

POR QUE RAZÃO AS ESCOLAS (NÃO) APRENDEM? OS FATORES QUE ATIVAM E OS QUE OBSTACULIZAM A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Isabel Faria Alexandre¹

Diana Mesquita²

Resumo

A Escola assume como missão primeira, estimular nos seus alunos a capacidade, o gosto e a curiosidade por aprender. Contudo, verifica-se que a escola, confrontada com a massificação do ensino, manifestou dificuldades em responder aos múltiplos desafios da contemporaneidade. Por outro lado, não obstante o investimento da Administração Central, durante as últimas décadas, na produção de reformas que pretendem estimular a implementação de novas práticas nas escolas, existe vasta literatura evidenciando que, habitualmente, as escolas resistem à aprendizagem organizacional, o que nos leva a questionar a eficácia desta abordagem top-down e prescritiva. Para nós constitui um problema existirem no sistema educativo escolas que aprendem mais do que outras, porque consideramos que será um fator gerador de desigualdades no seio de um sistema educativo altamente centralizado. Para tal, definimos como questão de partida por que razão as escolas (não) aprendem? Considerando esta questão de investigação, este artigo pretende apresentar um projeto de investigação, ainda na sua fase inicial, que tem como propósito conhecer os fatores que ativam a aprendizagem organizacional e aqueles que a obstaculizam, produzindo conhecimento científico que possa configurar um contributo para que as escolas possam aprender, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos, desenvolvimento profissional e social dos professores e ascensão social das famílias. O artigo incidirá, portanto, na abordagem concetual na qual assenta a problemática de investigação.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional; Comunidades Profissionais de Aprendizagem; Comunidades Aprendentes; Cultura de Escola; Cultura Organizacional de Escola; Liderança Escolar

Abstract

The School assumes as its primordial mission to stimulate in its students the capacity, taste and curiosity for learning. However, it appears that the school, faced with the massification of education, has shown difficulties in responding to the multiple challenges of contemporaneity. On the other hand, despite the Central Administration's investment over the last few decades in the production of reforms that aim to stimulate the implementation of new practices in schools, there is a vast literature showing that, usually, schools resist organisational learning, which leads to questioning the effectiveness of this top-down and prescriptive approach. For us, it is a problem that there are schools in the educational system that learn more than others, because we believe that this will be a factor that generates inequalities within a highly

¹Doutoranda Faculdade de Educação e Psicologia Universidade Católica Portuguesa – Porto, CEDH | Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano, Isabel.faria.alexandre@gmail.com

²Professora Auxiliar na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, membro integrado do Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), dmesquita@ucp.pt

centralised educational system. To this end, we define as a starting point the question why do schools (not) learn? Considering this research question, this article intends to present a research project, even if in its initial stage, that intends to find the factors that activate organisational learning and those that hinder it, producing scientific knowledge that can configure a contribution so that schools can learn, contributing to the learning and integral development of students, professional and social development of teachers and families' social ascension. Therefore the article will focus on the conceptual approach, in which the research problem is based upon.

Keywords: Organisational Learning; Professional Learning Communities; Learning Communities; School Culture; Organisational School Culture; School leadership

1. O problema

A Escola, tal como a conhecemos, teve a sua génese há cerca de 150 anos, tendo cumprido uma missão fulcral no desenvolvimento da civilização ocidental. Configurou-se como um espaço de socialização, de construção do Estado moderno, aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes, que outrora eram sequestrados pelo trabalho infantil, pela rua e pela delinquência. Foi uma das grandes conquistas civilizacionais entre a segunda metade do século XIX e da primeira do século XX. Todavia, é precisamente no momento em que se assume como tal, que a escola se começa a revelar incapaz de responder à contemporaneidade e se dá início a um processo de crise deste modelo escolar (Nóvoa, 2019, p. 2). Posto isto, num contexto caracterizado por sistemas educativos com um acentuado grau de centralização, em que a Administração Central e nalguns casos também a Administração Local têm uma intervenção muito direta no governo das escolas, emerge a figura de um Estado-providência que se desmultiplica em reformas educativas, programas de promoção do sucesso escolar, reformas curriculares e do sistema de avaliação. Paralelamente, assiste-se também a uma gradual sujeição da escola aos imperativos económicos e a sua abertura aos interesses privados internacionais e transnacionais, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência, UNESCO, e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico, OCDE, com agendas próprias com as quais impregnam e gradualmente, de forma sub-reptícia, tentam doutrinar a escola orientando o seu foco para os objetivos da finança e da economia (Lima, 2011), entre outros. Em Portugal, e apenas evidenciando alguns dos exemplos mais recentes deste esforço normativo identificámos: gestão flexível do currículo (2001), autonomia, direção e gestão das escolas (2008); ensaio da descentralização/municipalização da Educação através do Programa Aproximar (2013); Carreira docente e avaliação de desempenho (2008); Autonomia e Flexibilidade Curricular (2018); Programa Integrado e Inovador de combate ao Insucesso escolar (2016). Este *corpus* normativo, configura uma rede que tende a asfixiar a escola e que nos impele a ensaiar outros modos de fazer escola, com base nos territórios e contextos, numa lógica *bottom-up* (M. Alves et al., 2020). Dalin & Rust definiam a escola como unidade de intervenção e de melhora, apelando para a sua capacidade de adotar, adaptar, gerar ou rejeitar a inovação (Dalin & Rust, 1983), convocando um conceito de escola enquanto comunidade aprendente e não apenas como *locus* recetor das

prescrições normativas do poder central ou local que facilmente se acomodam a uma margem de autonomia pouco mobilizadora do espírito crítico, da criatividade e do risco de fazer diferente.

Bolívar (2017), perante os fracos resultados das políticas educativas das últimas décadas, propõe um modelo de melhoria das escolas assente numa redução da regulação normativa, no aumento da autonomia e na capacitação da escola/professores para a aprendizagem organizacional (Bolívar, 2017, p. 15). Ou seja, a Escola enquanto unidade de melhoria. É nesta linha de pensamento que as teorias sobre a aprendizagem organizacional que singravam no mundo das empresas, começam a ter eco na educação. Acompanhando a investigação existe um amplo consenso quanto à resistência que a escola oferece à aprendizagem organizacional (Santos Guerra, 2020), bem como de que esta será o caminho para intentar uma franca melhoria no sistema educativo, começando de dentro para fora ou, da base para o topo.

Diversos estudos têm se dedicado a este problema, embora de forma focada e circunscrita. No que se refere aos fatores que ativam a aprendizagem sinalizamos as **Lideranças** (Baráth, 2015; Santos Guerra, 2006, 2020; Welsh et al., 2021); **Contexto; Partilha de problemas** (Bolívar, 2017; Welsh et al., 2021) **Trabalho Colaborativo** (Bolívar, 2017; King Smith et al., 2020; Santos Guerra, 2020; Welsh et al., 2021) **Aprendizagem Profissional** (Bolívar, 2017; Welsh et al., 2021) **Comunicação** (Welsh et al., 2021) **Criatividade** (Kools et al., 2020a); **Confiança** (Baráth, 2015; Santos Guerra, 2020). No que toca aos que obstaculizam assinalamos a **Rotina; a Desconexão Profissional; Burocratização** (Bolívar, 2017; Santos Guerra, 2020); **Supervisão Conservadora; Direção Unipessoal** (resolução dos problemas da escola apostada no reforço dos poderes da direção, em detrimento da promoção da iniciativa dos professores); **Centralização Excessiva; Massificação dos Alunos** (que impõe uma abordagem única face à multiplicidade de pessoas- alunos presentes na escola); **Desmotivação Docente; Sindicatos meramente reivindicativos; Isolamento Pessoal, Institucional e Estratégico** (Santos Guerra, 2020).

Interessa-nos, por isso, aqui compreender as razões do fenómeno que Perrenoud (2002, p.212) descreveu de forma tão gráfica, “a escola funciona como um hospital que desse o mesmo tratamento a todos os pacientes” (Canário, 2005, p. 77). Como tal, a questão de partida da nossa investigação é compreender por que razão as escolas (não) aprendem o suficiente para responder aos anseios de cada cidadão e da sociedade. Ou dito de outra maneira, tentaremos compreender por que razões existem escolas que aprendem mais e outras que aprendem menos. Sendo que, do nosso ponto de vista, este é um fator crítico para a garantia da igualdade de acesso, frequência e uso das credenciais escolares. Alves citando Senge escreve “*As organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem*”. (J. M. Alves, 2008, p. 1)”, a literatura vem alargando o universo dos aprendentes em contexto escolar. Não são apenas os alunos que são convocados para a aprendizagem, mas toda uma comunidade, onde o professor e o conhecimento profissional docente se assumem como a força motriz.

2. A escola, as diferentes leituras do modelo escolar

Pensamos na Escola e, entretanto, a educação se faz primeiro, na família, sem falar do "terceiro meio" constituído pela rua, pelo esporte, pelos movimentos da juventude, pelos media, etc. Pensamos no ensino, como se a educação não fosse tanto física, estética, moral, afetiva, quanto técnica e intelectual. Pensamos na criança; mas também o adulto não tem que educar-se incessantemente, seja, embora, apenas pela experiência da vida? "São precisos cinquenta anos para fazer um homem", dizia Platão (Republique, 540 a.C.). Cumpre tomar a educação no sentido total; mutilá-la é mutilar o homem. (Reboul, 1988, p. 7)

Começamos por convocar Olivier Reboul e com ele a Filosofia da Educação, uma vez que, dada a natureza multidisciplinar das ciências da educação e a sua orientação epistemológica para a explicação de factos e compreensão de fenómenos,

p.e. o insucesso escolar, afigura-se-nos importante partir do prisma da Filosofia da Educação que orienta o seu olhar para as finalidades da educação e da escola. No primeiro capítulo da sua obra Filosofia da Educação, Reboul esboça uma resposta provisória à demanda 'O que é educar?' Nela o autor ajuda-nos a levantar o olhar ao analisarmos as organizações escolares, passando de uma abordagem unicelular para uma abordagem sistémica, integrando o ensino escolar num universo mais amplo ao nível dos contextos e do tempo, o que poderá suportar a nossa investigação, nomeadamente na identificação de fatores e de interações como a família e o "terceiro meio" - a rua, os clubes desportivos, centros de atividades juvenis e os média. Por outro lado, o apelo para outras dimensões, que não apenas a técnica e intelectual, mas também a moral, a estética, a física e a afetiva quando se conceptualiza o ato de educar. Não nos querendo demorar sobre a questão hermenêutica, parece-nos importante reter o conceito da aprendizagem e educação como um processo holístico, ao longo da vida, apelando a um tempo médio e longo do ato educativo, que também cremos ser um "referencial multifocalizado" (Alves, 1999) que nos ajudará nas leituras seguintes.

O modelo de organização escolar, tal como nós a conhecemos, é uma obra da civilização ocidental da segunda metade do século XIX. Nóvoa (2019) sugere que, para que possamos aspirar à sua compreensão há que proceder a uma dupla análise, uma de natureza política e outra de natureza organizacional. Politicamente, os estados chamam a si a responsabilidade de educar a população com o fito de formar cidadãos que constituam os estados-nação da modernidade. Para tal, impõem a escolaridade obrigatória e a escola pública que permitirá acolher alunos vindos de praticamente todas as origens sociais, em número nunca observado até então. A escola, que até aqui era de acesso quase restrito às elites, é agora obrigatória, gratuita, massifica-se e constitui-se como um espaço de sociabilização e de desenvolvimento de crianças, jovens e adolescentes. A ação política do estado espraia-se na formação de "corpo profissional docente que é recrutado, formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos" (Nóvoa, 2019, p. 3). Este "corpo profissional" configura um fator chave para a sedimentação deste modelo escolar e, este facto, mais evidente se tornará, quando prosseguimos a análise da escola sob o prisma da sua natureza organizacional. Todo o modelo foi concebido, como nos descreve

o autor, virado para “o quadro negro”, onde a figura do professor ocupa o centro da cena num edifício escolar, cuidadosamente dividido em salas, onde se arrumaram mesas e cadeiras em linha, com uma lotação pré-determinada. Espaços que organizam os alunos por grupos, normalmente etários, preparados para receberem as instruções emanadas do professor que segue um guião proveniente de um currículo nacional definido pelo estado que, por sua vez, cuidadosamente formou um corpo de funcionários para operacionalizar as prescrições da administração central. O currículo é dividido em programas de ensino, que são subdivididos em sessões horárias – as aulas – com duração de cerca de sessenta minutos. Esta normalização do modelo escolar e a consequente massificação do ensino cumpriu a sua função civilizacional. Todavia são inúmeras as evidências de que este modelo e contrato escolar responde com dificuldade à contemporaneidade, sendo urgente repensá-lo, “já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola” (Nóvoa, 2019, p. 3).

Alves (1999) evidencia este handicap e apresenta a organização escolar sob várias perspetivas. Abordando a perspetiva da ambiguidade, caracterizando as respostas que a escola dá aos diversos pedidos que lhe são feitos, o autor define o *modus operandi* da escola como o “caixote de lixo”, onde ocorre um encontro ocasional entre problemas e soluções. (...) “as tecnologias são pouco claras e frequentemente mal dominadas, em que a participação dos atores é fluida, em que a tomada de decisão é desordenada, imprevisível e improvisada (...)” (M. Alves, 1999, p. 16) Este modelo do “caixote do lixo” será uma forma de definir os esforços organizacionais da escola na resposta à ação movida pela administração central, com o intuito de reformá-la, adotando medidas avulsas, seja no eixo sincrónico, seja diacrónico. De acordo com o autor, põe em evidência a escola como “um sistema debilmente articulado” com uma frágil conexão entre a visão e os objetivos, entre as diferentes agências em presença, entre “processos e resultados”, “instituindo-se uma dinâmica geral de ambiguidade” (M. Alves, 1999, p. 15). Será nesta linha de raciocínio que Canário (1992) refere que a escola foi encarada como “prolongamento da administração central que, através da definição de finalidades e normas, bem como da distribuição (tendencialmente uniforme) de meios, teria a capacidade de predeterminar o seu funcionamento.” (Canário, 1992, p. 166).

Por último, afigura-se-nos útil convocar a metáfora que nos ajudará na leitura da escola, através de um conceito, quase gráfico, que decorre destas tensões/reações escola-administração central e que Lortie descreve como uma “estrutura em forma de caixa de ovos”. A “caixa de ovos”, apesar de ter uma função, regras e estrutura comuns, apresenta pequenos compartimentos, quase estanques, onde cada ovo está acondicionado, isolado dos restantes. A cada professor é atribuída responsabilidade sobre um grupo de alunos, num tempo determinado, para desenvolver um programa específico. Este modelo não isola apenas os professores, que não fazem interdependeer o seu trabalho dos seus pares, como também preconiza o parcelamento do conhecimento em áreas, também elas, estanques (Lortie, 2002, p. 37). Cada “ovo” atua de forma isolada, autónoma e circunscrita. Na verdade, esta estrutura organizacional produz um conjunto de regras, normas e práticas que são interiorizadas e

assimiladas e que, do mesmo modo que a gramática funciona para a língua, passarão a constituir a “gramática escolar”, interiorizada pelos agentes educativos, aplicada de forma automatizada (Tyack & Tobin, 1994, p. 454).

Retomando a linha de pensamento de Lortie, apesar de, desde os anos 50 do século XX, se assistir a um movimento de oposição à “egg crate school”, esta ainda constitui o modelo dominante nos dias de hoje e os programas que propõem outra abordagem à escola – gestão local do currículo, trabalho docente colaborativo, salas de aula abertas e interativas, ainda são considerados inovadores, quando seria expectável que já fossem um novo paradigma (Lortie, 2002, p. 37). Nesta medida, reveste-se de grande atualidade e de pertinência para o projeto que pretendemos desenvolver a procura de respostas à questão enunciada por Tyack and Tobin “The grammar of Schooling: why it been so hard to change?” (Tyack & Tobin, 1994)

3. A escola, objeto de estudo das ciências da educação

A proposição de Hutmacher – A escola: uma caixa negra? (Hutmacher, 1992) servir-nos-á para deslocar o nosso ponto de mira e passarmos à segunda parte da nossa revisão exploratória de literatura, pela qual tentamos compreender a escola enquanto objeto de estudo das Ciências da Educação. Importa conhecer o que está dentro da caixa negra. Uma das primeiras propostas do autor tem raiz na sociologia das organizações e denomina-a de “gestão das multidões”:

Há muitas razões para não comparar os estabelecimentos de ensino com empresas: as escolas cuidam de seres humanos, realizando uma ação com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (os alunos) têm como objeto o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução. (...) Chamemos-lhe uma organização: um coletivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder. (Hutmacher, 1992, p. 58)

Na década de 90, no rescaldo das críticas à linha de investigação trazida pelos grandes inquéritos da década de 70, assiste-se ainda a uma resistência por parte dos investigadores a olhar as escolas enquanto organizações. Persiste o investimento em linhas de investigação focadas nos métodos de ensino e estratégias de avaliação. Os sociólogos e os psicólogos sociais resistem em considerar as “regras do jogo escolar”, as agências em presença, as relações de dependência entre elas, a gestão do espaço e do tempo escolares, as tensões entre agência e estrutura. “Será que os próprios sociólogos têm dificuldade em considerar os estabelecimentos de ensino como uma organização e não apenas como um lugar de aplicação descentralizada de diretivas vindas do centro?” (Hutmacher, 1992, p. 59)

A escola enquanto objeto de estudo das ciências de educação é algo relativamente recente. Graças ao contributo dos estudos da sociologia da educação e das perspetivas socioinstitucionais, que se detiveram sobre o sistema educativo, assistiu-se à emergência de um nível meso de análise – a

escola – que escapava ao vaivém tradicional entre o olhar micro – sala de aula – e o olhar macro – sistema educativo - (Nóvoa, 1992, p. 15). Consequentemente, a escola ganha dimensões próprias e assume-se como um espaço dinâmico em que se tomam decisões que, gradualmente, a investigação vai valorando como importantes contributos para uma nova conceptualização do sistema educativo, nomeadamente para uma conceptualização menos monolítica e centralizada, aliás assim lemos em Ávila de Lima (Lima, 2008, p. 52).

De acordo com diversos autores, entre eles Scheerens, este interesse pela escola surge como consequência dos grandes inquéritos levados a cabo nas décadas de 60 e 70 do século XX, desenvolvidos por Coleman et al. (1966) e Jencks et al. (1972) (Scheerens, 2004) que colocam a tónica em torno da desigualdade de acesso e de oportunidades ao nível da educação e donde perpassa a ideia de que a escola teria uma incidência mínima sobre o nível de conhecimento dos alunos, i.e. que o impacto da escolarização seria mínimo sobre o nível dos alunos, prevalecendo como dominantes os fatores raciais, sociais e o estatuto económico das famílias. A estes resultados não será indiferente o facto de estes estudos terem sido desenvolvidos nos E.U.A. e no Reino Unido, sociedades em que se observavam fortes clivagens entre diferentes grupos socioprofissionais que, por conseguinte, terá levado a que os cientistas sociais enfatizassem os fatores acima citados como variáveis de estudo e consequentemente, nos resultados, a sua influência no desenvolvimento das crianças (Lima, 2008, p. 14). Muito embora importasse afetar a robustez da tese “school make no difference”(Nóvoa, 1992, p. 27), os próprios autores dos grandes inquéritos vieram, posteriormente, a concluir que o contributo das escolas seria muito diminuto para encurtar o fosso entre alunos pobres e ricos, que o sucesso é grandemente condicionado pelas circunstâncias familiares dos alunos e que a qualidade da educação afetaria de modo diminuto as suas carreiras pós-escolares (Lima, 2008, p. 16). Todavia, face às críticas que os grandes inquéritos suscitaram no seio da comunidade das ciências da educação, pudemos observar inúmeros avanços na delimitação e desenvolvimento das organizações escolares enquanto objeto de estudo. As críticas situaram-se em duas questões essenciais, o modelo utilizado de input – output não era o adequado para estudar os efeitos da escola sobre o desenvolvimento dos alunos, pois estes encontravam-se fora do espectro deste modelo de análise, porquanto os resultados seriam, como defende Derouet (1987) ‘um artefacto do método utilizado’(Lima, 2008, p. 19). A segunda questão apresentada, aponta para a escolha das variáveis que permitissem estudar os efeitos da escola no desenvolvimento dos alunos. Nos grandes inquéritos não foram levadas em linha de conta variáveis decorrentes da escola enquanto construção social, e.g. clima de escola, interação entre os diferentes agentes em presença, relação entre a escola e as famílias e entre a escola e as instituições da comunidade.

Nesta vaga de críticos aos trabalhos de Coleman et al e Jenks et al., Barroso (1996) identifica uma segunda e uma terceira geração de estudos que trarão importantes contributos na configuração da escola enquanto objeto de estudo das ciências da educação. No primeiro grupo de críticos, o autor integra os trabalhos de Brookover, Edmonds, Rutter publicados em 1979 e os de Purkey

and Smith (1983) e o de Mortimore (1988) que, para além das críticas aos grandes inquéritos, resolvem “entrar no interior” e encará-la não como uma “unidade de produção”, mas como uma “organização social”. Interessava robustecer a tese de que “Schools can make the difference”, para tal havia que proceder à análise, estudo e compreensão das suas dinâmicas internas – Clima de escola, liderança, gestão de tempo, entre outros. Destes estudos decorrem um conjunto de indicadores e variáveis que tentam criar o “retrato robot da escola eficaz” (Barroso, 1996, p. 7).

Entrando nos anos 90, Barroso refere este segundo grupo de trabalhos, cujos contributos se situam, fundamentalmente, na valoração maior ou menor dos fatores identificados pelos trabalhos da década anterior (ibidem). Entre estes, interessa-nos especialmente o trabalho de Reynolds and Stoll (1996) uma vez que circunscreve os campos de investigação das “escolas eficazes” e o da “melhoria das escolas”, na medida em que a majoração por parte da comunidade de investigadores do segundo paradigma, poderá refletir, por sua vez, uma evolução da conceção da escola, que no primeiro caso é estudada enquanto unidade de produção (inputs – outputs), no segundo, incorporando os fatores “infra escolares” (Torres, 2005), enquanto uma organização social.

School Effective researchers have examined the schooling in order to find out why some schools are more effective than others in promoting positive outcomes (see review by Sammons et al., 1995), and what characteristics are most commonly found in schools that are effective for their pupils (Reynolds et al. 1989; Cotton, 1995; Sammons et al., 1995). School improvement researchers have focused their studies on the processes that schools go through to become more successful and sustain this improvement (Miles and Ekholm, 1985; van Velzen, 1987; Louis and Milles, 1990; Fullan, 1991). (Stoll et al., 1996, p. 114)

Em síntese, voltando a Nóvoa, “Um dos aspetos mais interessantes (e mais críticos) deste movimento é a possibilidade de cruzar a reflexão científica com a inovação educacional (...)” (Nóvoa, 1992, p. 24), ou, retomando Ávila de Lima, “(...) uma fusão entre o campo de estudos da eficácia da escola e o dos programas de melhoria dos estabelecimentos de ensino” (Lima, 2008, p. 29), em que a empírea convoca uma simbiose entre a academia (estudos de eficácia de escola) e os contributos dos profissionais (programas de melhoria das escolas) implementados pela escola, localmente, pelos profissionais do ensino (Lima, 2008, p. 353).

4. A escola, uma organização aprendente

Importa começar por convocar Sammons, Hilmon and Mortimore (1995) que, em resultado de uma solicitação por parte do *Office Standards in Education*, elaboraram uma revisão de literatura, com o intuito de recolherem as características comuns das escolas consideradas eficazes. Os investigadores reviram cerca de 160 estudos e daí resultou a apresentação de 11 características comuns às escolas que “acrescentam valor” (Lima, 2008, p. 191). Estas características (liderança profissional; visão e finalidades partilhadas; ambiente de aprendizagem; concentração no ensino aprendizagem; ensino resolutivo; expectativas elevadas; reforço positivo; monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos;

parceria escola-família; uma organização aprendente) poderão vir a constituir uma rede multifocalizada de fatores que nos ajudará a constituir o nosso quadro de análise. Note-se que este grupo de características nos impele a entrar na cultura de escola, o que significará entrar dentro da organização escolar e nessa medida, a adotar uma análise de cariz mais sociológico. Torres (2005) desperta o nosso foco para a natureza dinâmica da cultura escolar, enquanto objeto de estudo das ciências da educação. Refere-se às tensões que lhe são inerentes e que farão parte do seu processo de construção e reconstrução constantes. Define três dimensões de análise para esta dinâmica, “as relações entre a “estrutura” (formal) e “acção” (informal) e entre o “exterior” (fora) e o “interior” (dentro) da escola; a natureza multiforme e dinâmica inerente aos processos de construção e reconstrução da cultura (...)” (Torres, 2005, p. 435). A cultura escolar é reequacionada enquanto uma conceptualização clássica ancorada nas tensões entre a “estrutura e a agência humana”, assumindo uma natureza dinâmica e multiforme e nesta medida, Torres (*ibidem*) sugere a distinção entre os conceitos de *cultura escolar* e de *cultura organizacional escolar*. No que se refere ao primeiro, a investigadora apresenta-o como resultante da “pressuposição básica de uma relação de continuidade e isomorfismo entre as orientações normativas e culturais e os contextos de acção concretos (...)” (*ibidem*, p.447). Por sua vez, no que concerne ao conceito de “cultura organizacional escolar”, verificámos a sua natureza dinâmica, na medida em que “pretende evocar a importância dos contextos endógenos de acção no processo de construção da cultura organizacional” (*ibidem*). Este último construto ser-nos-á especialmente útil na medida em que, na busca das facetas da escola enquanto organização aprendente e/ou não aprendente interessa-nos igualmente colocar o foco, na dinâmica criada pelas relações estabelecidas entre a escola e os contextos exógenos.

Peter Senge (1990), através da sua obra “The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization”, deu um importante contributo para a conceptualização das organizações aprendentes. Perante o desafio de um mundo em constante mudança, o autor apresenta as organizações aprendentes como aquelas onde “people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together” (Senge, 2004, p. 8), e que assim estarão capacitadas para responder de modo eficaz a um mundo em constante mudança e interconectado (*ibidem*). Muito embora Senge se situe na área da empresa, grande parte do que escreveu configurou um aporte assinalável para a génese do pensamento da escola enquanto organização aprendente. À luz da literatura, a aprendizagem organizacional, assume-se como uma estratégia que permitirá apetrechar a escola de respostas, eficientes e eficazes, a esse mundo em constante mudança (Kools et al., 2020b, p. 25). Nesta medida poderá capacitar os alunos não apenas para competências cognitivas, mas expandindo a sua intervenção, apoiá-los no desenvolvimento de competências sociais, emocionais e da sua capacidade de ativar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas (*ibidem*).

Fig. 1 – Kools & Stoll, 2016.



A escola enquanto organização aprendente vai firmar os seus alicerces na Teoria dos Sistemas, na Aprendizagem Organizacional e na Gestão Estratégica, nessa linha, poderemos defini-la como um conceito orgânico, multinível, dadas as inter-relações entre comportamentos individuais e de equipa, de práticas e culturas organizacionais. Com o intuito de clarificar este conceito, ainda com contornos algo esbatidos, tomamos o trabalho de Kools and Stoll (2016), onde referem que a escola enquanto organização aprendente, será aquela que desenvolve a capacidade de mudar e de se adaptar constantemente aos novos contextos e circunstâncias, na medida em que os seus membros, individual e em grupo, aprendem um modo próprio de concretizar a sua visão (Kools & Stoll, 2016, p. 10). Neste trabalho, intitulado “What makes school a learning Organisation?”, os autores definem sete dimensões orientadas para a ação que poderão constituir um caminho para cada escola se construa enquanto organização aprendente.

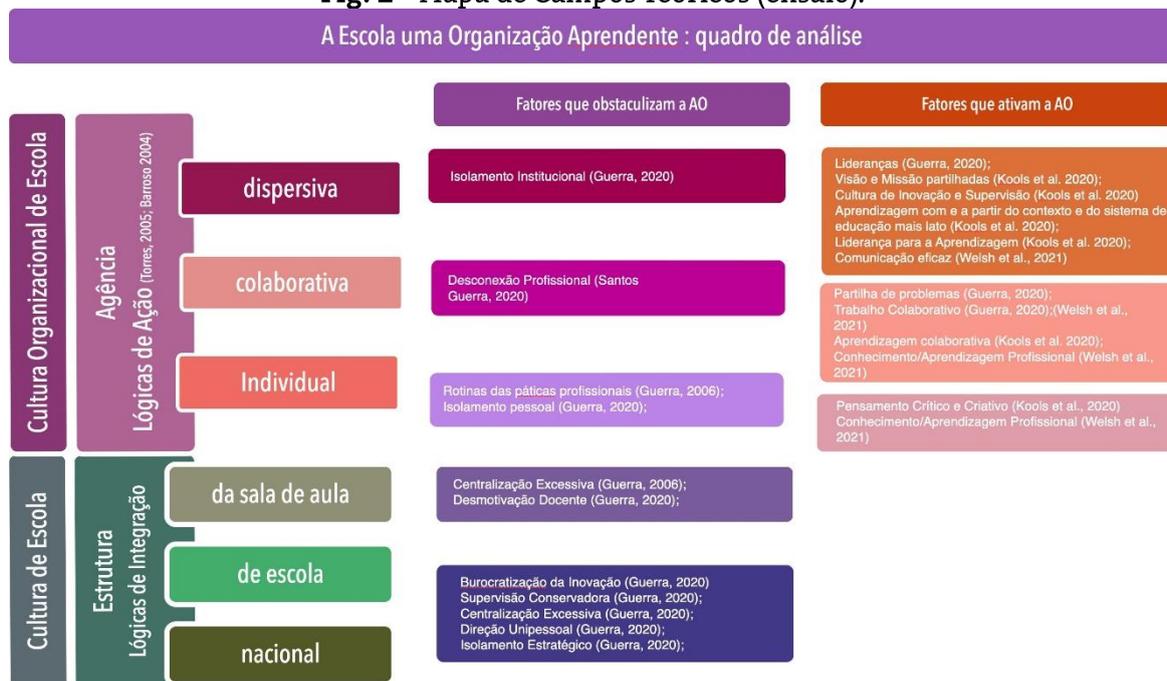
Todavia, antes de chegarmos ao cabo desta terceira parte da nossa revisão exploratória de literatura, procurámos respostas à questão por que razão as escolas terão que aprender? E, para além dos argumentos encontrados na literatura e apresentados anteriormente, potenciar a sua capacidade organizacional de adaptação ao contexto/ território e responder a todos os alunos, tentámos robustecê-los através de Santos Guerra (2020). “Las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendizaje. Por su propio aprendizaje”(Santos Guerra, 2020, p. 14). O autor prossegue neste questionamento e, para além de apelar à aprendizagem organizacional, define-a como um caminho. A escola terá que se questionar sobre o que têm que aprender os alunos? Como saber se aprenderam verdadeiramente? Como adaptar-se a cada aluno? Na resposta a estas perguntas a escola terá que acionar o seu próprio processo de aprendizagem organizacional. “Hablo de aprendizajes que hay que realizar de forma incesante una vez asumida la práctica en la escuela. Y hablo de aprendizajes compartidos por todos los profesores del centro, no de manera individual sino colegiada” (ibidem, p.59).

Ao nosso modelo de análise, subjazem dois conceitos integradores – Cultura de Escola – e – Cultura organizacional de Escola (Torres, 2005, p. 447).

Desta base bidimensional emergem a estrutura e a agência. A estrutura apela a uma dimensão mais isomórfica e marcada “pela hegemonia de uma lógica da “integração” e, como tal, desencadeadora de configurações culturais “integradoras”, diretamente redutíveis às grandes estruturas englobantes” (ibidem, 446). Definimos três lógicas de integração: uma lógica integração nacional; uma lógica de integração de escola e uma lógica de integração de sala de aula. A agência, dinâmica, vive “das apropriações culturais endógenas (cultura organizacional escolar), processadas a partir do desenvolvimento de lógicas de acção (jogos sociais) plurais (...)” (ibidem, 448). Neste campo definimos três lógicas de ação, a lógica de ação individual, a lógica de ação colaborativa e a lógica de ação organizacional.

Acompanhando o pensamento de Torres (2005) na defesa de que a “cultura escolar” e a “cultura organizacional escolar” são ambas constitutivas da escola, será no âmbito das três lógicas de integração e das três lógicas de ação (Barroso et al., 2004, p. 26) que vão emergir os fatores que obstaculizam e os que ativam a aprendizagem organizacional na escola.

Fig. 2 – Mapa de Campos Teóricos (ensaio).



Considerações finais

Nóvoa (2006) há muito defende a tese de que é necessário inventar de novo a escola, defende que pensar de novo a escola é pensar os espaços, a dinâmicas de trabalho, os horários, a relação com as famílias e a sociedade. Nessa medida exigirá um novo contrato social que mobilize a sociedade para esta mudança. É o momento de conhecermos o que se faz no mundo, de partilhar o conhecimento e a experiência, inventar de novo a escola, não será um

movimento disruptivo, mas passará por integrar muito daquilo que já se faz bem.

1.º - Em vez de um centralismo legislador e reformador, políticas localizadas nas escolas e nos seus lugares sociais de inserção; 2.º - Em vez da lógica desenvolvimentista do “capital humano”, uma Escola da cultura, do conhecimento e da ciência; 3.º - Em vez de programas em modelos uniformes, a liberdade de organização e de gestão das escolas, a diversidade curricular e a diferenciação pedagógica; 4.º - Em vez de programas e planos de emergência, um investimento sustentado e coerente nas escolas, nos professores e nas redes de aprendizagem; 5.º - Em vez de processos burocráticos de recrutamento docente, uma escolha dos melhores professores, baseada nas suas qualificações e nos projectos educativos das escolas; 6.º - Em vez de um funcionamento às cegas, práticas regulares de auto-avaliação e avaliação externa dos alunos, dos professores, das escolas e das políticas. (Pereira & Vieira, 2006, p. 116)

Referências

- Alves, M. (1999). *A Escola e as Suas Lógicas de Ação (ASA)*. CRIAP.
- Alves, M., Cabral, I., & Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In I. Cabral & J. M. Alves (Eds.), *Gestão Escolar e Melhoria das escolas - o que nos diz a investigação* (1ª, pp. 143–161). Fundação Manuel Leão.
- Baráth, T. (2015). Learning Organization as a Tool for Better and More Effective Schools. *Procedia Manufacturing*, 3, 1494–1502. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.330>
- Barroso, J. (1996). O estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In *O estudo da Escola* (pp. 1–14). Porto Editora. <https://www.researchgate.net/publication/266592358>
- Barroso, J., Dinis, L. L., Macedo, B., & Viseu, S. (2004). *Regulação interna e lógicas de acção nas escolas: Dois estudos de caso em Portugal*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22304.81925>
- Bolívar, A. (2017). A Melhoria da Escola: Linhas Atuais de Investigação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51–2, 5–27. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1
- Canário, R. (1992). *Estabelecimento de Ensino: A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos*. In *As Organizações Escolares em Análise* (1ª, Vol. 1, pp. 166–186). D. Quixote.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? um olhar Sociológico* (1.ª ed.). Porto Editora.
- Dalin, P., & Rust, V. D. (1983). *Can Schools Learn?* NFER-Nelson.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 48–76). Publicações D. Quixote.
- King Smith, A., Watkins, K. E., & Han, S. H. (2020). From silos to solutions: How one district is building a culture of collaboration and learning between school principals and central office leaders. *European Journal of Education*, 55(1), 58–75. <https://doi.org/10.1111/ejed.12382>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation?, *OECD Education Working Papers*, No. 137. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouédard, P. (2020a). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/EJED.12383>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouédard, P. (2020b). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/EJED.12383>

- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola, Instituições Eficazes e Sucesso Educativo*. Fundação Manuel Leão.
- Lortie, D. C. (2002). *School Teacher* (2ª). The University of Chicago Press.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In *As Organizações Escolares em Análise* (1ª, pp. 9–43). Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de Metamorfose da Escola. *Educação and Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Pereira, H. M., & Vieira, M. C. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 111–126.
- Reboul, O. (1988). *A Educação*. In *Filosofia da Educação* (Vol. 1, pp. 7–25).
- Santos Guerra. (2006). *La escuela que aprende* (4ª). Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2020). *La escuela que aprende* (6ª, Vol. 1). Ediciones Morata.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Ed. Asa.
- Senge, P. (2004). *The fifth discipline*. Currency Doubleday.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B., & Hopkins, D. (1996). Merging School Effectiveness and School Improvement. In *Making Good Schools: linkingschooleffectiveness and school improvement* (Routledge, pp. 94–112). Routledge.
- Torres, L. L. (2005, October). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 435–451.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? In *Source: American Educational Research Journal*, Autumn 31(3).
- Welsh, R., Williams, S., Bryant, K., & Berry, J. (2021). Conceptualization and challenges: examining district and school leadership and schools as learning organizations. *Learning Organization*, 28(4), 367–382. <https://doi.org/10.1108/TLO-05-2020-0093>