados acerca dos modos de ensinar e de fazer aprender parecem indiciar a manutenção do paradigma tradicional pedagógico da instrução no sistema escolar, no qual ao aluno cabe, fundamentalmente, um papel passivo, de recetor.

4.5. Como é que professores, alunos e diretores percecionam a escola no que concerne à avaliação das aprendizagens?

A esmagadora maioria dos professores da Escola A refere que privilegia processos de avaliação formativa. No entanto, na perspetiva do diretor, os professores dizem que valorizam a formativa, mas, na verdade, valorizam a sumativa, sendo assim evidente discrepâncias entre a visão dos professores e a visão do diretor da Escola A. A maioria dos alunos desta escola considera que avalia o seu próprio trabalho, que não é avaliada apenas com testes, sendo avaliada de formas diferentes (apresentações, trabalhos de grupo, projetos, testes, etc.), ainda que uma percentagem significativa refira que, na maioria das disciplinas, para a nota final apenas contam as notas dos testes escritos, o que traz insatisfação aos discentes. No espaço livre de observações/comentários e nas perguntas abertas (momento onde os participantes expõem tendencialmente os seus mais fortes pensamentos/perceções), foi possível perceber que o processo de avaliação das aprendizagens, centrado na valorização quase unicamente dos testes (a nota do teste é a nota da pauta de final de período), acarreta sentimentos de angústia, de insatisfação, de mal-estar principalmente em alunos, mas também em professores. Os resultados desta investigação parecem evidenciar a perpetuação da importância privilegiada que é dada aos testes escritos nas nossas escolas e à forma como se classificam os alunos no final do ano (Alves, 2008; Cabral, 2013; Baptista, 2016).

4.6. Que perceções têm os alunos, professores e diretor sobre os efeitos da ação educativa?

A maioria dos alunos considera que a ação educativa tem efeitos na “boa relação com os professores”, em “trabalhar melhor com os colegas e em “aprender mais”. Todavia, os valores descem significativamente nos efeitos relativos a: “gostar mais de aprender” e “que os alunos se portem melhor”. De notar que foi possível verificar diferenças marcantes nos grupos de discentes, sendo que os alunos da Escola A apresentam em todos os resultados os níveis mais baixos. Esta diferença é mais notória nos efeitos relativos à gestão do

comportamento dos alunos, ao ter uma boa relação com os professores e ao gosto em estudar e aprender. O facto de a Escola A apresentar os resultados mais baixos nesta dimensão poderá indiciar que estes alunos estarão menos satisfeitos com a sua escola, em comparação com os alunos da Escola B e da AFC. Ainda que a Escola A apresente consistentemente resultados muito elevados nos *rankings* escolares, não se destaca, todavia, nos resultados do nosso estudo, surgindo inclusive em níveis abaixo nos tópicos: gosto em estudar e aprender, qualidade de aprendizagem, gestão comportamental dos alunos. Estes resultados vão ao encontro dos apresentados anteriormente neste estudo, fazendo refletir sobre o eventual enfoque profundo da ação educativa da Escola A em práticas de preparação para resultados académicos, para o sucesso nos exames e provas nacionais, desvalorizando-se eventualmente práticas de criatividade, de autonomia, de diferenciação, de metodologias ativas que, geralmente, trazem aos alunos sentimentos de maior satisfação, de coerência, de bem-estar, de sentido. Pudemos, igualmente, verificar que, ainda que a grande maioria dos alunos considere que os resultados das aprendizagens dos alunos se devem ao esforço dos alunos e dos professores, um número significativo de discentes assinala que esses resultados se devem fundamentalmente ao esforço dos alunos. Esta situação, na perspetiva dos alunos, deve-se ao facto de os professores estarem preocupados com o “avançar com a matéria” e ao facto de as escolas continuarem a ser incapazes de assegurar a existência de bons professores em todas as aulas/disciplinas. Quanto à perceção dos professores sobre os efeitos da ação educativa, pudemos constatar que a grande maioria dos professores da Escola A e B e a esmagadora maioria dos docentes da AFC considera que existem efeitos da ação educativa na motivação dos professores e nas dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores. A maioria dos professores é ainda da opinião de que a ação educativa tem efeitos no maior envolvimento dos pais na vida da escola. De notar que, ainda que o grupo de docentes da Escola A apresente valores globalmente mais baixos do que os dois outros grupos de professores, é possível constatar-se que a visão da grande maioria dos docentes auscultados no nosso estudo apresenta-se tendencialmente muito positiva no que concerne aos efeitos da ação educativa. Destaque-se, no entanto, que, comparando as visões dos professores e dos alunos, pudemos apurar que, de uma forma muito geral, as opiniões dos professores são bastante mais otimistas do que as opiniões dos alunos. Esta discrepância torna-se muito profunda, quando analisamos os

resultados sobre o efeito da ação educativa no comportamento dos alunos, na qualidade da aprendizagem e na percepção da garantia a todos os alunos do direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Esta situação de dissonância poderá ser mais bem compreendida com o estudo de Leithwood *et al.* (2020), que reporta substanciais diferenças entre os discursos dos docentes e a observação das suas práticas na sala de aula. Por outro lado, esta situação poderá indiciar que professores e alunos, perante uma mesma realidade, apresentam profundas diferenças na sua visão, na sua perspetiva. Na perspetiva do diretor da Escola B, os efeitos positivos da ação educativa na AFC estão relacionados com uma maior motivação dos alunos e proximidade entre professor-aluno, ainda que não tenha percecionado efeitos significativos na qualidade da aprendizagem.

4.7. Como é percecionada a inovação curricular e organizacional na escola por professores e diretores?

Os diretores não consideram ter condições para desenvolver nas suas escolas a autonomia e a flexibilidade curricular emanadas do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, ainda que considerem os princípios teóricos do texto legislativo importantes e com eles concordem. Pouco mais de metade dos professores auscultados das Escolas A e B refere que está habituada a dinâmicas inovadoras na escola e que considera existir na escola uma cultura favorável à inovação. De notar, no entanto, que apenas uma minoria de professores da AFC aponta estar habituada a dinâmicas inovadoras na escola e consideram existir na escola uma cultura favorável à inovação, o que poderá indiciar alguma fragilidade, alguma insegurança dos agentes que estão no momento a desenvolver a experiência de inovação e que a experiência possa ser mais uma adoção meramente formal (Canário, 2005) das orientações legais do que uma inovação efetiva reivindicada pelo contexto escolar específico. Quanto à percepção sobre os obstáculos à inovação, foi possível verificar que os diretores apontam razões de nível macro (instabilidade de políticas educativas; processo de publicação de orientações legislativas; afastamento entre a escola e as estruturas centrais do Ministério da Educação; ação centralizadora dos poderes político-administrativos; falta efetiva de autonomia na ação dos diretores, por exemplo, o não poder contratar professores), de nível meso (lacunas na comunicação interna da escola; manutenção da imagem de “escola-modelo”; sentimento de desânimo/desistência no líder escolar) e de nível micro (resistência à

mudança – docentes; práticas de ensino orientadas para preparação de exames – acesso ao ensino superior; discrepância entre o dizer e o fazer). Outros obstáculos referidos pelos diretores do nosso estudo relacionam-se com a burocracia na ação docente, a arquitetura do edifício, a resistência de encarregados de educação, a formação inicial de professores sem qualidade. Relativamente à perceção dos docentes sobre os obstáculos à inovação, foi possível verificar que os professores da Escola A apresentam como forte entrave o “trabalho colaborativo ineficaz”, enquanto, no grupo de docentes da Escola B, ficam mais evidenciados os obstáculos relacionados com “desmotivação/resistência docente”, “falta de recursos físicos/materiais”, “burocracia”. Quanto aos fatores promotores de inovação, foi-nos possível verificar, através das entrevistas aos diretores, que o equilíbrio entre reformas *top-down/bottom-up*, o insucesso académico dos alunos, a urgente necessidade da mudança e a voz dos alunos poderão ser alavancas no processo de mudança, de inovação das escolas.

5. Conclusões

Através do nosso estudo, conseguimos compreender que não basta desafiar as escolas através de discursos normativos. Para que as escolas tracem os seus caminhos de melhoria, é basilar que se assegure um conjunto de imperativos, os quais servirão de alavancas na construção de uma nova forma de se fazer escola, com mais sentido, com mais equidade, com mais humanidade, com mais vida. Alguns desses imperativos que nos parecem cruciais na melhoria das organizações escolares passam por:

1. **Continuidade nas políticas educativas:** é fulcral que se mantenha uma linha de continuidade nas políticas curriculares (dar tempo suficiente às escolas e aos professores) e que se atenuem a descontinuidade/instabilidade das políticas educativas, ilustrada pela euforia legislativa (em demasia e em tempos desadequados), que acarreta ambiguidades, sentimentos de esforço feito em vão e desmobilização de professores nas organizações escolares concretas.
2. **Significativa autonomia nas escolas:** as escolas continuam a não deter a significativa autonomia que lhes permita desenvolver uma verdadeira autonomia curricular e, conseqüentemente, pedagógica, didática e avaliativa, ainda que discursos e normativos ao longo de mais de três décadas a enunciem.

De notar obstáculos como a asfixia da escola pela avalanche de injunções normativas provenientes da administração central e as extensas rotações anuais de professores, não tendo a escola autonomia em questões de colocações de docentes.

3. **Lideranças capazes:** a liderança escolar tem profundos impactos na aprendizagem dos alunos, pelo que é essencial assegurarem-se práticas de uma liderança eficaz neste âmbito – liderança para as aprendizagens. Neste processo, dever-se-á proporcionar um maior grau de autonomia com o apoio adequado, assegurando-se aos líderes escolares tempo, capacidade e apoio necessários para se focarem nas práticas com maior probabilidade de conduzirem à melhoria da aprendizagem dos alunos (Ponte *et al.*, 2008; Bolívar, 2012; Robinson, 2019; Cabral *et al.*, 2020; Leithwood *et al.*, 2020).
4. **Apoio sistemático e contínuo e uma monitorização de proximidade:** os professores e as escolas precisam de ser assistidos/apoiados de modo mais sistemático e continuado na implementação das inovações curriculares, através, por exemplo, da integração de novas figuras nas escolas que apoiem e acompanhem os projetos em curso ou através da cooperação com outras escolas e instituições (Perrenoud, 2002; Fernandes, 2006). Será fulcral que se assegure o desenvolvimento da “capacitação lateral”, da existência de “estratégias laterais”, as redes de intercâmbio e de cooperação, os assessores, os colaboradores críticos e os apoios externos (Sebarroja, 2001; Hargreaves e Fink, 2007; Hopkins, 2007; Vicente, 2004; Bolívar, 2017; Stoll, 2009; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017).
5. **Uma organização que aprende:** a organização escolar deverá promover o desenvolvimento de um processo regular de melhoria contínua, um processo que lhe permita uma constante e natural renovação, evolução, processo esse que deverá ser real, transparente, regular, coletivo e, portanto, eficiente, partindo, por um lado, da formação e da aprendizagem dos atores individuais que aprendem como aprender e, por outro lado, partindo da realidade, do contexto específico de cada organização (Friedberg, 1995; Santos Guerra, 2000; Perrenoud, 2002; Vicente, 2004; Bolívar, 2003, 2012).

6. **Enfoque no Ensino e na Aprendizagem:** a essência do processo educativo reside no aluno, o enfoque deverá ser sempre a qualidade das aprendizagens de cada aluno. Os processos de melhoria deverão estar focalizados nas práticas de ensino, na maior ou menor eficácia das estratégias para o ato de ensinar (Vicente, 2004; Bolívar, 2012; Hattie, 2015; Cabral e Alves, 2016; Alves *et al.*, 2020; Hopkins, 2013; Roldão, 2017; Leithwood *et al.*, 2008, 2019, 2020).
7. **Promoção de uma aprendizagem profunda:** a manutenção ou a procura da imagem da “escola modelo” (posições elevadas nos rankings escolares; preparação para entrada na faculdade), por si só, surge como uma justificação para o não desenvolvimento de experiências de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas. Por outro lado, práticas educativas centradas na preparação para exames traz pressão, angústia, insatisfação a alunos e a professores. O estudo da OECD (2018) salienta que alguns professores se veem no meio de dois mundos: a) preparar os alunos para um exame nacional focado; b) alcançar metas delineadas no Perfil dos Alunos, englobando não só conhecimento/saber, mas também competências, atitudes e valores. Os professores e escolas não deverão preocupar-se apenas com os resultados académicos por si só (Shirley *et al.*, 2020) e a aprendizagem, atualmente, deverá ser entendida como “uma aprendizagem profunda” (Quinn *et al.*, 2020; Fullan, 2020; Fullan *et al.*, 2018, 2019), de forma a poder ter impacto na mudança do mundo.
8. **Compromisso e colaboração docente:** a mudança da escola dependerá da capacitação, do envolvimento, do compromisso e da autoria dos professores. Sabemos que a mudança educacional apenas irá acontecer se os educadores a implementarem e dela se apropriarem, uma vez que sabemos que a organização da ação educativa é mais comandada pelas pessoas e pelos contextos em que se movimentam e que constroem do que pelas imposições normativas. Urge desenvolver estruturas (tempos, espaços, modos de trabalho) que promovam não uma balcanização, não uma colegialidade artificial (Hargreaves, 1998), mas uma verdadeira colaboração em que os professores trabalhem naturalmente em conjunto e partilhem ideias e materiais enquanto comunidade profissional,

sendo vital a questão de saber como se poderão implicar e responsabilizar as pessoas (Alves, 2012).

9. **Inovar ou morrer:** é urgente a reestruturação do sistema escolar vigente, dada a sua desadequação perante os desafios da contemporaneidade (Barroso, 2004; Nóvoa, 2005, 2009; Elmore, 2012; Robinson e Aronica, 2015; Mitra, 2012, 2016; Hargreaves e Shirley, 2012; Hargreaves, 2003; Canário, 2005; Berlinguer, 2017; Santos Guerra, 2018; Alves, 2011, 2012, 2020; Cabral, 2017, 2020; Alves e Cabral, 2021). É urgente a abertura dos sistemas de ensino a novas ideias – em vez da uniformidade e da rigidez, a diferença e a liberdade – a liberdade de organização, a liberdade de construção. É urgente a reconfiguração das organizações escolares, nomeadamente o modelo de organização das aprendizagens (conceção e gestão local do currículo, o modo de agrupar os alunos, de organizar os espaços e os tempos, os modos de trabalho docente, a monitorização da qualidade das aprendizagens de cada um dos alunos), no caminho de uma escola com mais sentido, mais humana, pessoal e profunda.
10. **Os cenários traçados para um futuro da educação** (OCDE, 2001, 2020; Nóvoa, 2009) projetam a substituição das estruturas escolares pela valorização educativa de um conjunto de espaços e de instituições sociais, a partir designadamente do desenvolvimento tecnológico da Internet e consequente “desescolarização”, em seguimento da insatisfação com as escolas e com as novas possibilidades de aprendizagem. Ainda que sejam muitos os futuros possíveis, o futuro que terá lugar dependerá da nossa capacidade de pensar e de agir. Precisamos de conhecer o passado, sim, para pensarmos o futuro no presente, sim, mas organizando o presente de maneira a influenciar esse futuro. Isto porque a Escola, para além de ter de responder a um mundo em mudança, terá também de o transformar.

6. Referências bibliográficas

- Alonso, L. (Coord.), Peralta, H., & Alaíz, V. (2001) *Parecer sobre o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”*. Ministério da Educação/DEB.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Alves, J. M. (2008). *Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as ações insensatas*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2011). *Dez princípios para uma renovação da educação escolar*. <http://correiodaeducacao.asa.pt/161054.html>
- Alves, J. M. (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 7-27.
- Alves, J. M. (2020). Prefácio: a avaliação pedagógica e as metamorfoses. In J. M. Alves & P. Jesus (Org.), *As metamorfoses da avaliação – A avaliação de e para a mudança*, (pp. 44-7). Porto: Universidade Católica Portuguesa, FEP.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2021). No regresso à escola – reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional. In J. M. Alves & I. Cabral (Orgs.), *No regresso à escola – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional* (pp. 4-20). Porto: Universidade Católica Portuguesa, FEP. <https://ciencia.ucp.pt/ws/portalfiles/portal/41940145/9789895309818.pdf>
- Baptista, C. (2016). *O mal-estar discente numa escola de outro século – Olhares de alunos*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Baptista, C. (2021). *Autonomia e flexibilidade curricular: as mudanças curriculares decretadas e os efeitos na ação organizacional escolar – Estudo de caso duplo*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Eds.), *O século da escola – Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2004). Autonomia: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Berlinguer, L. (2017). *Ré-inventer l'école – une école de qualité pour tous et pour chacun*. Paris: Éditions Fabert.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2017). School improvement: current lines of research. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.

- Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – Ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades* (pp. 161-179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2017). Reinvenção da gramática escolar: reescrevendo a promoção do sucesso. In I. Cabral & J. M. Alves (Eds.), *Da Construção do Sucesso Escolar – Uma visão integrada* (pp. 69-83). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I., Alves, J. M., Cunha, R., & Bolívar, A. (2020). Bases para a construção de um referencial para a melhoria das práticas de liderança e gestão escolar. In I. Cabral & J. M. Alves (Orgs.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação* (pp. 163-180). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2020). As escolas têm de preparar os alunos para a imprevisibilidade do mundo. *Jornal de Negócios*. 2 de outubro. jornaldenegocios.pt
- Campos, B. P. (1992). Da reforma disciplinar às inovações curriculares locais. In *Encontro de ensino-reforma curricular – Actas*. Vila Franca de Xira: Câmara Municipal de Vila Franca de Xira.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CNE (2018). *Parecer – Currículo dos ensino básico e secundário*. Conselho Nacional de Educação. [Parecer_Curriculo_ensinos_basico_secundario.pdf](http://cneedu.pt/Parecer_Curriculo_ensinos_basico_secundario.pdf) (cneedu.pt)
- Cosme, A. (Coord.) (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho N.º 5908/2017*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 1-9.
- Elmore, R. (2012). *The Futures of School Reform*. <http://www.c-span.org/video/?308871-1/education-reform>
- Fernandes, P. (2006). Paradigmas curriculares do ensino básico, no sistema educativo português (1989-2001). *Teias*, 7 (13-14), 1-17.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Rincón-Gallardo, S. (2017). California’s Golden Opportunity – Taking stock: leadership from the middle. *4th feedback report on the evolution of California’s LCFF/LCAP reform system*. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2017/09/17_Californias-Golden-Opportunity-Taking-St

- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2019). Going Deeper. *Educacional Leadership*, 76(8), 64-69.
- Fullan, M. (2019). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2020). The battle of the century: Catastrophe versus evolutionary nirvana. *Australian Educational Leader*, 42 (1) AEL – 42 – Issue 1 – The battle of the century (acel.org.au).
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Sage.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform, *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Lagarto, J., & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (19), 41-66. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5292>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40 (1), 5-22.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: a test of “The four paths model”. *Educacional Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 172-192.
- Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall. Discover the power of self-organised learning*. Ted Books.
- Mitra, S. (2016). *The Future of Learning*. Universidad Francisco Marroquín.

- Morgan, B. (2009). I think it's about teacher feeding off our minds, instead of us learning off them, sort of like switching the process around – pupil's perspectives on being consulted about classroom and learning. *The Curriculum Journal*, 20(4), 389-407.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Revista Aprender*, 6, 5-9. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. <http://hdl.handle.net/10451/670>
- OCDE (2001). *Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future?* Centre for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/9789264195004-en>
- OCDE (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: An OECD review*. Paris: OCDE.
- OCDE (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership – volume 1: police and practice*. OECD.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2020). *Dive into deep learning: Tools for engagement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools – revolutionizing education from the ground up*. Great Britain: Penguin Books.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
- Robinson, V., Bendikson, L., Mcnaughton, S., Wilson, A., & Zhu, T. (2017). Joining the dots: the challenge of creating coherent school improvement. *Teachers College Record*, 119, 1-44.
- Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional – A centralidade da gestão do currículo. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* (pp. 9-19). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2017). Estratégias de ensino: de uma retórica gasta a uma prática eficaz. In I. Cabral & J. M. Alves (Orgs.), *Da Construção do Sucesso Escolar – uma visão integrada*. (pp. 185-201). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school – Giving pupils a voice*. London: Continuum Press.
- Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Asa.

- Santos Guerra, M. A. (2018). Inovar o Morir. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Escola e Mudança – construindo autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização – os desafios essenciais* (pp. 20-43). Porto: Universidade Católica Editora.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2020). *Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018 – Insights and Interpretations*, OCDE. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar*. Porto: Porto Editora.
- Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teacher and Teacher Education*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127.
- Teixeira, C. (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras – Um estudo com alunos do ensino secundário*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.