

**PROJETO: ADAPTAR O MODELO CAF EDUCAÇÃO PARA PROMOVER A  
INOVAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Maria Inês Nolasco

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do  
grau de Mestre em Administração Escolar

**Orientador:**

Doutor João Sebastião Professor Associado  
Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas  
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

31.10.2019

*“Loucura é querer resultados diferentes fazendo tudo exatamente igual”*

Albert Einstein

*Dedicatória*

*Dedico este trabalho aos meus filhos Francisco, Lourenço e Constança, a quem prometi uma escola nova, sem muros, com professores inspiradores, projetos estimulantes e empreendedores, atividades promotoras de múltiplas inteligências, currículo individualizado, ensino inclusivo...*

*A meio do percurso percebi que esse não era o meu caminho e que a escola que eu conseguiria, talvez, construir, já não seria para eles pois o tempo não fica à espera.*

*Pelos meus filhos e por todos os alunos, deixo este pequeno contributo para ajudar as escolas a encetar projetos de mudança significativos, inovadores e transformadores.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Francisco, meu marido, que caminha a meu lado já há 25 anos. Sem o seu incentivo permanente e apoio incondicional este trabalho não teria sido possível.

Agradeço aos meus filhos Francisco, Lourenço e Constança que foram a minha inspiração e a razão de ser deste projeto.

Agradeço às minhas irmãs Rosinha e Sara com quem, neste percurso, partilhei as minhas inquietações e os meus sonhos.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe por me terem ensinado que *uma vida boa não é uma boa vida*.

Agradeço à Teresa, com quem tive o privilégio de trabalhar, e que me incentivou e apoiou desde o primeiro momento.

Agradeço à Cristina, minha colega, com quem partilhei as dores da caminhada.

Agradeço ao Professor Doutor João Sebastião, as críticas e importantes orientações que me ajudaram a fazer este trabalho.

Agradeço a todos os meus professores o percurso de aprendizagem que me ajudaram a fazer. Com toda a humildade reconheço que fiquei surpreendida com o esforço que as políticas educativas, a investigação, as escolas, os professores e as comunidades educativas têm feito para melhorar a educação para todos. Acredito que estamos no bom caminho, embora ainda haja tanto por fazer.

Agradeço a Deus a sua presença constante na minha vida e que neste percurso, mais uma vez, foi importante.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo a apresentação de um projeto de adaptação e melhoria do modelo europeu de autoavaliação organizacional *Common Assessment Framework* (CAF / Estrutura Comum de Avaliação), específico para o setor da educação, com vista a potenciar o desenvolvimento de projetos inovadores e transformadores nas escolas.

O ponto de partida foi a necessidade de compreender a falta de qualidade e equidade no ensino, evidenciada pela investigação. Esta necessidade conduziu-nos a um diagnóstico sobre a escola como organização, de modo a conhecermos as suas limitações e ambiguidades. Desta análise concluímos que a escola pode ser eficaz, pode fazer a diferença, pode oferecer um serviço de qualidade aos alunos e à sociedade, promovendo a verdadeira democratização do ensino.

Dentro das características da eficácia da escola que contribuem para a qualidade do ensino, optámos por aprofundar a importância da avaliação organizacional e da autoavaliação e, em especial, a utilização do modelo CAF Educação.

Ao longo do diagnóstico fomos colecionando constrangimentos, aprendizagens e oportunidades e, alicerçados na investigação feita, compreendemos que uma das formas para as escolas ultrapassarem os problemas organizacionais que fomos identificando, é através do desenvolvimento de projetos inovadores na gestão organizacional e na sala de aula.

Assim, o projeto que apresentamos, no terceiro capítulo, constitui uma proposta de instrumento de autoavaliação que visa estimular a inovação e a transformação da gramática da escola com vista a melhorar a qualidade do serviço educativo.

### **Palavras-chave:**

Qualidade; Eficácia; Melhoria; Avaliação; Autoavaliação; Inovação; Ambiente Educativo Inovador; Escola Transformadora

## **ABSTRACT**

The present dissertation aims to build a project to adapt and improve the Common Assessment Framework (CAF) model specific to the education sector, in order to promote the development of innovative and transformative projects in schools.

The starting point was the need to understand the lack of quality and equity in education, as evidenced by the research. This need led us to a diagnosis of the school as an organization, in order to know its limitations and ambiguities. From this analysis we conclude that the school can be effective, can make a difference, can provide quality service to students and society, promoting the true democratization of education.

Within the school efficacy characteristics that contribute to the quality of education, we have chosen to deepen the importance of organizational assessment and self-assessment and, most of all, the use of the CAF Education model.

Throughout the diagnosis, we collected constraints, learnings and opportunities and, based on performed research, we understood that one of the ways for schools to overcome the organizational problems that we identified was through the development of innovative projects in organizational management and in the classroom.

Therefore, the project that we present in the third chapter is a proposal for a self-assessment instrument which seeks to stimulate innovation and the transformation of the school's grammar in order to improve the quality of the educational service.

### **Keywords:**

Quality; Effectiveness; Improvement; Evaluation; Self-assessment; Innovation; Innovative Learning Environment; Changemaker School

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO I – DIAGNÓSTICO .....	11
1.1. A escola como organização .....	11
1.2. Desafios da organização escolar .....	14
1.3. A importância da organização escolar .....	16
1.3.1. Teoria da eficácia escolar .....	16
1.3.2. Movimento para a melhoria escolar .....	20
1.3.3. Melhoria eficaz da escola .....	25
1.4. Melhorar a organização escolar através da avaliação .....	26
1.4.1. Razões contextuais para avaliar o desempenho .....	26
1.4.2. A autoavaliação do desempenho .....	32
1.4.3. O modelo europeu <i>Common Assessment Framework</i> - CAF .....	34
CAPÍTULO II – OPORTUNIDADES PARA INOVAR NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	39
2.1. Inovação na Educação .....	39
2.2. Ambientes Educativos Inovadores - OCDE .....	43
2.4. Escolas Transformadoras – Rede Ashoka .....	48
CAPÍTULO III – PROJETO .....	52
3.1 Teoria da mudança .....	52
3.2 Metodologia do projeto .....	53
3.3 Planeamento .....	56
3.4 Execução .....	59
3.6 Avaliação .....	62
CONCLUSÃO .....	64
BIBLIOGRAFIA .....	70
ANEXO I - Planeamento, Monitorização e Avaliação do Projeto .....	77
ANEXO II - Exercício – “Como podemos inovar os elementos nucleares da escola?” .....	80

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 – Tipos de organização para Mintzberg (1979) .....	11
Quadro nº 2 – Onze características das escolas eficazes .....	17
Quadro nº 3 – Cinco fases sobre a evolução da melhoria escolar e sistémica .....	21
Quadro nº 4 – Competências necessárias à sociedade em mudança .....	50
Quadro nº 5 – Critérios de avaliação das Escolas Transformadoras .....	50
Quadro nº 6 – Cronograma do Projeto .....	61
Quadro nº 7 – Modelo de avaliação do Projeto .....	62
Quadro nº 8 – Planeamento, Monitorização e Avaliação do Projeto .....	77

## GLOSSÁRIO

AA	Autoavaliação
AP	Administração Pública
CAF	<i>Common Assessment Framework</i> / Estrutura Comum de Avaliação
CERI	<i>Centre for Educational Research and Innovation</i> (OCDE) / Centro para a Investigação e Inovação no Ensino
DGAEP	Direção-Geral da Administração e do Emprego Público
EAA	Equipa de Autoavaliação
EIPA	<i>European Institute of Public Administration</i> / Instituto Europeu de Administração Pública
NPM	<i>New Public Management</i> / <i>Nova Gestão Pública</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PDCA	<i>Plan-Do-Check-Act</i> / Planear-Executar-Rever-Agir/Melhorar
TQM	<i>Total Quality Management</i> / Gestão pela Qualidade Total
UE	União Europeia



## INTRODUÇÃO

Este projeto nasce da vontade de contribuir para a aceleração da transformação da gramática atual da escola recorrendo a um instrumento de autoavaliação organizacional – *Common Assessment Framework* (CAF) - que está à disposição de todas as escolas e que foi construído para melhorar a qualidade das instituições de ensino de todos os Estados-membros da União Europeia.

Esta transformação é cada vez mais necessária se tivermos em conta que a evolução das sociedades industriais para sociedades do conhecimento e sociedades da criatividade, trouxe uma grande pressão de mudança sobre os sistemas educativos, as instituições de ensino e sobre a sala de aula. Como refere Cristo A.H. (2013:13) “a escola, que sempre foi pensada para preparar os jovens para os desafios do futuro, enfrenta agora a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios, sabendo-se que estes serão, certamente, em quase tudo diferentes dos do passado”.

Acompanhamos Townsend (2007) quando nos diz que a globalização veio exigir mudanças radicais em quase todos os aspetos da vida humana, embora a sala de aula não tenha sofrido grandes alterações e apesar de ser na sala de aula que os estudantes devem ganhar competências para viver com sucesso num mundo globalizado.

Por outro lado, quase um em cada cinco estudantes de 15 anos de idade nos países da OCDE não adquire as competências mínimas necessárias para participar plenamente na sociedade atual, razão pela qual, de acordo com a OCDE (2015), cerca de 16% das reformas recentes concentram-se em garantir qualidade e equidade na educação. De acordo com Sebastião (2007) não basta garantir a igualdade de acesso à escola para que daí resulte uma maior igualdade de oportunidades. A massificação do ensino ao longo do século XX em Portugal e na Europa, através da universalização do acesso à escola, não veio garantir nem a democratização do ensino, ou seja, “o enfraquecimento da relação de causalidade entre origem social dos alunos e os seus resultados escolares” (Sebastião, 2007:123), nem a equidade, entendida como a garantia a todos do direito de aprender (Roldão, 2004). Tal como refere Barroso (2000):

*“A escola de massas não conheceu ainda a verdadeira democratização de molde a gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos”.*

Acompanhamos Bolívar (2014) quando refere que as medidas de política para melhorar a escola têm sido pouco eficazes neste desiderato e que as mudanças precisam de ocorrer ao nível da gestão escolar onde o ensino acontece. A bondade das políticas educativas é aqui interpretada

e implementada. Assim, é na estrutura escolar, na dinâmica da gestão dos estabelecimentos de ensino, que importa construir capacidades para promover a mudança.

Neste contexto, assumem importância as novas formas de regulação da educação, designadamente através da participação de vários atores no processo de gestão e melhoria da escola. Esta capacidade de mobilizar os vários atores é fundamental para assegurar que no século XXI todas as crianças têm o direito de aprender em todas as escolas (Bolívar, 2014).

Entre as respostas para fazer face a esta necessidade encontramos a autoavaliação do desempenho organizacional, exercício capaz de mobilizar toda a comunidade no processo de melhoria da escola, designadamente através da utilização do modelo CAF Educação. As características da organização escolar dificultam, contudo, o potencial dos diagnósticos, designadamente se tivermos em conta a dificuldade de as organizações escolares inovarem no seu processo de melhoria, alcançando transformações profundas e impactantes.

Neste projeto procura-se reforçar o potencial do modelo CAF para desencadear projetos inovadores. Para este exercício foram identificadas oportunidades que podem ajudar a despoletar ambientes propícios à inovação com vista a melhorar a qualidade do ensino e o nível de equidade que as instituições alcançam no desempenho da sua missão junto dos alunos.

No primeiro capítulo, dedicado ao diagnóstico, caracterizamos a escola enquanto organização, expomos os seus desafios e principais limitações. Apresentamos também o corpo teórico que defende que a organização escolar pode fazer a diferença, contrariando a teoria da reprodução social apresentada na obra homónima de Bourdieu e Passeron (1970). No contexto das iniciativas para melhorar a escola destacamos o modelo de autoavaliação CAF, instrumento de avaliação organizacional que envolve a comunidade educativa no processo de melhoria contínua das escolas.

No segundo capítulo, dedicado à apresentação de oportunidades, identificamos duas ideias distintas, mas complementares entre si, que entendemos ser promotoras da inovação nas instituições de ensino.

No terceiro capítulo, dedicado ao projeto, começamos por apresentar a teoria da mudança que justifica o projeto, assim como a metodologia adotada. Segue-se a descrição do projeto, os seus objetivos, os problemas que visa resolver, as ações que precisam de ser realizadas para a sua concretização, bem como o respetivo plano de monitorização e avaliação.

Por fim, apresentamos as conclusões, bem como os fatores críticos que, em nosso entender, são fatores facilitadores de sucesso na implementação do projeto.

## CAPÍTULO I – DIAGNÓSTICO

### 1.1. A escola como organização

Para Mintzberg (1979:20) “toda a atividade humana organizada dá lugar a duas exigências fundamentais e opostas: a *divisão do trabalho* nas várias tarefas a serem desempenhadas e a coordenação das mesmas a fim de realizar a atividade em questão”.

Esta coordenação pode ocorrer de cinco formas de acordo com o mesmo autor: ajustamento mútuo, supervisão direta, standardização dos processos de trabalho, standardização dos resultados e standardização das qualificações dos trabalhadores (Mintzberg, 1979). São estes mecanismos que coordenam as cinco componentes fundamentais das organizações (*vértice estratégico, linha hierárquica, tecnoestrutura, pessoal de apoio e centro operacional*), os quais se relacionam entre si através de um sistema fluxos (*de autoridade, de material de trabalho, de informação e de processos de decisão*).

As estruturas básicas das organizações identificadas por Mintzberg (1979) resultam das diferentes combinações dos parâmetros de conceção das organizações, que constituem opções que têm uma influência direta na estrutura organizacional (ex. *especialização do trabalho, formação e socialização*), assim como dos fatores de contingência que justificam as opções relativas aos parâmetros de conceção (ex. *idade e dimensão da organização, relações de poder*). Agrupados os mecanismos de coordenação, os parâmetros de conceção e os fatores de contingência, Mintzberg (1979) identifica cinco tipos ou configurações de organizações cuja identificação e caracterização básica é apresentada no quadro seguinte.

Quadro nº 1 – Tipos de organização para Mintzberg (1979)

<b>Configuração estrutural</b>	<b>Principal mecanismo de coordenação</b>	<b>Parte-chave da organização</b>	<b>Tipo de descentralização</b>
Estrutura simples	Supervisão direta	Vértice estratégico	Centralização horizontal e vertical
Burocracia mecanicista	Standardização dos processos de trabalho	Tecnoestrutura	Descentralização horizontal limitada
Burocracia profissional	Standardização das qualificações	Centro operacional	Descentralização horizontal e vertical
Estrutura divisionada	Standardização dos resultados	Linha hierárquica	Descentralização vertical limitada
Adhocracia	Ajustamento mútuo	Funções logísticas	Descentralização seletiva

Fonte: Mintzberg, 1979, pág. 330 e 331

Procurando enquadrar na tipologia de Mintzberg a organização escolar, acompanhamos Veloso *et al* (2013:96), quando referem que:

*“A escola pela elevada complexidade dos serviços que presta, caracteriza-se pelo nível considerável de autonomia dos docentes, sendo o principal mecanismo de coordenação a standardização das qualificações, uma vez que a standardização dos processos e dos produtos dificilmente é operacionalizável. É estruturada em torno do corpo docente (centro operacional), tendo os dirigentes escolares mais uma função de coordenação do pessoal de apoio e de gestão dos recursos financeiros e materiais do que de coordenação do pessoal docente. Estas características definem uma burocracia profissional (Mintzberg, 1979, 1983).”*

Apresentamos, em seguida, algumas características da escola tendo por referência a burocracia profissional acima enunciada:

- A coordenação das atividades baseia-se na standardização das qualificações e no parâmetro de conceção que lhe corresponde, ou seja, a formação e a socialização;
- A burocracia profissional recruta especialistas (professores) devidamente formados e socializados para o seu centro operacional, dando-lhe uma considerável autonomia no controlo do seu trabalho;
- O profissional (professor) que controla o seu trabalho, atua de forma independente dos seus colegas e está muito próximo dos clientes (alunos);
- Os procedimentos de trabalho são, na sua maioria, produzidos fora da organização escolar, pois são aprendidos durante o período de formação (ensino superior);
- Uma grande parte do poder sobre o trabalho operacional está na base da estrutura, ou seja, no centro operacional (professores), e este poder advém da complexidade do trabalho de ensinar que não pode ser supervisionado por um superior hierárquico;
- O administrador da burocracia profissional (diretor) desempenha um papel importante na mediação entre a organização e o seu exterior (Governo, país, comunidade), contudo, internamente o seu poder é mitigado.

A estrutura formal não é, contudo, suficiente para explicar as características da organização escolar. O funcionamento da escola depende ainda das interações que se produzem no interior da organização entre grupos com interesses distintos.

Para Afonso (2000:204):

*“As escolas são organizações. Quer isto dizer que cada escola é uma estrutura singular construída pelas múltiplas interações sociais, na prossecução de interesses próprios e das estratégias específicas. Esta estrutura, por seu lado, delimita um*

*contexto para as interações sociais dando origem a regularidades relacionais em permanente transformação. Consequentemente cada escola é uma realidade socialmente construída a partir da ação dos atores sociais definindo um contexto de permanente reconstrução, um espaço de afrontamento e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal ou informal)”.*

Por outro lado, entender a organização escolar obriga a conhecer e compreender os seus paradoxos. Entre os vários identificados por Guerra (2002:167-170) destacamos os seguintes:

- A escola é uma instituição hierárquica que pretende educar na e para a democracia;
- A escola é uma instituição com abundantes normas que pretende desenvolver a participação;
- A escola é uma instituição transmissora que pretende transformar a sociedade;
- A escola é uma instituição com uma conceção epistemológica de carácter hierárquico que pretende desenvolver a criatividade.

A especificidade da organização escolar é sublinhada por Lima (1998:61) quando identifica aspetos que distanciam a escola de outras organizações:

*“É o caso dos objetivos, quase sempre considerados mais difíceis de definir e, em todo o caso menos consensuais, que os objetivos das organizações industriais; a existência de matéria-prima humana que conferirá à escola um caráter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo background profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos da mesma forma que se avaliam os das organizações industriais, e por isso, também a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o caráter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários).*

Procurando caracterizar as organizações escolares, as interações entre os seus elementos e as diferentes atividades que são esperadas aos diferentes atores, Nóvoa (1992) identificou três áreas de intervenção: escolar, pedagógica e profissional. Relativamente à área escolar, esta respeita ao conjunto de decisões ligadas à organização do projeto educativo de escola, à organização do tempo e espaço escolares, à gestão dos edifícios e equipamentos. A área de pedagógica respeita à relação educativa e pedagógica na sala de aula e à gestão curricular. A área profissional respeita ao desenvolvimento profissional, gestão de carreiras do pessoal docente e não docente e organização técnica dos serviços. É na área escolar que, de acordo com este autor, os pais e a comunidade devem ter um papel preponderante, não só nas opções curriculares, como também na avaliação institucional das escolas e dos seus projetos educativos (Nóvoa, 1992).

## 1.2. Desafios da organização escolar

As características das burocracias profissionais, no seu estado puro conforme apresentado no Quadro nº 1, resultam em alguns problemas para as organizações escolares, designadamente:

- A burocracia profissional é uma estrutura inflexível bem adaptada à produção de resultados estandardizados mas não à inovação (Mintzberg, 1979:404). Isto resulta no método de raciocínio dedutivo dominante neste tipo de estrutura, que leva a que situações novas sejam enquadradas nos conceitos gerais ao invés de conduzirem a novos conceitos através do pensamento divergente que quebra antigas rotinas e padrões;
- O poder do administrador apenas se mantém se os profissionais considerarem que o administrador serve os seus interesses. De acordo com Mintzberg (1979) estes administradores são os mais fracos das cinco configurações estruturais. Este fraco poder conduz a que a estratégia do administrador não possa ser imposta, mas antes tenha de ser subtilmente introduzida por via do poder informal que consegue fazer valer junto dos seus colegas do centro operacional. Um administrador competente conseguirá de forma participativa ou subtil implementar a sua estratégia;
- A autonomia dos professores pode conduzir a que os professores centrem a sua atuação nas suas competências e não nas necessidades dos alunos. Assim, “a autonomia não só permite que certos profissionais ignorem as necessidades dos seus clientes, mas encoraja também muitos deles a ignorarem as necessidades da organização” (Mintzberg, 1979:404).

Para Canário (2005) a organização escolar corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber. Curiosamente, e apesar da “crise da escola” esta organização escolar é o aspeto da escola que menos polémica gera, como se fosse um conjunto de características naturais e inelutáveis do sistema educativo. De acordo com Canário (2008) a organização escolar atual apresenta três grandes problemas:

- “a) Possui uma configuração obsoleta porque assenta num saber cumulativo e revelado através de uma conceção transmissiva da aprendizagem, orientada para o trabalho, numa subordinação funcional à racionalidade económica vigente;*
- b) Sofre de um défice de sentido para os que nela trabalham pois não estimula o gosto de aprender, antes explora os benefícios materiais e simbólicos que promete no futuro;*
- c) Padece de legitimidade social pois continua a excluir parte dos seus alunos, reproduzindo e acentuando desigualdades e fabricando a exclusão relativa.”*

Para pensar e perspetivar a inovação no coração da escola, a primeira questão que não pode deixar de ser equacionada tem a ver com a organização do trabalho escolar. Conforme refere Alves (2015:63):

*“De facto, para que seja possível a melhoria dos processos educativos teremos de equacionar a possibilidade de flexibilizarmos o modo de agrupar os alunos, de gerirmos os seus espaços e tempos de aprendizagem, de alocarmos o tempo de docência aos múltiplos tempos de discência. Os dirigentes escolares e os professores têm de ver a vantagem de poderem ser autores de outro modo de gerir o trabalho escolar. Mas esta possibilidade, esta valorização das mudanças positivas na cultura instituída requer pelo menos esta condição: Il n’y a pas d’innovation si personne ne pense et ne dit “Il faut que cela change, cela ne peut pas continuer de la sorte”. (Perrenoud, 2003).”*

Para Roldão (2005:224):

*“A diversidade e o grau de diferenciação social existiram sempre, mas é uma realidade crescente, mais plástica, mutável, menos controlada (...). A escola atende, serve (ou deveria servir) hoje públicos que são muito “mais diferentes” do ponto de vista cultural, do ponto de vista dos seus percursos sociais, do ponto de vista dos recursos para se relacionarem com o saber escolar e com os saberes curriculares que a escola tem por missão de passar, e que são precisos para o mundo do trabalho e para o mundo social. Porque se não fossem precisas a escola era inútil. E a escola está, neste momento, numa situação de dificuldade de resposta”.*

De acordo com a autora, a dificuldade de resposta resulta como fator central, da não resposta do modelo organizativo do trabalho escolar ao público atual, tendo ficado amarrada ao contexto em que surgiu, no séc. XIX.

Recordando Perrenoud (2004:19):

*“O fracasso escolar nasce, em larga medida, do que Bourdieu (1966) chamou de “indiferença às diferenças”. A escola trata todos os alunos como se fossem iguais, aplicando um padrão que dificilmente serve a todos”.*

Para Verdasca (2011:9):

*“As práticas organizativas e administrativas das escolas têm demonstrado que aquilo que poderia ser tomado apenas como uma referência de carácter indicativo para apuramento dos recursos a afetar às escolas, transforma-se num modelo organizativo rígido e fechado, hierarquizado e disputado, para a constituição dos agrupamentos de alunos ou turmas e respetiva distribuição dos docentes. Uma visão e uma prática de organização escolar que torna a escola refém da sua própria rigidez gestonária e da teia burocrática onde se move.”*

Esta rigidez organizativa, de acordo com o mesmo autor, tem impedido a escola de encontrar estratégias consistentes e estruturadas para fazer face às diferentes necessidades que os alunos

apresentam e que constituem barreiras à aprendizagem quando não são levadas em consideração pela escola e pelos professores (Verdasca, 2011).

Mas se a organização pode ser considerada um obstáculo à mudança também pode ser ela própria o elemento dinamizador da inovação e da melhoria, ao promover alternativas que rompam com a sua rigidez, falta de flexibilidade e dinamismo (Canário, 2005).

### 1.3. A importância da organização escolar

A importância da organização escolar remete-nos para as teorias que advogam que a escola pode fazer a diferença no sucesso escolar dos alunos.

Durante muitos anos, a partir dos célebres trabalhos de Coleman et al. (1966) e mais tarde de Jencks et al. (1972), desenvolveu-se a ideia de que as escolas não contribuíam grandemente para a melhoria dos resultados dos alunos, os quais eram ditados quase na sua totalidade, pelo respetivo meio socioeconómico e cultural.

A contestação aos resultados dos estudos de Coleman et al. (1966) e Jencks et al. (1972) teve como um dos seus efeitos a produção de estudos sobre o “efeito escola” (Rowan, 1995; Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Goodlad et al., 1979; Rutter et al., 1979; Reynolds, 1982, cit. Lima, J.A. 2008).

Estes estudos vêm demonstrar que quando comparadas escolas e os níveis de aprendizagem e de conclusão de estudos dos alunos, verifica-se que, para alunos mais desfavorecidos, a escola que frequentam tem um fator de impacto relevante na conclusão de estudos e no rendimento escolar em geral (Lima, J.A. 2008).

Na sequência destas abordagens relativas à organização da escola, e como reação às conclusões de Coleman et al. (1966), surge a teoria da eficácia escolar, o movimento para a melhoria escolar e o movimento para a melhoria eficaz da escola.

#### 1.3.1. Teoria da eficácia escolar

Para Scheerens (2013) a eficácia da escola é uma característica da qualidade da escola e mede a associação entre inputs e processos, por um lado, e entre estes e os impactos, por outro lado. A investigação sobre a eficácia escolar visa contribuir para que os professores e as escolas consigam promover uma efetiva igualdade de oportunidades junto dos alunos com diferentes necessidades de aprendizagem, as quais resultam das características pessoais dos alunos e dos



seus antecedentes familiares (Kyriakides, 2007). Para tal, tem-se debruçado sobre quais os fatores que ao nível da organização escolar explicam bons desempenhos das escolas.

Sammons, Hillman e Mortimore (1995) identificaram onze características das escolas eficazes que a seguir apresentamos.

Quadro nº 2 – Onze características das escolas eficazes

Liderança profissional	Firmeza e determinação
	Abordagem participativa
	Exercício de liderança no âmbito do ensino e da aprendizagem
Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos
	Consistência das práticas
	Colegialidade e colaboração
Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira
	Um ambiente de trabalho atrativo
Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem
	Ênfase académica
	Foco no sucesso
Ensino resoluto	Organização eficiente
	Propósitos claros
	Aulas estruturadas
	Práticas adaptativas
Expectativas elevadas	Expectativas elevadas em relação a todos
	Comunicação das expectativas
	Oferta de desafios intelectuais
Reforço positivo	Disciplina clara e justa
	Feedback
Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos
	Avaliação do desempenho da escola
Direitos e responsabilidades dos alunos	Aumento da autoestima dos alunos
	Posições de responsabilidade
	Controlo do trabalho
Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

Fonte: Sammons, Hillman e Mortimore (1995:12)

Já em 2015, Castilla et al. (2015), tendo por referência um conjunto alargado de investigações sobre escolas eficazes e escolas ineficazes, identificam dez características das escolas eficazes: i) sentido de comunidade; ii) liderança escolar; iii) clima da escola e da sala de aula; iv) altas expectativas; v) qualidade do currículo e estratégias de ensino; vi) organização da sala de aula; vii) acompanhamento e avaliação; viii) desenvolvimento profissional dos professores, entendido como uma atitude em relação à aprendizagem contínua e à inovação; xix) envolvimento das famílias; e x) instalações e recursos.

De acordo com Scheerens (2013), o consenso é maior em relação aos seguintes fatores: i) orientação para os resultados (que está intimamente relacionada com as "altas expectativas"); ii) cooperação; iii) liderança escolar; iv) monitorização frequente; v) clima estimulante seguro e vi) oportunidade de aprender.

Procurando entender as razões pelas quais algumas escolas falham com a aprendizagem dos alunos, Castilla et al. (2014), estudaram oito escolas primárias de oito países da América Latina que contribuíram menos para os alunos, no sentido de valor acrescentado, e identificaram sete principais causas para a ineficácia das escolas observadas: i) o clima negativo; ii) a falta de comprometimento, motivação e trabalho em equipe de professores, iii) a direção ausente ou autoritária; iv) o reduzido envolvimento das famílias; v) as baixas expectativas; vi) os processos reprodutivos de ensino e, vii) as instalações inadequadas e negligenciadas. No entanto, conforme referem “o mais importante é o sentimento de desânimo, a falta de compromisso e falta de cooperação de toda a comunidade escolar” (Castilla et al, 2014:509).

Conforme nos descreve Canário (2008), os estudos sobre a eficácia escolar, iniciados nos anos 60 do séc. XX, têm sofrido uma evolução ao longo dos tempos. A primeira vaga de estudos, até ao final dos anos 70, valorizou o princípio da equidade pelo que teve como grupo-alvo, essencialmente, os alunos desfavorecidos e considerou como escola eficaz aquela onde o sucesso dos alunos não tinha relação com os seus antecedentes familiares. Posteriormente, foi adicionado ao critério de equidade, o critério de inclusão, alargando-se a avaliação das escolas eficazes a todos os alunos, através de um conjunto mais rico de indicadores, tanto académicos como sociais. Uma nova evolução surge com a introdução do conceito de progresso, ou seja, a avaliação dos resultados dos alunos ao longo do tempo, que conduziu a investigação a uma nova abordagem assente no conceito de “valor acrescentado”. Nesta nova vaga de estudos, uma escola eficaz é aquela em que “os alunos progridem mais do que seria esperado, face às características que apresentam à entrada para o estabelecimento de ensino” (Canário, 2008:52). Com este racional é reconhecido que os alunos têm antecedentes e características que influenciam o seu desempenho, devendo ser avaliado o valor que a escola acrescenta a esses atributos iniciais. Neste entendimento, escolas com melhores desempenhos, em termos globais, não são, necessariamente, escolas mais eficazes. Mais recentemente, a eficácia escolar associou-se ao conceito de “escola em melhoria” ou “melhoria da eficácia”. Nesta linha, uma escola eficaz é aquela que, ao longo do tempo, consegue aumentar o valor acrescentado que acrescenta aos atributos dos estudantes.

No que respeita aos modelos de análise, os estudos sobre a eficácia escolar assentam em diferentes modelos que privilegiam a sala de aula, os fatores organizacionais ou as políticas educativas. Vários estudos revelam, contudo, que a influência no desempenho dos alunos deriva de múltiplos fatores e não apenas de um fator isolado (Cremmers, 2007).

Depois de analisar diversas investigações sobre as estratégias de melhoria e reforma da educação, Scheerens (2013) identifica vários caminhos que têm sido percorridos, designadamente:

- Reformas centralizadas de larga escala baseadas no desempenho escolar;
- Reformas do sistema escolar, através de programas de inovação pré-estruturados desenvolvidos externamente;
- Iniciativas de melhoria escolar, através de uma abordagem *bottom-up*, alicerçada no desenvolvimento organizacional e na capacitação interna para promover mudanças.

O movimento que apoia o sucesso das reformas do sistema escolar defende que apenas uma pequena percentagem de escolas tem capacidade interna para implementar mudanças e melhorar a eficácia escolar. Ao invés, modelos abrangentes para a reforma da escola proporcionam às instituições materiais pedagógicos específicos, manuais de professores, desenvolvimento profissional dos docentes, melhoria da governança escolar, avaliação interna e externa, entre outros (Scheerens, 2013). A abordagem *bottom-up* será analisada mais à frente. Quando analisados os dados relativos aos testes internacionais TIMMS<sup>1</sup> e PISA<sup>2</sup> e a evolução do sucesso educativo com base nos indicadores integrados nestas avaliações, conclui Townsend (2007) que a investigação sobre a eficácia escolar e as medidas de reforma da escola ao longo de mais de 20 anos tiveram um impacto marginal na melhoria dos resultados escolares dos alunos. Por outro lado, e considerando o estudo de Wang *et al* (1993/94), as políticas educativas pouco impacto têm no sucesso das aprendizagens dos estudantes, sendo muito mais relevante,

---

<sup>1</sup> TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study / Tendências em Matemática e Ciência) - avaliação internacional, realizada de quatro em quatro anos, desde 1995, com a finalidade de gerar informação sobre o desempenho dos alunos do 4.º e do 8.º anos de escolaridade em matemática e em ciências e sobre os contextos em que estes aprendem, desenvolvida pela IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). <https://www.iea.nl/>.

<sup>2</sup> PISA (Programme for International Student Assessment / Programa Internacional de Avaliação de Alunos) – avaliação internacional do desempenho escolar, realizada pela primeira vez em 2000 e repetida a cada três anos. O Programa PISA é coordenado pela OCDE e visa avaliar se os alunos de 15 anos – idade em que, na maior parte dos países participantes, os alunos se encontram no final da escolaridade obrigatória – estão preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana. Inclui a avaliação da mobilização das competências de Leitura, de Matemática ou de Ciências na resolução de situações relacionadas com o dia-a-dia. Também avalia a Resolução Colaborativa de Problemas e a Literacia Financeira. <http://www.oecd.org/pisa/>

e por esta ordem, i) o que se passa na sala de aula; ii) o que se passa em casa iii) o que se passa na escola. Assim, Townsend (2007:951) sugere que, de futuro, a investigação sobre a eficácia escolar venha, entre outros, redefinir o conceito de eficácia para integrar as questões contextuais e a redefinir a experiência de aprendizagem baseada naquilo que a investigação nos ensinou sobre como os alunos aprendem, bem como, no contexto e nas mudanças desencadeadas pela tecnologia e pela globalização.

Alicerçado em diversas investigações que referem que a “tecnologia do currículo” (desenvolvimento e implementação) e o clima organizacional são os fatores que mais contribuem para a eficácia escolar, Scheerens (2013) propõe, entre outros, reforçar essas variáveis através do seguinte: i) melhorar o clima da escola, criar uma atmosfera segura, interações positivas, promover altas expectativas e pressão para alcançar resultados; melhorar o ensino e aprendizagem através da introdução de novas abordagens; promover lideranças escolares fortes que conseguem controlar os gestores do processo de ensino, os professores, estabelecendo metas claras, facilitando a sua execução e monitorizando o processo de ensino. Por fim, a investigação sobre a eficácia escolar apontou a necessidade de uma maior proximidade destes estudos com a melhoria das políticas educativas e a melhoria escolar, embora para Creemers (2007) este contributo não seja ainda muito evidente, havendo aqui um enorme potencial de investigação. Esta proximidade é patente nos Congressos Internacionais para a Eficácia Escolar e Melhoria Escolar que se realizam, anualmente, desde 1988<sup>3</sup>.

### 1.3.2. Movimento para a melhoria escolar

Bolívar (2014), autor de referência do movimento para a melhoria da escola, contraria a posição de Scheerens (2013) quando afirma que, desde os anos 70 do século XX, vários estudos apontam o fracasso da abordagem *top-down* das políticas educativas para melhorar a forma como os professores ensinam e a forma como as crianças aprendem. Não é suficiente desenhar uma boa política, é necessário promover a capacidade de aprendizagem das escolas como organizações que implementam as políticas. O fracasso das reformas também resulta da dificuldade das políticas terem em conta os diferentes contextos onde são implementadas. As receitas externas dificilmente se adaptam às necessidades específicas de cada escola.

---

<sup>3</sup> Congressos Internacionais para a Eficácia Escolar e Melhoria Escolar - <https://www.icsei.net/>

Perante estes fracassos, as políticas educativas vêm-se confrontadas com novas formas de regulação, onde as organizações escolares têm de assumir uma posição de agentes de mudança. É com este racional que se desenvolveu o movimento para a melhoria escolar que, de acordo com Hopkins (2019), tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos, que pode ser caracterizada em cinco fases, por vezes sobrepostas no tempo, conforme apresentado no quadro seguinte.

Quadro nº 3 – Cinco fases sobre a evolução da melhoria escolar e sistémica

Primeira fase	Compreensão da cultura organizacional da escola
Segunda fase	Investigação-ação e iniciativas de investigação nas escolas
Terceira fase	Gestão de mudanças e abordagens abrangentes da reforma da escola
Quarta fase	Criação de capacidades para a aprendizagem dos alunos em nível local (redes e comunidades de aprendizagem profissional) e ênfase permanente na liderança
Quinta fase	Rumo à melhoria sistémica. A influência da base de conhecimento e o impacto de estudos nacionais e estudos comparativos internacionais. Abordagens diferenciadas à escola e reforma sistémica.

Fonte: Adaptado de Hopkins (2019:28)

Da primeira fase, Hopkins (2019) conclui que: i) as abordagens de desenvolvimento organizacional enfatizam a importância da saúde organizacional como determinante da eficácia o que resulta na tentativa de "humanizar" o contexto organizacional em que professores e alunos vivem; ii) a liderança da escola em relação à mudança organizacional estava subestimada; iii) o apoio empírico também foi subestimado para verificar a eficácia das estratégias.

Por força da pressão para a prestação de contas, do foco mais acentuado na formação de lideranças escolares e da tendência internacional para o desenvolvimento de reformas educacionais nacionais em larga escala, iniciadas na década de 1980, a abordagem da melhoria escolar passou a centrar-se, por um lado, na avaliação escolar, incluindo a autoavaliação, como estratégia para gerir os processos de renovação institucional e, por outro, em projetos de inovação ou investigação-ação. Contudo, devido à falta de capacitação e acompanhamento dos processos, a autoavaliação teve sucesso limitado no quotidiano das escolas e no desempenho dos alunos, apesar de sua popularidade. Por outro lado, as iniciativas desenvolvidas nesta fase não estavam claramente ligadas aos resultados da aprendizagem dos alunos o que criou a necessidade, no início dos anos 90, de serem realizadas reformas ao nível da gestão dos

estabelecimentos escolares com vista a melhorar as suas capacidades de gestão e de implementação de mudanças, com especial relevo para a importância da liderança.<sup>4</sup>

Alinhado com esta perspetiva, Bolívar (2014) entende que as mudanças planeadas centralmente devem dar lugar à capacitação das escolas para promover mudanças internas, contextualizadas e significativas. A melhoria escolar deve assentar no paradigma do “*capacity-building*” (construir capacidades) através do qual cada escola combina os impulsos externos de apoio com a capacitação interna. Nesta abordagem, a construção de comunidades de aprendizagem profissional assume uma importância extrema e tem-se revelado, de acordo com a investigação, como uma das estratégias mais sustentáveis para a melhoria da escola.

O insucesso de muitas iniciativas de mudança deve-se à desadequação do processo de decisão e implementação. As decisões centrais verticalmente implementadas nas escolas devem ser substituídas por uma estrutura de rede interdependente de múltiplos atores (Governo, escolas, sociedade civil). Poderá falar-se de Governança da educação e de novas formas de regulação da educação quando vários atores participarem no processo de gestão e melhoria da escola.

E é neste contexto que entramos na 4ª fase, identificada por Hopkins (2019), na qual é dada importância acrescida às redes promovidas a nível local, pelas escolas, por autoridades distritais ou regionais e à liderança promotora do trabalho em rede, tendo a investigação evidenciado que estas redes de apoio produziram melhorias no desempenho dos alunos. O foco na prática profissional também levou a uma maior atenção nas competências para ensinar e nos modelos associados ao ensino eficaz. É também desta fase o movimento em direção ao conceito de liderança transformacional, como fator potenciador do contexto cultural das escolas e impulsionador de melhorias no desempenho dos alunos, o que mais tarde veio a ser considerado insuficiente.

Convocamos, neste âmbito, um estudo conduzido por Leithwood *et al* (2004), baseado numa extensa revisão de literatura (estudos qualitativos e estudos quantitativos de larga escala) sobre

---

<sup>4</sup> Durante a terceira fase foram feitos esforços para operar com base em evidências mais robustas e projetar intervenções baseadas em práticas comprovadas. Apresentam-se alguns exemplos de projetos promovidos: Programas como Melhoria da Qualidade da Educação para Todos (HOPKINS, 2002); Escolas Altamente Confiáveis (REYNOLDS; STRINGFIELD; SCHAFFER, 2006) e STRINGFIELD; REYNOLDS; SCHAFFER, 2008, 2010) em Inglaterra; Projeto para a Melhoria da Eficácia da Escola na Escócia (MACBEATH; MORTIMORE, 2001), Projeto de Melhoria da Escola de Manitoba, no Canadá (EARL et al., 2003), Projeto Nacional Holandês de Melhoria da Escola (ver VAN VELZEN et al., 1985), entre outros (Hopkins, 2019). Em Portugal, podemos destacar o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002); o Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002); o Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004); o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000). Nenhum destes programas teve caráter universal, nem foi aplicado em todas as escolas (Coelho; Sarrico e Rosa, 2007, cit. Sarrico, 2014).

a importância da liderança nos resultados dos alunos. Esta investigação resultou na identificação de três grandes categorias de práticas de liderança bem-sucedidas, e que são o “básico” da boa liderança:

- Definir direções: identificar e articular uma visão, promover a aceitação dos objetivos do grupo e criar expectativas de alto desempenho; monitorizar o desempenho organizacional e promover a comunicação e colaboração eficazes;
- Gerir o ensino e a aprendizagem: garantir um alto nível de consistência e de inovação nas práticas educativas que possibilitam uma aprendizagem individualizada para todos os estudantes;
- Desenvolver as pessoas: transformar os estudantes em aprendizes ativos e estabelecer escolas que sejam comunidades de aprendizagem para os docentes;
- Desenvolver a organização: criar escolas baseadas em evidências, participar em redes colaborativas, fortalecer as culturas escolares, modificar estruturas organizacionais e construir processos colaborativos.

Para uma liderança de sucesso, Leithwood *et al* (2004) acrescentam as seguintes características:

i) criar e manter uma escola competitiva; ii) capacitar outras pessoas a tomar decisões significativas; iii) estabelecer medidas de avaliação para monitorização do desempenho e desenvolvimento profissional; iv) desenvolver e implementar planos estratégicos de melhoria escolar.

A propósito de liderança, Hopkins (2019:39) refere que:

*No início do século XXI, ficou claro que "a abordagem transformacional da liderança" pode ter sido uma condição necessária, mas insuficiente, para a melhoria escolar mensurável. Faltava um foco específico na aprendizagem dos alunos, que é uma característica essencial dessa abordagem específica para a melhoria da escola. Por esse motivo, a noção histórica complementar de "liderança pedagógica" ganhou relevância (DWYER, 1984; HALLINGER; MURPHY, 1985). LEITHWOOD et al. (1999) definiram liderança pedagógica como uma abordagem que enfatiza "o comportamento dos professores ao participarem de atividades que afetam diretamente o crescimento dos alunos" (p. 8). Nesse período, o conceito de liderança distribuída atingiu a maturidade e conquistou um lugar sólido nas revisões e nos resultados da pesquisa descrita acima (HARRIS, 2010).*

Para Harris (2005):

*“A ideia de liderança distribuída destaca a interdependência do indivíduo e do meio ambiente; a atividade humana é distribuída na rede interativa de atores, artefatos e a situação. A liderança distribuída implica que a prática da liderança é partilhada e realizada dentro de grupos e redes alargadas. Alguns desses grupos serão formais, enquanto outros serão informais e, em alguns casos, alocados aleatoriamente”.*

Conforme nos refere Harris (2005) há evidências crescentes de que existe um potencial maior de melhoria escolar onde a liderança é distribuída e onde diferentes perspectivas são tomadas em relação a certos assuntos ou problemas.

Voltando à evolução do movimento de melhoria da escola (Quadro nº 3), na quinta fase, Hopkins (2019) revela-nos que as abordagens da melhoria escolar evoluíram do foco em escolas individuais, passando para o foco local, distrital, regional ou de rede e, nesta última fase, para abordagens sistêmicas. Para esta nova abordagem muito contribuíram os estudos comparativos internacionais, sendo o mais conhecido e mais influente o Programa PISA, que monitoriza periodicamente os resultados da aprendizagem nos principais países industrializados e que contribui para a aprendizagem sobre os sistemas educacionais de alto desempenho.

Para Hopkins *et al* (2014), a melhoria da escola deve aumentar o desempenho dos alunos, concentrando-se no processo de ensino e aprendizagem e nas condições que o sustentam e deve: i) responder de maneira inteligente ao contexto em que é promulgada; ii) concentrar-se principalmente no processo de ensino e aprendizagem; estar alinhada entre pesquisa e prática; ser apoiada, informada e energizada de fora; abranger uma gama mais ampla de atores em papéis-chave para que os esforços de melhoria sejam sustentados; ser responsiva aos determinantes das mudanças efetivas e promover a capacitação da escola para o processo de melhoria.

A importância do contexto é enfatizada por Thrupp *et al.* (2007) a propósito das críticas que têm sido apontadas à Eficácia Escolar e à Melhoria Escolar (School Effectiveness and School Improvement –SESI) na melhoria das políticas educativas. As críticas têm direcionado este movimento para o que Thrupp *et al.* (2007) designam de “*Contextualisation Agenda*”. Nesta agenda ganha relevo o contexto social, local e político das organizações escolares, bem como as diferenças entre os estudantes (sociais, económicas, étnicas ou outras) e as suas características pessoais, designadamente as necessidades educativas especiais.

Esta nova agenda coloca em causa as lições do *New Public Management*, designadamente a identificação de melhores práticas (“one size fits all”), contudo, não deixa de ser verdade, de acordo com os autores, que continua a ser possível identificar boas práticas que se aplicam num conjunto amplo de escolas que partilham um conjunto de características contextuais similares. Por outro lado, é no contexto das escolas que devem ser escolhidas as práticas que mais se



adequam à especificidade de cada organização escolar, sem prejuízo de que esta seleção coloque em causa a equidade, a justiça social ou o nível de expectativas relativamente à população escolar, equilíbrio que nem sempre é fácil de gerir. Em síntese, a investigação sobre a eficácia escolar e a melhoria escolar, no entendimento de Thrupp *et al* (2007) deve contemplar mais variáveis de contexto que permitam desvendar as complexidades locais e deslindar caminhos para a melhoria de uma maior variedade de escolas.

### 1.3.3. Melhoria eficaz da escola

O movimento para a melhoria eficaz da escola nasceu da necessidade de encontrar uma aplicação prática para as teorias que resultam da investigação sobre a eficácia escolar. Desde o início que houve algum ceticismo na fusão da eficácia escolar com a melhoria escolar, uma vez que a primeira assenta num programa de investigação com foco na teoria e, a segunda, assenta num programa de inovação e mudança das práticas educativas. Contudo, autores como Creemers e Reezigt (1997), Reynolds, Hopkins e Stoll (1993) (cit. (Creemers et al., 2007)), defendem que existem benefícios mútuos nesta aproximação se tivermos em conta que a investigação e teoria sobre a eficácia escolar podem constituir bons pontos de partida para a melhoria escolar, ao mesmo tempo que projetos de melhoria escolar podem resultar na descoberta de novos fatores de eficácia com interesse para a investigação sobre a eficácia escolar (Creemers et al, 2007).

Com base nesta nova corrente, foi desenvolvido o projeto *Capacity for Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement* (ESI) que pretendeu investigar as relações entre a eficácia e a melhoria escolar.

O Projeto partiu da construção de uma estrutura abrangente para a melhoria eficaz da escola, alicerçada em teorias da eficácia escolar e na análise de estudos de caso no campo da melhoria escolar. A estrutura foi revista após um confronto analítico com projetos de melhoria bem-sucedidos, contando ainda com os contributos de investigadores, profissionais da educação e responsáveis pelas políticas educativas através de conferências nacionais promovidas sobre este projeto (Creemers et al 2007).

As principais conclusões do projeto revelam que uma escola em melhoria é fortemente influenciada pelo contexto educativo do país onde está inserida, designadamente na pressão para melhorar, nos recursos disponibilizados para melhorar e nos objetivos dos sistemas educativos. Por outro lado, e no que respeita aos fatores internos, também concluiu que os

professores, por si só, não têm capacidade para melhorar os resultados da escola, a não ser que a organização escolar apoie e sustente esses esforços. Ao nível da escola, o estudo demonstrou que os fatores mais determinantes para a melhoria escolar são: a cultura de melhoria, os processos de melhoria e os impactos ou objetivos últimos dos processos de melhoria. Os fatores são interrelacionados. A cultura influencia quer os processos como os impactos esperados. Os impactos dependem do sucesso dos processos de melhoria. O sucesso ou insucesso dos processos também influenciam a cultura da escola (Creemers *et al* 2007).

#### 1.4. Melhorar a organização escolar através da avaliação

##### 1.4.1. Razões contextuais para avaliar o desempenho

Nas sociedades ocidentais, a promessa de aumentar o desempenho tem sido uma das agendas dominantes no setor público (Bouckaert e Hallingan, 2008:4).

A expansão, após a 2ª Guerra Mundial, do Estado de bem-estar social aumentou as expectativas sobre o papel dos governos. Contudo, a expansão ficou comprometida após as crises do petróleo ocorridas nos anos 70 do século XX (Pollitt e Bouckaert 2004) e, nos anos 80, a pressão fiscal pressionou o orçamento público e as crises de legitimidade pressionaram o sistema político-administrativo (Bouckaert e Hallingan, 2008). Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos da América (EUA), e Margaret Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido, foram os impulsionadores da Nova Gestão Pública (*New Public Management* ou NPM), reforma que teve como principal objetivo fazer mais com menos recursos, resultando na redução do tamanho do governo e em cortes no setor público (Dunleavy, 1986). Para Rocha (2000):

*O ataque ao “Estado de Welfare” foi desencadeado pelos partidos de direita, os quais retomaram o pensamento económico liberal e defendiam que o modelo em que se sentiu a necessidade de substituir o “Estado de Welfare” que tinha uma lógica administrativa e profissional por um “Estado Managerial”, ou, dito de outra maneira, em que se constatou o imperativo de substituir a racionalidade jurídica pela racionalidade managerial. O ataque ao “Estado de Welfare” foi desencadeado pelos partidos de direita, os quais retomaram o pensamento económico liberal e defendiam que o modelo Keynesiano era fundamentalmente ineficiente, insistindo na desregulação e na não intervenção do Estado na actividade económica. Relativamente às actividades não privatizáveis propunham um modelo de gestão empresarial. Este modelo ficou conhecido como “New Public Management” ou managerialismo que Hood (1991) sintetiza desta maneira: gestão profissional, não no sentido da gestão dos profissionais, mas na profissionalização da gestão; explicitação das medidas de performance; ênfase nos resultados; fragmentação das grandes unidades*

*administrativas; competição entre agências; adoção de estilos de gestão empresarial; e insistência em fazer mais com menos dinheiro”.*

O contexto político e económico acima descrito trouxe a lume uma nova conceção de gestão no setor público, e resultou num conjunto de medidas legislativas de reestruturação da Administração Pública com vista a aumentar a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços públicos.

Conforme referem Carapeto e Fonseca (2006:23):

*“Confrontados com a evidência de uma administração pública desmesuradamente grande e ineficaz, nas últimas décadas do século passado todos os governos europeus, independentemente da sua matriz ideológica (liberais, democrata-cristãos, conservadores, socialistas, social-democratas ou de coligação), lançaram programas de modernização da sua administração”.*

No início dos anos 90 do século passado, o entusiasmo em torno do NPM diminuiu e os seus ideais foram revistos no quadro do que ficou conhecido como o “Reinventing Government” batizado pelo livro de Osborne e Gaebler, em 1992 “Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming Government”, e posto em prática por Al Gore, em 1993, Vice-Presidente dos EUA. Este movimento assentava na premissa da desregulação da administração e no *empowerment* dos funcionários, e diferia do anterior ao rejeitar a privatização como motor da reforma (Carapeto e Fonseca, 2006).

Nos anos 90 ganharam também relevância os modelos participativos, enformados pelas teorias da cidadania democrática (Bilhim, 2001), que se distinguem das correntes gestionárias pela forma como entendem a relação entre a administração e os cidadãos. Esta corrente defende que as organizações públicas operam num ambiente político e respondem perante cidadãos e não clientes, a quem prestam contas e com quem dialogam (Carapeto e Fonseca, 2006).

As múltiplas trajetórias seguidas pelos Estados motivados pela necessidade de se tornarem mais eficientes, foram analisadas por Pollitt e Bouckaert (2004), tendo os autores classificado em quatro categorias as escolhas das administrações públicas analisadas: i) estratégia conservadora, de manutenção da burocracia existente, com a adoção de medidas de desregulação e melhoria da gestão financeira (Alemanha); ii) estratégia de modernização, que mantém a confiança nos serviços públicos, contudo, introduz reformas orçamentais, avaliação do desempenho, descentralização e promoção da qualidade dos serviços. Nesta estratégia os autores encontram Estados que apostaram mais na modernização da gestão (Bélgica, França, Itália) e outros na modernização através do reforço dos mecanismos participativos (Finlândia, Holanda, Suécia);

iii) estratégia de “marketização” do Estado, que apostou em reformas profundas, na contratação de serviços ao setor privado em larga escala e no esbatimento entre o setor público e privado através da adoção de técnicas de gestão empresarial (Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido);  
iv) estratégia do Estado mínimo, através de uma massiva privatização, achatamento das estruturas organizacionais dos serviços públicos, embora nenhum país tenha seguido esta estratégia de forma continuada e isolada, alguns países caminharam neste sentido em alguns períodos (Reino Unido, Estados Unidos da América, Austrália, Nova Zelândia).

Decorrente da experiência do Modelo Gestionário (NPM), pós-burocrático, batizado por Hood (1991), emergiu a chamada Nova Governação Pública proposta por Osborne (2006). O NPM foi criticado de maneira devastadora relativamente ao seu foco intra-governamental num mundo cada vez mais plural, pela sua adesão a técnicas desatualizadas do setor privado na Administração Pública e em face de evidências sobre sua inaplicabilidade (Osborne, 2006). Na Nova Governação Pública é privilegiada a co-produção, a co-decisão, o co-desenho, a co-prestação e co-medição (Silvestre e Araújo, 2013). Este modelo resulta, em parte, do aumento da complexificação e da interdependência inter-organizacional e da consequente necessidade de reforçar os mecanismos de negociação, de coordenação e de colaboração para lidar com os problemas complexos onde intervém múltiplos atores. Araújo (2013:53) identifica três reflexos críticos da Nova Governação Pública<sup>5</sup> na gestão das organizações públicas, designadamente “nas formas de trabalho em equipa; na forma como as organizações prestam contas do trabalho feito (*accountability*); nas formas de fornecimento de serviços públicos”. Sobre este último ponto acompanhamos Osborne (2013:70) quando sublinha a importância que ganha a co-produção de serviços públicos designadamente de outras formas tradicionais de prestação onde os serviços prestados aos utilizadores são mediados pelo conhecimento especializado do profissional que pertence aos quadros do prestador de serviço (tal como o professor):

*“A co-produção é tida como capaz de alterar a forma tradicional de prestação de serviços, acrescentando inclusive valor mercê do compromisso entre os utilizadores do serviço e o conhecimento das suas próprias necessidades e/ou providenciando com informação adicional o profissional que presta o serviço (através da consulta) e com o qual irá planear a prestação do mesmo (Brudney e England, 1983; Pestoff, 2006).”*

---

<sup>5</sup> De acordo com Bilhim (2017:17) “A nova governação pública está longe de reunir consenso na literatura académica de administração pública, funcionando como guarda-chuva de realidades muito distintas: sinónimo de administração pública e de implementação de políticas públicas; identificada com a nova gestão pública (NGP); tida como conjunto de teorias que trata do declínio da soberania e da fragmentação institucional do Estado. Esta nova governação pública surge sob diversas designações — “The New Public Governance” com Osborne (2006), “New Governance” com Rhodes (1997), “The Public Governance” com Skelcher (2005) e Stephen (2006)”.

Tal como refere Lodge e Gill (2011):

*“As reformas Post NPM são principalmente interorganizacionais e procuram melhorar a coordenação horizontal entre as várias entidades públicas e a coordenação entre a AP e outros atores sociais, o que implica a adoção de um padrão misto de serviços internos e do mercado, um estilo holístico de gestão orientada aos cidadãos, competências e fronteiras mais alargadas, objetivos e processos mais convergentes, imparcialidade e normas éticas, para além de um controle cada vez mais forte e centralizado”.*

A necessidade do envolvimento dos cidadãos fez emergir a importância da governação, enquanto forma de abordar e resolver os problemas coletivos. A boa governança implica um conjunto de instituições e de agentes fiáveis, eficientes, eficazes e de legitimidade reconhecida em todas matérias de interesse público, sejam elas os mercados financeiros, a segurança, os cuidados de saúde ou a educação, e quer o seu tratamento se faça a nível local, nacional ou internacional (Anheier, 2013).

Finalizamos esta análise com a apresentação dos princípios que devem pautar a boa governação das organizações públicas, sistematizados pela Comissão Europeia, em 2015, e que representam uma visão consensual dos vários Estados-membros sobre este tema: legalidade; integridade, imparcialidade, inclusão, abertura, foco no utilizador, capacidade de resposta, conexão, eficiência, eficácia, sustentabilidade, visão, reflexão, inovação e prestação de contas (CE, 2015).

O setor da Educação não ficou alheio a estas reformas. Conforme refere Azevedo J. (2007:8):

*“A evolução das políticas nacionais, em qualquer país do mundo, tende a ser a expressão de uma construção social contínua, tensa, silenciosa e quase impercetível, regulada pelo sistema educativo mundial”.*

As políticas educativas nos diferentes países são, com maior ou menor intensidade, condicionadas pela atuação de instituições como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a União Europeia e o Conselho da Europa, entre outras (Costa e Fonseca, 2018).

O tema da qualidade na educação é exemplificativo da importância da ação das organizações internacionais na construção de novas ambições e desafios para as políticas nacionais. A qualidade na educação não é um tema recente na agenda mundial. As conferências internacionais das Nações Unidas sobre educação de 1990 e 2000 deram importância à dimensão de qualidade da educação. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT),

assinada em Jomtien (Tailândia), em 1990, e, em especial, o Plano de Ação de Dakar (Fórum Mundial da Educação, 26-28 de abril de 2000, Dakar), em 2000, reconheceram a qualidade da educação como um fator primordial da realização de Educação para Todos (UNESCO, 2005). Nesta última foram definidos seis objetivos, um dos quais (objetivo nº 6) consiste em “Melhorar a Qualidade da Educação”. A Declaração de Incheon, aprovada em 21 de maio de 2015, no Fórum Mundial de Educação ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul, constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e o objetivo 4 da Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento (UNESCO, 2015). A nova visão para a educação para o período 2015-2030 vem aprofundar a aposta na qualidade da educação ao ter definido como objetivo central. “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015:9).

Assim, a nível europeu assistiram-se nas últimas décadas a diversas iniciativas políticas e administrativas no âmbito da educação, que acompanharam as mudanças na gestão pública acima expostas, designadamente a descentralização, a autonomia das escolas, o reforço dos procedimentos de avaliação e prestação de contas, a livre escolha da escola pelos pais, a diversificação da oferta escolar, entre outros (Barroso, 2003).

Costa e Fonseca (2018:211) referem que:

*“Diversos estudos revelam que se regista uma propagação do ideário neoliberal no campo educativo traduzido na expansão das ideias de mercado ou quase mercado educacional. Gradualmente, assistimos a uma mudança discursiva no plano educativo que se traduz em um certo afastamento do discurso democratizante e em uma aproximação ao discurso gestor”.*

Lima (2002) chama o *paradigma da educação contábil* ao conjunto de reformas nos sistemas educativos realizadas a partir dos anos 80 do século XX, o que inclui:

*“a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas da livre escolha, a avaliação institucional, o controlo da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência das organizações educativas, entre outros”* (Lima, 2002:91).

Muito haveria a referir sobre cada uma destas iniciativas, contudo, vamos centrar a nossa análise no ponto relativo à avaliação, aspeto que é basilar para o projeto que se apresenta no terceiro capítulo.

Azevedo, J.M. (2007) apresenta um conjunto diversificado de fatores que explicam a pressão para a avaliação das escolas. Entre os fatores apresentados destacamos os seguintes: i) a necessidade de prestação de contas; ii) o escrutínio público sobre a eficiência e eficácia das

escolas; iii) a tomada de consciência pelas escolas de que a avaliação, em particular a autoavaliação, é um importante instrumento para o desencadeamento de processos de melhoria. O destaque atribuído à avaliação dos estabelecimentos de ensino está diretamente relacionado com duas linhas de atuação afetas a uma grande generalidade dos países europeus: a descentralização de meios e a definição de metas e objetivos a alcançar ao nível dos resultados escolares (Eurydice, 2004). A prestação de contas é a alternativa utilizada à gestão centralizada dos sistemas públicos, através da regulação (Azevedo, J. M., 2007).

Para Costa e Fonseca (2018:217):

*“A verificação e o controle dos resultados educativos tornaram-se aspetos centrais na ação/regulação do Estado em relação às escolas, conferindo-lhe uma nova faceta: a de Estado-avaliador”.*

Entender a avaliação apenas na perspetiva tecnocrática e meramente positivista afastam-nos de autores como Lima e Afonso (2002), Pacheco (2011) ou Costa e Fonseca (2018) que consideram que a avaliação do Estado-avaliador resulta em procedimentos vazios que em nada contribuem para melhorar a missão das instituições.

Preferimos entender a avaliação na aceção de Azevedo J. (2008), Bolívar (2012) e Guerra (2002), ou seja, enquanto processo que cria oportunidades de crescimento organizacional, contribuindo para melhorar continuamente a ação educativa, apesar de, como já visto anteriormente a eficácia e a qualidade de uma escola dever ser interpretada à luz do seu contexto específico pelo que a avaliação não pode deixar de ter em conta essa dimensão, essa profundidade e esse significado.

Para Azevedo J. (2008-4):

*“Concomitantemente com este novo papel atribuído ao Estado enquanto avaliador, a avaliação é também vista enquanto instrumento de gestão interna (auto-avaliação) ou externa (hetero-avaliação ou avaliação externa) da qualidade. Isto é, enquanto instrumento intencional de gestão da melhoria das organizações. A esta luz nasce o conceito de Total Quality Management (TQM)”.*

Por outro lado, Veloso (2018:83/84) entende que:

*“A avaliação constitui um processo socialmente construído, normativamente comprometido, um espaço marcado por conflitos de interesses e integrada em opções estratégicas pautadas por determinados pressupostos ideológicos, o que não significa que não deva ser tomada como uma prática integrante da vida das organizações”.*

De acordo com Bolívar (2012:280):

*“A avaliação institucional integra a avaliação externa e interna ou autoavaliação e pressupõe um processo de revisão contínuo e acordado pelas partes interessadas para*

*analisar e avaliar, todo ou parte, a forma como a missão educativa da escola, ou parte da mesma, está a ser realizada, com o objetivo de ir reajustando ao contexto para fundamentar a tomada de decisões e prestação de contas à sociedade”.*

A relação de complementaridade entre a avaliação externa e a autoavaliação pode assumir diferentes formatos e, de acordo com Kyriakides e Campbell (2004) pode ser paralela, sequencial ou cooperativa.

Para Azevedo J. (2008:2):

*“De todas as tentativas para encontrar respostas para as novas exigências sociais de mais qualidade da educação e da formação, talvez a avaliação tenha sido aquela que até hoje mais impacto teve, tanto no plano internacional como nos planos nacional e local (...)”.*

#### 1.4.2. A autoavaliação do desempenho

Conforme defende Guerra (2002:42):

*“Entender a organização, conhecer os pontos-chave do seu funcionamento, a dinâmica dos conflitos, ajudará a modificar modelos de comportamento e rituais contraproducentes, a introduzir mudanças em busca de melhores condições de trabalho, a propiciar relações mais sãs e democráticas, a procurar uma maior coerência entre as pretensões gerais e a prática educativa quotidiana”.*

A avaliação interna ou autoavaliação da escola, como o próprio nome indica, é realizada pelos atores sociais presentes na própria escola.

O processo de autoavaliação pode ter vários objetivos. De acordo com Quintas e Vitorino (2013:16):

*“Pode cingir-se a uma visão mais focalizada ou limitada (por exemplo quando são só analisados os resultados escolares dos alunos), ou situar-se num plano mais amplo e, neste caso, analisar a forma como a escola planifica a sua ação, o cumprimento de metas estabelecidas, a definição de medias de melhoria e, até, a devolução aos pais e à comunidade educativa em geral a imagem da escola”.*

De acordo com Alaíz (2008) existem dois tipos de modelos de autoavaliação: fechados (ou estruturados) e abertos. Os modelos fechados integram um conjunto de indicadores de análise pouco alteráveis e pouco flexíveis, os modelos abertos permitem ajustamentos e adaptações.

Para Azevedo J. (2008:7):

*“Qualquer alternativa tem vantagens e inconvenientes. Um modelo criado na organização é um modelo participado em que os agentes se poderão rever mais facilmente. Porém, é também um modelo não testado e que pode carecer de legitimidade técnica em momentos críticos do processo. Já a utilização de um modelo*



*pré-existente ganha em legitimidade técnica o que poderá perder em envolvimento dos actores.”*

A autoavaliação institucional, de acordo com Bolívar (2012:275):

*“Está inserida num processo mais amplo de reconstrução cultural da escola e dos métodos de trabalho dos professores. Para que não seja reduzida a uma questão administrativa, exige planificação conjunta de ações de desenvolvimento da escola, nos quais temos de legitimar, justificar e acordar com as opções de melhoria que se vão adotando”.*

Para Guerra (2002) a autoavaliação permite melhorar o profissionalismo do docente e facilita a tomada de decisões na escola. Este processo requer tempo, compromisso e conhecimentos especializados, contudo, é eficaz para implementar mudanças pois possibilita uma análise da escola baseada nas variáveis estruturais que lhe conferem sentido e significado.

A autoavaliação parte de um diagnóstico inicial que fornece evidências da realidade e identifica as áreas a melhorar, conduzindo à construção de um plano de ações de melhoria, seguindo-se a mobilização de recursos para a sua implementação e a avaliação dos resultados alcançados.

Contudo, tal como nos diz Bolívar (2012), sem uma visão do “local onde queremos estar”, sem expectativas do caminho a percorrer, os dados do diagnóstico dificilmente vão servir para acrescentar valor. É fundamental que este exercício seja precedido de uma visão, a qual deve ser partilhada pela comunidade educativa e construída em parceria.

Guerra (2002:242) considera a avaliação qualitativa e etnográfica, feita pelos atores da escola, como o “caminho mais curto rumo à sua repercussão na transformação da prática”. Para Guerra (2002:245):

*“A observação sistemática, a entrevista aos participantes, a análise dos documentos da instituição, etc, permitem aprofundar a compreensão do que acontece no âmbito da organização escolar. O resultado da exploração deverá ser materializado em relatórios que facilitem a compreensão e permitam a discussão e a difusão do conhecimento”.*

A autoavaliação não deixa de ser, contudo, um processo que gera alguma controvérsia. De acordo com Correia et al. (2014:16):

*“A influência do processo de autoavaliação faz-se sentir sobretudo ao nível da interiorização das práticas de autoavaliação pelos docentes, “sendo estas concebidas como um “ritual de fachada” (Costa, 2007b) e como um “processo burocrático ou inútil” (Marchesi, 2002) sem qualquer influência nas práticas de ensino” (Correia et al. 2014:161)”.*

Vários autores (Albardeiro, 2015; Cardoso, 2011; Castro, 2012; Gonçalves, A., 2015; Gonçalves, 2013; Guerreiro, 2015; Martins, 2014; Monteiro, 2009; Santos, 2015) que fizeram

estudos de caso em escolas que desenvolveram processos de autoavaliação indiciam que este tipo de avaliação não vai ao centro nevrálgico da escola, a sala de aula, local de grande autonomia e poder por parte do professor e que parece perpetuar um fosso com as restantes dinâmicas da organização escolar.

Para Guerra (2002) a avaliação interna da escola, pelos professores e alunos, tem a dificuldade inerente de conseguir compreender o quotidiano por quem o vive diariamente. Esta dificuldade é mitigada se a avaliação tiver em conta a visão da escola, tal como também refere anos mais tarde Bolívar (2012) e um juízo sobre as suas condutas. Relacionamos este último ponto com a necessidade ou importância de a avaliação interna ter um referencial que permita aos atores fazer juízos mediante o balanço entre as práticas e os resultados e um ideal de organização, tema que nos transporta para o tópico seguinte.

#### 1.4.3. O modelo europeu *Common Assessment Framework* - CAF

Conforme consta no manual da Comissão Europeia “Quality of Public Administration: A Toolbox for Practitioners”:

*A Gestão pela Qualidade Total (Total Quality Management ou TQM) é uma abordagem abrangente e estruturada de gestão organizacional, caracterizada por melhorias contínuas em resposta ao feedback permanente. O foco é reconhecer o papel de todos na organização e no trabalho em equipe. O princípio da melhoria contínua é operacionalizado no PDCA: planear, executar, rever/avaliar e agir/melhorar (CE, 2015:69).*

O objetivo da TQM é mobilizar os recursos para melhorar todos os aspetos da organização, com vista a prestar serviços com qualidade e a satisfazer as partes interessadas.

Construído especificamente para o setor público e pelo setor público, encontramos o modelo *Common Assessment Framework* (CAF), modelo de Gestão da Qualidade Total inspirado no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (European Foundation for Quality Management - EFQM), que analisa a organização a partir de diferentes ângulos, promovendo uma abordagem holística do desempenho organizacional (DGAEP, 2014). De acordo com Nolasco e Duarte (2018: 158-159):

*“A primeira versão do modelo CAF foi apresentada na 1.ª Conferência da Qualidade para as Administrações Públicas da UE – Partilhar as Melhores Práticas, que se realizou em Lisboa, durante a Presidência Portuguesa, nos dias 10 a 12 de maio de 2000, durante a qual os responsáveis pelas Administrações Públicas dos Estados-membros comprometeram-se a divulgar e a promover a utilização da CAF nos respetivos países. Em 2002, 2006 e 2013 surgiram novas versões da CAF que*

*incorporavam melhorias resultantes da avaliação das experiências desenvolvidas nos Estados-membros que aplicaram a CAF. Também em 2013 surge a CAF adaptada ao setor da educação, dirigida a todas as instituições de ensino e formação, sendo aplicável desde o ensino pré-escolar ao ensino superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida”.*

Roberto Carneiro, no prefácio da CAF Educação (DGAEP, 2014) defende que:

*“A CAF é um poderoso instrumento de melhoria das organizações educativas e de formação. Não se trata de um mero modelo de autoavaliação mas de um instrumento de indução de uma nova abordagem ao trabalho na organização. Uma abordagem que parte de um profundo pensamento estratégico sobre a missão e visão da escola - o seu projeto educativo e curricular -, sobre o modo como organizamos e gerimos os recursos para prossecução desses fins, e que termina com um acompanhamento cuidado dos resultados.”*

A CAF apresenta uma estrutura fixa de 9 critérios e 28 subcritérios, bem como, dentro de cada subcritério, exemplos de práticas (nos critérios de meios) e de indicadores (critérios de resultados), estes últimos elementos flexíveis que devem ser utilizados em função do contexto de cada escola.

O modelo CAF não está isento de intencionalidade pois baseia-se num corpo teórico sobre gestão das organizações, alicerçado nos oito princípios de excelência (Orientação para os resultados; Focalização no cidadão/cliente; Liderança e constância de propósitos; Gestão por processos e factos; Desenvolvimento e envolvimento das pessoas; Aprendizagem, inovação e melhoria contínua; Desenvolvimento de parcerias). A aplicação do modelo deverá permitir que estes princípios se tornem parte integrante da própria cultura organizacional ao longo do tempo (DGAEP, 2014).

Entre estes princípios destacamos dois aspetos preponderantes que, durante a autoavaliação, sobressaem: i) o envolvimento da comunidade, uma vez que em todos os critérios de meios uma pontuação elevada apenas é conseguida quando os processos são desenvolvidos com o envolvimento das partes interessadas relevantes; ii) a aprendizagem organizacional, inovação e melhoria contínua, visto que o ciclo “Planear-Executar-Rever-Ajustar” (PDCA), na aceção de Deming, de acordo com o qual “a qualidade é “repensada e melhorada continuamente no âmbito de um processo pragmático de aprendizagem” (António et al, 2016:77), é a base de avaliação dos critérios de meios e deve sustentar os resultados avaliados ao nível dos critérios de resultados.

A CAF visa ser o catalisador para um processo pleno de melhoria no seio da organização e tem cinco objetivos principais: i) introduzir uma cultura de excelência e os princípios da Gestão da

Qualidade Total nas organizações da administração pública; ii) orientá-las progressivamente para um ciclo completo e desenvolvido de PDCA “Planear-Executar-Rever-Ajustar”; iii) facilitar a autoavaliação das organizações públicas com o objetivo de obter um diagnóstico e identificar ações de melhoria; iv) servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade, no setor público e privado e v) facilitar a *bench learning* entre organizações do setor público (DGAEP, 2014).

Tendo a CAF sido adaptada do modelo EFQM, desenvolvido para o setor privado, podemos concluir que o desenvolvimento assentou no pressuposto de que as organizações públicas são distintas, operam num ambiente político e respondem perante cidadãos, a quem prestam contas. Por outro lado, tendo em conta a importância que o modelo CAF dá ao envolvimento das partes interessadas na gestão das organizações públicas, enunciando um conjunto de exemplos de práticas de co-decisão, co-produção e co-avaliação, podemos concluir que o modelo CAF encerra em si um modelo participativo de gestão organizacional, enformado pelas teorias da cidadania democrática (Bilhim, 2001) e da Nova Governação Pública. Para Van Dooren *et al* (2004) o modelo CAF pode ser enquadrado no âmbito da cogovernança, onde o foco da prestação do serviço público está nas necessidades, expectativas e satisfação dos cidadãos, tendo em conta o seu envolvimento no ciclo de gestão das organizações.

Arriscamos, inclusive, afirmar que o modelo CAF, embora tenha elementos que o aproximam do NPM, designadamente a importância dos resultados, ao ser promotor de uma gestão participativa e de uma avaliação permanente dos resultados pela comunidade educativa, poderá servir como um instrumento de regulação sociocomunitária da educação, na aceção de Barroso (2003, 2017), e de apoio à construção de “uma nova ordem educativa local, tendo em conta a pluralidade de atores institucionais, coletivos ou individuais, envolvidos nos processos educativos” (Barroso, 2018:24).

De acordo com Melo (2018:108) o modelo CAF:

*“É um modelo de autoavaliação de escolas que remete para valores de participação e cidadania geralmente ausentes dos modelos de autoavaliação de escolas”. (...) O foco nas partes interessadas e a definição ampla de quem são promove uma visão comunitária da escola”.*

A inovação, embora surja na estrutura gráfica do modelo como resultado da aprendizagem, não ganha muito relevo ao longo da avaliação, exceto no subcritério 2.4 (“Planear, implementar e rever a inovação e a mudança) e em alguns indicadores presentes nos critérios de resultados relativos à inovação.

Corroborando Nolasco e Duarte (2018:182):

*“Se a educação já não se resume às escolas, se o ecossistema educativo transbordou esses muros, então a comunidade deve ser chamada a colaborar no processo de reflexão sobre a escola, sobre o seu desempenho, sobre as suas múltiplas relações e interdependências com outras entidades”.*

Em 2017, num inquérito aplicado em Portugal, pela Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP), aos 882 estabelecimentos de ensino público não superior portugueses registados no Sistema de Informação de Organização do Estado (SIOE), que resultou em 566 inquéritos válidos respondidos, correspondendo a uma taxa de resposta de 64,2%, foi apurado que 249 estabelecimentos já tinham aplicado o modelo CAF (44,8% dos respondentes) (Nolasco e Duarte, 2018).

Algumas conclusões apresentadas no referido estudo ajudam-nos a compreender as limitações que a autoavaliação encontra no terreno. Foi considerado um constrangimento relevante “Os professores não reconheceram interesse no processo de aplicação da CAF”. Entre as recomendações mais referidas pelas escolas que aplicaram a CAF para os estabelecimentos que estejam a iniciar um processo de aplicação da CAF, encontramos as seguintes: “Equipa CAF representativa (pessoal docente, não docente, pais, alunos e parceiros), “Importância do envolvimento do diretor” e “Foco no processo ensino-aprendizagem”. Sendo a CAF uma metodologia que pressupõe a constituição de uma equipa representativa, foi observado uma predominância do grupo de professores.

Ou seja, embora o potencial exista:

*“Estamos ainda longe de ter um processo de autoavaliação de base comunitária, onde todos os agentes relevantes são envolvidos com vista à obtenção de diagnósticos que reflitam a pluralidade de visões e interesses, bem como planos de melhoria sustentados nas necessidades da comunidade”* (Nolasco e Duarte, 2018:183).

A nível europeu, o modelo CAF conta com 1128 utilizadores registados no setor da educação e investigação<sup>6</sup>.

Apresentamos, em seguida, um conjunto de conclusões de um estudo elaborado pelo Centro de Recursos CAF do Instituto Europeu de Administração Pública (European Institute of Public Administration - EIPA) que avaliou, através de um inquérito on-line, a utilização da CAF Educação em instituições de ensino de 8 Estados-membros. Foram inquiridas 700 instituições e responderam 154 (taxa de resposta de 22,6%).

---

<sup>6</sup> Informação prestada pela Direção-Geral da Administração e do Emprego Público em 31.10.2019.

Destacamos as seguintes conclusões:

*“Os resultados deste estudo demonstram que a CAF tem sido aplicada em vários contextos (antecedentes, tamanhos, estruturas), mas numa grande quantidade de casos foi comprovadamente bem-sucedida e acrescentou valor” (Thijs e Staes, 2015:122).*

*“O Modelo CAF foi vivenciado por muitas escolas, operando em diferentes contextos institucionais, atendendo a diferentes missões e com objetivos heterogêneos, alguns deles ainda internos ao sistema educacional, em outros casos diretamente expostos a pressões sociais mais fortes, organizadas ou espontâneas” (Thijs e Staes, 2015:123).*

*“A quantidade de organizações que relataram uma melhoria é substancial. Essas descobertas sublinham o progresso geral feito em direção aos princípios de excelência” (Thijs e Staes, 2015:124).*

## CAPÍTULO II – OPORTUNIDADES PARA INOVAR NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, depois de um breve enquadramento sobre inovação, apresentamos duas propostas que podem contribuir para alavancar processos de inovação e de transformação da gramática da escola, cuja necessidade e pertinência foi anteriormente analisada. Estas propostas serão, no terceiro capítulo, enquadradas no projeto de construção de um modelo de autoavaliação promotor de ambientes educativos inovadores, onde os estudantes e a comunidade educativa participam como agentes de transformação.

### 2.1. Inovação na Educação

O conceito de inovação tem evoluído ao longo dos tempos. Conforme defende Chesbrough (2003), no passado a inovação bem-sucedida resultava do controlo de todo o processo (desenvolvimento da ideia, produção, distribuição, venda). Existia um grande investimento na capacidade de as organizações gerarem novas ideias e explorarem novas soluções. Foi o tempo da inovação fechada. Durante todo o século XX este modelo funcionou bem. Contudo, algumas circunstâncias fizeram decair este modelo: aumento de trabalhadores qualificados e aumento da sua mobilidade, bem como aumento de capital privado disponível para investigação e desenvolvimento. Entrámos no tempo da inovação aberta onde as instituições que investem em projetos inovadores podem não lucrar com esse investimento e, no sentido contrário, as instituições passaram a aproveitar ideias exteriores para lucrar ou tirar benefícios dessas ideias. A fronteira entre o ambiente interno e externo tornou-se muito porosa no processo de inovação aberta.

No setor público, onde se situam a maior parte das instituições de ensino, o processo de inovação também sofreu esta mudança. Conforme estudo conduzido pelo Observatório de Inovação do Setor Público da OCDE em parceria com o Centro de Inovação Governamental Mohammed Bin Rashid do Governo dos Emirados Árabes Unidos, os governos procuram soluções inovadoras para prestar os seus serviços de forma a resolver os novos problemas, e procuram essas ideias não apenas internamente, mas sim, com o envolvimento de todas as partes interessadas, é desta forma que conseguem ser bem-sucedidos (OCDE, 2018).

De acordo com o citado estudo:

*“São necessárias novas abordagens para garantir que todos têm oportunidade de melhorar o seu bem-estar numa economia cada vez mais globalizada e digitalizada.*

*O único caminho para um futuro próspero, produtivo e inclusivo é modernizar e, mais importante, inovar. Inovação no governo significa abrir novas maneiras de influenciar positivamente a vida quotidiana das pessoas e novas abordagens para incentivá-las a se tornarem parceiras na formação conjunta do futuro do governo. Envolve a superação de antigas estruturas e modos de pensar e a adoção de novas tecnologias, processos e ideias” (OCDE, 2018:12).*

Na educação a inovação é também considerada uma resposta aos desafios que a sociedade está a colocar às instituições de ensino.

Conforme defende Schleicher (2015:61):

*“A inovação na educação não se trata de mais tecnologia na sala de aula, mas antes mudar as metodologias de ensino de modo a que os estudantes adquiram as competências que precisam para prosperar no contexto económico global”.*

A pressão para a inovação na educação resulta de vários fatores: i) a globalização que desencadeia a comparação de indicadores a nível global; ii) a importância crescente da educação ser a resposta para os desafios económicos, em especial na capacitação de profissionais preparados para o mercado de trabalho presente e futuro; iii) a pressão para a retenção de custos que obriga a fazer o mesmo com menos; iv) a falta de equidade do sistema educativo que não ultrapassa as barreiras sociais dos alunos, reproduzindo desigualdades (OCDE, 2015). Ambos os argumentos – o económico e o educacional – constituem dois motores que acionam a necessidade de inovação e de redesenho da escola, e ambos convergem na solicitação de ambientes educativos inovadores e no entendimento da educação como um ecossistema onde vários atores intervêm e onde os velhos modelos burocráticos, embora mais seguros, deixam de ser a resposta necessária (OCDE, 2015).

A centralidade da inovação não é recente. Surge no final dos anos 60 como elemento central da agenda educativa. É nesta época que nascem as primeiras agências especializadas na promoção da inovação, designadamente o Centre for Educational Research and Innovation (CERI), órgão especializado da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Canário, 2005).

De acordo com o conceito adotado no Manual de Oslo 2018, a inovação consiste:

*“Num produto ou processo novo ou melhorado (ou a combinação de ambos) que difere significativamente dos produtos ou processos anteriores da entidade e que foram disponibilizados para potenciais utilizadores (produto) ou implementados pela entidade (processo)” (OCDE/Eurostat, 2018:60).*

Numa escola, a inovação do produto poderá ser uma nova edição de textos de apoio para os alunos ou nova oferta educativa, contudo, mais frequentemente são observadas inovações de



processo, por exemplo ao nível da pedagogia, na forma como a escola se relaciona com a comunidade, entre outros (OCDE, 2019).

Em 2014, a OCDE começou a efetuar estudos quantitativos e sistemáticos sobre a inovação na Educação, tendo em 2019 sido publicada a segunda edição da série *Measuring Innovation in Education* (OCDE, 2019). Com estas avaliações a OCDE pretende monitorizar e destacar a evolução observada, como também, divulgar tendências, identificar relações entre inovações e desempenho, produzir conhecimento sobre onde, como e que práticas estão a ser alteradas nos sistemas educativos, na organização escolar e na sala de aula, medir a forma como as reformas e os incentivos à inovação são traduzidos em mudanças reais nas salas de aula e nas escolas.

A inovação na educação não é um objetivo em si, mas um meio para alcançar outros objetivos educacionais, por exemplo melhorar os resultados da aprendizagem, o bem-estar dos alunos, a eficiência de custos, o grau de satisfação dos professores, entre outros (OCDE, 2019).

Para Guerra (2002) é possível conciliar nas escolas e nas salas de aula processos de reflexão, atuação, inovação e avaliação sobre as variáveis organizativas.<sup>7</sup>

Acompanhamos Guerra (2002:44) quando refere que:

*“Se a organização escolar é concebida como um dado adquirido, rígido e inamovível, será difícil encontrar fórmulas e experiências inovadoras que permitam aprender e melhorar. A imaginação não é só um convite à fantasia, mas também à atividade racional”.*

Esta atividade racional em busca da inovação é cada vez mais importante se tivermos em conta que a escola deve ela própria preparar os alunos para a criatividade e inovação e dar ferramentas para a utilização do conhecimento. A educação cada vez mais é pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, tomada de decisão, trabalho de forma colaborativa, utilização de tecnologias, competências que também são necessárias para promover a inovação (OCDE, 2015b).

*“As escolas precisam preparar os alunos para um mundo em que muitas pessoas precisam colaborar com pessoas de diversas origens culturais e apreciar diferentes ideias, perspetivas e valores; um mundo em que as pessoas precisam decidir como confiar e colaborar nessas diferenças; e um mundo em que as suas vidas serão*

---

<sup>7</sup> Destacamos alguns exemplos mencionados pelo autor: i) fazer uma experiência inovadora sobre a distribuição do espaço, por exemplo estruturar a aprendizagem de vários grupos no espaço e com a utilização de materiais da biblioteca; ii) fazer uma experiência de distribuição horária para algumas disciplinas, por exemplo através da realização de agrupamentos de alunos diferentes na primeira hora da manhã; iii) intercambiar experiências de avaliação dos alunos com outras escolas; iv) propor aos alunos que escolham os seus diretores de turma e avaliar os resultados dessa liberdade de opção; v) encarregar algumas pessoas para avaliar uma ou várias parcelas da organização e analisar, com estas, o relatório de resultados; vi) submeter a debate público o relatório de avaliação das dinâmicas da escola (Guerra, 2002).

*afetadas por questões que transcendem as fronteiras nacionais. De maneira diferente, as escolas precisam mudar de um mundo em que o conhecimento acumulado em algum lugar perde o valor rapidamente para um mundo em que o poder enriquecedor da comunicação e dos fluxos colaborativos está a aumentar” (OCDE, 2015b:4).*

Apesar dos esforços da OCDE ao produzir estudos, recomendações, ferramentas que ajudam as escolas e os sistemas educativos a serem inovadores como forma de responder a um conjunto de necessidades já identificadas neste trabalho, os resultados são ainda muito ténues. Os indicadores mais recentes sobre inovação na Educação (OCDE, 2019), que resultam da avaliação de 158 práticas educacionais, demonstram que a maioria (107) das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores durante o ensino de leitura, matemática e ciências no ensino básico e secundário sofreram alterações fracas ou moderadas nos últimos dez anos. Em síntese, o relatório avalia como “moderado” o nível de inovação das práticas pedagógicas nos últimos 10 anos. Conforme é referido (OCDE, 2019:18):

*“Em média, os países que mais mudaram as suas práticas pedagógicas também melhoraram os resultados académicos dos alunos (a única exceção é a matemática no ensino médio). Os países que mais inovaram na última década também tendem a ter aumentado sua satisfação e prazer na escola”.*

No entanto, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis / Teaching and Learning International Survey), coordenada pela OCDE, que avalia o ambiente de ensino e aprendizagem e as condições de trabalho dos professores e diretores nas escolas, com base na percepção destes sobre clima escolar, desenvolvimento profissional, liderança escolar, gestão, entre outros, evidenciou que, nos países participantes, uma média de dois terços dos professores considera que a escola onde trabalham tem um ambiente favorável à inovação (OCDE, 2019b).

A necessidade de promover e estimular a inovação nas instituições de ensino é cada vez maior. A OCDE (2019) identifica fatores facilitadores da inovação na educação, entre os quais destacamos os seguintes:

- i. organizações aprendentes, capazes de melhorar continuamente a forma como o trabalho é organizado, as práticas e o conhecimento organizacional e individual;
- ii. o desenvolvimento de ferramentas, organizações e processos inovadores para melhorar e mudar as práticas no setor educacional.

## 2.2. Ambientes Educativos Inovadores - OCDE

Apresentamos, neste ponto, um projeto desenvolvido pela OCDE que, através do estímulo à inovação na escola e na sala de aula, nos parece que pode ajudar as escolas a ultrapassar alguns dos problemas identificados no primeiro capítulo.

Trata-se do projeto *Innovative Learning Environments* (ILE), iniciado em meados da primeira década do séc. XXI, que culminou, em 2017, com a publicação do “Handbook For Innovative Learning Environments” (OCDE, 2017).

No âmbito deste projeto, coordenado pelo Centro de Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE (Centre for Educational Research and Innovation - CERI), foi analisado como os jovens aprendem e sob que condições e dinâmicas eles podem aprender melhor.

No Manual em análise, ambiente educativo significa:

*“um conjunto orgânico que abrange a experiência de aprendizagem organizada para determinados grupos de alunos em torno de um único núcleo pedagógico; é mais abrangente que classes ou programas específicos. Inclui as atividades e os resultados da aprendizagem e não apenas o local onde esta acontece. Beneficia de uma liderança comum, que toma decisões estruturais sobre qual a melhor forma de otimizar a aprendizagem dos participantes”* (OCDE, 2017:18).

Por outro lado, inovação é entendida como:

*“novas maneiras de enfrentar os desafios excepcionais com espírito de abertura à experimentação disciplinada”* (OCDE, 2017:19).

O projeto alicerçou a sua abordagem no estudo de casos concretos de ambientes de aprendizagem inovadores de todo o mundo. Através da análise e identificação de configurações inovadoras e inspiradoras de aprendizagem para crianças e jovens, este projeto visa alterar práticas, estilos de liderança e mobilizar reformas no ensino.

Procurando influenciar a agenda da reforma educacional, o projeto prosseguiu os seguintes objetivos:

- i. Analisar e sintetizar descobertas de investigações internacionais atuais sobre ambientes de aprendizagem, ensino e aprendizagem;
- ii. Identificar e analisar exemplos de ambientes de aprendizagem inovadores de todo o mundo;
- iii. Procurar o diálogo com responsáveis pela reforma das políticas educativas, investigadores no âmbito da educação e outros atores que intervêm em projetos de inovação na educação para discutir como fazer melhor uso das descobertas,

sistematizadas nas fases anteriores do Projeto ILE, para impulsionar reformas dos sistemas educacionais da OCDE.

No Projeto ILE a estratégia de mudança desenrolou-se do nível micro para o nível macro, ou seja, a partir da análise de numerosos exemplos internacionais sobre formas inovadoras de organizar a aprendizagem (nível micro), o projeto procura influenciar o nível meso (redes e comunidades de prática) e as estratégias para implementar a aprendizagem nos sistemas educativos (nível macro).

O projeto teve três vertentes: I – investigação sobre aprendizagem (2008-2010)<sup>8</sup>; II – casos inovadores (2009-2012)<sup>9</sup>; III – implementação e mudança (2012...) <sup>10</sup>.

O Manual final do Projeto está dividido em quatro capítulos: i) os princípios de aprendizagem que suportam o desenho de ambientes educativos; ii) a plataforma OCDE “7+3” para ambientes educativos inovadores; iii) liderança da aprendizagem e pensamento avaliativo; iv) transformação e mudança nos ecossistemas educativos.

Cada um destes capítulos inclui i) um resumo da reflexão internacional sobre o tema, sustentado numa publicação desenvolvida no âmbito do Projeto ILE, bem como noutros documentos de trabalho<sup>11</sup>; ii) ferramentas práticas para colocar em ação as principais conclusões do Projeto

---

<sup>8</sup> Vertente I - O projeto iniciou-se com um trabalho de investigação, desenvolvido por especialistas internacionais de renome, sobre a aprendizagem, na perspetiva cognitiva, emocional e biológica, que culminou com a publicação de um extenso documento que explora as condições em que as pessoas aprendem, intitulado “The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice” (OCDE, 2010). A pesquisa foi sintetizada em sete “princípios” transversais que devem guiar os ambientes de aprendizagem no século XXI, designadamente: i) alunos no centro do processo de aprendizagem; ii) natureza social da aprendizagem; iii) emoções essenciais para a aprendizagem; iv) reconhecimento das diferenças individuais dos alunos; v) desenvolvimento de todos os alunos; vi) avaliação para aprender; vii) construção de conexões horizontais.

<sup>9</sup> Vertente II - Na segunda fase do projeto foram avaliados 120 ambientes inovadores de aprendizagem, em mais de 25 sistemas de ensino em todo o mundo. Destes 120 casos, 40 foram estudados com maior detalhe e constituem o inventário do projeto. O foco da análise é a organização da aprendizagem e não as instituições, ou seja, as formas como os alunos, professores, recursos e conteúdos interagem para alcançar uma aprendizagem eficaz.

<sup>10</sup> Vertente III - A terceira vertente do projeto procurou responder à questão “Como implementar numa escala maior os caminhos de mudança sugeridos pelo conhecimento sobre a aprendizagem e as práticas dos inovadores pioneiros?” (OCDE (2012:2). O objetivo do ILE, nesta fase, foi o de conseguir a adesão de diferentes sistemas educativos, de diferentes países e regiões, bem como a colaboração de diferentes partes interessadas (organizações, fundações) com quem pudessem partilhar o compromisso de identificar formas para implementar, no futuro, as mudanças desejáveis. Este impulso poderia resultar de diferentes abordagens, quer através de mudanças ao nível do sistema educativo, quer através de mudanças conduzidas por profissionais nas escolas ou por outras partes interessadas. Para este efeito o projeto desenvolveu três estratégias: i) atividades operacionais; ii) trabalho analítico com especialistas, e iii) materiais e ferramentas.

<sup>11</sup> Cap. I – “The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, 2010”; Cap. II – “Innovative Learning Environments”, 2013; Cap. III – “Leadership for 21st Century Learning”, 2013 e “Evaluative thinking for successful educational innovation”, 2015; Cap. IV – “Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems”, 2015.

ILE com vista a orientar a liderança da aprendizagem, a autoavaliação e o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação.

Para o trabalho que nos propomos desenvolver no terceiro capítulo importa destacar os ensinamentos que podem ser úteis para que as escolas possam promover internamente Ambientes Educativos Inovadores (AEI). Assim, apresentamos, em seguida, os princípios que devem caracterizar os AEI, os princípios que devem nortear a gestão do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores e as principais arenas onde a inovação deve ser despoletada.

**a) Princípios que devem caracterizar os Ambientes Educativos Inovadores (OCDE, 2017:22-26):**

- i. “Os AEI reconhecem que os alunos são os seus principais atores, encorajam a sua ativa participação e desenvolvem nos alunos capacidade de se compreenderem como aprendentes;
- ii. O ambiente educativo assenta na natureza social da aprendizagem e encoraja ativamente a aprendizagem cooperativa;
- iii. Os professores nos AEI estão sintonizados com as motivações dos alunos e compreendem o importante papel das emoções no processo de aprendizagem;
- iv. O ambiente de aprendizagem é extremamente sensível às diferenças individuais entre os alunos, incluindo seu conhecimento prévio;
- v. O AEI cria programas que exigem muito trabalho e desafios para todos, contudo, sem sobrecarga excessiva;
- vi. O AEI alicerça-se em expectativas claras e implementa estratégias de avaliação consistentes com essas expectativas; há forte ênfase na avaliação formativa para apoiar a aprendizagem;
- vii. O AEI promove fortemente a conectividade horizontal entre as áreas de conhecimento, bem como entre a escola, a comunidade e o mundo em geral.

Estes princípios foram considerados os alicerces para que em todas as escolas possa acontecer a inovação. Sendo difícil para uma escola implementar todos os princípios ao mesmo tempo, poderá, em alternativa, priorizar e implementar os princípios de forma faseada (OCDE, 2017). Do ponto de vista dos professores estes princípios têm uma leitura própria e devem ser acompanhados de medidas complementares, conforme veremos em seguida (OCDE, 2017).

**b) Princípios que devem nortear a gestão do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores nas escolas que promovem ambientes educativos inovadores (OCDE, 2017-26/27)**

A escola deve ser um local onde:

- i. A centralidade da aprendizagem transforma também os professores em atores aprendentes;
- ii. O ensino não é entendido como algo individual, mas sim, colaborativo;
- iii. Os professores estão motivados, o que está intrinsecamente relacionado com a componente emocional;
- iv. As diferenças individuais dos professores, em termos de competências e experiências, são tidas em conta;
- v. Existe exigência elevada para os professores sem, contudo, existir sobrecarga ao ponto de prejudicar o seu desempenho;
- vi. São claras as expectativas relativamente ao desempenho dos professores, o que funciona, de modo formativo, para o seu desenvolvimento profissional, mas também, do ponto de vista organizacional, possibilita uma aprendizagem coletiva ao nível das estratégias pedagógicas e organizacionais;
- vii. Existe conectividade horizontal para as quais os professores contribuem ativamente através de trabalhos dentro da escola e com outras escolas.

**c) Principais arenas onde a inovação acontece (OCDE, 2017-42/43):**

- i. Núcleo pedagógico que inclui os seguintes quatro elementos: alunos (quem?), educadores (com quem?), conteúdo (o quê?) e recursos (com o quê?). Inovando estes elementos centrais cada um por si ou todos em conjunto, altera o coração de qualquer ambiente de aprendizagem;
- ii. Liderança da aprendizagem: é exercida através de interações e em diferentes níveis. Pressupõe que o líder formal promova um ambiente de confiança e que exerça uma liderança distribuída. Funciona em ambas as direções: professores que participam na definição da estratégia e diretores que têm intervenção sobre o que acontece na sala de aula. Envolve ainda outros atores, em especial os alunos, na definição de estratégias para melhorar a aprendizagem, uma vez que essa participação promove a motivação, o compromisso e a responsabilidade. Pode se estender também a parceiros fora da escola. Uma liderança da aprendizagem forte está constantemente informada por evidências

sobre a aprendizagem obtida através de diferentes estratégias e inovações. Requer atos criativos e estratégicos de concepção e desenho, juntamente com a capacidade para colocar esses projetos em prática.

- iii. Parcerias: criar parcerias com famílias e comunidades, ensino superior, instituições culturais, *media*, empresas e, especialmente, outras escolas, deve ser um esforço constante do ambiente de aprendizagem no século XXI. Os parceiros representam fontes muito proveitosas de competências e de conhecimento. Trabalhar com parceiros é “investir” no capital social, intelectual e profissional da qual depende uma organização educativa próspera. Contribui também melhorar o núcleo pedagógico e a liderança da aprendizagem.

O Manual em análise apresenta-nos o seguinte conjunto de instrumentos para promover ambientes educativos inovadores:

Instrumento 1.1 – De que forma integramos os princípios da aprendizagem?

Instrumento 1.2 – Adotar os princípios de aprendizagem através de uma espiral de investigação

Instrumento 1.3 – Alunos no centro – o que eles pensam?

Instrumento 1.4 – Foco no professor para que a aprendizagem esteja no centro

Instrumento 2.1 – De que forma estamos a promover ambientes educativos inovadores?

Instrumento 2.2 – Como podemos inovar no núcleo pedagógico?

Instrumento 2.3 – Retirar o melhor das parcerias

Instrumento 2.4 – Explorar as múltiplas potencialidades da tecnologia

Instrumento 3.1 - Rumo à liderança de aprendizagem partilhada e formativa

Instrumento 3.2 – Avaliar a inovação educacional

Instrumento 4.1 - Explicar por que a nossa iniciativa funcionará

Instrumento 4.2 - Quão avançado é o nosso sistema para a estrutura "7+3"?

Instrumento 4.3 – Até que ponto é o nosso sistema conectado horizontalmente?

Instrumento 4.4 – Professores na aprendizagem do futuro

A título exemplificativo apresenta-se no Anexo II o Exercício – “Como podemos inovar os elementos nucleares da escola?” (OCDE, 2017) com o intuito de demonstrar a sua pertinência na construção de ambientes educativos inovadores.

## 2.4. Escolas Transformadoras – Rede Ashoka

Os ambientes educativos inovadores transportam-nos, num primeiro plano, para o nível micro, as escolas, contudo, estes precisam de ser sustentados ao nível meso, ou seja, no contexto das redes, comunidades e iniciativas, e que são invisíveis nos documentos de governança dos sistemas educativos (OCDE, 2015b).

A OCDE (2015b) identificou características comuns de sistemas inovadores (nível meso) em vários casos avaliados, designadamente: cultura de mudança nas escolas; foco em objetivos comuns e claros; capacidade de criação de conhecimento sobre as inovações introduzidas a par do desenvolvimento profissional para as implementar; trabalho em rede, colaboração e cooperação; plataformas digitais para fazer crescer e sustentar ambientes de aprendizagem inovadores e, por último, agentes de mudança capazes de exercer influência no terreno e fornecer a experiência e o esforço para sustentar a inovação (OCDE, 2015).

No Projeto ILE acima apresentado a OCDE (2015b) destaca três pilares que devem caracterizar este nível meso:

- Redes que partilhem os sete princípios dos ambientes educativos inovadores, incluindo as famílias;
- Redes que promovam o equilíbrio entre formal e não formal, entre grupos de escolas ou comunidades de prática e com outras organizações diferentes escolas que se reúnem de forma voluntária;
- Redes que promovam estratégias de “contágio” para difundir a inovação.

Quando o nível meso está alinhado com os princípios dos ambientes educativos inovadores verificamos que (OCDE, 2015):

- Existe uma cultura de pensamento crítico, de autoavaliação e de uso de evidências avaliativas para informar o desenho das estratégias;
- A liderança é distribuída e fortemente focada na aprendizagem;
- Os parceiros passam a ser parte integrante dos sistemas de aprendizagem, incluindo famílias, órgãos comunitários, empresas, instituições culturais, universidades, fundações e outros ambientes de aprendizagem;



- Os sistemas de informação são altamente desenvolvidos para permitir que as informações detalhadas da aprendizagem sejam facilmente acessíveis a todos os envolvidos nas estratégias de ensino.

Assim, seguindo a premissa da OCDE que o ecossistema onde a escola se move deve ser catalisador da inovação, convocamos para este trabalho o “Programa Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka.

A Ashoka é uma organização internacional sem fins lucrativos que realiza um trabalho de apoio a empreendedores sociais, conhecidos como “fellows”, ou seja, pessoas com projetos capazes de provocar um amplo impacto social. Foi fundada na Índia por Bill Drayton, em 1980.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> “O americano Bill Drayton fundou a Ashoka em 1980 com o objetivo de potencializar as transformações sociais positivas por meio do reconhecimento e do apoio a empreendedores sociais inovadores, com um impacto sistémico.

O nome da organização foi inspirado pelo imperador indiano que se tornou no símbolo de liderança servidora. Depois de unificar a Índia no século 3 a.C., o imperador Ashoka renunciou à violência e tornou-se num dos líderes mais tolerantes, criativos e de mentalidade aberta da história, criando inovações pioneiras para o desenvolvimento económico e bem-estar social. Esta palavra em sânscrito significa também "ausência ativa de tristeza".

A Ashoka estabeleceu-se inicialmente na Índia e rapidamente se expandiu através do reconhecimento de empreendedores sociais no Brasil, no México, em Bangladesh e no Nepal. Durante os anos 1990, continuou a acrescentar países da Ásia, da África, da América Latina e da Europa Central e Oriental, criando uma verdadeira rede global de Ashoka Fellows, que é a ainda hoje a maior rede de empreendedores sociais do mundo.

No virar do século tornou-se evidente que a Ashoka havia alcançado amplamente um dos seus principais objetivos: estabelecer o campo do empreendedorismo social. Outras organizações foram formadas para apoiar o trabalho de empreendedoras e de empreendedores sociais promissores em várias fases do seu desenvolvimento individual e organizacional. Os programas de empreendedorismo social passaram a ser um elemento básico das escolas de negócio e de políticas públicas em vários países, e uma gama crescente de pesquisadores e empresas - incluindo advogados, consultores, académicos, associações comerciais - evoluíram para estudar e acelerar o trabalho dos empreendedores sociais.

Tendo atingido este feito, em 2005 a Ashoka mudou formalmente seu foco para a visão "Todos Podemos Ser Agentes de Transformação" (em inglês EACH - Everyone a Changemaker), acreditando que por estarmos num momento verdadeiramente histórico em que qualquer pessoa é capaz de criar uma mudança positiva, precisamos de nos tornar agentes de transformação para prosperar e devemos estar equipados com as habilidades necessárias para esse fim.

A Ashoka adotou e desenvolveu essa estratégia a partir da inspiração, da profundidade de conhecimento, da experiência acumulada e das ideias coletivas dos Ashoka Fellows, que permite um crescimento amplo e profundo da mudança social eficaz. Um dos aspetos mais importantes da nova estratégia foi a constatação de que a única maneira de aumentar significativamente a proporção de adultos que se veem como agentes de transformação e que dominem as necessárias e complexas habilidades sociais subjacentes, é transformar a maneira como todos os jovens crescem.

Nesta linha, em 2008 foi lançado o programa AshokaU para catalisar a inovação social no ensino superior por meio de uma rede global de equipas de mudança, compostas por estudantes empreendedores, professores e líderes comunitários. Em 2012, lançou-se o programa Escolas Transformadoras para estimular uma comunidade global das principais escolas de ensino básico, fundamental e médio que priorizam a empatia, o trabalho em equipe, a liderança, a resolução de problemas e a realização de mudanças sociais protagonizadas pelos próprios alunos e alunas.

Atualmente, a Ashoka opera em mais de 90 países em todos os continentes, tendo reconhecido mais de 3.600 Ashoka Fellows em todo o mundo. Em Portugal, esta organização estabeleceu-se em 2017 e conta hoje com uma

A Ashoka tem por missão “contribuir para a co-construção de um novo cenário necessário para viver e trabalhar juntos num mundo em constante mudança. Os quatro elementos principais desse novo cenário são empatia, trabalho de equipa, liderança colaborativa e realização de mudanças”.<sup>13</sup>

Quadro nº 4 – Competências necessárias à sociedade em mudança

<b>Empatia</b>	<b>Trabalho de equipa</b>
É crucial num mundo complexo em constante e rápida mudança. A ética baseada na empatia está a tornar-se rapidamente numa qualidade importante e necessária em todas as nossas atividades.	Baseia-se na capacidade de cada um(a) trabalhar em “equipas de equipas” abertas e flexíveis.
<b>Liderança colaborativa</b>	<b>Realização de mudanças</b>
Requer que cada pessoa dentro da equipa tenha iniciativa. Cada um(a) deve ter a capacidade de visualizar o cenário mais amplo e sugerir soluções que contribuam para resultados sociais positivos.	É a capacidade de desenvolver inovações efetivas para o bem comum.

Fonte: <https://portugal.ashoka.org/sobre>, consultado em 15.07.2019.

A visão da Ashoka é fazer com que cada um seja uma parte consciente dessa transformação de paradigma, tendo as capacidades e oportunidades de contribuir de forma ativa e colaborativa para o bem-comum.

No âmbito do programa Escolas Transformadoras, iniciado em 2012, a Ashoka visa promover nas escolas ambientes propícios à formação de agentes de transformação, em harmonia com o princípio “Everyone a Changemaker”.

Para esta mudança nas instituições de ensino a Ashoka desenvolveu um modelo de reconhecimento baseado num processo de seleção que assenta na avaliação das escolas candidatas através de cinco critérios: Visão, Inovação, Influência e Colaboração, Aprendizagem Ativa e Equipa Transformadora. A Ashoka define cada um destes critérios da seguinte forma:

Quadro nº 5 – Critérios de avaliação das Escolas Transformadoras

Visão	As Escolas Transformadoras procuram formar os seus alunos como agentes de transformação positiva no mundo, com uma profunda consciência social e ambiental e a ambição de trabalhar para o bem-estar comum, e não apenas para o seu sucesso individual. É fundamental que a liderança da escola esteja comprometida e alinhada com esta visão e que já tenha dado passos em direção à sua realização.
-------	---

rede emergente de Ashoka Fellows e Escolas Transformadoras”. Fonte: <https://portugal.ashoka.org/sobre>, consultado em 02.06.2019

<sup>13</sup> Fonte: <https://portugal.ashoka.org/sobre>, consultado em 02.06.2019.

Inovação	As Escolas Transformadoras demonstram capacidade de inovar, criando e aplicando novas ideias e metodologias educativas. São inovadoras, sobretudo, na forma como ensinam e cultivam as competências transformadoras: empatia, trabalho em equipa, criatividade e empreendedorismo social.
Influência e Colaboração	As Escolas Transformadoras têm a vocação, as condições e a vontade necessárias para influenciar o ecossistema da educação, além de uma clara aspiração a liderar, de forma colaborativa, o avanço de uma visão de educação para a transformação social.
Aprendizagem Ativa	As Escolas Transformadoras olham os alunos como sujeitos ativos no seu próprio processo de aprendizagem. Os alunos participam nas escolhas feitas dentro e fora da sala de aula.
Equipa Transformadora	A equipa da escola acredita profundamente na necessidade e possibilidade de todos serem agentes de transformação positiva. Os seus membros sentem-se motivados a promover mudanças positivas na sociedade e entusiasmados para partilhar e aprender com outras equipas. A liderança numa Escola Transformadora é inovadora, aberta a novas ideias e democrática, contando com a participação de toda a comunidade educativa (professores, funcionários, pais, educandos e parceiros)

Fonte: <https://portugal.ashoka.org/fazemos/escolas-transformadoras>, consultado em 02.06.2019

O processo de seleção das escolas transformadoras desenrola-se em seis etapas<sup>14</sup>. As escolas consideradas transformadoras têm oportunidade de integrar uma comunidade global de escolas similares, com as quais trocam experiências e conhecimentos. São também convidadas a integrar uma rede de agentes de transformação, provenientes de diferentes setores, os quais podem contribuir para promover a inovação do sistema educativo.

---

<sup>14</sup> Etapas: 1) **Nomeação**: uma rede de pessoas convidadas pela Ashoka, que conhecem a fundo a visão da Educação Transformadora e que têm com uma vasta experiência no setor educativo, nomeiam um conjunto vasto de potenciais escolas candidatas; 2) **Investigação**: a Ashoka entra em contacto com as escolas nomeadas, apresenta-lhes o programa “Escolas Transformadoras” e informa-as de que foram escolhidas para entrar no processo de seleção. As escolas que aceitarem participar acordam com a Ashoka um plano de investigação através de entrevistas e visitas à escola; 3) **Autoavaliação**: cada escola candidata completa um questionário com questões de reflexão relativamente à adequação do seu trabalho com os critérios de seleção da Ashoka. Com base nos resultados da autoavaliação é selecionado um pequeno conjunto de escolas candidatas. 4) **Visita**: a Ashoka visita durante meio dia as escolas candidatas. Este é o momento de encontro com os principais dinamizadores de iniciativas transformadoras dentro da escola, em especial o líder transformador, e de verificação de que a cultura criada na escola permite às crianças tornarem-se líderes empáticas, capazes de trabalhar em equipa e resolver problemas de forma criativa; 5) **Painel**: as escolas candidatas têm conversas individuais com três outros líderes de inovações educativas dentro da rede Ashoka para trocar ideias e avaliar aprofundadamente as principais questões relacionadas com cada critério de seleção. 6) **Seleção**: escolhas das escolas transformadoras. Fonte: <https://portugal.ashoka.org/fazemos/escolas-transformadoras>, consultado em 12.06.2019

## CAPÍTULO III – PROJETO

### 3.1 Teoria da mudança

A visão para educação assenta atualmente em 3 vetores essenciais: qualidade, inclusão e equidade (UNESCO, 2015). Estes vetores baseiam-se no pressuposto da escola como organização, capaz de fazer a diferença no sucesso escolar dos alunos, na senda do que é defendido pelo movimento das escolas eficazes e pelo movimento para a melhoria escolar (Castilla et al, 2014; Scheerens, 2013; Bolívar, 2014).

Acompanhando Veloso *et al.* (2013:96) que defendem que a organização escolar, de acordo com a tipologia de Mintzberg (1979, 1983), se enquadra na burocracia profissional, dada a centralidade, autonomia e qualificação do corpo docente, e considerando os desafios que se colocam atualmente às organizações escolares (Barroso, 2000; Verdasca, 2011; Perrenoud, 2003; Roldão, 2005; Sebastião, 2007; Canário, 2008), vemos com preocupação a dificuldade da organização escolar encetar melhorias alavancadas em processos de inovação, designadamente aqueles que são defendidos pela (OCDE, 2017), preocupação que ganha peso quando analisados os indicadores mais recentes sobre inovação na Educação (OCDE, 2019) que demonstram que a maioria das práticas educativas sofreram alterações fracas ou moderadas nos últimos dez anos.

Por outro lado, constituindo a avaliação do desempenho e, em especial, a autoavaliação, uma prática regular nas escolas com vista, entre outros, à melhoria do desempenho das instituições de ensino, preocupa-nos que esta tenha poucos reflexos ao nível da sala de aula. Este continua a ser um território exclusivo dos professores (Albardeiro, 2015; Cardoso, 2011; Castro, 2012; Gonçalves, A., 2015; Gonçalves, 2013; Guerreiro, 2015; Martins, 2014; Monteiro, 2009; Santos, 2015).

Sendo que:

1. A avaliação organizacional das escolas é uma prática disseminada no espaço europeu (Barroso, 2003, Eurydice, 2004), e um importante instrumento para o desencadeamento de processos de melhoria (Bolívar, 2013, Azevedo, J., 2008);
2. A autoavaliação, em especial, conforme refere Bolívar (2012:275), “está inserida num processo mais amplo de reconstrução cultural da escola e dos métodos de trabalho dos professores”;

3. Existe um instrumento de autoavaliação europeu exclusivo para escolas, designadamente o modelo CAF Educação, cuja utilização está em expansão, e que oferece uma metodologia de trabalho alinhada quer com os princípios defendidos pela OCDE (2017) quer com os princípios da boa governação (CE, 2015);
4. A OCDE (2017) defende o desenvolvimento de ambientes educativos inovadores através da divulgação de metodologias e ferramentas específicas para as escolas;
5. A OCDE (2015b) reconhece a importância dos parceiros serem parte integrante dos sistemas de aprendizagem, incluindo famílias, órgãos comunitários, empresas, instituições culturais, universidades, fundações e outros;
6. O Programa “Escolas transformadoras” promovido pela Ashoka, pelo reconhecimento externo e as oportunidades de aprendizagem que lhe está associado, pode constituir um estímulo para que as escolas integrem uma rede de escolas inovadoras e com isto fiquem contagiadas pela necessidade de inovar;

consideramos que com uma adaptação do modelo CAF Educação será possível potenciar o impacto dos processos de autoavaliação no desempenho das escolas e na qualidade dos serviços que presta aos alunos e à sociedade, se integrarmos:

1. **nos critérios de avaliação**, indicadores e exemplos de práticas que inspirem as escolas para promoverem ambientes educativos inovadores (OCDE, 2017), onde os alunos participam nas escolhas feitas dentro e fora da sala de aula, onde as lideranças estão distribuídas e promovem um ambiente participativo, onde toda a comunidade educativa participa ativamente, em harmonia com o programa “Escolas transformadoras” da rede Ashoka.
2. **no processo de autoavaliação**, recomendações sobre o envolvimento da comunidade para que os resultados sejam inovadores.

### 3.2 Metodologia do projeto

Planear consiste em projetar uma mudança, antecipar conceptualmente uma realidade desejável, prever as etapas necessárias de transformação dessa realidade e os caminhos a percorrer pelos agentes, identificar os fatores que afetam o processo e os modos como se pode intervir sobre eles, escolher as ações correspondentes e mobilizar os meios necessários para que a mudança desejada ocorra de facto no sentido projetado (Capucha, 2008:13).

O projeto que aqui propomos tem como finalidade rever e adaptar o modelo CAF Educação com vista a complementar com indicadores, exemplos de práticas e metodologias de envolvimento da comunidade educativa previstas no Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017) e no Programa “Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka.

O desenvolvimento deste projeto implica a associação de um conjunto de métodos de investigação, essencialmente de natureza qualitativa, mas também quantitativa. Para autores como Bryman (2012) e Pickard (2013), a utilização de métodos mistos tem como objetivo ultrapassar aquilo que um método tem de negativo com o que o outro tem de positivo. Entre os autores, há os que defendem um dos métodos, outros têm uma posição mais conciliadora e admitem a complementaridade dos dois (Coutinho, 2011).

Assim, a metodologia que consideramos mais adequada aos objetivos do projeto é triangulada através da combinação de estratégias quantitativas e qualitativas (Bryman, 2012), das quais destacamos: i) pesquisa documental para análise detalhada do Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017) e do Programa “Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka; ii) entrevistas semiestruturadas a um conjunto de atores chave; iii) aplicação de questionários aos docentes, pais e alunos da escola que implementar o projeto-piloto com o modelo CAF Educação adaptado.

O projeto inicia-se com a realização de entrevistas semiestruturadas a interlocutores da OCDE e da Rede Ashoka, com vista a recolher recomendações para o projeto e fontes bibliográficas complementares.

Segue-se uma pesquisa bibliográfica profunda com vista à identificação de elementos que devem ser integrados no Modelo CAF Educação.

Depois de elaborada a primeira versão adaptada do Modelo CAF Educação este será sujeito a uma revisão por um conjunto de parceiros relevantes.

Recebidas as sugestões e concluída a revisão, o modelo deverá ser testado numa escola, de modo a poder ser avaliada a metodologia proposta, os indicadores e exemplos de práticas, bem como o impacto do projeto no desempenho da escola. Esta avaliação envolverá a realização de uma análise aos principais indicadores educativos e sociais da escola, um inquérito junto da comunidade educativa através de métodos de inquirição on-line, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas a um conjunto restrito de atores relevantes.

Depois de identificada a escola a convidar, segue-se a apresentação do projeto junto da escola e a negociação dos termos da colaboração.

Na metodologia de desenvolvimento do projeto, a entrevista e o questionário constituem métodos de investigação fundamentais, tornando-se importante justificar as opções tomadas.

Considerando o tempo necessário para a realização das entrevistas e as deslocações associadas, optou-se por combinar a utilização de entrevistas presenciais e através de canais web.

Serão feitas entrevistas exploratórias, no início do projeto, junto das instituições responsáveis pelo Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017) e pelo Programa “Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka.

Como referem Quivy e Campenhoudt (1995:69) “As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras.”

Na parte final do projeto, serão realizadas entrevistas como forma de avaliar o resultado e impacto do modelo CAF adaptado. O recurso a entrevistas semiabertas, neste caso, permitirá recolher informação relevante que se perderia se optássemos pela utilização de questionários. De acordo com Bell (1997), as entrevistas não estruturadas centradas à volta de um só aspeto podem fornecer dados valiosos. De forma a evitar que não se aborde todos os tópicos considerados relevantes, apenas será adotada uma estrutura flexível ou uma lista de tópicos a abordar.

A entrevista pode permitir que o interlocutor exprima as suas perceções sobre a proposta de modelo CAF adaptado, as suas interpretações sobre a pertinência do modelo e pode fazer com que seja possível captar as crenças, opiniões e ideias dos entrevistados sobre esta proposta. Em suma, a entrevista “permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência, a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 195).

Também será utilizado o inquérito por questionário como recurso metodológico. Não sendo “melhor nem pior do que qualquer outro; tudo depende, na realidade, dos objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 188), permite recolher e analisar as opiniões de uma população sobre um determinado objeto de estudo.

A utilização de questionários com perguntas, na sua maioria, fechadas permitirá recolher informação menos crítica e de um maior número de atores, designadamente a comunidade educativa da escola participante.

O recurso a este método de investigação servirá para conhecer a opinião do(a) diretor(a), do(a) coordenador(a) da equipa de autoavaliação e de um conjunto restrito de docentes, pais e alunos sobre o modelo CAF Educação adaptado.

Por fim, o Modelo CAF Educação adaptado deverá ser apresentado junto das instituições internacionais que poderão ter interesse na sua disseminação.

### 3.3 Planeamento

#### a) Problemas e objetivos

Problemas (P) a ter em conta:

P1	Falta de qualidade, eficácia e equidade na educação. Nos países da OCDE uma em cada cinco crianças não atinge um nível mínimo de habilitações que lhes permita funcionar em sociedade o que indica falta de inclusão. Por outro lado, as crianças provenientes de estratos socioeconómicos desfavorecidos têm duas vezes mais probabilidades de ser excluídas do sistema antes de concluírem a escolaridade (OCDE, 2012).
P2	A burocracia profissional (Mintzberg, 1979) sendo o modelo mais aproximado da escola (Veloso <i>et al</i> , 2013) é uma estrutura inflexível bem adaptada à produção de resultados estandardizados mas não à inovação, sendo que a inovação é uma das características das escolas preparadas para os desafios do séc. XXI, de acordo com Schleicher (2015).
P3	Dificuldade da autoavaliação ter influência na melhoria do processo ensino-aprendizagem (Albardeiro, 2015; Cardoso, 2011; Castro, 2012; Gonçalves, A., 2015; Gonçalves, 2013; Guerreiro, 2015; Martins, 2014; Monteiro, 2009; Santos, 2015).
P4	Os professores não reconhecem a importância dos processo de autoavaliação (Nolasco e Duarte, 2018).

Objetivos gerais:

OG1	Melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas organizações escolares
OG2	Mitigar os constrangimentos da organização escolar designadamente a rigidez organizativa, a fraca liderança e a excessiva individualização do exercício da docência
OG3	Reforçar o impacto dos processos de autoavaliação dentro da sala de aula



Objetivos específicos:

OE1	Adaptar o modelo de autoavaliação CAF Educação, de modo a integrar indicadores e exemplos de práticas alinhadas com o Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017) e o Programa “Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka, com vista inspirar as escolas para criarem ambientes educativos inovadores, a promoverem a liderança distribuída, o trabalho colaborativo e um ensino de qualidade, que prepare os alunos para os desafios do futuro.
OE2	Rever a melhorar a metodologia de autoavaliação do modelo CAF Educação de modo a potenciar a inovação aberta, o envolvimento de toda a comunidade educativa e a formação de agentes de transformação.
OE3	Testar o modelo de autoavaliação CAF Educação adaptado e o processo através de um projeto-piloto
OE4	Promover a adoção a modelo de autoavaliação CAF Educação adaptado e o processo de autoavaliação associado

Quadro nº 6 - Matriz de relação – Problemas (P) e Objetivos Gerais (OG)

	P1	P2	P3	P4
OG1	X			
OG2		X		
OG3			X	X

### b) Sentido da intervenção

O projeto visa contribuir para a melhoria das práticas de organização escolar por via da adoção de um modelo de autoavaliação organizacional que promova a criação de ambientes educativos inovadores, participativos e a formação de agentes transformadores e preparados para uma sociedade em permanente mudança.

### c) Território de intervenção

O projeto será testado, através de um projeto-piloto, numa escola do ensino público português.

### d) Destinatários

O projeto destina-se a todas as instituições de ensino dos Estados-membros da União Europeia, em especial aqueles que privilegiam a utilização do modelo CAF Educação no processo de autoavaliação organizacional.

## **e) Recursos**

### **e.1. Dos Parceiros**

O projeto deve contar com a colaboração de dois parceiros fundamentais:

- Centro de Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE - responsável pela elaboração do Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017);
- Ashoka Portugal, no âmbito do Programa “Escolas Transformadoras”.

### **e.2. Das Instituições**

O projeto deve contar também com o apoio da Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP), serviço do Ministério das Finanças responsável pela dinamização do modelo CAF em Portugal, e representante nacional no CAF Working Group, grupo técnico informal que depende do Conselho da União Europeia, que promove o desenvolvimento do modelo CAF Educação a nível europeu, com a colaboração do Centro de Recursos CAF, sediado no Instituto Europeu de Administração Pública.

### **e.3. Dos Destinatários**

Será convidada uma escola para testar o modelo CAF Educação adaptado. Neste projeto-piloto a escola deverá alocar os seus recursos para realizar o diagnóstico e o plano de melhorias com o envolvimento da comunidade educativa.

### 3.4 Execução

Para a execução do projeto serão realizadas as seguintes ações:

**Objetivo Específico 1 (OE1): Adaptar o modelo de autoavaliação CAF Educação, de modo a integrar indicadores e exemplos de práticas alinhadas com o Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017) e o Programa “Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka, com vista inspirar as escolas para criarem ambientes educativos inovadores, a promoverem a liderança distribuída, o trabalho colaborativo e um ensino de qualidade, que prepare os alunos para os desafios do futuro**

Ação 1.1: realizar entrevistas exploratórias com responsáveis pelo Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017) e pelo Programa “Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka com vista a apresentar o projeto, propor parceria, solicitar bibliografia complementar e recomendações;

Ação 1.2 – Identificar indicadores e exemplos de práticas a incluir no modelo CAF Educação;

Ação 1.3 – Criar a versão *draft* do modelo CAF Educação adaptado – “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”;

Ação 1.4 – Solicitar a revisão crítica do modelo aos parceiros;

Ação 1.5 – Criar a primeira versão do modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”.

**Objetivo Específico 2 (OE2): Rever a melhorar a metodologia de autoavaliação do modelo CAF Educação de modo a potenciar a inovação aberta, o envolvimento de toda a comunidade educativa e a formação de agentes de transformação**

Ação 2.1 – Identificar exemplos de práticas de envolvimento da comunidade no Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017) e no Programa “Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka;

Ação 2.2 – Criar a versão *draft* do guião para a autoavaliação com o modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”;

Ação 2.3 – Solicitar a revisão crítica do modelo aos parceiros;

Ação 2.4 – Criar a primeira versão do “Guião de apoio ao modelo CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”.

**Objetivo Específico 3 (OE3): Testar o modelo de autoavaliação CAF Educação adaptado e o processo associado através de um projeto-piloto**

Ação 3.1 – Identificar uma escola para propor parceria para realização do projeto-piloto, apresentar proposta de trabalho e estabelecer protocolo;

Ação 3.2 – Definir o âmbito do projeto-piloto, escolher turmas a envolver, identificar indicadores para a avaliação do impacto, elaborar o planeamento do projeto-piloto e modelo de avaliação;

Ação 3.3 – Realizar diagnóstico inicial à escola para avaliar a perceção da comunidade educativa quanto a um conjunto de características associadas à escola eficaz:

3.3.1 – Elaborar modelo;

3.3.2 – Aplicar inquérito;

3.3.3 – Avaliar os resultados.

Ação 3.4 – Dar formação à equipa de autoavaliação no modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”;

Ação 3.5 – Realizar a autoavaliação do desempenho organizacional com o modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”, o que inclui:

3.5.1 - Dar apoio à equipa de autoavaliação no planeamento do projeto de autoavaliação;

3.5.2 - Monitorizar o processo de autoavaliação conduzido pela equipa de autoavaliação até à conclusão do Relatório de Autoavaliação e Plano de Ações de Melhoria;

3.5.3 – Monitorizar a implementação do Plano de Ações de Melhoria;

3.5.4 - Avaliar os resultados do Plano de Ações de Melhoria.

Ação 3.6 – Avaliar o impacto do processo de autoavaliação através de:

3.6.1 – Analisar os resultados qualitativos e quantitativos da avaliação com o modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”;

3.6.2 - Analisar a evolução dos indicadores de impacto do projeto;

3.6.3 – Repetir o inquérito para avaliar a perceção da comunidade educativa quanto ao conjunto de características associadas à escola eficaz;

3.6.4 – Realizar entrevistas semiestruturadas ao diretor(a), coordenador(a) da equipa de autoavaliação, grupos de docentes, não docentes, alunos e pais/encarregados de educação para avaliar a perceção relativa aos processos de autoavaliação com o modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”;

Ação 3.7 – Candidatar a escola ao reconhecimento como Escola Transformadora (Ashoka Portugal);

Ação 3.8 – Elaborar o relatório de avaliação final do projeto-piloto;

Ação 3.9 – Divulgar os resultados junto da comunidade educativa.

<p><b>Objetivo Específico 4 (OE4): Promover a utilização a modelo de autoavaliação CAF Educação adaptado</b></p>
--

Ação 4.1 – Rever o modelo em função dos resultados do projeto-piloto;

Ação 4.2 – Apresentar o modelo a potenciais parceiros interessados na sua publicação e promoção;

Ação 4.3 – Publicar o modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”;

Ação 4.4 – Realizar ações para a promoção do modelo junto de organizações internacionais e nacionais interessadas na temática.

As ações do projeto decorrerão de acordo com o seguinte cronograma:

Quadro nº 6 – Cronograma do Projeto

OE	AÇÃO	ANO 1				ANO 2			
		T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
OE1	A1.1	■							
	A1.2								
	A1.3								
	A1.4								
	A1.5								
OE2	A2.2		■						
	A2.2		■						
	A2.3								
	A2.4								
OE3	A3.1	■							
	A3.2		■						
	A3.3								
	A3.4								
	A3.5			■	■	■			
	A3.6						■		
	A3.7							■	
	A3.8							■	
	A3.9							■	
OE4	A4.1							■	
	A4.2							■	■
	A4.3								■
	A4.4								■

### 3.6 Avaliação

“A avaliação não apenas permite verificar os resultados obtidos, constituindo-se um auxiliar precioso de prestação de contas que torna mais transparentes e comparáveis as intervenções e os respetivos méritos, como ainda potencia a capacidade negocial e de participação dos intervenientes e das populações, fornecendo informação de forma partilhada e promotora da igualdade de capacidades e conhecimentos. Para além disso, a avaliação é o principal instrumento de apoio à replicação e reprodução alargada das boas práticas, porque permite compreender tanto os sucessos como os insucessos das ações desenvolvidas” (Capucha, 2008:45).

Para a monitorização do Projeto deverá ser utilizado o Quadro de Planeamento, Monitorização e Avaliação do Projeto constante no Anexo I.

Para a avaliação do projeto, para além do referido quadro constante no Anexo I, foi desenvolvido um modelo de avaliação que pretende responder a um conjunto de questões críticas, com recurso a um conjunto de indicadores e metas abaixo indicadas.

Quadro nº 7 – Modelo de avaliação do Projeto

Âmbito	Questões	Indicadores	Meta	Fontes	Técnica de pesquisa	Responsável pela recolha dos dados
Execução do projeto	Foram executadas todas as ações previstas?	% de ações concluídas	100%	Documentos do projeto	Pesquisa documental	Gestora do projeto
Envolvimento	Os parceiros colaboraram nas ações previstas?	% de ações concluídas com a colaboração prevista	100%	Documentos do projeto	Pesquisa documental	Gestora do projeto
	A comunidade educativa onde decorreu o projeto-piloto colaborou o exercício de autoavaliação?	% de elementos da EAA que não são professores	≥ 50%	Documentos do projeto	Pesquisa documental	Gestora do projeto
		% de resposta aos inquéritos: - docentes - não docentes - alunos - pais/EE	≥ 50%	Comunidade educativa	Questionário	Gestora do projeto
	% de entrevistas realizadas face ao previsto	100%	Comunidade educativa	Entrevista	Gestora do projeto	
Utilidade	O projeto foi considerado útil pelos parceiros-chave?	Grau de utilidade (1 = nada útil; 2 = pouco útil; 3 = útil; 4 = muito útil)	≥ 3,5	Parceiros	Questionário	Gestora do projeto
	Os resultados do projeto-piloto foram sentidos como úteis para a instituição de ensino?	Grau de utilidade (1 = nada útil; 2 = pouco útil; 3 = útil; 4 = muito útil)	≥ 3,5	Comunidade educativa	Questionário	Gestora do projeto

Âmbito	Questões	Indicadores	Meta	Fontes	Técnica de pesquisa	Responsável pela recolha dos dados
Impacto	A utilização do modelo CAF adaptado teve o impacto esperado no projeto-piloto?	% de ações de melhoria alinhadas com o propósito do projeto	≥ 50%	Documentos do projeto	Pesquisa documental	Gestora do projeto
		% de docentes que reconhece a importância do processo de autoavaliação	≥ 50%	Docentes	Questionário	Gestora do projeto
		% de docentes e não docentes que reconhecem que a liderança é distribuída e inovadora	≥ 50%	Docentes e Não Docentes	Questionário	Gestora do projeto
		*Outros indicadores de impacto a definir com a escola no início do projeto (em função do contexto da escola).	-	Escola	Análise estatística	Escola
Duração	Os tempos dedicados a cada ação do projeto foram adequados?	% de ações concluídas no tempo previsto	>75%	Documentos do projeto	Questionário	Gestora do projeto
Satisfação global	Satisfação global dos parceiros	Grau de satisfação dos parceiros com os resultados do projeto (1 = dada satisfeito; 2 = pouco satisfeito; 3 = satisfeito; 4 = muito satisfeito)	>3,5	Parceiros	Questionário	Gestora do projeto
	Satisfação da comunidade educativa (CE) da Escola parceira com os resultados do projeto	Grau de satisfação da CE com os resultados do projeto (1 = dada satisfeito; 2 = pouco satisfeito; 3 = satisfeito; 4 = muito satisfeito)	>3,5	Comunidade educativa – Escola (Projeto-Piloto)	Questionário	Gestora do projeto

## CONCLUSÃO

Partimos para este trabalho com uma angústia que é bem descrita por Castilla *et al* (2014:517):

*“A existência de escolas que não aprendem a aprender é um primeiro passo na existência de desigualdades na educação e na sociedade. Nós dificilmente podemos ter sistemas de educação de qualidade, sociedades justas, inclusivas e democráticas, se não dedicarmos todos os nossos esforços para ajudar essas escolas em situações difíceis a sair desta situação”.*

Mas partimos também com confiança, considerando quer as oportunidades que nos mostra a investigação, quer as capacidades que podem ser construídas dentro das escolas para que líderes, professores, alunos, famílias e comunidade local ajudem a transformar a gramática da escola para termos uma educação de qualidade, abrangendo neste conceito a equidade e a inclusão.

Importa, neste último ponto, revisitar o diagnóstico feito para sistematizarmos os problemas e as oportunidades, clarificar as opções que fundamentam a nossa proposta e apresentar as conclusões, limitações e próximos passos.

Iniciámos o trabalho com a apresentação sumária de dois grandes problemas que afetam a educação nos países da OCDE:

- A massificação do ensino não veio garantir a democratização do ensino e a equidade (Sebastião, 2007; Roldão, 2004; Barroso 2000);
- A falta de qualidade do ensino, já que um em cada cinco estudantes de 15 anos de idade nos países da OCDE não adquire as competências mínimas necessárias para participar plenamente da sociedade atual (OCDE, 2015).

Para entendermos melhor estes problemas, começámos por procurar deslindar o que é uma organização escolar, as suas características e especificidades, as suas ambiguidades e desafios. Desta análise resultou uma melhor compreensão das dificuldades que podem explicar, pelo menos em parte, os problemas acima apresentados. Destacamos, em seguida, as dificuldades que, neste trabalho, nos motivaram a procurar soluções:

- Organização escolar pouco flexível para a inovação (Mintzberg, 1979; Veloso *et al*, 2013);
- Líderes escolares com fraco poder (Mintzberg, 1979; Veloso *et al*, 2013);



- Professores formados fora da escola que, quando integram uma instituição de ensino, têm uma considerável autonomia no seu trabalho, atuando de forma independente dos seus colegas (Mintzberg, 1979; Veloso *et al*, 2013);
- Conceção rígida da gestão organizacional que resulta na eternização de problemas como a conceção transmissiva da aprendizagem (Canário, 2008), a dificuldade de estimular o gosto de aprender (Canário, 2008) e o tratamento dos alunos como se fossem todos iguais (Sebastião, 2007; Perrenoud, 2004; Verdasca 2011; Roldão, 2005).

Apesar da escola enquanto organização ter problemas estruturais, é também aqui que a investigação aponta que podem ser encetadas mudanças significativas, pois a organização pode ser um elemento dinamizador da inovação e da melhoria (Canário, 2008).

Por outro lado, contrariando os estudos que nos anos 60 do séc. XX evidenciaram a incapacidade da escola para evitar a reprodução social e promover a equidade (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972), nos últimos 50 anos é extensa a literatura que defende a ideia de que a escola pode fazer a diferença (ex. Rowan, 1995; Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Goodlad et al., 1979; Rutter et al., 1979; Reynolds, 1982, cit. Lima, J.A., 2008).

Assim, seguimos o nosso diagnóstico com a apresentação das teorias que sustentam o “efeito escola”, identificando características da escola eficaz que a pesquisa considera dominantes. Entre estas, optámos por aprofundar a avaliação do desempenho organizacional enquanto fator impulsionador da melhoria da escola (Sammons, Hillman e Mortimore, 1995; Castilla et al., 2015; Bolívar, 2012) e, em especial, a autoavaliação como prática que contribui para a eficácia e melhoria escolar (Azevedo. J., 2007; Bolívar, 2012).

Começámos por fazer um enquadramento histórico e teórico da avaliação nas organizações públicas, fazendo também a ponte com o setor da educação. Desenvolvemos, em seguida, o conceito de autoavaliação e apresentámos as suas diferentes modalidades, benefícios e críticas, bem como detalhámos, com maior profundidade, o modelo europeu de autoavaliação CAF Educação.

Neste âmbito, destacamos as críticas que transportamos para o nosso projeto:

- A autoavaliação não vai ao centro nevrálgico da escola que é a sala de aula (Albardeiro, 2015; Cardoso, 2011; Castro, 2012; Gonçalves, A., 2015; Gonçalves, 2013; Guerreiro, 2015; Martins, 2014; Monteiro, 2009; Santos, 2015);

- O modelo CAF é pouco inspirador para despoletar processos inovadores (Nolasco e Duarte, 2018);
- Os professores nem sempre reconhecem interesse no processo de aplicação da CAF (Nolasco e Duarte, 2018);
- O foco da autoavaliação tem uma incidência insuficiente no processo e ensino;
- A equipa de autoavaliação é pouco representativa (Nolasco e Duarte, 2018).

Sistematizamos, também, as principais aprendizagens:

- Existem características da organização evidenciadas pela investigação que contribuem para que a escola seja eficaz (Sammons, Hillman e Mortimore, 1995; Scheerens, 2013; Castilla et al., 2015);
- As políticas educativas, fortemente influenciadas pelo contexto internacional, para terem impacto na melhoria das escolas precisam de ser acompanhadas de reforço de capacitação interna e de medidas organizativas que permitam a correta implementação das políticas (Hopkins, 2019; Bolívar, 2014);
- A gestão organizacional numa escola é um dos fatores que mais contribui para o sucesso escolar (Wang et al, 1993/94; Bolívar, 2012);
- Nos processos de melhoria organizacional é fundamental ter em conta o contexto da organização, a comunidade educativa que serve (Thrupp et al, 2007);
- A liderança distribuída é a melhor estratégia para garantir a inovação nas práticas educativas e para envolver os professores nos processos de mudança organizacional (Harris, 2005; Leithwood et al, 2004);
- A inovação na educação, de acordo com a OCDE (2015), é a resposta para que a escola prepare melhor os alunos para o mercado de trabalho presente e futuro, bem como para melhorar a equidade na educação, ultrapassando as barreiras sociais dos alunos;
- A OCDE (2019) identifica como fatores facilitadores da inovação na educação, entre outros: i) o desenvolvimento de organizações aprendentes, capazes de melhorar continuamente a forma como o trabalho é organizado, as práticas e o conhecimento organizacional e individual; ii) o desenvolvimento de ferramentas, organizações e processos inovadores para melhorar e mudar as práticas no setor educacional.

Com a bagagem de problemas acima resumidos e as aprendizagens adquiridas, optámos por procurar oportunidades fora do campo de pesquisa relacionado com a avaliação, já que o fio condutor do nosso trabalho é a procura de soluções para os problemas inicialmente apontados, designadamente a falta de qualidade e equidade no ensino.

Assim, entendemos alicerçar as soluções num conjunto de recomendações da OCDE (2015, 2017, 2019) sobre a importância da inovação na escola de modo a mitigarmos os problemas organizativos e estruturais da organização escolar anteriormente mencionados (Canário 2008; Perrenoud, 2004; Verdasca, 2011; Roldão, 2005).

Com base na pesquisa efetuada, identificámos, no segundo capítulo, dois projetos que podem constituir estímulos para que a inovação aconteça nas escolas, designadamente a utilização dos instrumentos que a OCDE (2017) propõe como facilitadores da implementação de ambientes educativos inovadores (ILE Framework) e a participação no Programa Escolas Transformadoras da Rede Ashoka.

Partindo destas duas propostas alicerçámos o nosso projeto com base no pressuposto de que estas ideias podem ser sistematizadas e integradas num processo estruturado de autoavaliação que, progressivamente, permitirá à escola que o adotar ser inovadora e melhorar a qualidade e equidade do serviço educativo que presta.

Para este efeito, apresentámos uma proposta de revisão do modelo de autoavaliação CAF Educação, em expansão nos países da União Europeia, introduzindo quer no processo de diagnóstico, quer nos exemplos constantes nos vários subcritérios do modelo, práticas que pretendem ser inspiradoras para desencadear projetos de inovação na escola e na sala de aula, práticas que estão alicerçadas nas oportunidades apresentadas no capítulo II.

Apenas com a elaboração do modelo e com a implementação de um projeto-piloto para o testar saberemos se estamos no bom caminho para alcançar o desígnio deste trabalho.

Podemos, contudo, sistematizar os benefícios da proposta com base na revisão de literatura efetuada:

1. A proposta visa contribuir para que o processo de melhoria da eficácia da escola seja alicerçado no seu contexto, aspeto que a CAF proporciona às instituições que o adotam pelo facto de não apresentar soluções prescritivas, o que está em linha com a chamada “*Contextualisation Agenda*”, defendida por Thrupp et al. (2007);

2. A proposta visa promover nas escolas uma liderança distribuída, alicerce do projeto ILE, sendo este um fator considerado essencial para a eficácia e melhoria da escola (Harris, 2005; Leithwood et al, 2004);
3. A proposta visa promover o exercício da docência de forma colaborativa, alicerce do projeto ILE, indo ao encontro da necessidade de construção de comunidades de aprendizagem profissional conforme sublinhado por Bolívar (2014);
4. A proposta visa promover o envolvimento da comunidade, o co-design, a co-produção e co-avaliação, alicerce do modelo CAF Educação, indo ao encontro das boas práticas de governança e das teorias da cidadania democrática que procuram ultrapassar as limitações do *New Public Management* (Van Dooren et al, 2004);
5. A proposta visa contribuir para animar a integração das escolas em redes de escolas inovadoras e, por essa via, aumentar as fontes de inspiração e contágio salutar, aspeto que é alicerce do Programa Escolas Transformadoras da Rede Ashoka, e que vai ao encontro quer das boas práticas de governança, quer das recomendações da OCDE sobre a importância da inovação ao nível meso (OCDE, 2015);
6. A proposta visa reforçar as capacidades internas das escolas para implementarem mudanças, sejam elas incentivadas pelas políticas públicas (*top-down*) ou pela comunidade educativa (*bottom-up*), indo ao encontro da importância do *capacity-building* amplamente destacado pela investigação como fator fundamental para o sucesso quer das medidas de larga escala, como das medidas promovidas internamente (Scheerens, 2013; Bolívar, 2013).

Mas a proposta tem limitações e é importante que sejam apresentadas.

A primeira limitação é o desafio de termos a colaboração das entidades parceiras, designadamente a OCDE e a Rede Ashoka.

A segunda limitação é a eventual dificuldade de conseguirmos uma escola que aceite testar o modelo.

A terceira limitação é que seja qual for a escola que aceite participar no projeto-piloto, esta nunca será representativa da realidade. Será sempre um estudo de caso do qual se retirarão as lições possíveis.

Por fim, outra limitação, certamente a mais difícil de ultrapassar, é a convergência entre o projeto e as políticas educativas nos diferentes Estados-membros. Inovar na organização escolar

e no coração da escola, a sala de aula, implica, em função da ambição das inovações, enquadramento jurídico favorável, autonomia, recursos, competências de liderança, entre outros.

Estamos convictos de que encontraremos soluções para as duas primeiras limitações. Quanto à terceira, a solução poderá passar por, envolvendo as entidades parceiras, promover a avaliação regular do modelo e a sua melhoria contínua de modo a incorporar novos ensinamentos e a corrigir problemas que, eventualmente, venham a ser desocultados pela aplicação prática do modelo.

A última limitação apontada acarreta alguma incerteza. O projeto está alinhado com as orientações da OCDE que têm influência, como vimos, nas políticas nacionais. A educação é, contudo, uma competência nacional dos Estados-membros pelo que poderá haver contextos mais ou menos favoráveis à sua implementação. No caso português, temos a favor um conjunto de medidas que convergem para a flexibilização curricular, a diferenciação pedagógica, o desenvolvimento de competências críticas e a autoavaliação organizacional, designadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário; flexibilidade curricular), o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Educação Inclusiva), os projetos de autonomia e flexibilidade curricular desencadeados pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho e a dinâmica de aprendizagem que lhe sucedeu (evidenciada em <http://afc.dge.mec.pt/>), o Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) e a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

As escolas preparadas para os desafios do séc. XXI, de acordo com Schleicher (2015), são escolas que combinam três características: i) professores confiantes nas suas capacidades para ensinar; ii) vontade de inovar e iii) líderes escolares fortes que criam condições nas suas escolas para que os restantes dois ingredientes se verifiquem (Schleicher, 2015:9).

Pretendemos com este projeto dar um contributo para que estas condições se verifiquem nas escolas que aderirem ao modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”. As ações seguintes não serão mais fáceis do que aquelas que aqui nos trouxeram. Estamos no início do percurso. Com este trabalho damos apenas o primeiro passo para cumprir a missão que nos move.

## BIBLIOGRAFIA

Afonso, Natércio (2000). *Autonomia e Gestão Estratégica das Escolas Públicas*, em Costa, J. A., Neto-Mendes, A& Ventura, A (Orgs) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro, Edições Universidade Aveiro.

Alaíz, Vitor (2008). “Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável?” em *Correio da Educação* n.º 301, Edição CRIAP ASA.

Albardeiro, Maria Luísa Sousa (2015). *Avaliação externa de escolas: que contributos para a mudança e a melhoria? - O estudo de caso numa escola secundária*, Departamento de Pedagogia e Educação da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Évora (Tese de Mestrado).

Alves, José Matias (2015). “Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas”, em Machado, Joaquim et al. (org) *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções*, Universidade Católica Portuguesa – Porto, pp. 54-65.

Anheier, Helmut (2013). “Governance: What Are the Issues?”, em Anheier, Hallerberg e Kayser (orgs) *The Governance Report 2013*, Oxford University Press, pp. 11-31.

António, Nelson; Teixeira, António e Rosa, Álvaro (2016). *Gestão da Qualidade: de Deming ao modelo de excelência da EFQM*, 2ª edição, Lisboa, Edições Sílabo.

Araújo, Joaquim Filipe (2013). “Da Nova Gestão Pública à Nova Governação Pública: pressões emergentes da fragmentação das estruturas da Administração Pública”, em *Coletânea de Administração Pública*, Silvestre e Araújo (orgs), Lisboa, Escolar Editora, pp. 25-62.

Azevedo, J. (2008). *A avaliação e a garantia de qualidade nas instituições de ensino e formação profissional*, em [http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/JA\\_AvaliacaoeGarantiaQualidadeETP\\_2008.pdf](http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/JA_AvaliacaoeGarantiaQualidadeETP_2008.pdf)

Azevedo, J. M. (2007). “Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos” em Conselho Nacional da Educação (org.), *Seminários e Colóquios: Avaliação das Escolas, Modelos e Processos*, Lisboa, Conselho Nacional da Educação, pp. 13-99.

Azevedo, Joaquim (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*, Porto, Fundação Manuel Leão.

Barroso, João (2000). *Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, João (2003). “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada”, em Barroso (org), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação; Privatização*, Porto, Edições ASA, pp. 19-48.

Barroso, João (2018). “Descentralização, territorialização e regulação sociocomunitária da educação”, em Revista de Administração e Emprego Público nº 4, O contributo da autoavaliação no processo de transformação das escolas, Lisboa, Direção-Geral da Administração e do Emprego Público, pp. 7-29.

Bilhim (2001). “Gerir a Administração pública como uma empresa”, em Reforma do Estado e Administração Pública Gestonária. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bilhim (2017). “Nova governação pública e meritocracia”, em Sociologia, Problemas e Práticas [Online], nº 84, 2017, pp 9-25 <http://journals.openedition.org/spp/2812>

Bolívar, Antonio (2012). Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Bolívar, António (2014). “Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação”, em Joaquim Machado e José Matias Alves (orgs), Melhorar a Escola: sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas, Porto, Universidade Católica do Porto, pp. 107-122.

Bouckaert e Hallingan (2008). Managing performance: International comparisons, Routledge Edition, London.

Bourdieu, P., e Passeron, J.-C. (1990 [1970]). A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, Lisboa, Vega.

Bryman, Alan (2012). Social research methods. 4th ed.: Oxford University Press, Oxford.

Canário, R. (2005). O que é a Escola? Um “olhar” sociológico. Porto. Porto Editora.

Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. Edição Unisinos. 12 (2), pp.73-81.

Capucha, Luís; João Ferreira Almeida; Paulo Pedroso e José Vieira Silva (1996). “Metodologias de Avaliação: o estado da arte em Portugal”, em Sociologia – Problemas e Práticas nº 22, Lisboa, ISCTE, pp.9-27.

Carapeto, C. e Fonseca, F. (2006). Administração Pública - Modernização, Qualidade e Inovação, 2ª edição, Lisboa: Edições Sílabo.

Cardoso, Susana Isabel de Jesus (2011). A avaliação da qualidade em agrupamentos de escolas – aplicação do modelo CAF, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (Dissertação de Mestrado).

Castilla, Reyes Hernández, Murillo, F. Javier e Garrido, Cynthia Martínez (2014). “Cómo son las escuelas donde los niños no aprenden? un estudio de casos”, em Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria Das Escolas, Isabel Fialho, José Verdasca, Marília Cid; Marília Favinha (orgs), Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora, pp. 509-520.

Castro, Helena de Fátima Gonçalves (2012). Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa (Tese de Doutoramento).

CE (2015). Quality of Public Administration: A Toolbox for Practitioners, Luxemburgo, Comissão Europeia.

Chesbrough, Henry W. (2003). The Era of Open Innovation, MIT Sloan Management Review, Magazine Spring 2003, MIT <https://sloanreview.mit.edu/article/the-era-of-open-innovation/>

Correia, Ana Paula; Fialho, Isabel Fialho e Sá, Virgínio (2014). “A avaliação das escolas: dos constrangimentos à melhoria da qualidade da educação” em Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria Das Escolas, Fialho, Isabel; Verdasca, José; Cid, Marília; Favinha, Marília (orgs), edição do Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora, Évora, pp. 147-164.

Costa e Fonseca (2018). “Avaliação das escolas e regulação político-normativa: uma análise de discursos” em Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 5, n.8, pp.210-24.

Coutinho, Clara Pereira (2011). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. 2a reimpressão, Editora Almedina, Coimbra.

Creemers (2007). “Educational Effectiveness and Improvement: the development of the field in mainland Europe”, em Townsend (org), International Handbook of School Effectiveness and Improvement, pp. 223-244.

Creemers, Stoll e Reezigt (2007). “Effective School Improvement: ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies”, em Townsend (org), International Handbook of School Effectiveness and Improvement, pp. 825-839.

Cristo, Alexandre Homem (2013). Escola para o Século xxi: Liberdade e autonomia na educação, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

DGAEP, Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (2014). Estrutura Comum de Avaliação adaptada ao setor da Educação - CAF Educação 2013, Lisboa, DGAEP.

Dunleavy, P. (1986). Explaining the privatization boom: public choice versus radical approaches. Public Administration, 64, 13–34.

Eurydice (2004). Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe, Bruxelas, Comissão Europeia.

Gonçalves, Ana Catarina Pires (2015). A produção escrita sobre autoavaliação de escolas em Portugal (1986-2014), Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

Gonçalves, Rui Manuel Santos Pereira (2013). A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa (Tese de Doutoramento).



Guerra, Miguel (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*, Porto, ASA Editores II.

Guerreiro, Hélder Lopo (2015). *Para a compreensão da sustentabilidade da autoavaliação das escolas: um estudo de caso múltiplo em escolas públicas portuguesas*, Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).

Harris, Alma (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers Distributing leadership in schools*, Specialist Schools Trust.

Hopkins (2019). “Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva” in *Revista Electrónica de Educación*, v. 13, n. 1, pp. 26-57.

Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll e Mackay (2014). “School and system improvement: a narrative state-of-the-art review” in *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25:2, 257-281.

Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*, EUA, Wallace Foundation.

Lima e Afonso (2002). *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento.

Lima, Jorge Ávila (2008). “Em busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo”, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.

Lima, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga, Instituto de Gestão e Psicologia da Universidade do Minho.

Lima, Licínio (2018). “Democracia, participação, autonomia: sobre a direção das escolas públicas”, em *Revista de Administração e Emprego Público* nº 4, O contributo da autoavaliação no processo de transformação das escolas, Lisboa, Direção-Geral da Administração e do Emprego Público, pp. 31-56.

Lodge e Gill (2011). “Toward a New Era of Administrative Reform? The Myth of Post-NPM in New Zealand”, em *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, Vol. 24, nº. 1, pp. 141–166.

Martins, Luís (2014). *A Autoavaliação Das Escolas: Procedimentos E Perspetivas Em Análise*, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto (Tese de Doutoramento).

Melo, Rodrigo Queiroz (2018). “Autoavaliação das escolas com a CAF e políticas educativas de autonomia curricular de 2ª geração”, em *Revista de Administração e Emprego Público* nº 4, O contributo da autoavaliação no processo de transformação das escolas, Lisboa, Direção-Geral da Administração e do Emprego Público, pp. 89-112.

Mintzberg, H. (1979). *The Structure of Organizations*, 1ª edição, Prentice-Hall, Pearson Education.

Monteiro, J. M. (2009). Autoavaliação de uma escola básica 2º e 3º ciclos: aplicação do modelo CAF. Universidade de Aveiro (Relatório de Projeto para a obtenção de Grau de Mestre).

Nolasco, Inês e Duarte, Alexandra (2018). “A CAF no setor do ensino Público em Portugal” em Revista de Administração e Emprego Público nº 4, O contributo da autoavaliação no processo de transformação das escolas, Lisboa, Direção-Geral da Administração e do Emprego Público, pp. 155-191.

Nóvoa, António (1992). As organizações escolares em análise, Lisboa, Dom Quixote.

OCDE (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, Paris, OCDE Publishing.

OCDE (2013). Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>

OCDE (2015a). Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen, OCDE.

OCDE (2017). The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, Paris, OCDE <http://espas.eu/orbis/sites/default/files/generated/document/en/9617031e.pdf>

OCDE (2018). Embracing Innovation in Government Global Trends 2018, Observatório de Inovação do Setor Público da OCDE em parceria com o Centro de Inovação Governamental Mohammed Bin Rashid do Governo dos Emirados Árabes Unidos, Paris, OCDE <http://www.oecd.org/innovation/innovative-government/innovation2018.htm>

OCDE (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>

OCDE (2019b). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OCDE/Eurostat (2018). Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>

OECD (2015b). Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation, OECD Publishing.

Osborne, Stephen (2006). “The New Public Governance?” Vol. 8, Issue , Public Management Review online, pp 377-387.

Osborne, Stephen (2013). “A prestação de serviços públicos: é o momento para uma nova teoria?”, em Coletânea de Administração Pública, Silvestre e Araújo (orgs), Lisboa, Escolar Editora, pp 63-76.

Pacheco, J. (2011). Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Philippe (2004). Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar, São Paulo, Artmed Editora.

Pickard, Alison Jane (2013). Research methods in information. 2nd ed., Facet, London.

Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2004). Public Management Reform: A Comparative Analysis. Oxford, Oxford University Press.

Quintas, Helena e Teresa Vitorino (2013). "Avaliação externa e autoavaliação das escolas" em Veloso, Luísa (org.), Escolas e Avaliação Externa: um enfoque nas estruturas organizacionais, Lisboa, Editora Mundos Sociais, 7-26.

Quivy, R., Campenhout, L. V. (1995). Manual de Investigação em Ciências Sociais, Gradiva, Lisboa.

Rocha, Oliveira (2000). Fórum 2000, Renovar a Administração, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 14-15 de Junho de 1999.

Roldão, Maria do Céu (2004). "Escola obrigatória, Insucesso e abandono escolar: obrigatoriedade porquê? E insucesso de quem?" em Seminário Lei de Bases da Educação, Lisboa, Conselho Nacional de Educação (CNE) pp. 213-225.

Sammons, Hillman e Mortimore (1995). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research, London, OFSTED.

Santos, Magda Sofia Alves (2015). Autoavaliação e melhoria contínua numa escola secundária, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Dissertação de Mestrado).

Sarrico, Cláudia (2014). "Avaliação e desempenho das escolas em Portugal", em Rodrigues (org.), 40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: Conhecimento, Atores e Recursos (Vol. II), Coimbra, Almedina, pp.271-286.

Scheerens, Jaap (2013). "What is effective schooling?", International Baccalaureate Organization.

Schleicher, Andreas (2015). Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, Paris, OCDE.

Sebastião, João e Correia, Sónia (2007). "A democratização do ensino em Portugal", em Viegas, J., Carreiras, H. e Malamud, A. (orgs), Portugal no Contexto Europeu, Vol. I, Instituições e Política, Oeiras, CIES-ISCTE/Celta, pp. 107-136.

Silvestre e Araújo (2013). "A gestão orientada para resultados em Portugal: contributos para a sua compreensão", em Coletânea de Administração Pública, Silvestre e Araújo (orgs), Lisboa, Escolar Editora, pp 221-234.

Thijs, N. e Staes, P. (2015). CAF in the Education Sector Successful stories of performance improvement, CAF Resource Centre of European Institute of Public Administration (EIPA)

Thrupp, Lupton e Brown (2007). “Pursuing the Constextualisation Agenda: Recent Progress and Future Prospects”, em Townsend (org), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, pp. 111-130.

Townsend (2007). “School Effectiveness and Improvement in the Twenty-First Century: Reframing for the Future”, em Townsend (org), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, pp. 933-962.

UNESCO (2005). *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2005: o Imperativo da Qualidade*, UNESCO, São Paulo, Moderna.

UNESCO (2015). *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios, Relatório Conciso*, Paris, UNESCO Publishing.

Van Dooren, Thijs e Bouckaert (2004). *Quality Management and Management of Quality in the European Public Administrations*. In Löffler, Elke and Mirko Vintar (Eds) *Improving the Quality of East and West European Public Services*. London: Ashgate.

Veloso, Luísa (2018). “A avaliação das escolas como processo social no quadro da política educativa portuguesa”, em *Revista de Administração e Emprego Público* nº 4, O contributo da autoavaliação no processo de transformação das escolas, Lisboa, Direção-Geral da Administração e do Emprego Público, pp. 69-87.

Veloso, Luísa; Isabel Rufino e Daniela Craveiro (2013). “Organização e gestão escolar: do centralismo formal à apropriação informal”, em Veloso, L., org. (2013) *Escolas e avaliação externa: um enfoque nas estruturas organizacionais*. Lisboa, *Mundos Sociais*, pp. 93-110.

Verdasca, José L. C. (2011). “O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola”, Universidade de Évora.

Wang, Haertel e Walberg (1993/1994). “What helps students learn?” *Educational Leadership*, Winter, pp. 74-79.

## ANEXO I - Planeamento, Monitorização e Avaliação do Projeto

Quadro nº 8 – Planeamento, Monitorização e Avaliação do Projeto

<b>Objetivos Específicos (OE)</b>	<b>Resultados esperados</b>	<b>Ações</b>	<b>Indicadores de desempenho</b>	<b>Meta</b>	<b>Trim.</b>	<b>Parceiros</b>
OE1 - Adaptar o modelo de autoavaliação CAF Educação, de modo a integrar indicadores e exemplos de práticas alinhadas com o Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017) e o Programa “Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka	Modelo CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras	Ação 1.1: Realizar entrevistas exploratórias com responsáveis pelo Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017) e pelo Programa “Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka com vista a apresentar o projeto, propor parceria, solicitar bibliografia complementar e recomendações.	Nº de entrevistas exploratórias	1 entrevista com interlocutor da OCDE 1 entrevista com Ashoka Portugal	T1 (Ano_1)	OCDE/CERI Ashoka Portugal
		Ação 1.2 – Identificar indicadores e exemplos de práticas a incluir no modelo CAF Educação.	Prazo	1 mês após o início do projeto	T1 (Ano_1)	
		Ação 1.3 – Criar a versão draft do modelo CAF Educação adaptado – “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”.	Prazo	2 meses após o início do projeto	T1 (Ano_1)	
		Ação 1.4 – Solicitar a revisão crítica do modelo aos parceiros	Nº de parceiros envolvidos	≥2	T1 (Ano_1)	OCDE/CERI Ashoka Portugal
		Ação 1.5 – Criar a primeira versão do modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”.	Prazo	3 meses após o início do projeto	T1 (Ano_1)	
OE2 - Rever a melhorar a metodologia de autoavaliação do modelo CAF Educação de modo	Guião de autoavaliação do Modelo CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras	Ação 2.1 – Identificar exemplos de práticas de envolvimento da comunidade no Handbook for Innovative Learning Environments (OCDE, 2017) e no Programa “Escolas Transformadoras” da Rede Ashoka,	Prazo	4 meses após o início do projeto	T2 (Ano_1)	OCDE/CERI Ashoka Portugal

<b>Objetivos Específicos (OE)</b>	<b>Resultados esperados</b>	<b>Ações</b>	<b>Indicadores de desempenho</b>	<b>Meta</b>	<b>Trim.</b>	<b>Parceiros</b>
a potenciar a inovação aberta, o envolvimento de toda a comunidade educativa e a formação de agentes de transformação		Ação 2.2 – Criar a versão draft do guião para a autoavaliação com o modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”.	Prazo	5 meses após o início do projeto	T2 (Ano_1)	
		Ação 2.3 – Solicitar a revisão crítica do modelo aos parceiros.	Nº de parceiros consultados	≥2	T2 (Ano_1)	OCDE/CERI Ashoka Portugal
		Ação 2.4 – Criar a primeira versão do “Guião de apoio ao modelo CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”.	Prazo	6 meses após o início do projeto	T2 (Ano_1)	
OE3 - Testar o modelo de autoavaliação CAF Educação adaptado e o processo associado através de um projeto-piloto	Modelo e Guião de autoavaliação do Modelo CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras testado Projeto-piloto concluído	Ação 3.1 – Identificar escola para propor parceria para realização de projeto-piloto, apresentar proposta de trabalho e estabelecer protocolo.	Prazo	Até 6 meses após o início do projeto	T1/T2 (Ano_1)	Escola pública
		Ação 3.2 – Definir âmbito do projeto-piloto, escolher turmas a envolver, identificar indicadores para a avaliação do impacto, elaborar o planeamento do projeto-piloto e modelo de avaliação	Nº mínimo de turmas envolvidas	>3	T2 (Ano_1)	Escola pública
		Ação 3.3 – Realizar diagnóstico inicial à escola para avaliar a perceção da comunidade educativa quanto a um conjunto de características associadas à escola eficaz	% de respostas	≥ 50% dos inquiridos	T2 (Ano_1)	Escola pública
		Ação 3.4 – Dar formação à equipa de autoavaliação no modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”.	Nº de horas de formação	Mínimo 21h	T2 (Ano_1)	Escola pública
		Ação 3.5 – Realizar a autoavaliação do desempenho organizacional com o	Nº de reuniões de acompanhamento	1 reunião por mês, Diagnóstico	T3/T4 (Ano_1)	Escola pública

<b>Objetivos Específicos (OE)</b>	<b>Resultados esperados</b>	<b>Ações</b>	<b>Indicadores de desempenho</b>	<b>Meta</b>	<b>Trim.</b>	<b>Parceiros</b>
		modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”.	Nº de meses para conclusão do diagnóstico	concluído em 3 meses	T1 (Ano_2)	
		Ação 3.6 – Avaliar o impacto do processo de autoavaliação	Prazo	Até final do T2- Ano 2	T2 (Ano_2)	Escola pública
		Ação 3.7 – Candidatar a escola ao reconhecimento como Escola Transformadora (Ashoka Portugal).	Prazo para elaboração do relatório	1 mês após a conclusão do plano de melhorias	T3 (Ano_2)	Escola pública
		Ação 3.8 – Elaborar relatório de avaliação final do projeto-piloto	Prazo	1 mês após ação 3.7	T3 (Ano_2)	Escola pública
		Ação 3.9 – Divulgar os resultados junto da comunidade educativa	Prazo	1 mês após ação 3.8	T3 (Ano_2)	Escola pública
OE4 - Promover a utilização a modelo de autoavaliação CAF Educação adaptado	Modelo e Guião de autoavaliação do Modelo CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras publicado e divulgado	Ação 4.1 – Rever o modelo em função dos resultados do projeto-piloto.	Prazo	1 mês após 3.9	T3 (Ano_2)	
		Ação 4.2 – Apresentar o modelo a potenciais parceiros interessados na sua publicação e promoção.	Prazo	1 mês após 4.1	T3/T4 (Ano_2)	Instituto Padre António Vieira Fundação Manuel Leão DGAEP Outros
		Ação 4.3 – Publicar o modelo “CAF Educação para escolas inovadoras e transformadoras”.	Prazo	2 meses após 4.2	T4 (Ano_2)	
		Ação 4.4 – Realizar ações para a promoção do modelo junto de organizações internacionais e nacionais interessadas na temática.	Nº de ações promocionais	>10	T4 (Ano_2)	OCDE Rede Ashoka Ashoka Portugal EIPA DGAEP Universidades

Fonte: elaborado pela autora

## ANEXO II - Exercício – “Como podemos inovar os elementos nucleares da escola?”

(OCDE, 2017)

Este exercício pode ser conduzido pela liderança da aprendizagem ou por toda a comunidade educativa. Implica a realização de quatro passos, conforme apresentado em seguida.

### **Passo 1: Estamos a pensar o suficiente sobre os elementos nucleares da escola?**

Recordamos que os elementos nucleares da escola são os alunos, educadores, conteúdo e recursos. O objetivo deste exercício é compreender profundamente os elementos nucleares e como podem ser inovados de acordo com os objetivos de longo prazo. Todos os participantes devem refletir sobre as questões seguintes e registar as respostas num papel.

#### **Questões:**

Alunos	Estamos a inovar o nosso perfil dos alunos? O que mais poderíamos fazer?
Educadores	Que outros adultos ou jovens, no local, na comunidade ou à distância, estão a trabalhar com os professores como educadores? Quanto mais devemos inovar o nosso perfil de educadores?
Conteúdo	Como estamos a inovar o conhecimento, competências e valores que estão no núcleo do nosso ensino-aprendizagem?
Recursos	Estamos a inovar suficientemente o nosso uso de recursos digitais, dos espaços e materiais pedagógicos? Como? O que mais poderíamos fazer?

### **Passo 2: E as nossas pedagogias e organização?**

Esta etapa levanta questões fundamentais de método e organização. Precisa de estar alinhada pela visão da escola.

#### **Questões:**

Agrupamento de alunos	O agrupamento de alunos é feito ao dia ou à semana? De que forma fatores como idade, habilidade, género ou fundo determinar agrupamento? Como isso poderia ser melhorado?
Opções pedagógicas	Quais são as formas predominantes de pedagogia e até que ponto estas: <ul style="list-style-type: none"><li>• promovem a colaboração do aluno?</li><li>• promovem questionamento e compreensão?</li><li>• utilizam o potencial da tecnologia?</li><li>• envolvem uma avaliação formativa forte?</li><li>• combinam pedagogias de modo a promover os maiores impactos na aprendizagem?</li></ul>
Tempo de aprendizagem	Quais formas de horário predominante? Como é personalizada aprendizagem? Como é articulado o tempo de aprendizagem dentro e fora da escola? De que forma é que os tempos aprendizagem se articulam corretamente com os objetivos da aprendizagem?
Gestão flexível e colaborativa dos educadores	Que maneiras de ensinar se utilizam para reunir diferentes educadores? Que tipo de combinações são feitas entre os educadores e as equipas de professores ou professores isolados?



### **Passo 3: Desenvolver uma estratégia**

Agora é a hora de reunir todas as ideias sobre as principais atividades do ensino e aprendizagem para inovar o núcleo pedagógico. Como será a nova estratégia? De que forma será uma melhoria sobre o que fazemos agora? Acima de tudo, como isso vai transformar a aprendizagem dos nossos alunos?

Crie uma narrativa que resuma por que a mudança é necessária e como isso revitaliza as atividades principais ao serviço dos objetivos definidos. Esteja pronto para trabalhar na narrativa em mais de um rascunho, para que possa eventualmente servir como orientação para todos os envolvidos. Ao projetar a estratégia, garanta que toda a comunidade de aprendizagem está envolvida no processo.

### **Passo 4: Implementar uma estratégia**

Coloque em prática um roteiro para implementar a estratégia. Seja ambicioso, mas realista ao mesmo tempo. Considere não apenas a mudança que quer introduzir, mas como pretende influenciar esses fatores que irão conduzir a mudança. Defina marcos, antecipe contratempos e recolha evidências relevantes.

Esteja pronto para rever a estratégia à luz da experiência e das evidências.

Esteja ciente de que a inovação é frequentemente acompanhada por uma queda no primeiro momento. Não deixe que isso afaste a escola do seu projeto, a menos que seja muito claro que não está a funcionar.

Fonte: The OECD Handbook for Innovative Learning Environments (2017, 54-56)