

# LIDERANÇAS E INOVAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

COORDENADORAS  
**LÍDIA GRAVE**  
**GLÓRIA BASTOS**  
**ISOLINA OLIVEIRA**

## **FICHA TÉCNICA**

Coordenadores

**Lídia Grave, Glória Bastos, Isolina Oliveira**

Título

**Lideranças e Inovação em Contextos Educativos**

Produção

**Serviços de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual**

Editor

**Universidade Aberta**

Coleção

**Educação a Distância e *eLearning* | N.º 4**

ISBN: **978-972-674-819-9**

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, **CC BY-NC-ND 4.0**.

De acordo com os seguintes termos:

Atribuição - Uso Não-Comercial-Proibição de realização de Obras Derivadas

## ÍNDICE

- 01 | Conceito de liderança e de líder**  
Bela Matos & Lídia Grave
- 02 | Liderança(s) e inovação tecnológica**  
Isolina Oliveira
- 03 | Lideranças nas escolas**  
Lídia Grave & Ana Freitas
- 04 | As lideranças na implementação de projetos de autonomia nas escolas: das percepções normativas às práticas dos diretores**  
Carla Santos & Cláudia Neves
- 05 | Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)**  
Cristina Alpalhão Caixeiro, José Cortes Verdasca & Carlos Vilar Estêvão
- 06 | Dinâmicas de interação numa comunidade de prática**  
Luísa Sousa & Filomena Amador
- 07 | Os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações profissionais dos diretores e professores**  
Magda Mesquita
- 08 | Percepções de diretores de escolas do Rio de Janeiro sobre avaliação educacional**  
Sandra Mariano & Fabiane Costa-e-Silva
- 09 | Os líderes intermédios da escola no papel de avaliadores do desempenho docente**  
Luís Ricardo
- 10 | O papel dos professores na inovação pedagógica com recurso às tecnologias**  
Henriqueta Costa & Isolina Oliveira
- 11 | Liderança Digital: a aprendizagem e os processos de informação e comunicação na sala de aula**  
Lúcia Massano & Susana Henriques

## APRESENTAÇÃO

O presente volume surge no contexto das atividades desenvolvidas na especialidade de Liderança Educacional, do Programa de Doutoramento em Educação da Universidade Aberta, apresentando resultados de estudos realizados nesse âmbito e também outros contributos de investigadores que têm analisado as dinâmicas de liderança nas escolas. Começou a ser construído beneficiando do entusiasmo que a Lídia colocou na iniciativa, e tornou-se um dever a sua publicação, após o triste desenlace que a todos surpreendeu. Esta temática constituiu um dos núcleos fundamentais do seu trabalho, e nesse sentido o seu nome estará ligado a alguns dos textos aqui incluídos, perpetuando o seu intenso e dedicado labor pedagógico.

Em relação à problemática que o título convoca, de facto, a liderança educacional tem vindo a assumir um protagonismo crescente: presente nos discursos políticos, nas análises transnacionais sobre os sistemas educativos, nos vários olhares sobre o papel da escola e a forma como esta deve encontrar respostas para os múltiplos desafios internos e externos que se lhe colocam diariamente. Os textos aqui apresentados refletem sobre algumas das exigências e dos reptos que a escola vai enfrentando, e como os processos de liderança construídos encontram caminhos diversos para encarar e reagir a problemáticas e situações distintas.

A liderança exercida pelos professores e a forma como estes se encaram também enquanto líderes (de topo ou em posições intermédias, ou ainda a liderança pedagógica na sala de aula) merece a atenção de todos os que se movimentam no território da educação. Este livro procura, neste contexto, ser mais um contributo para apoiar o pensamento e a ação nessa área.

\*\*\*\*\*

O texto de abertura, da autoria de Bela Matos e Lídia Grave, introduz o leitor na discussão sobre os diversos conceitos de liderança, a partir de diferentes autores, e as suas repercussões no contexto educacional, nomeadamente na situação das escolas portuguesas. As relações, sempre discutidas, entre liderança e gestão, as práticas de liderança que têm emergido como mais eficazes, as relações entre liderança e outros domínios do sistema de organização escolar são alguns dos tópicos abordados, demonstrando que este é um campo de estudos onde a diversidade de perspetivas de análise continua a marcar a investigação. No texto “Liderança(s) e a inovação tecnológica”, após uma breve apresentação dos modelos

de liderança educacional e de discussão em torno dos conceitos de liderança distribuída e e-liderança, Isolina Oliveira argumenta sobre as potencialidades das tecnologias digitais na extensão da liderança distribuída e sobre a sua importância no estudo da complexidade das organizativas educativas no desenvolvimento de novas competências e na assistência dos líderes que trabalham nessas organizações.

No artigo “Lideranças intermédias em contexto escolar”, Ana Isabel Freitas e Lídia Grave-Resendes defendem que a liderança não pertence apenas aos sujeitos que, de acordo com os normativos legais, ocupam posições formais de liderança mas a todos os que centram a sua atividade em projetos de melhoria da escola. Neste pressuposto há múltiplos líderes na escola e, neste contexto, as autoras apresentam diferentes abordagens sobre os conceitos de liderança, liderança distribuída e liderança dos professores bem como o modo como estes podem fazer a diferença nas suas escolas.

Em seguida, Carla Santos e Cláudia Neves analisam o contexto particular de duas escolas situadas na Região Autónoma da Madeira, procurando perspetivar, a partir desses estudos de caso, a eficácia das lideranças na construção da autonomia das escolas. Neste contexto, emerge a liderança transformacional como aquela tem sido apontada, em diversos estudos, como apresentado maior potencial também para o contexto escolar. Partindo assim dos dados resultantes da aplicação do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass, e de entrevistas, as autoras concluem que as diretoras das escolas analisadas desenvolvem práticas alinhadas com uma liderança transformacional. Procuram igualmente aprofundar a autonomia das escolas em causa, em estrito cumprimento daquilo que o dispositivo legal lhes determina, mas tendo sempre em vista o compromisso com a missão da sua escola e com a satisfação da comunidade educativa.

O texto “Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)”, da autoria de Cristina Caixeiro, José Verdasca e Carlos Estevão, assenta num trabalho de investigação que teve como propósito aferir o impacto da liderança dos diretores das escolas não agrupadas e dos agrupamentos de escolas, na (re)construção da cultura organizacional escolar. O estudo teve como referência duas hipóteses: o diretor adota uma perspetiva integradora assumindo claramente uma postura gestonária da cultura defendida pelas orientações políticas e ideológicas ou pelo contrário, avoca uma certa indiferença pela (re)construção da cultura organizacional tendo como válidas as subculturas numa perspetiva diferenciadora/fragmentadora da cultura, respeitando as autonomias individuais, grupais e coletivas assim como os diversos valores, crenças e ideologias. Conclui-se que as culturas escolares integradoras impulsionadas por lideranças individuais de feição integradora, expressas por um elevado sentido de pertença

e de identidade organizacional, são percebidas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional.

Luísa Sousa e Filomena Amador, em “Construção de uma comunidade de prática: Dinâmicas de interação entre participantes”, partem dos conceitos de liderança pedagógica e de comunidade de prática, descrevendo elementos de um percurso de investigação-ação participatória. Analisando os processos de construção de uma comunidade de prática (de professores) centrada na partilha de experiências e na reflexão conjunta sobre as práticas, examinam as diferentes dinâmicas de interação estabelecidas entre os participantes e os contextos em que surgem.

No artigo “Os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações profissionais dos Diretores e professores”, Magda Mesquita apoia-se nos resultados de uma investigação que pretendeu conhecer os efeitos daquele processo na qualidade das relações humanas e profissionais em agrupamentos agregados e no grau de participação dos professores na vida da escola. O estudo conclui que houve prejuízos ao nível da qualidade das relações profissionais entre docentes e Diretores por causa da agregação: o aumento da dimensão das estruturas educativas e a dispersão das escolas que integram o mesmo agrupamento dificultam o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. O acréscimo de responsabilidades no exercício do cargo de Diretor é um óbice à manutenção de relações de proximidade com a respetiva comunidade escolar.

Uma perspetiva internacional, neste caso concreto sobre o contexto brasileiro, é-nos dado em “Perceções de diretores de escolas do Rio Janeiro sobre avaliação educacional”, de Sandra Mariano e Fabiane Costa-e-Silva. As autoras focam o seu trabalho na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, em escolas cujos alunos vêm alcançando bons resultados de aprendizagem nas avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação Bimestral do Processo de Ensino e Aprendizagem nas Escolas (SAERJINHO). A partir das vozes de dez participantes no estudo, examinam aspetos relacionados com as práticas de gestão e a sua influência na escola, designadamente no desempenho dos alunos.

No texto *Os líderes intermédios da escola no papel de avaliadores do desempenho docente*, Luís Ricardo baseia-se num estudo desenvolvido em torno das lideranças intermédias na Escola e das suas ligações com a avaliação do desempenho docente considerando o DR n.º 2/2010 e desenvolvido com o DR n.º 26/2012. A identificação do estilo e do perfil dos agentes encarregados de realizar essa avaliação norteou o estudo, e, neste sentido, o autor apresenta e discute noções como “perfil do líder” e “estilo de liderança” bem como o atual modelo de avaliação do desempenho docente e, com base nos resultados, aponta

caminhos para uma avaliação de desempenho mais eficaz.

O artigo *O papel dos professores na inovação pedagógica com recurso às tecnologias* apoia-se nos resultados de um estudo de caso múltiplo, que integrou três escolas da Região Autónoma da Madeira com características muito distintas, uma escola secundária, urbana e com muita tradição, duas escolas básicas e secundárias, uma suburbana, integrada num meio social e económico desfavorecido, e uma rural. A investigação procurou estudar a importância das lideranças no incentivo à utilização das novas tecnologias e na implementação de inovações pedagógicas com recursos às mesmas no ensino das ciências. No artigo analisam-se práticas pedagógicas nas disciplinas de ciências em cursos de natureza profissionalizante no que se refere à utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e o modo como estas novas práticas modificam os papéis na sala de aula, transformando o aluno no construtor do seu conhecimento e atribuindo ao professor um papel de orientador.

Finalmente, Lúcia Massano e Susana Henriques analisam aspetos relacionados com a liderança, a partir da perspetiva dos alunos, em cenários de aprendizagem com recurso a artefatos digitais. Em “Liderança Digital: a aprendizagem e os processos de informação e comunicação na sala de aula”, discutem as questões da liderança pedagógica do professor em sala de aula, sendo apresentado um estudo de caso localizado numa escola secundária. No percurso apresentado conclui-se que a liderança do professor é fundamental para desenvolver a própria liderança do aluno, não só nos processos de aprendizagem como também nas relações que se estabelecem nas atuais sociedades em rede.

O conjunto de artigos aqui apresentados desvenda perspetivas múltiplas em torno da liderança educacional. Esperamos que a sua leitura proporcione um enriquecimento dos caminhos que vêm sendo percorridos, em diferentes quadrantes, pelas escolas e seus atores.

**As coordenadoras**

# CONCEITO DE LIDERANÇA E DE LÍDER

BELA CORREIA DE MATOS & LÍDIA GRAVE-RESENDES  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

## RESUMO

A liderança é uma temática que sempre despertou interesse tendo, no entanto, vindo a expandir-se nos últimos 70 anos. Na literatura organizacional sobre liderança, existem incontáveis artigos e definições ilimitadas, embora a maioria dos pesquisadores concorde com a existência de traços comuns como sendo importantes para que seja exercida a liderança.

**Palavras-Chave:** liderança; líder; escola.

## 1. INTRODUÇÃO

A escola pública tem sido submetida, nos últimos anos, a uma pluralidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis a nível da sua organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança, entre outras dimensões pertinentes. De entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática, e, por outro lado, os valores da gestão e da eficácia técnica (Torres e Pallares, 2009).

A temática da liderança tem sido vastamente estudada nas suas mais diversas vertentes e é transversal a todas as civilizações. Em todas as épocas, a “*história dos vencedores*” é a que mais abundantemente está documentada, estudada e divulgada, sendo construída em torno de personalidades que ganham relevância e se imortalizam pelas suas qualidades como chefes militares, reformadores, estadistas, tendo todos em comum o facto de se

afirmarem pelas suas qualidades como líderes, capazes de agregarem em seu torno forças sociais relevantes e concretizarem projetos de grande impacto coletivo (Silva, 2008).

Conseguir chegar à suprema compreensão de qual o significado de liderança e de construir um quadro teórico válido e integrado da teoria da liderança tem sido o grande objetivo de muitos estudos nesta área. Vemos, assim, a emergência de diferentes paradigmas e abordagens, explorando diversas vertentes nas quais se projeta a influência do líder e as relações/efeitos que se estabelecem pela sua ação/feedback em contextos organizacionais diferenciados dando, por isso, dinâmica e motivação à continuidade da investigação sobre o tema. Acresce, ainda, que à medida que a complexidade social expressa em múltiplas organizações – públicas, privadas, prosseguindo fins não lucrativos –, procurando a maioria delas, de alguma forma, suprir e satisfazer necessidades e anseios dessa sociedade, que a acuidade e pertinência da investigação sobre o que é a “liderança, o seu papel e valor, enquanto fator fulcral de condução desses múltiplos interesses sociais, tem conduzido, particularmente os estudiosos da gestão, a assumir a questão da liderança como a sua missão central de investigação” (Almeida, 2006, p.22).

No contexto educativo têm igualmente vindo a lume diversos estudos sobre os processos de liderança escolar, diversificando-se as perspetivas teóricas de análise, acionam-se diferentes metodologias de investigação. Não obstante, na interseção destas diversidades é possível identificar como elemento agregador a assunção de uma ideologia de tipo gestor, herdeira do movimento das escolas eficazes, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional.

Por sua vez, no plano teórico-conceitual, as investigações recentes têm vindo a reavivar velhas tipologias de liderança inscritas no património estruturante da Teoria Organizacional, para explicar (e mesmo suportar) as atuais mudanças nas escolas. Sendo generalizada a ideia de que o sucesso das organizações depende diretamente da liderança, Bento (2008) atribui à liderança um papel importantíssimo no estudo e implementação da mudança em todas as organizações.

O mesmo autor opina que em Portugal e nos países de tradição centrista, denota-se uma resistência à mudança por parte das organizações escolares. Alguns autores explicam este problema pela inação interna à própria organização ou pela propensão desta em manter a estabilidade. No entanto, a agenda política e governativa portuguesa inscreveu, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares.

Foram muitas as mudanças implementadas nos últimos anos nos Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas nacionais: Avaliação do Desempenho Docente e Não

Docente, Estatuto do Aluno, alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, regras dos concursos dos Professores, organização e distribuição do serviço nas escolas, a reorganização da rede escolar, entre muitas, muitas outras mudanças. No entanto, é fácil constatar, à semelhança de outros domínios legislativos, que a profusão de legislação publicada é em tal quantidade que, muitas vezes, não permite a sua leitura adequada e a interiorização dos princípios que dela emanam.

As Escolas não têm, sobretudo nos últimos anos, tido a oportunidade de validar os sucessos ou insucessos da implementação das várias medidas legisladas e preconizadas porque os próprios diplomas e leis se vêm sobrepondo uns aos outros. A experiência pessoal que tivemos como vice-presidente do Conselho Executivo e Adjunta do Diretor e que temos, no momento da escrita deste texto, como Subdiretora, permite-nos afirmar que o cargo do Presidente do Conselho Executivo/Diretor(a) assume, presentemente, uma exigência muito elevada, pela dedicação e competência que são investidas diariamente na liderança dos estabelecimentos de ensino.

Muitas vezes, o segredo de uma liderança partilhada passa por saber em que situações o líder deve agir como chefe e em que situações deve atuar como um parceiro. É inevitável que o líder escolar (Diretor/a) faça convergir as suas necessidades individuais com as do estabelecimento de ensino e que possua uma personalidade marcante e um conhecimento generalista do ambiente externo e interno da organização que lidera.

A liderança parece estar intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias. Segundo Kouzes e Posner (2009), as pessoas, enquanto líderes e quando estão no seu melhor desempenho, tendem a exercer ou a aplicar um conjunto de práticas de liderança, nomeadamente desafiar o estabelecido, inspirar uma visão partilhada, capacitar os outros a agir, mostrar o caminho e a encorajar a vontade.

Quando os líderes usam estas práticas, clarificam os seus próprios valores pessoais e dão o exemplo, alinhando as suas ações com os valores partilhados; imaginam o futuro, pensando em possibilidades estimulantes e enobrecedoras, cativando os outros para uma visão comum e apelando a aspirações partilhadas. Também procuram oportunidades, buscando modos inovadores de mudar, crescer e melhorar, experimentando e correndo riscos, gerando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os erros. Incentivam a colaboração, promovendo objetivos comuns e construindo confiança e fortalecendo os outros, partilhando informações e poder de decisão. Reconhecem, igualmente, os contributos, mostrando apreciação pela excelência individual e celebrando valores e vitórias, criando um espírito de grupo.

## 2. CONCEITO DE LIDERANÇA E LÍDER

A liderança é uma temática que sempre despertou interesse tendo, no entanto, vindo a expandir-se nos últimos 70 anos. Na literatura organizacional sobre liderança, existem numerosos artigos e definições quase ilimitadas, embora a maioria dos pesquisadores concorde com a existência de traços comuns como sendo importantes para que seja exercida a liderança. O conceito de liderança vem sendo entendido como uma característica da personalidade, um exercício de influência, como meio de persuasão, como relação de poder, uma forma de alcançar objetivos ou como uma combinação de múltiplos elementos (Bento, 2010b).

Assumindo a liderança um papel muito importante nas diferentes organizações e na profundidade das mudanças que nelas podem ocorrer, consideramos igualmente que a procura de uma reflexão e compreensão mais profunda sobre o seu conceito é, também, um ponto de partida importante.

Centramo-nos, neste momento, nas questões que Bento (2010a) colocou no III Colóquio do Centro de Investigação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira:

Embora saibamos o que é um líder quando encontramos um, a essência da liderança ainda é pouco clara. É uma questão de técnica ou carisma? É uma ciência ou uma arte? É uma questão de política ou de princípios? Os seus métodos são universais ou específicos a determinadas situações? Os líderes nascem líderes ou tornam-se líderes? Apesar de milhares de estudos empíricos compreendendo centenas de definições de liderança, ainda não há consenso” (p. 32).

Na opinião de Cunha e Rego (2005), a liderança é um conceito bastante antigo na área da gestão e dos estudos organizacionais e não tem havido consenso relativamente a uma única definição. Ao consultarmos a definição de liderança e de líder no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), da Academia das Ciências de Lisboa, surge-nos o seguinte:

Liderança – “1. *Espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar.* 2. *Função daquele que dirige, do líder.* 3. *Exercício de condução ou de influência que é aceite pelos dirigidos*” (p. 2264).

Líder – “1. *Pessoa que pela sua personalidade exerce influência sobre o comportamento dos outros, conduzindo-os na acção e representando-os nas suas pretensões e opiniões.* 2. *Pessoa que dirige, que chefia um grupo político ou um movimento e o representa institucionalmente*” (2264).

Hermano Carmo (2004), no âmbito da Conferência Internacional sobre Promoção do Bem-Estar na Escola, considerou a liderança como a capacidade de influenciar pelo

consentimento, sendo certo que esta capacidade se adquire pelo desempenho de papéis de obediência e de comando, experimentados ao longo da sua socialização, dentro de um quadro de valores vulgarmente aceites. Este triângulo – obediência, comando e quadro de valores de referência – é o responsável pela diferença entre o líder disponível para servir e o líder que se aproveita para ser servido.

À atividade de influenciar os outros, Bento (2010b) acrescenta que a liderança é, também, uma forma de atingir determinados objetivos, através da comunicação humana onde, em determinadas situações, é exercida uma influência interpessoal. Warren Bennis (2010) partilha que aprendeu que a vida de um líder é a soma dos seus próprios julgamentos: “*Com bom senso, pouco mais importa. Sem bom senso, nada mais importa*” (p.3).

Bento (2010a), ao abordar a questão da liderança, elenca uma série de breves definições de diferentes autores:

1. *A capacidade ou habilidade para conduzir ou guiar os outros* (Luís Graça, 1995).
2. *O processo de induzir os outros a actuar na prossecução de uma meta comum* (Edwin Locke, 1994).
3. *Liderar é motivar as condutas dos membros de acordo com as expectativas da organização* (Ciscar e Uria, 1986).
4. *Liderar é, essencialmente, articular e dar uma visão clara da missão na organização, procedendo para tal à especificação do conteúdo da missão e dos seus valores* (Astin, 1985).
5. *Liderar é a aptidão para saber tomar decisões e transmiti-las, organizar o trabalho de equipa, vincular os indivíduos a um trabalho comum e delegar funções e responsabilidades aos demais membros* (Manuel Alvarez, 1988).
6. *Liderança é uma tentativa de influenciar o comportamento de outro indivíduo ou grupo* (Paul Hersey, 1985).
7. *Liderança é a habilidade para decidir o que deve ser feito e depois convencer outros a fazê-lo* (Dwight D. Eisenhower).
8. *Liderança é o processo de persuasão ou exemplo pelo qual um indivíduo (ou equipa de liderança) induz o grupo a perseguir objectivos do líder ou partilhados pelo líder e os seus seguidores* (John Gardner, 1990).
9. *A liderança é a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros”* (House e tal., 1999, p.184).

Carapeto e Fonseca (2006) consideram que a liderança é uma capacidade que se desenvolve e se aprende, constituindo um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas

potenciam, fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso. Tracy (2010) partilha da mesma opinião quando afirma que os líderes são feitos, não nascem. Kouzes e Posner (2009) reforçam a ideia de que a liderança pode ocorrer em qualquer lugar, em qualquer altura e que a mesma não é um gene nem uma herança.

Rocha (2000) entende que “ao contrário do que muitos estudos predizem, não existe um perfil de líder universal” (p. 110). A liderança, por outras palavras, “é vista mais como um continuum do que como uma série de comportamentos alternativos” (Ghildardi e Spallarossa 1991, p. 105). Para Caruso e Salovey (2007) a liderança associa-se à inteligência emocional. Os autores defendem a aplicação da inteligência emocional às funções essenciais da liderança, como o planeamento, o pensamento flexível e a adaptabilidade:

Este método da liderança não é uma mera ferramenta analítica de carácter reactivo e passivo; tem uma poderosa função prescritiva e positiva. Não basta descobrir problemas. O trabalho do líder eficaz é resolvê-los, é aí que o nosso método da inteligência emocional traz dividendos. (p.xxi)

O modelo de Caruso e Salovey (2007) baseia-se na utilização de quatro habilidades: *identificar* como se sentem todos os participantes principais, incluindo o próprio líder; *utilizar* esses sentimentos para orientar o pensamento e o raciocínio das pessoas envolvidas; *compreender* como os sentimentos podem mudar e se desenvolver com o desenrolar dos acontecimentos; *administrar* os sentimentos de modo a estar aberto aos dados que eles contêm, incorporando-os nas suas decisões e atitudes.

Por outro lado, os autores consideram que “a inteligência emocional não equivale ao sucesso; pessoas emocionalmente inteligentes não são necessariamente grandes líderes, e nem todos os grandes líderes são emocionalmente inteligentes” (p. xxv). Acrescentam, ainda, que é de rejeitar que frequentemente se reconhece que tal como não há uma melhor forma de organização, também não há um melhor estilo de liderança e nem tão pouco se pode pensar que o mesmo tipo de líder seja eficaz em todas as situações/contextos.

Rocha (2000) aponta que a base da liderança eficaz é a reflexão da missão da organização, a sua definição e implementação, de forma clara e visível. “O que distingue o verdadeiro líder dos falsos são os seus objetivos” (p. 4). Por seu lado, Almeida (2006) faz referência a um estudo levado a efeito onde se evidenciou, de forma consistente, que os líderes considerados individualmente fazem a diferença no que diz respeito à *performance*. O mesmo autor cita um outro estudo, no mesmo âmbito mas num contexto de uma organização pública em que o líder é nomeado, revelando que os efeitos da liderança na *performance* da organização são pequenos, e conclui que os efeitos do líder podem ser reduzidos ou evidenciados por

situações particulares que ocorrem no contexto.

Costa (2008) refere que vários estudos no âmbito da inovação demonstraram que há uma íntima relação entre a inovação e determinadas variáveis. Uma das variáveis apontadas é o papel desempenhado pelos seus líderes, na ação do que se quer implementar e como, garantir a adesão de todas as pessoas ao projeto inovador e a importância de saber criar consensos ao nível de normas e valores o que, na opinião de Almeida (2006), uma organização pode tornar-se a imagem e semelhança do seu líder.

Cashman (2010) afirma que para um líder responder a desafios cruciais é necessário explorar oito princípios de liderança: carácter, intenção, conexão, ética, agilidade, resiliência, treino e presença.

Almeida (2006: 24) refere Gayle (2004) relativamente ao que esta última considera como mitos da liderança: “a ideia do papel heroico do líder, a sua onnipresença como solucionador de problemas”, que os líderes nasceram com particulares características e que estas são raras, que a liderança ocorre somente no topo das organizações, que o papel fundamental do líder eficaz é controlar e comandar os outros e que os líderes trabalham fundamentalmente para o bem das organizações. No entanto Cohen (2010) fala de uma liderança heroica, definindo-a como uma liderança que ajuda os seguidores a desenvolver e alcançar o máximo desempenho em qualquer tarefa ou missão. É necessário, para tal, absoluta integridade enquanto se desenvolvem capacidades individuais ao mesmo tempo que se constrói um espírito de equipa.

No estudo realizado por Caetano (2005), o autor concluiu que o estilo de liderança que os vários líderes ao longo dos anos foram adotando resultou de uma influência biunívoca entre o líder e as relações interpessoais e intergrupais dos professores, ou seja, a atuação do líder influenciou as relações, tendo, por sua vez, o resultado destas influenciado o estilo de liderança. Portanto, o estilo de liderança pode condicionar e ser condicionado pelo sistema psicossocial de uma organização.

Associado ao conceito de liderança surge, também, o conceito de gestão, claramente distintos embora não necessariamente indissociáveis. Em todas as funções da administração a liderança assume um papel essencial uma vez que o administrador precisa de conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, precisa de liderar. Bennis (1996:42) elenca uma série de diferenças entre gestores e líderes, que se apresentam no quadro seguinte:

Quadro 1 – Diferenças entre gestores e líderes

Gestores	Líderes
Administra	Inova
Cópia	Original
Mantém	Desenvolve
Dá prioridade a sistemas e estruturas	Dá prioridade a pessoas
Depende de controlo	Inspira confiança
Visão a curto prazo	Perspetiva o futuro
Pergunta como e quando	Pergunta o que e por quê
Vive com os olhos voltados para o possível	Vive com os olhos no horizonte
Imita	Inventa
Aceita o status quo	Aceita o desafio
É o bom soldado clássico	É o seu próprio comandante

Assim, um gestor/administrador e um líder são papéis diferentes embora possam ser desempenhados pelo mesmo indivíduo. Na opinião de Bento (2010a) a gestão é mais “racional, fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reativa” sendo a liderança, por outro lado, mais “emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores” (p. 37). No entanto, e na opinião do mesmo autor ambas, liderança e gestão, são importantes. É comum ler-se que um bom gestor faz as coisas bem, enquanto um bom líder faz as coisas certas.

Tal como acontece nos estudos sobre as organizações em geral, também naqueles que se debruçam especificamente sobre as organizações educativas existe pouca clareza na forma como se percecionam os papéis a serem desenvolvidos pelos líderes, sobretudo se esses líderes forem simultaneamente gestores da organização.

Em suma, a liderança é um conceito aplicado, e conseqüentemente exige abordagens holísticas que potenciem a compreensão do seu significado, a um nível múltiplo de inter-relações (Almeida, 2006). De forma muito sucinta, apresentamos uma síntese de alguns dos conceitos de liderança anteriormente apresentados:

Quadro 2 – Resenha de conceitos de liderança

Autor	Conceito de liderança apresentado
Carmo (2004)	Capacidade de influenciar pelo consentimento, sendo certo que esta capacidade se adquire pelo desempenho de papéis de obediência e de comando, experimentados ao longo da sua socialização, dentro de um quadro de valores vulgarmente aceites.
Carrapeto e Fonseca (2006)	É uma capacidade que se desenvolve e se aprende, constituindo um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas potenciam, fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso.
Caruso e Salovey (2007)	Associa-se à inteligência emocional.
Kouzes e Posner (2009)	Pode ocorrer em qualquer lugar, em qualquer altura e que a mesma não é um gene nem uma herança.
Bento (2010b)	Característica da personalidade, um exercício de influência, como meio de persuasão, como relação de poder, uma forma de alcançar objetivos ou como uma combinação de múltiplos elementos.
Tracy (2010)	Os líderes são feitos, não nascem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). Líder, Liderança. In *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. (Vol. II, p. 2264). Lisboa: Verbo.
- Almeida, M. (2006). *O futuro da liderança de topo na Administração Pública Portuguesa. Forças motrizes e Cenários possíveis*. Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão, Braga. [Dissertação de mestrado, documento policopiado].
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Barroso, J. (1998). Autonomia e Gestão das Escolas: Que formação de professores? In *Actas do Seminário “A Territorialização das Políticas Educativas”*. Centro de formação Francisco de Holanda: Guimarães. Retirado em Maio 5, 2011, de [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2\\_8.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_8.htm).
- Bennis, W. (1996). *A formação do líder*. São Paulo: Atlas.
- Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 31-54). Funchal: Grafimadeira.

- Bento, A. & Ribeiro, M. (2009). *Análise das Práticas e dos Comportamentos de Liderança dos Alunos da Universidade da Madeira*. XIII Encontro Nacional Educação em Ciências, Castelo Branco, Portugal, Setembro, 1-14, 2009.
- Bento, A. (2010a). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In A. Bento e A. Mendonça (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, 2ª edição.
- Bento, A. (2010b). Liderança Contingencial: os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário. In A. Bento e A. Mendonça (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, 2.ª edição.
- Bergamini, C. (1994). *Liderança, Administração do Sentido*. São Paulo: Atlas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Caetano, J. (2005). *Estilos de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar. Estudo de caso*. Universidade Aberta, Lisboa. [Dissertação de mestrado, documento policopiado].
- Carapeto, C. & Fonseca, T. (2006). *Administração Pública, Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carmo, H. (1999). *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta, 1.ª edição.
- Carmo, H. (2004). Parceria Escola-Comunidade na Educação para a Cidadania, comunicação apresentada em Conferência Internacional sobre Promoção do Bem-Estar na Escola, Seixal.
- Carmo, H. & Malheiro, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 2.ª edição.
- Caruso, D. & Salovey, P. (2007). *Liderança com Inteligência Emocional. Liderando e administrando com competência e eficácia*. Brasil: São Paulo, M.Books.
- Cashman, K. (2010). Leading in Crisis. *Leadership Excellence*, 27(8), 8-9.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Brasil, São Paulo: Makron Books, 4.ª edição.
- Cohen, W. (2010). Heroic Leaders. Why we still need them. *Leadership Excellence*, 27(8), 17.
- Costa, M. (2008). *A promoção da inovação e mudanças nas escolas do 1.º Ciclo, em agrupamento, no Concelho de Loures*. Universidade Aberta, Lisboa. [Dissertação de mestrado, documento policopiado].

- Costa, R. (2010, fevereiro). Malcolm Gladwell. Entrevista a Malcolm Gladwell. *Única*, 2000, 58-62.
- Cunha, M.P. & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1.ª edição.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a Organização da Escola* (2.ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Gilbert, L. (1985). *Men in dual-career families: current realities and future prospects*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Libório, A.; Silva, S.; Oliveira, V. & Fraga, N. (2010). Liderança Escolar: Qualidade que se aprende e desenvolve. In A. Bento e A. Mendonça (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, 2.ª edição.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2007). *O Desafio da Liderança*. Portugal: Caleidoscópio.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1): 65-90. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nogueira, C. (2006). Os discursos das mulheres em posições de poder. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 57-72.
- Penteado, J. (1986). *Técnica de Chefia e Liderança*. S. Paulo: Pioneira, 9.ª edição.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, M. & Bento, A. (2009). *Análise das Práticas e dos Comportamentos de Liderança nos Alunos do Ensino Superior: o caso da População Estudantil do Instituto Politécnico de Bragança*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança, Portugal, abril/maio, 1-18, 2009.
- Ribeiro, M. & Bento, A. (2010). *As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo*. Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração, Elvas, Portugal, abril, 1-15, 2010.
- Riley, K. (1994). Leadership. In *Quality and Equality. Promoting Opportunities in Schools* (pp. 87-104). Londres: Litho Link.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Rocha, M. (1998). Democracia e participação: a feminização da gestão escolar e a realização da escola democrática. *Revista de Educação*, 7(2), 29-40.

- Rocha, M. (2000). *Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo*. Retirado em junho 24, 2010, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10075>.
- Rocha, M. (2007a). *Género e poder na gestão educacional: os contributos de uma análise crítica dos discursos organizacionais*. Retirado em junho 26, 2010, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10059>.
- Rocha, M. (2007b). Desconstruindo a metodologia prevalecente na investigação sobre o género: construindo uma análise crítica dos discursos organizacionais. In M. Santana, M. Ramos e A. Alves (org.), *Actas do Encontro Internacional Discurso, Metodologia e Tecnologia* (pp. 1-13). Miranda do Douro: Centro de Estudos António Maria Mourinho.
- Rocha, M. (2009). Políticas e medidas legislativas de género em educação: a União Europeia e Portugal. In T. Brabo (Eds.), *Género, Educação e Política: Múltiplos Olhares* (pp.75-113). Brasil: Ícone Editora Lda.
- Rotger, A. (1982). *Direcciones Escolares – El Director como Técnico, como Líder y como Ejecutivo*. Madrid: Editoria Escuela Española, S.A.
- Saavedra, L. (2004a). Género, diversidade e conflito no desenvolvimento da carreira. In M. Taveira (coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp. 83-93). Coimbra: Almedina.
- Saavedra, L. (2004b). Diversidade na identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 103-120.
- Silva, J. (2008). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Trajectos Individuais e Impactos Organizacionais*. Espanha: Universidad de Extremadura [Tese de doutoramento, documento policopiado].
- Stoer, S. (1986). *Estado e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tichy, N. & DeRose, C. (2010). Judgment Call. Selecting the right leader. *Leadership Excellence*, 27(8), 5.
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e a escola democrática. In P. Abrantes e outros (Orgs.) *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Vol. I (pp. 123-143). Lisboa: ISCTE.
- Tracy, B. (2010). The Secret. Be a leader of integrity. *Leadership Excellence*, 27(8), 19.
- Warren, B. (2010). Life Motivations. Why we become leaders? *Leadership Excellence*, 27(8), 3.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Instituto de Inovação Educacional.

### **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 48572, de 9 de setembro
- Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de março
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho
- Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de outubro
- Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril
- O Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

### **Netografia**

Página eletrónica oficial de Jim Kouzes e Barry Posner

<http://eu.leadershipchallenge.com/WileyCDA/Section/index.html>

# LIDERANÇA(S) E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

ISOLINA OLIVEIRA  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

## RESUMO

Os sistemas de gestão das escolas, onde cada vez mais as tecnologias digitais estão presentes, têm provocado alterações na organização escolar e nos modos de comunicação entre os diversos atores educativos e, em particular, os vários departamentos. Por sua vez, as tecnologias digitais incorporadas na vida diária das pessoas suscitam o desenvolvimento de estudos a vários níveis, sobretudo sobre o impacto nas formas de aprender e de comunicar. A investigação tem vindo a direccionar-se para estudar estes fluxos de informação e as novas formas de comunicação nos diferentes tipos de redes que se constituem. Deste modo, torna-se premente conhecer estes diversos movimentos, compreender como as tecnologias digitais influenciam a comunicação e o tipo de interação entre os professores, entre estes e os órgãos diretivos e as comunidades educativas, bem como identificar funções e papéis que são reclamadas nos próximos cenários digitais, ou seja, como é que os líderes pedagógicos interagem e se posicionam nas redes das escolas, entre as escolas e as comunidades locais. Nesta paisagem, um conceito – e-liderança – emerge e admite-se um novo paradigma que busca suporte em modelos já consolidados nos cenários presenciais. Este artigo argumenta sobre as potencialidades das tecnologias digitais na extensão da liderança distribuída e a importância no estudo da complexidade das entidades organizativas para o desenvolvimento de novas competências e a assistência dos líderes que trabalham nessas organizações. Uma análise sistemática das redes locais proporciona lentes através das quais se evidencia a capacitação das organizações educativas para a mudança e inovação.

**Palavras-chave:** comunidades profissionais de aprendizagem; e-liderança; escolas em rede; liderança distribuída; tecnologias digitais.

## INTRODUÇÃO

A emergência de novas ferramentas tecnológicas suscita a curiosidade, em geral, e a dos professores e diretores, em particular, provocando mudança nos modos de praticar e conceber a liderança educacional. Muito do debate em torno da cultura digital e da educação tem sido centrado nas questões do ensino aprendizagem (Bates, 2015) e, ainda pouco, no que tem a ver com a liderança e a organização educativa (Franciosi, 2012). Investigação recente no contexto educativo português (Costa, 2014; Bastos & Oliveira, 2015; Duarte, 2016) mostra várias inovações pedagógicas que os professores estão a implementar com o uso das tecnologias digitais. Estas inovações estão a contribuir para a mudança no papel do professor e do aluno, centram-se nas aprendizagens e evidenciam a expansão do trabalho colaborativo entre professores e a sua promoção entre os alunos. Esses estudos realçam a disponibilidade de recursos tecnológicos e a visão das lideranças sobre a necessidade da formação no campo como fatores relevantes para o investimento pessoal dos professores na incorporação das tecnologias em sala de aula.

Nas organizações escolares a complexidade tem vindo a aumentar, o que requer mais e melhor compreensão sobre a “complexa interação humana na liderança educacional” (Jappien, 2014, p. 66). No passado o líder caracterizava-se por ter um conhecimento especializado baseado num leque de rotinas definidas mas, hoje, depende cada vez mais de fontes externas de conhecimento e precisa de ter em conta a diversidade sociocultural da população escolar (Franciosi, 2012). Os próprios líderes educacionais dão conta das mudanças substanciais em educação e, muito em parte, pela necessidade de aquisição e desenvolvimento permanente de competências tecnológicas e pelas mudanças culturais resultantes da naturalização da tecnologia digital (Townsend, 2010). É neste cenário digital que interessa investigar como se pratica a liderança educacional e se desenvolvem os vários modelos, sejam os mais tradicionais, centrados no líder, sejam os mais focados na liderança distribuída. A liderança distribuída enriquecida com a tecnologia está associada “a uma democratização da vida organizacional e a uma condição para a melhoria interna” da escola (Bolívar, 2012, p. 118). O desenvolvimento da liderança distribuída implica a criação de um conjunto de conhecimentos e competências de liderança comuns que sejam partilhados entre as pessoas (Elmore, 2010). Subsiste na escola uma ação convergente que se constrói pelo trabalho conjunto que é desenvolvido pelos professores na melhoria do ensino e, neste contexto de reconfiguração da liderança, emerge o conceito de “professor como líder” (Lieberman & Miller, 2004). Os professores assumem um papel com mais funções de liderança nas suas áreas e contextos, seja em cargos de coordenação de departamentos ou de projetos, seja em sala de aula. A liderança é perspectivada como

algo que envolve laços entre as pessoas e emerge numa “comunidade profissional de aprendizagem” (Stoll & Louis, 2007) mais do que como uma qualidade de uma pessoa. Para além da distribuição, pressupõe-se o desenvolvimento de relações de confiança e compromisso entre os professores que gerem culturas colaborativas bem como a supervisão e orientação das práticas em sala de aula. Como sublinha Bolívar (2012), “a perspetiva da distribuição pressupõe que o foco seja centrado na escola como organização, mais do que no líder individual” (p. 122).

O trabalho colaborativo assenta em interações desenvolvidas em ambientes presenciais e virtuais e é, hoje, mediado por tecnologias digitais. Há uma diversidade de padrões de distribuição (Spillane & Diamond, 2007) variando com a escola e os contextos locais, que importa analisar e perceber a construção da capacidade para o desenvolvimento da organização. Como é distribuída a liderança? Como são utilizadas as tecnologias digitais nesse processo? Que tipo de iniciativas/ações estão na base do trabalho conjunto de professores e como são distribuídas as tarefas? De que modo se articulam com os órgãos diretivos? E como se relacionam com a melhoria do ensino e dos resultados educativos? Estas são algumas das questões que uma vez estudadas podem trazer conhecimento para a área da liderança educacional, contudo, é também necessário expandir determinados conceitos e/ou criar outros que sustentem a análise e reflexão sobre a liderança educacional na era digital em que nos movemos. Neste sentido, importa indagar: Como se adaptam os modelos existentes sobre liderança a cenários digitais? Quais as áreas de investigação que estão interessadas em estudar esta temática e que metodologias se revelam mais adequadas?

O artigo organiza-se em torno desta problemática, começando por fazer uma breve apresentação de modelos de liderança educacional, focando os modelos instrucionais e os transformacionais nos contextos em que emergiram, situa o conceito de liderança distribuída, não como um novo tipo de liderança mas como uma nova forma de a exercer, para o interligar à noção de e-liderança ou liderança virtual. Depois, e após o esclarecimento do(s) conceito(s) de rede e de comunidade profissional de aprendizagem, justifica-se a premência em centrar o foco no estudo da liderança nos cenários digitais pelas mudanças culturais provocadas com a naturalização das tecnologias digitais. Por fim, conclui-se argumentando que as tecnologias digitais favorecem a extensão da liderança distribuída e advoga-se sobre a importância em estudar a complexidade das entidades organizativas visando contribuir para o desenvolvimento de novas competências e para a assistência dos líderes que trabalham nas organizações educativas.

## **1. MODELOS DE LIDERANÇA EDUCACIONAL: BREVE APRESENTAÇÃO**

A investigação no âmbito da liderança educacional começa a desenvolver-se, sobretudo, a partir dos anos 80 do século XX (Hallinger, 2010). Para explicar este desenvolvimento tardio, Heck e Hallinger (2005) referem a carência de modelos analíticos que permitiriam avanços na investigação e, também, a prevalência de estudos em escolas que, situadas em meios urbanos pobres com graves problemas, exigiam mudança. Nestes contextos, os diretores eram vistos como diretivos e predominavam modelos de liderança instrucional (Edmonds, 1979; Hallinger & Murphy, 1986). Este modelo de liderança radica, pois, em estudos relacionados com a implementação de mudança, nos movimentos sobre a eficácia das escolas e a melhoria escolar e de programas. Como sublinham Heck e Hallinger (2005), nestes estudos, centrados na eficácia das escolas e na melhoria escolar, é destacada a figura do diretor e a sua liderança na explicação de mudanças bem sucedidas.

Os líderes combinam a perícia com o carisma e trabalham com os professores na melhoria do ensino aprendizagem. São orientados por metas e focam-se nos resultados académicos dos alunos, sendo vistos como “construtores de cultura” (Hallinger, 2010). Há uma pressão no sentido de gerar altas expectativas e padrões para alunos e professores (Mortimore, 1993; Purkey & Smith, 1984).

Quando a liderança instrucional emergiu nos anos oitenta como o modelo proeminente, vários investigadores questionaram a capacidade dos diretores para dar cumprimento a tão vasto papel. Hallinger (2000) que integrou esse grupo de investigadores elaborou um modelo assente em três dimensões: definir a missão da escola, gerir o programa de instrução e promover um clima de aprendizagem positivo na escola. Na primeira dimensão, é responsabilidade do líder assegurar que a escola tenha uma missão académica que é comunicada a todo o staff; na segunda dimensão, a gestão do programa implica supervisionar e avaliar a instrução, coordenar o currículo e monitorizar o progresso dos alunos; na terceira dimensão o diretor promove um clima de aprendizagem positivo, incluindo várias funções, tais como, proteção, tempo dedicado à instrução, promoção do desenvolvimento profissional, salvaguarda de visibilidade e, também, dar incentivos aos professores e para a aprendizagem.

De acordo com Hallinger (2010), o modelo instrucional focado na melhoria da escola pode ser perspectivado como “transacional” uma vez que, através da gestão e controlo, procura que os membros de uma dada organização se direcionem para a concretização de um conjunto de metas pré-definidas. A partir da análise que o autor faz a 125 estudos, retira um conjunto de conclusões sobre a liderança instrucional, de que se destacam as seguintes:

- Os diretores contribuem para a eficácia das escolas e o desempenho dos alunos de modo indireto através de ações que influenciam o que acontece na escola e na sala de aula;
- O contexto da escola (onde se inclui o tamanho da escola, o estatuto socioeconómico dos alunos, etc) tem efeito no tipo de liderança instrucional exercida pelos diretores;
- A liderança instrucional influencia a qualidade dos resultados escolares mediante o alinhamento entre as estruturas da escola (currículo, resultados académicos, afetação de tempos letivos e outros, etc) e a missão da escola;

A expansão da investigação sobre a liderança educacional nas duas últimas décadas revela uma variedade de modelos, ainda que os modelos instrucionais e transformacionais predominem. Este último modelo começa a ser conceptualizado nos anos 70 e 80 do século XX e expande-se durante os anos 90, na comunidade educacional, como forma de reagir às políticas de mudança *top-down* que predominaram nos anos 80 e às ideias difundidas com o modelo instrucional. Radica na compreensão das necessidades de cada um dos intervenientes educativos, mais do que na coordenação e controlo, não acredita que o diretor, só por si, consiga criar condições adequadas à melhoria da escola e assume várias designações: liderança partilhada, a liderança do professor (*teacher leadership*), liderança distribuída e liderança transformacional (Hallinger, 2010).

Ao invés do modelo instrucional centrado na figura do diretor e seus atributos, os modelos de liderança transformacional permitem concetualizar a liderança como uma entidade organizacional. Este modelo foca-se sobretudo no desenvolvimento da capacidade de inovar da organização. Ou seja, mais do que se centrar na coordenação direta e no controlo, no currículo e ensino, a liderança transformacional busca a construção da capacidade interna da escola, a definição dos seus propósitos e o auxílio no desenvolvimento de mudanças das práticas de ensino-aprendizagem. Atuando a nível da capacidade interna da organização incide-se na cultura organizacional escolar e evoca-se o conceito de “organização aprendente” em que para além de se fomentar a aprendizagem contínua, esta aprendizagem passa a ser usada para a melhoria escolar e para a própria mudança, onde as relações se constituem como um “método de partilha de conhecimento” (Bolívar, 2012, p. 32). Neste cenário exige-se “uma liderança distribuída através e entre todos os participantes de uma organização” (p. 21), a par da criação de “comunidades profissionais de aprendizagem” (DuFour, 2004). Estas comunidades pressupõem que: i) o conhecimento é situado nas experiências dos professores, desenvolvendo-se através da reflexão crítica com os pares que partilham a mesma experiência e ii) quando os professores se envolvem ativamente nas comunidades de aprendizagem melhora o seu desenvolvimento profissional

e a aprendizagem dos alunos. A característica essencial reside no deslocamento do foco para a aprendizagem dos alunos (DuFour, 2004).

Os líderes transformacionais procuram criar um clima onde os professores se envolvam em aprendizagem contínua e partilhem com os outros essas aprendizagens. Os professores trabalham na comunidade escolar para identificar metas pessoais e procuram conectá-las com as metas da organização. De acordo com Leithwood e Jantzi (1999), os resultados da investigação sobre estes modelos traduzem-se em mudanças de comportamento, na adoção de novos programas e estratégias de ensino, ou seja, as mudanças ocorrem principalmente a nível das pessoas. Com efeito, vários estudos (por exemplo, Day, Harris & Hadfield, 2001; Fullan, 2001) reconhecem que a liderança transformacional tem impacto nas perceções dos professores sobre as condições da escola, no seu compromisso para a mudança e na aprendizagem organizacional que ocorre, destacando-se o progresso com a implementação de iniciativas e na melhoria dos resultados dos alunos.

Sendo um fator-chave na melhoria da capacidade interna da escola, a(s) liderança(s) é (são) potenciada(s) pelos processos de interação recíproca. As “variáveis organizacionais (cultura escolar, compromisso, capacidade interna)” (Bolívar, 2012, p. XX) têm efeitos nessa liderança, isto é, a ação de um líder é facilitada ou limitada pelas ações dos outros. Fala-se, assim, num processo de influência mútua e no modelo de efeitos recíprocos para destacar o impacto do contexto escolar. O contexto escolar é fonte de recursos, limitações e oportunidades que o líder deve conhecer, compreender e ter em conta na sua ação. A liderança é concetualizada como um processo de influência mútua, ou seja, os líderes efetivos são os que mudam tendo em conta as necessidades do contexto em que se inserem. O seu comportamento é configurado pelo contexto escolar. As escolas em risco podem reclamar, de início, uma abordagem *top-down*, focada em metas em torno das quais se movimenta a organização. Vários autores como Graeff (1997) e Day, Harris & Hadfield (2001) defendem esta perspetiva ao sublinharem a liderança como um processo em desenvolvimento.

Nas palavras de Hallinger (2010), o modelo transformacional preocupa-se em projetar o futuro partindo do que constituem as aspirações dos membros da comunidade escolar e promovendo a sua expansão. Para este autor, pode falar-se num novo paradigma assente em mais “vozes” que estão envolvidas no processo de mudança para a melhoria da escola, vozes que incluem diretores, professores, pais, alunos e outros agentes educativos. A liderança transformacional, ao invés do modelo instrucional, reclama uma maior capacidade do diretor em lidar com a ambiguidade e a incerteza e de viver com o processo de mudança (Jackson, 2004).

Os dois modelos são apresentados como distintos, no entanto, é necessário esclarecer que há diferenças mas também semelhanças conceituais entre os dois. Hallinger (2010) sublinha que há semelhanças em termos do foco dos modelos, ou seja, nos dois casos existe a preocupação da melhoria da escola por parte do diretor e a ação é orientada nesse sentido. Ambos os modelos partilham uma missão para a escola, desenvolvem um clima de altas expectativas e uma cultura de escola centrada na melhoria do ensino-aprendizagem. Em suma, destacam-se como pontos semelhantes: i) a estrutura de recompensa na escola para refletir as metas estabelecidas para funcionários e estudantes; ii) a organização de um leque de atividades que visam estimular intelectualmente e incentivar o desenvolvimento profissional e iii) a presença visível na escola visando a modelação de valores a fomentar na escola. Quando o diretor incentiva níveis elevados de empenho dos professores num processo de interação intenso, as organizações tornam-se aprendentes.

## **2. LIDERANÇA DISTRIBUÍDA E E-LIDERANÇA**

Na prática, a liderança e o processo de tomada de decisão no trabalho das organizações em geral e, em particular, nas escolas é muito mais complicado do que pode parecer quando se apresentam os modelos teóricos (Spillane, 2005). Apesar disso, a ideia de líderes com potencial transformador teve uma influência considerável sobretudo em políticos que estavam empenhados em promover reformas, em vários países. Em Portugal, no passado recente, com o Decreto n.º 75/2008 pretendeu-se o reforço da autonomia e da capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas “para reforçar a eficácia da execução das medidas educativas e da prestação do serviço público de educação.”

Optar por uma perspetiva distribuída no estudo da liderança escolar implica aceitar que há mais do que o trabalho de uma pessoa em situação de liderança formal e existe o envolvimento de pessoas que não são formalmente designados líderes (Spillane, 2006; Gronn, 2003). Para Spillane (2006) a liderança escolar não está ligada ao papel ou à posição ocupada pela pessoa mas às atividades e práticas que se expandem por múltiplas pessoas num sistema de interações que trabalham na mobilização e orientação da comunidade educativa num processo de mudança.

Uma perspetiva distribuída foca-se no modo como a prática de liderança é distribuída entre líderes formais e informais bem como nos seus seguidores. Compreender como os líderes escolares trabalham juntos e separadamente, executam funções e tarefas de liderança constitui um aspeto importante da distribuição social da prática de liderança. Tal ponto de vista da liderança distribuída incorpora as atividades de múltiplos indivíduos

numa escola que trabalham para mobilizar e orientar a comunidade escolar no processo de mudança instrucional.

Mais do que ver a prática de liderança como função da capacidade, competência, carisma e cognição de um só indivíduo, nós argumentamos que é melhor entendida como prática distribuída pelos líderes, seguidores e suas situações. (Spillane, Halverson & Diamond, 2001, p. 1)

A liderança como prática pressupõe que essas pessoas fazem parte do trabalho e têm responsabilidades em atividades de liderança. Estudam-se as ações, sobretudo as interações que são essenciais à compreensão da prática. A prática é resultado das interações entre os líderes escolares, seguidores e contextos em que atuam.

A liderança distribuída perspectivada como “uma característica emergente de uma rede de interações ou de um grupo de indivíduos é uma forma de ação comum em situações de trabalho” (Garcia, 2015, p. 37). Proposto por Spillane e Sherer (2004), o conceito de liderança distribuída convoca as teorias socioculturais e da cognição distribuída para sustentar que a “atividade de liderança é distribuída numa rede de líderes, seguidores e situação – ferramentas, estruturas organizacionais e outros artefactos” (p. 13). O conceito não constitui um constructo monolítico (Spillane, 2005) e embora seja muitas vezes usado como sinónimo de liderança partilhada, liderança em equipa, liderança democrática, o autor questiona estas designações, sublinhando que: i) ser ou não partilhada depende da situação em que é praticada; ii) perspetivar a liderança em equipa não implica necessariamente a interação entre líderes, seguidores e situação e iii) a liderança distribuída tanto se aplica a uma liderança democrática como autocrática.

O termo liderança distribuída pode estar relacionado com o facto de envolver múltiplos líderes, ser encarado como uma qualidade organizacional ou definir formas de pensar sobre a prática de liderança (Gronn 2002; Spillane, Halverson & Diamond 2001, 2004).

Gronn (2010) distingue dois modos de perceber a liderança distribuída: i) atomística quando se considera a existência de uma fonte de influência múltipla, na organização, com iniciativa e visão de futuro, ao invés da totalidade da influência ser concentrada numa só pessoa; ii) holística quando grupos de pessoas por várias razões estabelecem relações de trabalho estreitas durante um certo período de tempo, operando como uma “unidade coletiva”, construindo-se uma base para a elaboração e manutenção de confiança mútua e contribuindo para a combinação de parcerias produtivas. A primeira corresponde a um modo mais formal onde por delegação de autoridade e responsabilidade há mais do que uma pessoa que em determinadas alturas exerce a liderança, a segunda refere-se “às sinergias que podem ocorrer quando as pessoas se reúnem para trabalhar, planificar, aprender

e atuar, criando assim mais capacidade de liderança nos indivíduos e na organização” (Bolívar, 2012, p. 119).

Para investigar a prática de liderança é necessário focar o que as pessoas fazem e por que o fazem, ou seja, estudar as interações entre pessoas num contexto de trabalho, aspecto relevante das teorias socioculturais. Spillane (2005) indaga: como é que a liderança é distribuída numa rede interativa de pessoas e situações? Estuda-se como é que a liderança está espalhada por líderes e seguidores, tendo em conta determinados aspetos, tais como “rotinas organizacionais, estruturas e ferramentas” (p. 144), sendo que a interação deve ser entendida como um sistema.

Na prática dos líderes e atendendo ao modo como interagem, Spillane (2003) identifica três modos diferentes de liderança distribuída: distribuição em colaboração, coletiva e coordenada. A primeira caracteriza-se por os líderes trabalharem em conjunto no exercício de uma dada função de liderança, em que a prática de um constitui a base para a prática de outro e vice-versa – há uma interdependência recíproca; a segunda tem a ver com a prática de dois ou mais líderes que trabalham de modo separado mas interdependente, perseguindo uma meta partilhada, isto é, há uma prática comum que envolve atividades interdependentes; a terceira caracteriza-se por uma prática em que as diferentes tarefas de liderança são executadas de modo sequencial, ocorrendo uma interdependência entre as tarefas e os respetivos líderes responsáveis por essas tarefas.

Como já referido, valorizam-se as interações entre as pessoas e o contexto em que ocorrem, incluindo as estruturas, rotinas e ferramentas. Em cenários digitais as ferramentas tecnológicas enquanto constituintes centrais da situação favorecem a liderança distribuída. Os líderes devem ser capazes de gerir a sua própria evolução no uso das tecnologias, procurando um equilíbrio em relação a docentes e alunos. Nestas situações, à partida, algumas pessoas concentram um leque de competências, contudo o processo distributivo proporcionado pelas tecnologias digitais permite que os outros desenvolvam competências e, em breve tempo, estão a ser usadas na comunidade virtual. Exige-se, então, uma liderança participatória que permita a participação de todos na tomada de decisão e na execução das ações e distribuída porque o poder e a autoridade deve ser distribuído de modo apropriado por todos os membros do grupo. Nesta perspetiva, a prática de liderança tem a ver com as interações entre as pessoas e as situações e não tanto com o conhecimento e as competências do líder. Em estudos realizados em contextos de e-learning (Oliveira, Tinoca & Pereira, 2011; Gaspar, Oliveira & Béhar, 2012; Oliveira & Courel, 2016) constata-se a participação de líderes que assumem responsabilidades nas múltiplas atividades de liderança. A prática de liderança pode ser espalhada por dois ou mais líderes que trabalham

separadamente mas de modo interdependente. As participações de cada uma das pessoas têm efeitos no modo como os outros participam, havendo, assim, uma interdependência recíproca entre as várias ações.

Com o avanço rápido das tecnologias digitais, de que se destaca a internet, email, vídeo conferência, redes sociais, comunidades virtuais emerge o conceito de liderança virtual ou *e-leadership*, utilizado na investigação e, sobretudo, em situações de trabalho. Estes cenários digitais implicam novos modos e funções da liderança.

Em Educação, a liderança tornou-se um sistema complexo onde surgem novos modelos e teorias que introduzem diferença na qualidade e performance das escolas. Perante as atuais exigências sobre a gestão flexível dos currículos, influenciada pela incorporação das tecnologias digitais a par da importância que assume a inculcação de valores humanistas, os professores respondem a estes desafios alterando as práticas profissionais. Reconhece-se um novo papel para o professor, sobretudo em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem, desafiando o modo como professores e alunos interagem (Hallinger & Snidvongs, 2005).

Nesta paisagem de mudança, o termo e-liderança emerge como forma de incluir estes novos cenários em que a liderança se exerce e é analisada e interpretada. Avolio, Walumbwa e Weber (2009) definem e-liderança como “a liderança em que os indivíduos ou grupos estão geograficamente dispersos e as interações são mediadas pela tecnologia” (p. 440). Gurr (2004) associa esse termo à liderança desenvolvida num contexto em que o mundo tecnológico exerce grande pressão nos líderes educacionais para integrar as tecnologias digitais nos currículos escolares. O ambiente digitalmente mediado é muito dinâmico e exige outras formas de exercer a liderança, diferentes das lideranças mais tradicionais e centradas no líder.

Ao usarem o termo e-liderança, Avolio, Kahai & Dodge (2001) consideram o modo como os aspetos sociais influenciam o processo mediado pela tecnologia de informação avançada para produzir mudança a nível das atitudes, sentimentos, pensamento, comportamento e/ou performance com indivíduos, grupos e/ou organizações. A *Adaptive Structuration Theory* (AST), proposta por esses autores, procura explicar como é que liderança e tecnologia se influenciam mutuamente. Esta teoria destaca que a ação humana é orientada por estruturas que são definidas como regras e recursos que servem como modelos para o planeamento e cumprimento de tarefas. A tecnologia cria estruturas organizativas, em que a liderança está presente e, ao mesmo tempo, essas estruturas são sujeitas a transformações pelo impacto da liderança e da tecnologia, numa relação recursiva.

Pulley e Sessa (2001) ao estudarem os efeitos da tecnologia digital na liderança, consideram a e-liderança como um desafio complexo caracterizado por ser rápido e consciente, individual e coletivo, flexível e firme, envolvendo o topo e as bases, o detalhe e a visão holística. Para os autores, o maior desafio que se coloca tem a ver com o desenvolvimento de uma cultura onde todas as vozes da liderança sejam ouvidas e afirmam, ainda, a importância de estudar a liderança em ambientes mediados por tecnologia.

Há diferenças significativas na gestão de organizações tradicionais e na gestão das que se movem em ambientes mediados por tecnologias (Gurr, 2004), pois estes exigem líderes que consigam lidar com paradoxos e dilemas e com a complexidade comportamental que lhes está associada. O e-líder ou líder virtual deve necessariamente estabelecer um clima social adequado, através de comunicação sustentada e ser capaz de mobilizar competências interpessoais exemplares através da tecnologia associada. O autor sublinha que a e-liderança se destaca pela liderança dispersa que se aproxima de uma prática de liderança distribuída na promoção da socialização e no funcionamento do grupo.

As lideranças escolares têm um papel muito importante na utilização das tecnologias digitais pelos professores. Os resultados da investigação (Dexter, 2008; Costa, 2014; Duarte, 2016) sugerem que essa utilização ficará seriamente ameaçada se os diretores não se tornarem líderes tecnologicamente ativos na escola. Os líderes escolares que usam tecnologias digitais no ensino-aprendizagem têm uma boa compreensão sobre a pedagogia com tecnologia e promovem-na junto dos pares. Apresentam um conjunto de características que se podem sintetizar do seguinte modo: focam-se no modo como os alunos aprendem e como as tecnologias podem ser utilizadas, o que tem efeitos nas estratégias de ensino, têm um capital de credibilidade e de autoridade junto dos pares, têm uma perspetiva global e uma visão da aprendizagem centrada no estudante, orientam-se pela inovação pedagógica, usam as tecnologias para resolver problemas e gostam de desafios (Moyle, 2006; Costa & Oliveira, 2013; Mladenova & Kirkova, 2014; Duarte, 2016).

### **3. A LIDERANÇA NAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM EM REDE**

Estudar a liderança nos atuais cenários implica perceber como se desenvolvem as interações e como os líderes se posicionam nas redes em que se movem, seja nas escolas seja entre escolas e organizações locais. Hadfield & Jopling (2012) apontam três justificações para que as redes, pessoais, organizacionais ou intraorganizacionais sejam relevantes no

estudo sobre as lideranças escolares: (i) a primeira tem a ver com as redes serem tratadas como estruturas em que os líderes buscam apoio, desde emocional a político; (ii) a segunda porque as redes são vistas como forma dos líderes exercerem influência sobre os outros e como expressão da sua liderança e (iii) a terceira prende-se com as diferentes abordagens teóricas, quer as que localizam a liderança nos indivíduos, quer as que advogam a liderança como um fenómeno social situado entre os indivíduos e os grupos (Spillane & Orlina, 2005). Não há um único entendimento sobre o que se constitui como rede ou o que significa *networking*. Em educação nas últimas décadas tem sido incentivado com frequência o trabalho em grupo, em rede, colaborativo, ainda que não haja uma compreensão clara do que isso significa. Hadfield et al. (2006) definem uma rede como “grupos ou sistemas de pessoas e organizações (incluindo escolas) interconectadas cujas finalidades e objetivos incluem a melhoria da aprendizagem e aspetos relativos ao bem-estar conhecidos por afetar a aprendizagem” (p. 5). Ainda que em última análise, em educação, as redes se constituam em torno da melhoria da aprendizagem, a verdade é que nem sempre é este o objetivo quando se constitui uma rede entre escolas ou entre escolas e outras organizações, embora exista um objetivo comum.

As redes são construídas através das relações e ações realizadas em conjunto, algo que os participantes criam, para o qual contribuem, muitas vezes, através de partilha de valores, e de atividades conjuntas. Tradicionalmente uma rede define-se como um “conjunto de atores (indivíduos ou organizações como as escolas) ligados por laços que podem ser de natureza mais ou menos formal” (Borgatti & Foster, 2003).

Segundo Lima (2010) o termo rede tem tido dois usos: i) a rede como uma nova forma de organização que se caracteriza por ser fluída, flexível e com um denso padrão de relações de trabalho na organização e entre organizações; ii) a rede como um sistema tecnológico que torna as interconexões fluídas e flexíveis entre atores situados em distintos níveis e setores organizacionais e interorganizacionais. Os dois usos tendem a convergir e “é cada vez mais considerada por muitos como uma rede electrónica e/ou um conjunto de laços espontâneos, incondicionados que são o oposto de hierarquia ou burocracia” (p. 3).

As redes e a atividade em rede são discutidas em diversos campos, seja no mundo do negócio, da saúde ou da educação. Earl & Katz (2007) sublinham que “as redes são vistas como uma forma organizacional dinâmica que pode mediar mundos pessoais e sociais e capturar a relação complexa e recíproca entre competências individuais e coletivas” (p. 240). No caso das redes em contextos educativos, especificamente, nas escolas, a mudança daí resultante relativamente ao que professores e diretores fazem, às suas conceções e práticas, espera-se que venha a ter repercussão na aprendizagem dos alunos. Com efeito, os grupos

ao trabalharem em conjunto desenvolvem outras competências e novo conhecimento que, sendo disseminado, pode vir a influenciar as práticas (Earl & Katz, 2007).

A teoria de ação para as comunidades de aprendizagem em rede (Earl & Katz, 2007) admite que a mudança nas aprendizagens dos alunos depende da mudança de práticas e das estruturas da escola que, por sua vez, emerge da aprendizagem profissional dos professores e outros profissionais que ocorre pela interação e através das redes criadas nas escolas. Nas redes de uma escola ou entre escolas há características que geram as condições apropriadas à ocorrência de mudança, tais como: foco e propósito, relações entre os intervenientes, colaboração, *enquiry*, liderança, prestação de contas e a construção de capacidade (*capacity -building*).

Importa, então, perceber como é que a liderança se configura nas comunidades de aprendizagem em rede, em particular, qual o papel das tecnologias digitais e que desafios colocam às lideranças escolares. A noção de comunidades de aprendizagem em rede pressupõe que as atividades são distribuídas por várias pessoas, originando diversos modos de liderança distribuída, onde se observa as pessoas a exercerem liderança para a melhoria da escola. Nestes cenários em rede é necessário investigar como é que os diferentes líderes escolares exercem a liderança de modo a melhorar as práticas e os resultados educativos. Como é que os líderes formais, diretores e coordenadores de departamento, entre outros, interagem por forma a melhorar a capacidade interna da escola? Como é que proporcionam apoio e suporte à capacitação dos outros?

Earl & Katz (2007) estudaram as lideranças formais e informais e constataram que ambas eram mais ativas em atividades de liderança nas escolas do que nas redes. Concluíram, ainda, que os líderes formais influenciam de modo indireto os resultados dos alunos através das condições que geram nas suas escolas, que a cultura de escola afeta o modo como os professores se relacionam profissionalmente para influenciar a mudança de práticas e que esses líderes facilitam a troca de boas ideias e de boas práticas na escola e na rede de escolas.

Na maioria das escolas, segundo Earl & Katz (2007), a liderança distribuída revela-se mediante contributos para a criação de comunidades, no envolvimento em atividades de coordenação na escola, na realização de planos de ação, na promoção de apoio, recursos e informação aos colegas, na avaliação do progresso na escola, no incentivo aos outros e na procura de apoio. Estes resultados apontam pistas para o delineamento de novos estudos e na dinamização de comunidades de aprendizagem profissional para os professores e para a própria escola como organização.

Metodologias específicas como a análise de redes sociais (Scott, 2000; Wasserman & Faust, 1998) têm contribuído para estudar como os líderes interagem nas redes dentro da escola, entre escolas e entre estas e outras organizações. Há uma variedade de estudos, com diferentes raízes e propósitos, que convocam teorias da rede para explorar as teias de relações entre líderes e indivíduos nas suas organizações (Muijs, West & Ainscow, 2010). Reconhece-se o papel das estruturas sociais e das redes de relações na compreensão da agência dos líderes individuais. No entanto, parece haver mais consistência na investigação que evidencia a importância da participação em redes de escolas, por proporcionarem oportunidades para o desenvolvimento da liderança, o que terá impacto nos líderes individuais (Earl & Katz, 2007; Hadfield & Jopling, 2012). Também, a investigação sobre redes em contextos urbanos e desafiantes tem evidenciado impacto na capacidade do líder em recorrer a recursos locais e da comunidade (Chapman, 2008; Harris et al, 2006). Apesar disto, Hadfield e Jopling (2012) sustentam que tem sido dada pouca atenção à “interação entre diferentes tipos de redes no desenvolvimento profissional dos líderes, na formação de identidade e eficácia global” (p. 110).

A compreensão sobre como os líderes em rede exercem a sua influência e são moldados pela participação na rede pode ser estudada adotando uma perspectiva mais psicológica ou mais sociológica (Hadfield & Jopling, 2012). Várias áreas de investigação têm interesse em estudar como se desenvolve a liderança. Assim, abordagens que defendem a eficácia através da liderança distribuída nas escolas (Harris, 2008; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008), as que estudam a melhoria da escola e as inovações curriculares através da liderança colaborativa (Kahne *et al.*, 2001) e, também, as que investigam a aprendizagem informal que ocorre nas redes e comunidades profissionais e como pode ser estruturada (Penuel *et al.* 2010; Stoll *et al.*, 2005), todas elas têm trazido grandes contributos para o campo da liderança educacional. Em geral, estas investigações indicam um leque de recomendações no sentido dos líderes escolares se envolverem no desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem (Harris & Jones, 2010).

#### **4. REFLEXÕES FINAIS**

O principal propósito deste artigo foi evidenciar a complexidade do exercício da liderança escolar na era digital e sugerir ferramentas analíticas e conceituais que podem ser utilizadas no seu estudo de modo inovador. Assim, num primeiro ponto, abordaram-se perspectivas sobre a liderança escolar proeminentes desde os anos 80 do século passado

e os pressupostos que estiveram na sua origem e desenvolvimento. Num segundo ponto analisaram-se as condições de transição nos estudos sobre a liderança e os argumentos relativos à pertinência da liderança distribuída enquanto quadro de análise das lideranças escolares e as suas potencialidades no mundo digital em que as escolas se movem. Com efeito, as tecnologias digitais trazem novas formas de comunicação em rede que já fazem parte dos quotidianos dos líderes escolares e que interessa estudar e ampliar movendo-se na disseminação dos resultados da investigação.

O Decreto – Lei n.º 75/2008 confere ao cargo de diretor escolar uma responsabilidade única pela implementação dos objetivos da escola, atribui-lhe a presidência do órgão de coordenação, supervisão e orientação educativa de alunos e professores – o Conselho Pedagógico – e confere-lhe o poder de escolher os coordenadores de departamento. Sobretudo com a aplicação do referido normativo o interesse pela(s) liderança(s) assumiu uma centralidade no contexto das escolas portuguesas, no que refere ao diretor, aos coordenadores dos departamentos ou outros líderes escolares. Aceita-se que estes líderes podem ajudar a criar um clima favorável à mudança e promover um trabalho partilhado em rede junto dos pares, “estimulando um intercâmbio de informação profissional a nível formal e informal e agindo como “profissionais de peso” (*lead professionals*) que usam as suas próprias práticas como um modelo a seguir no ensino” (Harris *et al.* 1995, p. 287). Podem ter um papel crítico tornando os departamentos mais eficazes na melhoria das aprendizagens dos alunos, assumindo o seu papel de supervisor no apoio ao desenvolvimento profissional dos seus pares. Neste papel podem ter uma influência significativa na qualidade do ensino aprendizagem no âmbito das áreas curriculares a que estão associados (Lima, 2008).

No entanto, e como sublinha Gomes (2015), o espaço de atuação dos líderes escolares na concretização de ideias sobre o currículo e a educação é reduzido não só pelas pressões internas, devido a visões diferentes sobre o currículo e perceções sobre o seu papel, mas também externas relacionadas com as classificações dos alunos, os *rankings*, entre outras. A autora refere, também, as pressões da comunidade educativa que condicionam a sua visão sobre a escola e a criação de uma cultura de desenvolvimento profissional.

Argumentamos sobre a importância da liderança distribuída, considerando-a um incentivo à capacitação dos professores, em particular, quando está ligada às tecnologias digitais que são facilitadoras na criação de equipas e proporcionam a colaboração nas redes escolares e nas redes que envolvem as comunidades locais. Estas redes já existem espalhadas em várias zonas do país, por isso, interessa perceber a complexidade da interação humana, compreender como se desenvolve a liderança, visando assistir os líderes, sustentar as boas práticas de liderança e alargá-las a outras escolas.

A liderança deve ser mais flexível para ser capaz de lidar com as mudanças e novos desenvolvimentos desencadeados pela naturalização das tecnologias digitais, o que implica o movimento de uma organização centrada no líder para um modelo mais democrático. Dexter (2011) que investigou vários arranjos organizacionais para identificar boas práticas de liderança na integração tecnológica constata que as escolas com sucesso usam mais equipas do que indivíduos responsáveis pela integração da tecnologia e conclui que essas práticas se caracterizam por liderança partilhada. Verificou, também, que o mais importante para o diretor é ser um bom comunicador de uma visão partilhada sobre a integração da tecnologia porque isto contribui para um “efeito recursivo”.

A noção de liderança distribuída e a constelação de conceitos que a ela pode ser associada oferece um quadro de análise para a investigação focada na liderança na era digital. O estudo da prática assente nas ações das pessoas, principalmente, a análise das interações é fundamental para fazer avançar o conhecimento sobre a prática de liderança.

No âmbito do Doutoramento em Educação, especialidade em Liderança Educacional, a investigação tem-se centrado no estudo das lideranças escolares em diversos contextos, focando padrões de distribuição, partindo da análise sobre como é distribuída a liderança e assumida por coordenadores e professores. Os resultados são apresentados em alguns artigos que compõem este ebook.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avolio, B.J.; Kahai, S. & Dodge, G.E. (2000). E-leadership: Implications for theory, research, and practice. *The Leadership Quarterly*, 11(4). 615-668.
- Avolio, B.J.; Walumbwa, F.O. & Weber, T.J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Bastos, G. & Oliveira, I. (2015). Digital Literacy of School Leaders: what impacts in schools? Results of two studies from Portugal. In S. Kurbanoglu, J. Boustany, S. Spiranec, E. Grassian, D. Mizrachi & L. Roy (Eds), *Information Literacy: Moving Toward Sustainability* (pp. 132-142). Springer International Publishing Switzerland.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age. Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. Disponível em [http://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/teaching-in-a-digital-age-5\\_oct\\_201](http://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/teaching-in-a-digital-age-5_oct_201).
- Borgatti, S. & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991-1013.

- Costa, E. (2014). Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola. In CNE: Relatório Estado da Educação, pp. 254-261.
- Costa, H. (2014). As tecnologias no ensino das ciências aos cursos profissionalizantes: inovações pedagógicas emergentes. Tese apresentada no âmbito do Doutorado em Educação em Liderança educacional, na Universidade Aberta. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3306>.
- Day, C.; Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), pp. 39-56.
- Dexter, S. (2008). Leadership for IT in schools. In *International handbook of information technology in primary and secondary education*, pp. 543-554. Springer US.
- Dexter, S. (2011a). School technology leadership: Artifacts in systems of practice. *Journal of School Leadership* 21, 166-189.
- Dexter, S. (2011b). About this special issue of technology leadership. *Journal of School Leadership*, 21, 162-165.
- Duarte, S. (2016). A Liderança e a Implementação do Plano tecnológico de educação nas Escolas Portuguesas. Tese apresentada na Universidade Aberta.
- DuFour, R. (2004). What is a “Professional Learning Community”? [electronic version]. *Educational Leadership*, 61(8), 6.
- Earl, L. & Katz, S. (2007). Leadership in network learning communities: defining the terrain. *School Leadership and Management*, 27(3), 239-258.
- Edmonds R. (1979). Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, 37, pp. 15-24.
- Franciosi, S.J. (2012). Transformational leadership for education in a digital culture. *Digital Culture & Education*, 4(2), 235-247.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. São Francisco: Jossey Bass.
- Gaspar, I.; Oliveira, I. & Behar, P. (2012). O Ciber@fé na construção de uma comunidade de aprendizagem. *RENOTE*, 10 (1), 1-9.
- Graeff, C. (1997). Evolution of situational leadership theory: a critical review, *Leadership Quarterly*, 8(2), pp. 17-26.
- Earl, L. & Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities. *School Leadership and Management*, 27 (3), pp. 239-258.
- Garcia, I. (2015). Emergent Leadership: is E-Leadership Important in the Quality of Virtual Education? *RIED*, 18 (1), pp. 25-44.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.

- Gronn, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory, *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435, DOI: 10.1080/00220620.2010.492959.
- Gurr, D. (2004). ICT leadership in education and e-leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 25 (1), 113-124.
- Hadfield, M. (2005). The relationship between adaptive leaders and the purposes of distributed leadership in networks, paper presented at the *American Educational Research Association*, Montreal.
- Hadfield, M.; Jopling, M.; Noden, C.; O'Leary, D. & Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Hadfield M. & Jopling M. (2012). How might better network theories support school leadership research? *School Leadership & Management*, 32 (2), pp. 109-121.
- Hallinger, P. (2000). A review of two decades of research on the principalship using the *Principal Instructional Management Rating Scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Hallinger, P. (2006). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2010). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33:3, 329-352 <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986) The social context of effective schools, *American Journal of Education*, 94(3), pp. 328-355.
- Hallinger, P. & Snidvongs, K. (2005). *Adding value to school leadership and management. A review of trends in the development of managers in the education and business sectors*. Nottingham, England: National College for School Leadership. Disponível em <http://www.ncsl.org.uk/media/1CA/77/>.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), pp.172-188.
- Harris, A. & Chrispeels, J.H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. London: Routledge.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership. Different perspective*, (Ed.). London: Springer.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

- Heck, R.H. & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Jackson, D. (2004). Networked learning communities: characteristics of “networked learning” – what are we learning? Paper presented at the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Rotterdam.
- Jackson, D. (2000) The school improvement journey: perspectives on leadership, *School Leadership & Management*, 20(1), pp. 61-78.
- Jäppinen, A.-K. (2014). Collaborative Educational Leadership: The Emergence of Human Interactional Sense-Making process as a Complex System. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11 (2) pp. 65-85.
- Kahne, J.; Nagaoka, J.; Brown, A.; O’Brien, J.; Quinn, T. & Thiede, K. (2001). Assessing after-school programs as contexts for youth development. *Youth & Society*, 32, 421-446.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement* 1(4), 249-280.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement* 10(4), 451-479.
- Leithwood, K.; Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 28(1) , pp. 27-42.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lima, J.A. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 28(2), 159-187.
- Lima, J. A. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11, 1-21.
- McFarlane, D.A. (2011). The leadership roles of distance learning administrators (DLAs) in increasing educational value and quality perceptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(4).
- Mladenova, M. & Kirkova, D. (2014). Role of Student Interaction Interface in Web- Based Distance Learning. In *ACHI 2014, The Seventh International Conference on Advances in Computer-Human Interactions*, pp. 307-312.
- Moyle, K. (2006). *Leadership and learning with ICT: Voices from the profession*. Teaching Australia-Australian Institute for Teaching and School Leadership. Peters, L. & Manz, C. (2007).

- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching, *School Effectiveness and School Improvement*, 4, pp. 290-310.
- Muijs, D.; West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Oliveira, I.; Tinoca, L. & Pereira, A. (2011). Online group work patterns: how to promote a successful collaboration. *Computers and Education*, 57(1), 1348-1357.
- Oliveira, I. & Courela, C. (2016). Práticas de liderança em contextos online: um estudo de caso. *Renote*, 14(1), 1-10.
- Penuel, W.R.; Frank, K.A. & Krause, A. E. (2007, April). A social network approach to examining the effects of distributed leadership in schoolwide reform initiatives. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Pulley, M.L.; Sessa, V. & Malloy, M. (2002). E-leadership: A two-pronged idea. *T+D*, 56(3), 34-47.
- Pulley, M.L. & Sessa, V.I. (2001). E-leadership: Tackling complex challenges. *Industrial and Commercial Training*, 33(6/7).
- Purkey, S. & Smith, M. (1984). Effective schools: a review, *Elementary School Journal*, 83, pp. 427-452.
- Spillane, J. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 343-346.
- Spillane, J.P. (2005). Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00131720508984678>.
- Spillane, J.P. & Sherer, J.Z. (2004). A Distributed Perspective on School Leadership: Leadership Practice As *Stretched Over* People and Place. Northwestern University.
- Spillane, J.P.; Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.; Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a Theory of School Leadership Practice: Implications of a Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*.
- Spillane, J.P. & Orlina, E.C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 157-176.
- Spillane, J. & Diamond, J.B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Nova York: Teachers College Press.
- Stoll, L. & Louis, K.S. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

- Stoll, L. (2005). Developing professional learning communities: messages for learning networks. National College for School Leadership, International perspectives on networked learning. Disponível em <http://www.ncsl.org.uk/networked/networked-research.cfm>.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. London: Sage.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teixeira, A.; Oliveira, I. & Pinto, M.C. (2011). Sustainability of a Community of Learning: The case of EL Gate. European Distance and Elearning Network Annual Conference, Dublin, Ireland, 20 June 2011. EDEN 2011 Annual Conference.
- Townsend, T. (2010). Educating school leaders to think and act both locally and globally. *International Journal of Leadership in Education* 13, 335-348.
- Pennell, J.R. & Firestone, W.A. (1996). Changing classroom practices through teacher networks: Matching program features with teacher characteristics and circumstances. *Teachers College Record*, 98(1), 46-76.

# LIDERANÇAS NA ESCOLA

ANA ISABEL FREITAS & LÍDIA GRAVE-RESENDES  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

## RESUMO

O papel dos líderes na melhoria da escola é indiscutível. A sua ação e a sua visão são cruciais para que as escolas atinjam os fins a que se propõem. Numa escola a liderança não pertence apenas aos sujeitos que ocupam posições formais de liderança, de acordo com os normativos legais, mas também àqueles que, não ocupando qualquer posição formal na cadeia hierárquica, constroem projetos de melhoria, dentro ou fora da sala de aula, com vista à transformação da escola.

Partindo do pressuposto de que numa escola há múltiplos líderes e de que a liderança está disponível para todos, este artigo aborda os conceitos de liderança, de liderança distribuída, liderança dos professores e o modo como estes podem fazer a diferença nas suas escolas. Todavia, verificando-se que os estudos sobre a sua ação ainda são escassos, sugere-se a necessidade de mais investigação sobre o papel dos líderes intermédios e sobre a ação dos professores que assumem uma liderança pedagógica na escola.

**Palavras-chave:** liderança; liderança distribuída; liderança dos professores.

## INTRODUÇÃO

Muito se tem escrito e dito sobre liderança. É um lugar-comum afirmar-se que o sucesso de uma organização implica a existência de lideranças fortes, quer seja no mundo do futebol ou na escola. De facto, são vários os estudos já efetuados sobre a liderança escolar que parecem chegar à conclusão de que o sucesso das escolas exige a ação de líderes com visão, trabalhando para um propósito comum. Durante muito tempo esses estudos focalizaram-se na ação do líder de topo das escolas, a quem era atribuído o fardo de levar a escola à melhoria. Sem deixar de considerar a relevância dessa ação, hoje, a literatura da especialidade mostra-nos que é preciso reconceptualizar o conceito de liderança. Encontrar uma forma única de defini-la é impossível, mas sabemos que ela se exerce num contexto

social onde as interações entre os sujeitos são múltiplas. Sabe-se, igualmente, que, de sujeito influenciador, líder, o mesmo pode passar facilmente à posição de liderado, bastando que o contexto onde exerce a sua ação seja alterado. Nesta ordem de ideias, podemos afirmar que a liderança se encontra distribuída pela organização e pode ser exercida por indivíduos que assumam posições formais de liderança e por todos os outros a quem não foi outorgado qualquer poder formal. Por isso, numa escola a liderança não pertence apenas aos líderes de topo e aos líderes intermédios, mas também pode ser exercida pelos professores que pretendam fazer a diferença nas suas escolas (Harris e Lambert, 2003). Na sua sala de aula ou fora dela, colaborando ativamente com os seus colegas, os professores podem assumir-se como líderes de projetos pedagógicos, contribuindo assim, para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, da escola.

## **DEFININDO LIDERANÇA**

Um dos problemas que se coloca aos estudiosos do fenómeno da liderança reside na definição do conceito.

A liderança existe desde que a espécie humana vive em grupo, o que a torna um objeto de estudo muito antigo e de grande interesse. No entanto, foi com o desenvolvimento da psicologia social, no século passado, que a necessidade de compreender/explicar o comportamento humano na sua relação com o outro se acentuou. Os estudos à sua volta têm proliferado, dando origem a um conjunto de teorias que, nas palavras de Sanches (2009), a transformaram num sistema adaptativo e complexo. Essa complexidade expressa-se também nas múltiplas definições que nos são oferecidas para o conceito, quase tantas como os autores que a tentaram definir (Jesuino, 2005). Porém, existem alguns investigadores que a definem de um modo muito simples: segundo Bush (2007), Leithwood, Day, Sammons, Harris e Hopkins (2006) liderança implica direção e influência sobre os outros, para que fins desejáveis possam ser alcançados. Para outros, tal definição pode ser limitativa porque está a omitir alguns aspetos fundamentais para o seu exercício. De acordo com Barracho e Martins (2012) para haver liderança os influenciados têm de assumir essa influência e admitirem serem liderados. Também para Spillane (2006), definir o conceito como um processo de influência que visa a melhoria nas organizações pode ser limitativo, porque as atividades de liderança não afetam do mesmo modo todos os indivíduos e os seus fins nem sempre serão benéficos para as organizações. De acordo com o autor, no processo de liderança, mais importante do que a influência que os indivíduos possam

exercer uns sobre os outros, são as interações que estabelecem entre si, pois são elas que vão determinar as atividades a serem desenvolvidas que, eventualmente, irão influenciar a sua motivação e o seu conhecimento.

Conclui-se, assim, que a liderança além de implicar um processo de influência intergrupala, envolve também o modo como os sujeitos se relacionam com vista à realização de determinados fins. Para compreendermos esse processo precisamos, então, de identificar os seus agentes e analisar o modo como é exercida.

## **O EXERCÍCIO DA LIDERANÇA**

A ideia de que a liderança está disponível para todos está presente na literatura da especialidade, pelo menos a partir da última década do século passado. São vários os autores que, do ponto de vista de teórico, consideram que a liderança “não pode permanecer sobre os ombros de poucos” (Hargreaves e Fink, 2007: 125) admitindo que mesmo os indivíduos que não ocupam qualquer posição hierárquica nas organizações podem influenciar os seus colegas (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007; Groon, 2003; Kouzes & Posner, 2009; Harris e Lambert, 2003; Spillane, 2006).

A complexidade da vida organizacional obrigou a uma distribuição das tarefas que inicialmente eram imputadas aos líderes de topo. A divisão do trabalho gerou a necessidade da criação de um conjunto de estruturas de liderança intermédia que estivessem mais perto dos trabalhadores e que estabelecessem a relação com as lideranças de topo. Do ponto de vista teórico, admite-se que, mesmo na base da cadeia da hierarquia organizacional, os indivíduos têm a possibilidade de se organizarem para responderem a um conjunto de tarefas, influenciando-se uns aos outros, exercendo a liderança em alguns momentos e, em outros, sendo seguidores.

Esta possibilidade de abertura da liderança tornou-se um convite sedutor e democratizou a vida das organizações (Lumby, 2013). Do ponto de vista ético-político admitiu a igualdade entre os indivíduos e abriu a possibilidade do exercício do poder a todos, mesmo que por tempo limitado. A liderança deixou de ser “um gene ou um código secreto” (Kouzes & Posner, 2009: 371), tornando-se mais inclusiva (Lumby, 2013).

Mas, será que todos podem ser bons líderes? E neste convite de democratização da liderança, os líderes de topo deixaram de ser relevantes?

## A LIDERANÇA NAS ESCOLAS

O interesse pelo estudo da liderança escolar tem vindo a crescer desde o início deste século. Os múltiplos estudos realizados neste campo parecem concluir que a liderança educacional pode fazer a diferença na qualidade das escolas e nos resultados dos alunos. Entre eles podem destacar-se os estudos de natureza qualitativa e quantitativa levados a efeito desde o ano de 1980 por Leithwood *et al* (2006) e que mostram também que a liderança é um catalisador para o potencial que existe numa organização.

Durante muitos anos as investigações realizadas nesse domínio focalizaram-se, essencialmente, no papel do líder de topo, o diretor da escola. Muitas consideram que a sua ação é um dos elementos que pode fazer a diferença na escola (Bolívar, 2012; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Brown e Ahtaridou, 2011; Fullan 2003, 2014; Harris e Lambert, 2003; Hargreaves e Fink, 2007) considerando-a como o segundo fator que, depois do trabalho dos professores na sala de aula, mais contribui para a aprendizagem dos alunos. Nesta ordem de ideias, a ação do diretor é identificada como uma variável importante que influencia a ação dos docentes, contribuindo para a melhoria e mudanças na escola (Anderson, 2010; Horn e Marfan, 2010; Pinto, Galdames y Rodriguez, 2010).

No entanto, para Muldorf (2006), se a investigação sobre a liderança educativa mostra a importância do papel do diretor, revela também que a liderança nas escolas ditas de sucesso é distribuída pela equipa administrativa e pelos professores. Ao diretor caberá criar as condições para que a escola aumente a sua própria capacidade de liderança.

As novas políticas educativas, defensoras da autonomia da escola, trouxeram a exigência de prestação de contas, submetendo-a a autoavaliações constantes e a avaliações externas. Por sua vez, a sociedade pede à escola que desenvolva nos alunos competências nos domínios cognitivo, social e afetivo, para que possam responder aos desafios de uma sociedade em permanente mudança. Numa escola que se quer inclusiva e suportada no princípio da igualdade de oportunidades, os diretores viram-se a braços com uma tarefa hercúlea. O “líder herói” sentiu necessidade de ser coadjuvado por outros líderes, distribuindo tarefas, sobretudo as que se relacionam mais diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem. Muitos professores passaram, então, a exercer funções de liderança intermédia nas escolas, tais como “curriculum leaders, leaders of college services and of services to students” (Briggs, 2007: 476, 477). A liderança nas escolas passou, assim, a ser distribuída pelos “leaders principals, teacher leaders, senior teachers and head teachers, as well as strong support systems” (Schleicher, 2012: 14). Todavia, esta distribuição da liderança não retira poder ao líder de topo. Pelo contrário, ainda o aumenta, porque é ele que tem de criar as condições para facilitar a liderança (Danielson, 2007), suportando a liderança

dos outros membros da organização (Harris e Lambert, 2003). Porém, se considerarmos o princípio de que a liderança está ao alcance de todos e que ela é um processo de influência, concluiremos que, além dos líderes formais nas escolas, eleitos, designados ou nomeados, a possibilidade do seu exercício estende-se também aos professores sem qualquer posição formal de liderança. Por isso, ela engloba também “uma vertente mais informal que inclui os professores líderes da aprendizagem na sua sala de aula, e ainda a liderança de inovações da prática e a construção do conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola” (Flores, 2014: 15-16).

Pode concluir-se, então, que nas escolas a liderança é fluída, pois como afirmam Horn e Marfan, (2010) os líderes podem sê-lo em determinado momento e noutros podem ser influenciados, mas todos eles devem orientar a sua ação em função da melhoria da organização escolar.

## **A DISTRIBUIÇÃO DA LIDERANÇA**

A complexidade inerente à definição do conceito de liderança encontra-se também presente no significado da expressão “liderança distribuída”. A confusão concetual que existe à sua volta, faz com que a mesma seja utilizada muitas vezes como sinónimo de liderança democrática, liderança participativa, liderança de equipas, (Leithwood *et al*, 2006), liderança colaborativa, liderança dispersa (Spillane, 2005) e até mesmo liderança dos professores (Orchard, 2010).

O conceito nasceu nos finais do século passado, associado ao princípio de que “todos podem ser líderes” e abriu a possibilidade de uma reconcetualização da liderança. De uma conceção focada no líder “herói” com a tarefa de levar a escola à grandeza (Spillane, 2005), a liderança passou a focar-se na ação dos grupos que, interagindo e trabalhando em conjunto, ajudam a melhorar as condições para o desenvolvimento da escola. Essa tarefa envolve um conjunto de pessoas que aceitam desempenhar cargos formais de liderança em diferentes níveis, assim como muitas outras que, mesmo sem qualquer poder formal, assumem em determinados momentos, fora ou dentro da sala de aula projetos que visam a melhoria do ensino (Harris e Spillane, 2008). Numa escola há, então, vários líderes formais, o que Spillane (2006) designou de “líderes *plus*,” mas também há outras pessoas que em reuniões, em encontros formais ou informais se preocupam em encontrar soluções para os problemas que lá existem. Deste modo, o foco de análise da liderança deixou de ser apenas a ação dos líderes de topo para focar-se nas interações dos elementos que,

num determinado contexto, procuram soluções para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Como afirma Groot (2003), a liderança passou a focar-se em novas unidades de análise. Nesta perspetiva, a liderança distribuída não é um estilo de liderança nem sequer um modelo, mas sim uma estrutura analítica que visa compreender o modo como os líderes e os seguidores interagem no contexto onde a sua ação decorre (Harris e Spillane, 2008). A liderança distribuída abre, desta forma, a possibilidade de os professores, de forma colaborativa, focarem-se na mudança e na inovação nas suas escolas.

Leithwood *et al* (2006) destacam dois aspetos essenciais para que a distribuição da liderança seja bem-sucedida: em primeiro lugar, ela precisa de ser distribuída por aqueles que revelem conhecimentos e competências para levarem a efeito as tarefas que deles se esperam; em segundo lugar, a distribuição da liderança exige sempre alguém que coordene e planifique as iniciativas tomadas pelos diversos líderes. É precisamente aqui que reside o que Harris e Lambert (2003) designam por paradoxo: a distribuição da liderança não substitui o líder de topo das escolas; pelo contrário, ainda torna mais exigente a sua ação. Esta é também a opinião de Spillane (2009) quando refere que a liderança distribuída não nega a importância do papel do diretor, mas que a perspetiva da liderança distribuída permite a possibilidade a qualquer um na escola de assumir responsabilidades de liderança e de gestão.

## **MODOS DE DISTRIBUIÇÃO DA LIDERANÇA**

Ainda não há evidências suficientes que permitam estabelecer uma relação entre a distribuição da liderança nas escolas e a melhoria dos resultados escolares dos alunos (Lumby, 2013). São vários os autores que defendem a necessidade de mais investigações de natureza empírica neste domínio, para se tirarem conclusões sobre o verdadeiro alcance da distribuição da liderança nas escolas (Leithwood *et al*, 2006; Hargreaves e Fink, 2007; Mackbeath, 2005).

Um dos primeiros estudos realizados sobre o tema é descrito por Spillane (2006) e decorreu numa escola em Chicago. Graças a uma estratégia de liderança distribuída decidida pela sua diretora, num período de dez anos, a escola melhorou os resultados escolares dos seus alunos, tornando-se numa escola de sucesso.

MackBeath (2005) dá-nos conta também de um estudo realizado em 11 escolas do Reino Unido, de diferentes níveis de ensino, onde se considerava que a liderança era distribuída. Recorrendo à utilização de questionários aos líderes formais, de entrevistas semiestruturadas e à observação da sua ação no dia-a-dia, foi possível identificar as suas conceções sobre a

liderança distribuída e seis modelos de distribuição. Foi também aplicado um questionário a 450 professores onde se incluíam questões sobre a cultura da escola e a gestão e a liderança escolares. Da análise dos dados obtidos, os investigadores identificaram valores essenciais para a distribuição da liderança, como a confiança e o respeito. Distribuir a liderança implica acreditar que o outro faz melhor do que nós. Ao mesmo tempo foi possível estabelecer e ordenar seis modelos formais de distribuição de liderança, do mais baixo para o mais elevado (MackBeath, 2005: 357-363).

- **Distribuição formal** – O diretor é o responsável máximo pela escola, mas pode delegar funções nos subdiretores, nos assessores e num número de líderes intermédios. A equipa apoia e suporta o papel do diretor. Esta distribuição gera estabilidade na escola pois a comunidade sabe quais as funções precisas de cada um. Os normativos legais desempenham um papel importante neste tipo de distribuição.
- **Distribuição pragmática** – O diretor confrontando-se com as necessidades da escola e, como forma de responder às exigências da comunidade escolar, pode nomear alguns professores, “as pessoas certas”, de quem espera a cooperação e o compromisso na resolução de problemas práticos. A liderança continua a ser delegada.
- **Distribuição estratégica** – Na base da distribuição da liderança está a melhoria da escola a longo prazo. Trata-se de uma liderança focada em equipas com elementos a quem são reconhecidas competências para desenvolverem um conjunto de atividades que levarão à melhoria dos resultados escolares dos alunos. A liderança começa a ganhar sustentabilidade.
- **Distribuição incrementada** – O propósito deste tipo de distribuição é o desenvolvimento profissional. A liderança deixa de ser pensada em termos hierárquicos, estando ao alcance de todos. Baseada na confiança mútua, verdade e autoconfiança, ela deve fluir e os seus benefícios deverão estender-se a toda a comunidade, onde se incluem os alunos e os pais.
- **Distribuição como oportunidade** – Neste nível, a liderança já não é delegada, mas assim assumida. Ela está dispersa e é uma predisposição natural para organizar-se o que é necessário fazer. Há uma força de iniciativa dentro da escola suportada e encorajada pelo diretor. A visão e os “propósitos claros” para a escola são assumidos por todos para caminharem na mesma direção. Há um lugar na equipa para todos.
- **Distribuição como cultura** – A liderança está distribuída por todos, não se identificando líderes e seguidores. A escola transforma-se numa comunidade de pessoas trabalhando para o mesmo fim, de forma espontânea e colaborativa. A liderança partilhada impregna-se na cultura da escola e torna-se um modo de fazer as

coisas. Há uma inteligência e uma força coletivas que se transformam no seu capital social. Neste contexto todos os professores podem ser líderes.

As seis tipologias acima descritas não são consideradas modelos de liderança mas apenas modos de distribuição que devem ser adaptados ao contexto onde a ação dos líderes tem lugar. Como afirmam Hargreaves e Fink (2007:174) “cada padrão de distribuição tem pontos fortes e pontos fracos” e todos poderão ser úteis em algum momento da vida da escola. Os mesmos autores reportando-se a estudos realizados em várias escolas do Canadá e dos Estados Unidos apresentam-nos também um “*continuum* de liderança distribuída” identificando os aspetos onde o líder/diretor se deve concentrar para que as escolas se transformem em comunidades profissionais de aprendizagem.

O quadro seguinte apresenta-nos uma escala de distribuição de liderança, de acordo com Hargreaves e Fink (2007).

Quadro I – Escala da distribuição da liderança e comportamentos a adotar com vista à progressão de nível, na perspetiva de Hargreaves e Fink (2007)

Escala de distribuição	Comportamentos com vista à progressão de nível
<b>Autocracia</b>	
<b>1. Delegação tradicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ceder algum poder aos outros</li> <li>• Nomear bons subdiretores, procurar os seus conselhos e basear neles a sua ação</li> <li>• Respeitar a sua autonomia</li> <li>• Certificar-se de que eles o informam regularmente</li> <li>• Não fazer tudo sozinho</li> </ul>
<b>2. Delegação progressiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alargar e aperfeiçoar as suas estruturas, equipas e comissões</li> <li>• Criar novos papéis</li> <li>• Fazer com que as funções e as responsabilidades das pessoas se focalizem na aprendizagem e na melhoria</li> <li>• Usar as novas estruturas para restringir o poder de veto das antigas</li> <li>• Desenvolver uma planificação apropriada</li> <li>• Consultar as suas equipas e comissões</li> <li>• Realizar auditorias aos resultados alcançados</li> </ul>
<b>3. Distribuição orientada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se basear apenas nas estruturas</li> <li>• Desenvolver melhores relações</li> <li>• Unir as pessoas</li> <li>• Mostrar interesse pelos docentes, enquanto pessoas</li> <li>• Melhorar a qualidade das conversas profissionais</li> <li>• Concentrar-se nos propósitos essenciais</li> <li>• Ser um modelo do comportamento atencioso que espera das outras pessoas.</li> <li>• Manter-se visível e vigilante, orientando sempre as conversas e as relações num sentido mais produtivo e mais atencioso</li> </ul>

<b>4. Distribuição emergente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter a clareza quanto aos propósitos e aos valores</li> <li>• Assegurar-se de que eles são genuinamente partilhados</li> <li>• Valorizar as relações interpessoais</li> <li>• Encorajar os docentes a inovarem</li> <li>• Desenvolver uma cultura de empreendedorismo profissional</li> <li>• Demonstrar confiança</li> <li>• Evitar vigiar todas as interações e todas as relações</li> <li>• Aprender a dar espaço aos outros</li> <li>• Não deitar um balde de água fria sobre as propostas, quando são apresentadas.</li> <li>• Elogiar o espírito de iniciativa.</li> <li>• Celebrar os bons resultados</li> </ul>
<b>5. Distribuição Assertiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser ainda mais firme e apaixonado quanto à partilha de propósitos e de valores</li> <li>• Estimular o debate alargado sobre propostas importantes</li> <li>• Envolver os resistentes desde o início</li> <li>• Incluir as minorias e escutá-las</li> <li>• Utilizar processos que tragam à superfície as divergências e os desacordos e que permitam refletir sobre eles</li> <li>• Demonstrar o valor de se aprender com as diferenças</li> <li>• Manter o sentido de humor.</li> <li>• Assegurar-se de que a cultura profissional vigorosa o faz sempre crescer</li> <li>• Não abdicar das suas responsabilidades</li> <li>• Reafirmar sempre as suas finalidades.</li> </ul>
<b>6. Anarquia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar a anarquia</li> </ul>

Fonte: Hargreaves e Fink (2007: 175)

Como se pode verificar, na autocracia não há delegação de poder. O diretor é ajudado pelos líderes formais, designados de acordo com os normativos legais, mas toma sozinho todas as decisões importantes. A longo prazo este modo de ação pode levar ao descontentamento. Para que este nível seja ultrapassado, a confiança e o respeito por aqueles em quem foram delegadas competências é fundamental. A **delegação tradicional** (nível 1) implica confiança recíproca e a cedência de algum de poder para a tomada de decisões, mas o diretor precisa de ser informado sempre que tal acontece. Alguns diretores julgam importante delegar um conjunto de tarefas que consideram menores tais como “a indisciplina dos alunos, o trabalho rotineiro das comissões e os procedimentos pouco imaginativos e impopulares de avaliação dos professores” (Hargreaves e Fink, 2007:150) que contribuem para o funcionamento da escola, mas a delegação de tarefas não implica qualquer desafio. Para que a **delegação progressiva** se efetive, o diretor deve tornar mais ampla a liderança criando novas estruturas, apoiando-as e consultando-as, para que níveis de melhoria sejam alcançados. Ao facilitar a criação de novas equipas, mostrando confiança nas pessoas e

interesse pelas atividades realizadas, que não devem perder de vista o seu propósito, os professores poderão envolver-se em novos projetos sempre sob o olhar atento do diretor. Segundo os autores, “**esta distribuição orientada**” poderá criar fortes comunidades de aprendizagem profissional e também pode sustentá-las – desde que a diretora permaneça na instituição” (Hargreaves e Fink 2007: 156). Todavia, ao criarem oportunidades de liderança, apoiando e valorizando todos os que tomam iniciativas, novos líderes poderão emergir. Segundo os autores, se a **distribuição emergente** surge entre os docentes, ela é em parte atribuída à influência do líder de topo. Acreditando nos seus projetos pedagógicos a nível da sala de aula, nos projetos de um departamento ou mesmo nos projetos da própria escola, encorajados e elogiados pelo diretor os professores assumem-se como líderes e contribuem para que as escolas se transformem em autênticas comunidades profissionais de aprendizagem. A **distribuição assertiva** da liderança passa então a fazer parte da cultura da escola, onde os líderes são muitos e “se sentem livres para desafiar o seu diretor ou o superintendente e que são ativamente capacitados para o fazerem, desde que tal liderança fortaleça a sustentabilidade da aprendizagem e das melhorias” (Hargreaves e Fink, 2007: 168). Neste nível toda a comunidade deverá ter como orientação o propósito moral da liderança: a educação para todos os alunos. Mas, porque a liderança distribuída não apaga o papel do líder de topo, se este estiver ausente, a **anarquia** poderá instalar-se. A análise dos comportamentos do líder permite-nos também aferir que à medida que se sobe na escala da dimensão da liderança o seu papel se torna mais difícil. Ampliar, suportar e sustentar a liderança na escola exige um olhar atento e vigilante, porque facilmente a escola poderá cair numa liderança do tipo *laissez faire*, onde todos se consideram líderes, mas onde o propósito moral que deve orientar a ação foi esquecido.

Pelo exposto, podemos, então, concluir que não há um modo único de distribuição da liderança. O melhor modo é aquele que responde, na altura certa, às exigências do contexto. Todavia, podemos ainda acrescentar que para que a distribuição se torne sustentável é necessário uma liderança de proximidade que atenda e responda às necessidades de todos aqueles que fazem o dia-a-dia das organizações escolares.

## **A LIDERANÇA DOS PROFESSORES**

Como já referimos anteriormente, a ideia de que a liderança na escola não pertence apenas aos indivíduos que exercem cargos formais na organização escolar abriu a possibilidade da liderança a todos os professores. De acordo com a literatura da especialidade, a liderança

dos professores tem sido objeto de investigação desde a última década do século passado, sobretudo nos Estados Unidos da América e no Reino Unido. Alguns autores associam a liderança dos professores à necessidade de desenvolvimento das escolas, ao trabalho com que os diretores de escola se viram confrontados para levarem a cabo essas exigências e, ao mesmo tempo, como uma forma de reconhecimento público desse mesmo trabalho (Frost, 2012; Frost e Harris, 2003; Lieberman e Miller, 2004).

Os professores líderes nas suas escolas são aqueles que se comprometem na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e que desenvolvem uma nova visão para a profissão (Frost e Harris, 2003; Frost, 2012; Flores, 2014; Harris e Lambert, 2003; Lieberman e Miller, 2004). São também aqueles que fomentam práticas colaborativas, aprendendo em conjunto, refletindo e investigando, comprometendo-se com projetos que visam a melhoria.

O conceito de liderança prende-se, assim, com o modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos e situações de trabalho através da agência e da participação em iniciativas inovadoras. Os professores exercem a liderança em diversos espaços e tempos escolares, incluindo os clubes, os projetos, as parcerias e diversas atividades relacionadas com os alunos e, simultaneamente, potenciam o seu profissionalismo e fazem a diferença no seu trabalho e na vida da escola.

(Flores, Ferreira e Fernandes, 2014: 47)

Mas, para fazerem a diferença nas suas escolas, os professores precisam de exibir um conjunto de competências nos domínios científico, pedagógico e relacional. O domínio dos conteúdos disciplinares é fundamental, assim como todo um conjunto de saberes nos domínios do ensino, da aprendizagem e da investigação, mas também otimismo, entusiasmo, confiança, flexibilidade e abertura aos outros (Danielson, 2007), ou, nas palavras de Frost e Harris (2003), autoridade, conhecimento, inteligência emocional e competências interpessoais. Ainda de acordo com os mesmos autores, a liderança dos professores é também condicionada pelo significado que atribuem à profissão e ao ambiente organizacional onde a exercem.

Da mesma forma, o modo como os líderes de topo e os líderes intermédios exercem a sua ação poderá ou não facilitar a liderança dos professores, como já referimos anteriormente. Sistemas de liderança hierarquizados e autoritários dificilmente poderão permitir o aparecimento de culturas colaborativas, porque a liderança dos professores está intimamente ligada a esse tipo de culturas. Os professores deverão ter oportunidade de abandonarem o isolamento da sua sala de aula, partilhando com os seus colegas os seus saberes, porque a colaboração é o coração da liderança dos professores (Harris e Lambert, 2003) e porque a liderança dos professores é uma liderança de tarefas de equipa (Muijs e Harris, 2006). Neste contexto, a criação de comunidades profissionais de aprendizagem

é determinante para o exercício dessa liderança, sendo ao mesmo tempo a sua condição. Neste sentido, a liderança da escola tornar-se-á uma liderança pedagógica, ampla e sustentável (Hargreaves e Fink, 2007).

Os estudos sobre a liderança dos professores ainda são escassos. Um estudo de caso múltiplo de natureza qualitativa realizado em dez escolas do Reino Unido, descrito por Muijs e Harris (2006), concluiu que o termo liderança dos professores não era utilizado pelos próprios. A maior parte dos professores não relacionava o termo com as suas atividades, apesar de muitos professores liderarem projetos de desenvolvimento nas suas escolas. Por outro lado, permitiu concluir que os professores associam o conceito ao trabalho colaborativo realizado pelos próprios como uma forma de compromisso profissional, com o propósito de melhoria das práticas pedagógicas, com vista à melhoria do ensino, especialmente na sua sala de aula.

Apesar de não ter sido possível determinar em que medida a liderança dos professores contribui para o desenvolvimento das escolas, o estudo identificou 10 fatores que podem aumentar a liderança dos professores nas escolas (Muijs e Harris, 2006: 967-970).

1. Culturas de suporte, baseadas na confiança e em relações interpessoais positivas;
2. Estruturas de apoio, sendo indispensável o apoio dos professores mais experientes aos menos experientes e organização de encontros para discussão e reflexão sobre o ensino;
3. Lideranças fortes, dos diretores e dos líderes formais, um dos aspetos fundamentais para a distribuição da liderança;
4. Compromisso com a investigação-ação e com a recolha de dados, até pelos alunos, como forma de reflexão constante e avaliação das práticas desenvolvidas;
5. Iniciativas para o desenvolvimento dos professores, através da criação de grupos de apoio e discussão em toda a escola e participação dos professores em programas de formação fora da escola;
6. Esforços de melhoria, através da coordenação de todas as atividades realizadas com vista à melhoria e partilha da mesma visão para a escola;
7. Altos níveis de participação e envolvimento dos professores – os diretores devem criar condições para que todos os professores participem nas diferentes iniciativas, devendo cada um sentir-se responsável por essa participação;
8. Criatividade coletiva – os professores devem ser encorajados a partilharem ideias resolverem os problemas em conjunto;
9. Partilha de práticas profissionais produtoras de conhecimento e que possibilitam a aquisição de novas abordagens no processo de ensino e de aprendizagem;

10. Reconhecimento e recompensa – partilhar os resultados alcançados na escola e divulgá-los ao exterior, visando o aumento da motivação intrínseca e extrínseca, suporte do entusiasmo que dará continuidade à mudança.

O mesmo estudo identificou algumas barreiras à liderança dos professores. A necessidade que as escolas têm de prestação de contas poderá funcionar como uma barreira, especialmente em escolas onde os níveis de desenvolvimento ainda são baixos e onde não há ainda espaço para a distribuição da liderança. Por outro lado, a proliferação de iniciativas emanadas dos governos pode limitar a liderança dos professores. Por sua vez, o muito trabalho exigido aos professores fora da sala de aula pode ser um fator inibidor da sua liderança. Além disso, muitos professores podem também sentir falta de confiança e pouca experiência para se implicarem em atividades de liderança. O papel dos professores mais velhos, dos líderes intermédios e dos líderes de topo pode também dificultar a liderança dos professores. O facto de muitos assumirem posições de controlo dos grupos, exercendo uma liderança autoritária, deixando pouco espaço à comunicação não facilita a inovação. Todavia, líderes formais que se demitam das suas funções podem provocar o mesmo tipo de danos.

Atualmente, os estudos sobre a liderança dos professores internacionalizaram-se. De acordo com Frost (2012), a liderança dos professores é reconhecida internacionalmente como uma das dimensões-chave para a melhoria das organizações escolares. O *International Teacher Leadership Project* (ITL), iniciado em Cambridge em 2008, é disso um exemplo, estendendo-se hoje a 15 países.

A key feature of the approach to teacher leadership in the ITL project is that teachers or other educational workers, whether they hold a position of responsibility or not, are enabled to lead development projects. In most cases, development projects are initiated and sustained by individual teachers. This personal agenda setting is a powerful driver because it releases in those individuals intense enthusiasm and a strong sense of moral purpose.

(Frost, 2012: 214)

O projeto referido anteriormente foi também aplicado no nosso país com a designação “*Teachers exercising Leadership*” (TEL). De acordo com a sua coordenadora o projeto pretendia

contribuir para a compreensão das realidades dos professores e das escolas portuguesas e para o desenvolvimento de estratégias e atividades de liderança através de iniciativas desenvolvidas pelos próprios professores nos seus contextos de trabalho.

(Flores, 2014:17)

Recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos e abrangendo uma população diversa, desde professores, alunos e diretores de escola, o estudo permitiu concluir que, nos últimos anos, os professores portugueses têm tido mais oportunidades para se envolverem em projetos nas suas escolas. Por outro lado, apenas 44,8% dos inquiridos afirmam que trabalham colaborativamente com os seus colegas ou no conselho de turma.

Sobre o exercício da liderança o estudo conclui que “Tendencialmente, os professores associam a liderança ao desempenho de papéis e responsabilidades formais dentro das estruturas existentes na escola” (Flores, Viana e Ferreira, 2014: 96), o que parece indiciar que os professores não associam o seu trabalho e o seu profissionalismo à liderança.

As conclusões referidas, parecem vir ao encontro dos resultados obtidos num estudo descrito por Sanches (2009). De acordo com a investigadora, o individualismo e o isolamento parecem ainda marcar as culturas do ensino no nosso país, apesar de as estruturas de gestão intermédia, tais como os departamentos, terem sido “desenhadas para contrariar o individualismo e reduzir o isolamento dos professores, visto nela se acolherem membros oriundos de vários grupos disciplinares e se integrarem em estruturas interdisciplinares mais agregadoras” (Sanches, 2009: 151).

Os dois estudos mencionados parecem sugerir que os professores portugueses identificam-se como líderes na sua sala de aula, mas relacionam o exercício da liderança com o desempenho de cargos formais. Por isso, de acordo com, Sanches (2009: 156) “a liderança dos professores releva mais de ideal metafórico da profissionalidade e menos de *praxis* interventiva e instituinte, manifesta e coerente, sistemática e concertada colegialmente”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito moral da liderança escolar tem sido destacado ao longo do tempo por vários autores (Fullan, 2003; Greenfield, 2000; Hargreaves e Fink, 2007; Sergiovanni, 2003). Na base da liderança escolar encontra-se a necessidade de serem criadas condições nas escolas para que todos os alunos possam aprender e desenvolver as suas competências. Neste contexto, é comum afirmar-se que a liderança das escolas deve ser uma liderança do cuidar, facilitadora e de transformação (Hargreaves e Fink, 2007). Durante muito tempo pensou-se que essa tarefa pertencia apenas ao líder “herói”. Hoje, como referimos anteriormente, há estudos que mostram que a distribuição da liderança nas escolas pode contribuir para a sua melhoria. Neste contexto, os professores com os seus saberes e competências podem assumir-se também como líderes de projetos pedagógicos dentro e

fora da sua sala de aula, quer ocupem ou não posições formais de liderança. Trabalhando em conjunto, apoiando-se mutuamente, investigando e partilhando os seus saberes, os professores contribuirão para que as suas escolas se transformem em comunidades de aprendizagem e para a sustentabilidade da liderança. Contudo, como já referimos, a liderança dos professores não substitui a liderança dos diretores ou a de outros professores que exerçam cargos formais de liderança. As condições para o exercício da liderança dos professores deve ser facilitada pelos órgãos de gestão e de liderança das escolas, como mostram os estudos que referimos anteriormente. As barreiras à liderança dos professores são ainda muitas, podendo surgir do exterior, encontrar-se na própria escola, ou ainda no modo como os professores entendem o exercício da profissão.

Mais estudos de natureza empírica serão necessários para conhecermos o modo como os líderes formais exercem a sua liderança na escola e verificarmos o impacto da sua ação na melhoria da escola. Entre eles destacamos a importância dos coordenadores de departamento, a quem os normativos legais atribuem funções de coordenação dos colegas e do processo de ensino e de aprendizagem. Urgem também investigações sobre o modo como os professores lideram os projetos que desenvolvem na sua escola e qual a importância dos mesmos para o sucesso dos alunos.

Os estudos realizados no nosso país parecem indiciar que os professores associam a liderança ao exercício de posições formais na escola, não se reconhecendo como líderes a não ser na sua sala de aula. A liderança dos professores será apenas um conceito teórico?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2010). “Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Retirado de <http://www.psicoperspectivas.cl>, em 04 de abril de 2013.
- Brigs, A.R.J. (2007). “Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges”. *School Leadership and Management: Formerly School Organization*, 27-5, pp. 471-485. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/13632430701606152>, em 24 de novembro de 2013.
- Barracho, C. & Martins C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. (Mónica Franco trad.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Bush, T. (2007). "Educational leadership and management: theory, policy, and practice". *South Africa Journal of Education: EASA*, vol.27 (3), pp. 391-406. Retirado de [www.eranet.co.za/zenex/.../292Bush.%202007.pdf](http://www.eranet.co.za/zenex/.../292Bush.%202007.pdf), em 03 de fevereiro de 2015.
- Charlotte, D. (2007). "The many faces of leadership". *Association for supervision and curriculum development: Educational Leadership*, pp.14-19.
- Day C.; Sammons P.; Leithwood K.; Hopkins D.; Gu, Q.; Brown, E. & Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Flores, M.A.; Ferreira, F.I. & Fernandes E.L. (2014). "Conceções de liderança e profissionalismo docente". In Flores, M.A. (2014) (org.). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 23-56.
- Flores, M.A.; Viana, I.C. & Ferreira, F.I. (2014). "Liderança e profissionalismo docente: resultados de um inquérito por questionário". In Flores, M.A. (2014) (org.). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp.79-99.
- Flores, M.A. (2014) (org.). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Frost, D. & Harris, A. (2003) "Teacher Leadership: towards a research agenda". *Cambridge Journal of Education*, 33:3, 479-498. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122078>, em 26 de julho de 2014.
- Frost, D. (2012). "From professional development to system change: teacher leadership and innovation". *Professional Development in Education*, 38:2, 205-227. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.657861>, em 26 de julho de 2014.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. (Phala, Trad). Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three Keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Groon, P. (2003). *The new work of educational leaders*. London: Sage Publication
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. (Jorge Ávila de Lima Trad.) Porto: Porto Editora.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. & Mckee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3.ª edição). (Edgar Rocha trad.). Lisboa: Gradiva.
- Greenfield, J.D.W. (2000). "Para uma teoria da Administração Escolar: a centralidade da liderança". In Sarmiento, M.J. (org.). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. (Trad. de Aline Rodrigues, Delfina Pires Sá, José Boal, Júlia Viana, Regina Clementino e Susana Paulino). Porto: Edições Asa, pp. 257-284.

- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Philadelphia: Open University Press. Retirado de [www.openup.co.uk](http://www.openup.co.uk) em 14 abril de 2013.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). "Distributed leadership through the looking glass". *Management in Education*, pp. 22-31. Retirado de <http://www.mie.sagepub.com>, em 29 de setembro de 2013.
- Horn, A. & Marfan, J. (2010). "Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile". *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104. Acesso em <http://www.psicoperspectivas.cl>, em 04 de abril de 2013.
- Jesuino, J.C. (2005). *Processos de liderança* (4.ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. (Hélder Granja, Trad.). Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. & Hopkins, D. (2006). "Successful school leadership. What it is and how it influences Pupil learning". *Research report* n.º 800. NCSL. Retirado de [www.education.gov.uk/publications/.../RR800.pdf](http://www.education.gov.uk/publications/.../RR800.pdf), em 10 de abril de 2011.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lumby, J. (2013). "Distributed leadership: the uses and abuses of power". *Educational Management Administration & Leadership* 41(5), pp. 581-597. Retirado de <http://ema.sagepub.com/content/41/5/581>, em janeiro de 2014.
- MacBeath, J. (2005). "Leadership as distributed: a matter of practice". *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 25:5, pp. 349-366. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/13634230500197165>, em 24 de novembro de 2013.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). "Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK". *Teaching and Teacher Education* 22 (2006) 961-972. Retirado de [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate), em 26 de julho de 2014.
- Mulford, B. (2006). "Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10,1. Retirado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART2.pdf>, em 21 de abril de 2013.
- Orchard, J. (2010). 'Should School Leadership be 'Shared'?'. In *Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, New College Oxford*. Retirado de <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2010/Orchard.pdf>, em 12 de agosto de 2013.

- Pinto, V.; Galdames, S. & Rodriguez, S. (2010). “Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 136-157. Retirado de <http://www.psicoperspectivas.cl>, 04 de abril de 2013.
- Sanches, S.M.F. (2009). “A “(in)sustentável leveza” da liderança dos professores em contextos de mudança: Constrastes entre a idealidade e realidade”. In Sanches S.M.F (org.). *A escola como espaço social*. Porto: Porto Editora, pp.125-158.
- Sanches, S.M.F. (2009). “Liderança da escola: os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade”. In Sanches S.M.F (org.). *A escola como espaço social*. Porto: Porto Editora, pp. 95- 123.
- Sergiovanni. T.J. (2004). *O mundo da liderança*. (Phala, Trad) Porto: Edições Asa.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century: Lessons From Around the World*. OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264>, em 04 de setembro de 2013.
- Spillane, J. (2005). “Distributed Leadership”. *The Educational Forum*, 69:2; pp.143-150. Retirado de <http://dx.org/10.1080/00131720508984678>, em 29 de setembro de 2013.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane J. (2009). “Managing to Lead: Reframing School Leadership and Management”. I *R&D*. vol. 91, n.º 3, pp. 70-73. Retirado de [www.pdkintl.org](http://www.pdkintl.org), em dezembro de 2014.

# **AS LIDERANÇAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS DE AUTONOMIA NAS ESCOLAS: DAS PERCEÇÕES NORMATIVAS ÀS PRÁTICAS DOS DIRETORES**

CARLA SANTOS & CLÁUDIA NEVES  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

## **RESUMO**

O tema da liderança educacional e da autonomia das escolas tem vindo a ser alvo de acesas discussões na esfera educativa portuguesa. Progressivamente, o Estado português tem vindo a apresentar um conjunto de medidas de carácter legislativo que visam a atribuição da autonomia aos estabelecimentos de ensino públicos. Porém, todo este processo é muito lento, quer pela falta de consciencialização política, espírito democrático, conhecimento da problemática educacional portuguesa e regional, quer pelo desconhecimento dos problemas locais onde se insere a escola.

Neste artigo apresentamos uma investigação direcionada para a identificação dos estilos de liderança dos diretores de duas escolas (escola de sede e outra de menor dimensão) do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Machico, da Região Autónoma da Madeira e procurámos saber se os projetos por eles liderados promovem a autonomia em construção. Tivemos como eixo estruturante desta investigação as políticas educativas no âmbito da liderança e da autonomia da escola que resultaram das várias reformas que têm vindo a ser implementadas, após um período marcante para a história da democracia em Portugal, o 25 de abril de 1974. A nossa motivação foi compreender as razões que estão na origem de alguns constrangimentos que revestem a prática da liderança e contribuir, se possível, para a realização de desígnios realistas que permitam uma transformação significativa da atuação do líder e dos seus colaboradores na celebração dos contratos de autonomia que subscreveram.

A natureza complexa do fenómeno da liderança educacional e o facto de termos analisado com profundidade a realidade de duas escolas do 1.º ciclo do concelho de Machico, fez-nos optar, do ponto de vista metodológico, pela abordagem ao estudo de caso múltiplo, de natureza qualitativa, tendo sido adotados a entrevista e o questionário como técnicas de recolha de dados. Os resultados evidenciam que o estilo que mais se destaca na liderança

dessas diretoras é o transformacional e que estas desempenham um papel central na orientação, moderação e decisão em matéria de prática de autonomia educativa.

**Palavras-chave:** estilos de liderança; liderança; políticas educativas; projetos de autonomia.

## **1. A EFICÁCIA DA LIDERANÇA NOS CARGOS DA DIREÇÃO ESCOLAR**

No percurso evolutivo mais recente do conceito de liderança é erradicada a doutrina do comando e controlo, em que as ordens eram dadas e seguidas sem justificação e se dá lugar a um modelo mais flexível em que os líderes procuram permanecer na fronteira entre a estrutura e o caos para que aí possam criar comportamentos adaptáveis a cada um dos sistemas onde estão inseridos.

Considerando os quadros teóricos e conceptuais do estudo da liderança, a nossa posição reside na tónica de que é na complexidade que se deve imperar a simplicidade. Ou seja, que ao líder deve ser exigido a adoção de uma atitude informal em fazer o inesperado, que dê as instruções do que deve ser conseguido e não como deve ser feito e que alie a originalidade com a determinação em alcançar o sucesso.

Partindo do pressuposto que “a capacidade para liderar é (...) um conjunto de competências (...) que (...) podem ser apreendidas e melhoradas” (Maxwell, 2008, p. 43), que “potenciam [as pessoas], fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 85) e que está acessível a qualquer pessoa, independentemente da posição hierárquica que ocupa na organização, então qualquer indivíduo pode alterar o *status quo* apesar do ambiente instável onde está inserido (Tanaka, 2013) porque é detentor de “um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis em todos nós” (Kouzes & Posner, 2009, p. 46).

É em concordância com este pensamento, nos propomos contribuir para uma reconstrução do conceito de liderança. Em nosso entender, liderança é uma competência que desenvolve e potencia as capacidades individuais das pessoas (cerne de todas as organizações), incentivando-as permanentemente para a superação dos desafios, responsabilizando-as para a assunção dos compromissos coletivos/sucesso da organização e que mantém o distanciamento estritamente necessário para que as decisões possam ser tomadas num sistema horizontal.

A educação escolar é atualmente colocada nos guilhões dos atores escolares, sociais e culturais e não o contrário. Isto significa que a escola, ela própria, também tem de se tornar reclamada e não simplesmente atribuída, o que implica uma reconfiguração da ação de todos os envolvidos no sistema educativo e que poderá ser alcançada através de um processo contínuo no desenvolvimento de práticas educativas e de liderança. Esta temática é atualmente, um tópico importante de reflexão e de discussão no âmbito da administração e da gestão escolar. Talvez, por esse motivo “se converteu verdadeiramente num tema de moda, um tópico de atualidade” (Delgado, 2005, p. 367) e um excelente campo de investigação.

Embora se encontrem na literatura evidências sobre a melhoria das práticas de liderança, abriu-se o caminho, numa perspetiva mais holística, para a procura de soluções, que possam fortalecer o papel das direções escolares no que concerne às estratégias que promovam a eficácia da escola. Para que tal se concretize, é necessário desenvolver, no contexto da sociedade educacional e do conhecimento, um esforço para apoiar todos aqueles que participam, como agentes de mudança e que se predispõem a aceitar esses desafios em todos os sectores da organização escolar.

A liderança surge como a principal força que sustenta, mantém e aperfeiçoa a escola. Assim, através da adoção de uma postura criativa e interventiva, os líderes podem implementar atividades que sejam localmente significativas.

Neste sentido, a cultura organizacional é a concetualização da organização e o mapa mental que os seus membros constroem, resultando numa vivência coletiva. É reconhecida a relevância de fatores subjetivos e simbólicos no funcionamento das organizações e no seu sucesso.

O papel da liderança educacional, focalizado nas questões e preocupações de ordem prática e que afetam a estrutura escolar, pode incentivar os profissionais educativos a testarem no terreno de ação, propostas de práticas funcionais, umas renovadas, outras inovadoras, a perspetivarem soluções e dinâmicas interventivas que promovam a mudança social nos contextos educativos.

Neste sentido, as diversas abordagens da liderança podem ser aplicadas numa rede de cooperação e de sinergia, de preferência com a colaboração dos membros da comunidade escolar e que por influência do diretor do estabelecimento de ensino, como tal reconhecido, possam todos vir a assumir o compromisso no desenvolvimento da identidade cultural da escola.

Estudos recentes evidenciam o impacto da liderança, como fenómeno relacionado com o desenvolvimento da eficácia escolar pode ser exercido se for direcionado para as exigências

da sociedade atual e para a implementação de soluções não estandardizadas para os problemas inerentes à escola.

O questionamento e a procura constante na solução sistemática dos problemas leva-nos a considerar que, o diretor escolar deve aliar às competências de liderança, as competências investigativas sobre situações concretas da organização e que se revele um profissional ativo e transformador da realidade.

## **2. ESTILOS DE LIDERANÇA: TRANSFORMACIONAL, TRANSACIONAL E LAISSEZ-FAIRE**

Constatamos que existem muitas teorias sobre a liderança educacional e que estas estão em contínua mudança. Pela complexidade do nosso estudo empírico, iremos direcionar a nossa análise para a teoria dos estilos de liderança, cujo criador foi Burns (1978). Mas foi através dos estudos de Bass (1985) que estes modelos foram desenvolvidos. Para determinar a distinção entre o estilo de liderança, Bass & Avolio (2004) desenvolveram um instrumento designado por Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), que consiste em identificar os estilos de liderança através da percepção dos liderados sobre os comportamentos do líder. Para Revez (2004), um dos factores que determina a eficácia da escola é o estilo de liderança em articulação com o desenvolvimento de estratégias que responsabilizem as pessoas no cumprimento dos objetivos comuns.

Nesse sentido, Bass & Avolio (2004) estão convictos que tanto os líderes como os liderados têm a habilidade de se motivarem reciprocamente. Especificam, que há três tipos de liderança: *i)* transformacional: o líder assume o compromisso na motivação das pessoas, sustenta uma relação interativa baseada na confiança, estabelece expectativas desafiantes para o grupo, direciona uma visão partilhada e um propósito coletivo, sustentado pela delegação de poderes; *ii)* transacional: o líder faz a gestão das rotinas diárias através de uma estrutura burocrática e excessiva de regras formais adequada, visando a transição entre recompensa/punição de acordo com os comportamentos dos liderados e por último *iii)* *laissez-faire*: é caracterizada pela ausência do exercício da liderança, da definição de objetivos, de estratégias, de responsabilidade e de autoridade. O líder consente que um indivíduo ou um grupo assumam o poder de decisão, participando apenas quando é solicitado. Frequentemente, o grupo manifesta sinais de individualismo e de insatisfação, repercutindo-se negativamente nos resultados e na qualidade do trabalho.

As diversas abordagens da liderança podem ser aplicadas numa rede de cooperação e de sinergia, de preferência com a colaboração dos membros da comunidade escolar e que por

influência do diretor do estabelecimento de ensino, como tal reconhecido, possam todos vir a assumir o compromisso no desenvolvimento da identidade cultural da escola.

A melhor forma de alcançar uma mudança duradoura na educação é através de um processo dinâmico de motivação, de autoanálise e de descoberta permanente, prosseguida por todos os intervenientes.

De acordo com Castanheira & Costa (2007, p. 143) a liderança transformacional engloba quatro princípios:

A componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução de orgulho, do respeito e da confiança; a componente inspiracional de motivação, de estabelecimento de objetivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas; a componente de respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar toda a atenção; e a componente de estimulação intelectual, de desafio, de espicaçar os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir.

Acrescentamos ainda, para que o líder transformacional crie ambientes sinérgicos com a comunidade organizacional e alcance o sucesso, terá de possuir também as características de um gestor. A gestão irá produzir o crescimento e a liderança irá originar a mudança.

Uribe (2005, citado por Silva, 2010, p. 89) refere também a eficácia do desempenho da liderança transformacional e afirma que:

Um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ ou atores, pelo menos conceituadamente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional, denominada transacional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático) e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega.

Leithwood (1990) concluiu que o estilo de liderança transformacional provoca mudanças profundas nas escolas, cujos principais efeitos estão direcionados para: *i)* os contextos organizacionais; *ii)* a delegação de poderes; *iii)* as práticas pedagógicas/administrativas inovadoras e eficazes e *iv)* a aprendizagem dos alunos.

Embora estes dois modelos de liderança sejam distintos, Bass (1985) e Robbins (2002) admitem que eles se complementam. Para Robbins (2002, p. 319), “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional; produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional do exercício da liderança.”

Avolio & Bass (1995) determinaram as frequências dos três estilos e concluíram que o perfil menos utilizado é o *laissez-faire*, depois o transacional e por fim, o transformacional. Este último é considerado o estilo mais eficaz e onde se implementa transformações mais significativas nas organizações.

Enaltecemos, por fim, nesta exploração teórica sobre os estilos de liderança que poderá ser adequado ao líder considerar algumas variáveis e adaptar o(s) estilo(s) que melhor se ajustam à sua personalidade, às necessidades dos liderados, à realidade organizacional e aos objetivos a alcançar.

Talvez, a tarefa mais difícil para o líder seja a de se conhecer verdadeiramente e aceitar que, para mudar, influenciar e transformar os outros, e receber algo em troca, é imperativo mudar a si próprio, permitir que os outros lhe influenciem, aceitar as pessoas, tal como elas são e dar também, tal como espera dos outros.

### **3. DA METODOLOGIA À ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Segundo Yin (1987), a escolha da estratégia de investigação a utilizar é fundamentalmente condicionada por vários fatores: *i)* tipo de pesquisa; *ii)* controlo que o investigador tem sobre a investigação e *iii)* focus dos fenómenos a estudar.

Em concordância com o exposto anteriormente, elegemos como metodologia de investigação o estudo de caso múltiplo. Os instrumentos de recolha de dados adotados foram: *i)* o questionário e *ii)* a entrevista.

Aplicámos ao grupo docente das duas escolas o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass para identificar e caracterizar os estilos de liderança (transformacional, transacional e *laissez-faire*) das diretoras das escolas anteriormente referenciadas. A entrevista semiestruturada foi aplicada às respetivas diretoras.

Apresentamos neste artigo alguns resultados que consideramos mais significativos da nossa investigação.

#### **3.1. ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS QUESTIONÁRIOS**

Os questionários foram enviados *online* para os professores das escolas em estudo (85 professores) no mês de abril de 2014. Os questionários devolvidos correspondem a 73% dos professores que fizeram parte da amostra.

Os dados foram tratados através do programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Através da análise descritiva recolhemos, analisámos e interpretámos os dados numéricos. Para isso, criámos alguns instrumentos de apoio: tabelas, quadros e gráficos.

Os dados foram analisados tendo em conta as frequências absolutas, as frequências relativas, as medidas de localização (média, mediana, mínimos, máximos, percentis) e medidas de dispersão (desvio padrão).

Para as cinco questões iniciais do questionário, que tinham por objetivo caracterizar a amostra, procedemos à análise descritiva, calculando as frequências absolutas e relativas. Para as quarenta e cinco questões que descrevem os doze fatores da liderança e que os relacionam com os três tipos de liderança (transformacional, transacional e *laissez-fair*) e com os seus resultados/efeitos, optámos por tratar as variáveis numa escala ordinal, calculando: a média, a mediana, o mínimo, o máximo, o percentil e o desvio padrão.

Relativamente a todas as dimensões/fatores da liderança e aos seus resultados, foi analisada a consistência interna através do Alpha de Cronbach.

Para fazer a análise inferencial utilizámos as técnicas paramétricas e não-paramétricas, nomeadamente a fórmula de Kolmogorov-Smirnov para verificar se as distribuições dos valores dos itens tinham uma distribuição normal e o teste de Mann-Whitney, técnica não-paramétrica, para as amostras cuja distribuição de valores estava longe de ser uma distribuição normal.

Tabela 1 – Caracterização da amostra

		n	%
<b>Género</b>	Feminino	63	86,3
	Masculino	10	13,7
	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Idade</b>	31 a 40	31	42,5
	41 a 50	34	46,6
	51 a 60	8	11,0
	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Categoria profissional</b>	Contratado	7	9,6
	Professor do quadro de escola	30	41,1
	Professor do quadro de zona pedagógica	36	49,3
	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Tempo de serviço</b>	11 a 20 anos	46	63,0
	21 a 30 anos	16	21,9
	Até 10 anos	10	13,7
	Mais de 31 anos	1	1,4
	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Estabelecimento de ensino onde leciona</b>	A – A escola de sede do concelho	50	68,5
	B – Uma escola do concelho	23	31,5
	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>

Por se tratar de uma amostra de docentes, é ainda compreensível existir um maior número de mulheres do que de homens, especialmente em escolas do 1.º ciclo do ensino básico, que é justificável pelas nossas construções sociais e históricas que determinavam as profissões mais adequadas a cada um dos géneros.

Nesta amostra 86,3% dos entrevistados são mulheres. Relativamente à idade, 46,6% dos docentes da amostra têm idade entre 41 e 50 anos, mas este valor é muito próximo dos docentes com idade entre 31 e 40 anos que agrega 42,5% dos docentes da amostra. Podemos afirmar que a maior parte dos docentes já exerce há mais de 15 anos. Logicamente, estes docentes, que exercem há algum tempo são professores do quadro da escola, nesta situação observamos quase 50% dos docentes e 41,1% são professores de quadro de

zona pedagógica e os restantes 11% são contratados. Esta distribuição aponta para uma estabilidade da equipa docente nas escolas em análise.

Tabela 2 – Consistência interna das dimensões da liderança

	Correlação item-total	Alpha se o item for eliminado	Tipo de liderança	Alpha de cronbach
10 - Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele/ela.	,600	,427	II (A) Influência idealizada e atitudes	,614
18 - Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo.	-,065	,798		
21 - Age de forma a inculcar respeito por ele/ela.	,668	,279		
25 - Exibe um sentido de poder e de confiança.	,503	,451		
6 - Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes.	,472	,522	II (B) Influência idealizada e comportamento	,635
14 - Realça a importância de ter um forte sentido de propósito.	,570	,475		
23 - Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.	,179	,717		
34 - Enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo.	,491	,506		
9 - Fala com otimismo acerca do futuro.	,714	,820	IM Inspiração motivacional	,861
13 - Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	,695	,830		
26 - Articula uma visão motivadora do futuro.	,690	,830		
36 - Expressa confiança que os objetivos serão alcançados.	,735	,812		
2 - Reexamina pressupostos críticos de forma a questionar se são apropriados.	,566	,725	IS Estimulação intelectual	,773
8 - Procura perspetivas diferentes ao solucionar os problemas.	,618	,697		
30 - Faz com que veja os problemas de muitos e diferentes ângulos.	,519	,757		
32 - Sugere novas formas de completar as tarefas.	,640	,701		

15 - Investe o seu tempo ensinando e treinando.	,269	,751	IC Consideração individual	,699
19 - Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	,532	,604		
29 - Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	,520	,611		
31 - Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.	,650	,541		
1 - Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	-,131	,765	CR Reforço contingente	,479
11 - Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	,467	,174		
16 - Torna claro aquilo que cada um pode esperar/ receber quando os objetivos de desempenho são atingidos.	,613	,127		
35 - Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expetativas.	,389	,325		
11 - Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	,636	,685	CR Reforço contingente*	,765
16 - Torna claro aquilo que cada um pode esperar/ receber quando os objetivos de desempenho são atingidos.	,692	,605		
35 - Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expetativas.	,535	,754		
4 - Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões.	,372	,833	MBE(A) Gestão por exceção ativa	,787
22 - Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	,672	,694		
24 - Mantém-se a par de todos os erros.	,738	,653		
27 - Dirige a minha atenção para as falhas face aos padrões.	,626	,722		
3 - Falha em interferir em problemas até que estes se tornem sérios.	,525	,613	MBEA(P) Gestão por exceção passiva	,681
12 - Espera que algo corra mal antes de agir.	,614	,541		
17 - Mostra acreditar na máxima "se não está avariado, não o conserte".	,354	,790		
20 - Demonstra que os problemas se devem tornar crónicos antes de agir.	,568	,559		

5 - Evita envolver-se quando surgem questões importantes.	,664	,837	LF Ausência de liderança	,855
7 - Encontra-se ausente quando dele/dela se precisa.	,628	,843		
28 - Evita tomar decisões.	,758	,789		
33 - Atrasa a resposta a questões urgentes.	,766	,790		
39 - Leva-me a fazer mais do que o esperado.	,451	,676	EE Esforço extra	,696
42 - Aumenta o meu desejo de obter sucesso.	,643	,449		
45 - Lidera um grupo que é eficaz.	,471	,680		
37 - É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho.	,420	,843	EF Eficácia	,759
40 - É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades mais elevadas.	,653	,640		
43 - É eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais.	,784	,471		
38 - Usa métodos de liderança que são satisfatórios.	,606	,646	SA Satisfação	,749
41 - Trabalha comigo de uma forma satisfatória.	,562	,692		
44 - Aumenta a minha vontade de tentar com maior afinco.	,578	,662		

Antes de calcular as dimensões da liderança e dos seus resultados, fomos verificar a consistência interna da escala, medida pelo coeficiente Alpha de Cronbach. Segundo Maroco (2007), nestas subestimativas podem ser consideradas aceitáveis os valores inferiores a 0,7. Mas na escala CR – reforço contingente, o Alpha de Cronbach é inferior a 0,5, e basta excluir o item 1 para obtermos uma consistência interna boa.

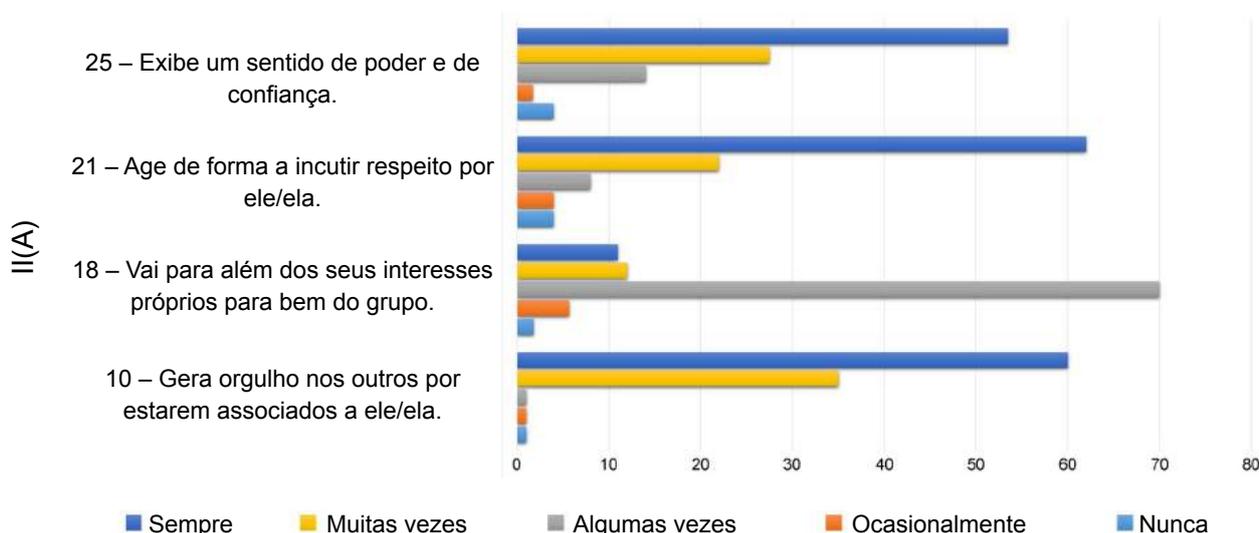
Desta forma, ao longo do presente estudo, a dimensão CR – reforço contingente não inclui o item 1 da escala original. Se a consistência interna for elevada, podemos afirmar que as variações observadas nas pontuações ficam a dever-se a diferenças de opiniões e não por erros ou não compreensão das perguntas.

Quadro I – Fatores da liderança transformacional

**Fatores da liderança transformacional**

- 1.II (A) – Idealized Influence (Attributed) – Atitudes de influência idealizada ou influência idealizada (atribuída)
- 2.II (B) – Idealized Influence (Behavior) – Comportamentos de influência idealizada ou influência idealizada (comportamento)
- 3.IM – Inspirational Motivation – Motivação inspiracional
- 4.IS – Intellectual Stimulation – Estimulação intelectual
- 5.IC – Individual Consideration – Consideração individual

Gráfico 1 – Fatores da liderança transformacional



A maioria dos professores responde sempre ou muitas vezes, com exceção do item 18 – Vai para além dos seus interesses próprios para o bem do seu grupo, que registou 70% dos docentes no nível algumas vezes.

No que se refere aos itens da influência idealizada e atitudes, existe um número significativo de professores que respondeu que o diretor sempre enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo e realça a importância de ter um forte sentido de propósito e entre 40% e 50% dos docentes indicam que o seu diretor muitas vezes pondera as consequências éticas e morais das suas decisões e conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes. Ainda sobre a liderança transformacional, na dimensão inspiração motivacional, observa-se que a maioria dos docentes concorda que o diretor sempre ou pelo menos muitas vezes se comporta como indicam os itens, no sentido de motivar a equipa para melhorias no futuro. Quanto à dimensão estimulação intelectual, os docentes concentram-se nos níveis muitas

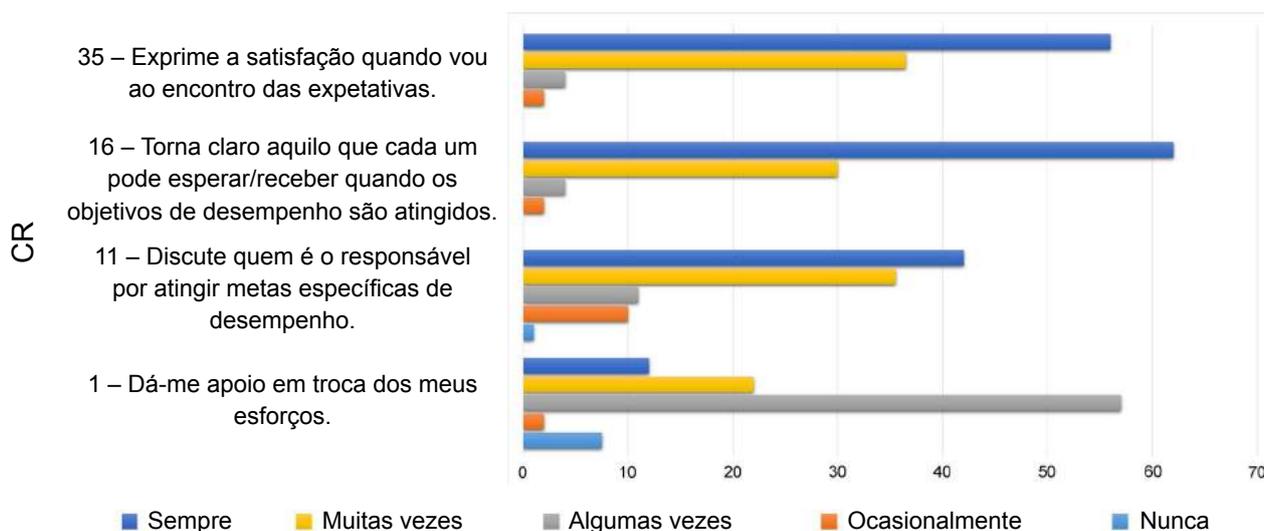
vezes e algumas vezes, o que revela algum distanciamento dos diretores na resolução de alguns problemas concretos com que se deparam os docentes.

Finalmente, a dimensão consideração individual, revela discrepâncias dos docentes entre os itens, pois mais de 50% dos docentes indicam que o diretor sempre considera cada indivíduo como tendo necessidades, competências e aspirações diferentes das dos outros indivíduos e os trata como indivíduos e não apenas como um membro do grupo. Mas nos outros dois itens desta dimensão, o maior número de docentes está posicionado nos níveis muitas vezes ou algumas vezes.

Quadro II – Fatores da liderança transacional

Fatores da liderança transacional	
6.CR	Contingent Reward – Recompensa pelos objetivos atingidos ou recompensa contingente
7.MBE (A)	Maneagement by Exception Active – Gestão por exceção ativa

Gráfico 2 – Fatores da liderança transacional



Para as dimensões da liderança transacional, observamos uma elevada concentração dos docentes no nível sempre para três itens desta escala. Mas isto não ocorre para o item 1 – Dá-me apoio em troca dos meus esforços, em que mais de 55% dos docentes referem o nível algumas vezes. Esta discrepância resultou num Alpha de Cronbach inferior a 0,5 que levou à exclusão do item da dimensão.

Relativamente à gestão por exceção ativa, a distribuição dos docentes é bastante consistente, pois em todos os itens a maioria dos professores se posiciona no nível ocasionalmente, seguido de algumas vezes.

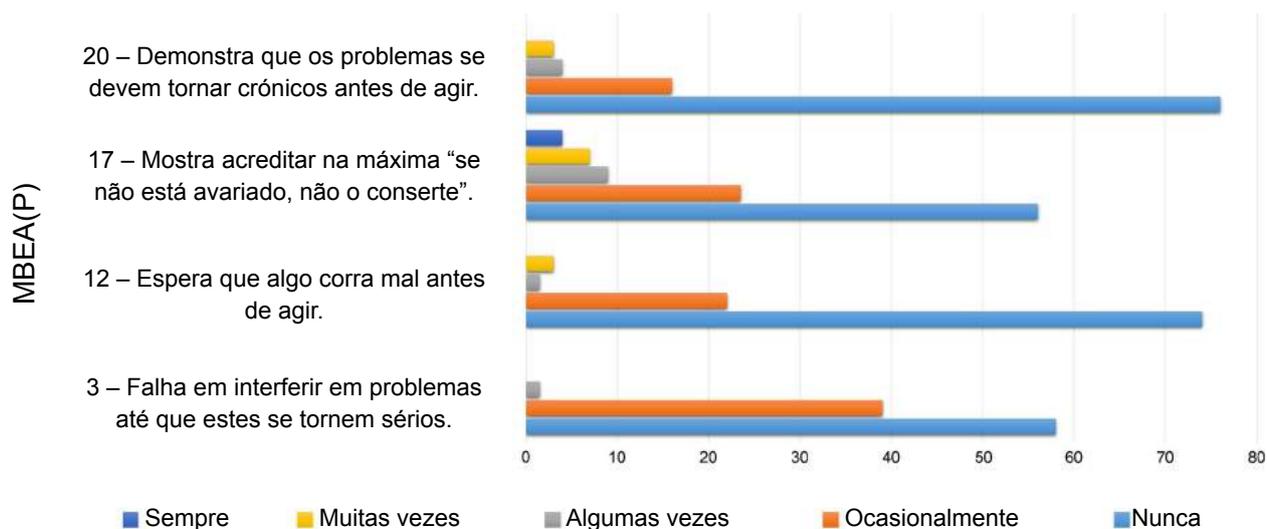
Quadro III – Fatores da liderança *laissez-faire*

**Fatores da liderança *laissez-faire***

8.MBE (P) – Management by exception- passive – Gestão por exceção passiva

9. LF – Laissez-faire – Ausência de liderança

Gráfico 3 – Dimensão – gestão por exceção passiva



Quanto à dimensão gestão por exceção passiva, a concentração da maioria dos professores, cerca de 66% dos docentes indicam o nível nunca em todos os itens, o que revela que existe uma intervenção por parte da liderança antes de ocorrer os problemas na escola. Para a dimensão ausência de liderança, mais de 70% dos docentes indicam o nível nunca em todos os itens, o que revela uma liderança ativa nas escolas em estudo.

Quadro IV – Fatores da componente efeitos/resultados da liderança

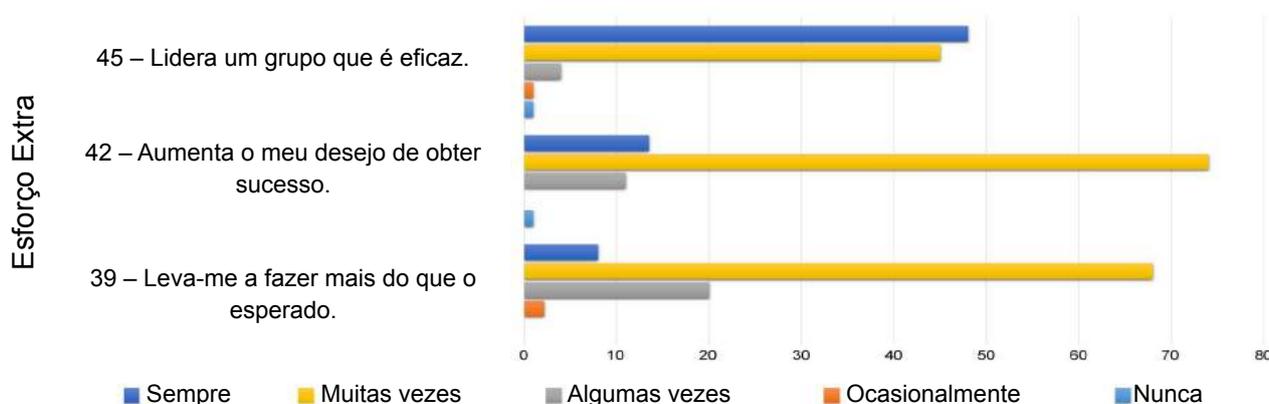
**Fatores da componente efeitos/ resultados da liderança**

10. Extra Effort – Esforço extra

11. Effectivness – Eficácia

12. Satisfaction – Satisfação

Gráfico 4 – Resultados da liderança – esforço extra



Os resultados da liderança são medidos em três dimensões, das quais a primeira, esforço extra, apresenta dois itens distribuídos de forma semelhante, são os itens 39 e 42 e o item 45 – Lidera um grupo que é eficaz concentra os docentes nos níveis sempre e muitas vezes. No que respeita aos resultados da liderança em termos de eficácia mais de 50% dos docentes indicam que o diretor sempre é eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais e na representação que exerce em nome dos docentes face a autoridade mais elevada. Ainda mais de 70% dos docentes consideram que muitas vezes o diretor é eficaz em atender as suas necessidades relativas ao trabalho.

Em geral, o nível de satisfação dos docentes é elevado, pois nos três itens que comportam esta dimensão mais de 80% dos docentes respondem sempre ou algumas vezes.

### 3.2. AS EVIDÊNCIAS DO ESTILO TRANSFORMACIONAL

A análise dos dados anteriores permite-nos inferir algumas conclusões.

O estilo de liderança que as diretoras das duas escolas do 1.º ciclo utilizam com mais frequência é o transformacional e quer uma, quer outra, revelam também, algumas características de gestão e de administração educacional, procurando criar ambientes sinérgicos com a comunidade organizacional para alcançar o sucesso. Verificamos que a liderança das diretoras é ativa e interventiva, com uma ausência bem vincada do estilo *laissez-faire*.

Esta interpretação foi também validada quando efetuámos uma comparação entre as várias dimensões dos estilos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*.

Quadro V – Comparação entre os fatores da liderança transformacional.

Liderança transformacional	$\bar{x} \pm S$	P <sub>25</sub>	Mediana	P <sub>75</sub>	Teste de Kolmogorov-Smirnov	
					Z	p-value
II (A) Influência idealizada e atitudes	3,1 (0,6)	2,8	3,5	3,5	2,393	,000
II (B) Influência idealizada e comportamento	3,2 (0,6)	3,0	3,3	3,5	1,911	,001
IM Inspiração motivacional	3,4 (0,6)	3,0	3,5	4,0	1,338	,056
IS Estimulação intelectual	2,4 (0,7)	2,0	2,3	2,8	1,517	,020
IC Consideração individual	3 (0,6)	2,8	3,0	3,3	1,525	,019

As dimensões foram calculadas através da média das pontuações dos itens que as constituem. Desta forma, todas as dimensões podem variar entre 0 e 4. Quanto maior for a pontuação mais vincado é o estilo de liderança.

Iniciamos esta interpretação dos dados com a descrição das pontuações obtidas em cada dimensão e o teste de ajustamento à distribuição normal, para poder decidir sobre as técnicas estatísticas a utilizar na fase seguinte. Com exceção da dimensão inspiração motivacional, as variáveis não seguem uma distribuição normal pelo que utilizámos estatísticas não paramétricas, nomeadamente o teste de Mann-Whitney para comparar duas amostras independentes e o teste de Kruskal-Wallis para comparar mais de duas amostras independentes.

Em todas as dimensões, o ponto médio da escala é 2, isto significa, que as pontuações acima de 2 revelam aproximação ao estilo de liderança, que é designado acima por liderança transformacional.

Das dimensões da liderança transformacional, é a inspiração motivacional a que maior pontuação regista. A média da inspiração motivacional é 3,4 com desvio bastante reduzido (0,6), mas as estatísticas robustas mostram que 75% dos docentes pontuam até 4, isto é, 25% dos docentes atribuem nota máxima ao diretor nesta dimensão.

Com estatísticas semelhantes entre si, surgem as dimensões II (A) influência idealizada e atitudes e II (B) influência idealizada e comportamento, ambas com médias e medianas superiores a 3 e como o percentil 75 é 3,5 indicam que 25% dos docentes têm pontuação superior a 3,5.

A afirmação de Borracho & Martins (2010, p. 79) sobre a liderança transformacional, que segundo estes, “inspira os seguidores a seguirem os seus interesses e os do grupo. Induz as pessoas a fazerem mais do que se espera delas (para além da rotina). Os seguidores revêem-se no líder – processo de identificação e estabelecem uma relação de confiança mútua (enquanto que na transacional, se estabelece uma relação mais distante e mais formal). No entanto, o líder não faz com que as pessoas o sigam «cegamente», mas que contribuam com as suas competências e motivações para atingirem os propósitos”, o que valida os resultados obtidos nestas dimensões.

É na estimulação intelectual que se observa menor média e também estatísticas robustas, pois 75% dos docentes pontuam no máximo 2,8, representando 75% dos docentes que pontuam abaixo de 3 e os restantes docentes pontuam entre 2,8 e o máximo.

Quadro VI – Comparação entre os fatores da liderança transacional.

Liderança transacional	$\bar{x} \pm S$	P <sub>25</sub>	Mediana	P <sub>75</sub>	Teste de Kolmogorov-Smirnov	
					Z	p-value
CR Reforço contingente*	3,1 (0,5)	2,8	3,3	3,5	1,573	,014
BEM (A) Gestão por exceção ativa	1,4 (0,6)	1,0	1,0	1,5	2,100	,000

Quanto às dimensões da liderança transacional, a pontuação mediana é superior a 3 no reforço contingente e na dimensão gestão por exceção ativa, a mediana é muito baixa e o percentil 75 indica que 75% dos docentes pontuam abaixo de 2.

À semelhança de outras investigações, Castanheira & Costa (2007) concluíram que há uma fusão de comportamentos entre a liderança transformacional e a transacional na maioria dos diretores escolares. Embora estes dois modelos de liderança sejam distintos, Bass (1985) e Robbins (2002) admitem que eles se complementam. Para Robbins (2002, p. 319), “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional; produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional do exercício da liderança.”

Quadro VII – Comparação entre os fatores da liderança *laissez-faire*.

<b>Laissez-faire</b>	$\bar{x} \pm S$	P <sub>25</sub>	Mediana	P <sub>75</sub>	Teste de Kolmogorov-Smirnov	
					Z	p-value
MBEA (P) Gestão por exceção passiva	0,5 (0,6)	0,0	0,3	1,0	2,148	,000
LF Ausência de liderança	0,3 (0,5)	0,0	0,0	0,8	2,508	,000

As pontuações médias e medianas das dimensões do estilo de liderança *laissez-faire* indicam que este não é o estilo de liderança das diretoras das escolas em estudo.

Quadro VIII – Comparação entre os resultados da liderança.

<b>Resultados da liderança</b>	$\bar{x} \pm S$	P <sub>25</sub>	Mediana	P <sub>75</sub>	Teste de Kolmogorov-Smirnov	
					Z	p-value
EE Esforço extra	3,1 (0,5)	3,0	3,0	3,3	2,364	,000
EF Eficácia	3,4 (0,6)	3,0	3,7	3,7	2,584	,000
SA Satisfação	3,2 (0,6)	3,0	3,0	3,7	2,149	,000

As três dimensões dos resultados da liderança surgem com medidas de focalização superiores a 3. Assim, podemos afirmar que os resultados são positivos, especialmente na eficácia, o que revela que 75% da amostra se situa abaixo de 3,7. Isto significa, que a maioria dos docentes considera eficaz a liderança do seu diretor.

Uribe (2005, citado por Silva, 2010, p. 89) refere a eficácia do desempenho da liderança transformacional e afirma que “um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar.”

### 3.3. ANÁLISE DESCRITIVA DAS ENTREVISTAS

A entrevista semiestruturada foi direcionada para duas diretoras das escolas do 1.º ciclo do ensino básico e o objetivo da mesma foi analisar como é que estas entendem as

disposições político-normativas emanadas da tutela e por via disso concretizam os projetos de autonomia nas escolas.

Neste método de recolha de dados, as questões não seguem uma ordem rígida e “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (Minayo, 2006, p. 108).

A entrevista foi gravada em áudio, as respostas dos participantes foram transcritas e representadas em categorias e subcategorias. Os dados recolhidos, mediante tratamento estatístico, permitiram comprovar representações, constatar se as verificações simplificadas têm relação entre si e eventualmente, obter generalizações sobre a sua ocorrência e significado (Lakatos & Marconi, 1992).

Em relação às entrevistas e pela extensão de conteúdo das mesmas, optámos por apresentar neste artigo apenas algumas variáveis de análise, partindo dos testemunhos na 1.ª pessoa, confrontando-os com referenciais teóricos.

Quadro IX – Categorias e variáveis na análise de conteúdo da entrevista.

Categorias	Conteúdo
Caraterização pessoal e motivacional	Abrange um conjunto de variáveis que nos permitem caracterizar a diretora da escola quanto à situação académica e profissional; tempo de serviço na docência e na direção, bem como os fatores motivacionais para a aceitação do cargo de direção.
Perceções pessoais	Analisam o entendimento do diretor sobre o papel do líder em projetos de autonomia e das dimensões circunscritas a esses conceitos: caraterísticas do líder, participação das pessoas e implementação e credibilização de projetos de autonomia.
Estratégias profissionais	Identificam as estratégias adotadas pela diretora no processo de autonomia na escola: objetivos, áreas de intervenção, instrumentos de gestão e resultados.
Contexto político	Analisa as perceções sobre as políticas de autonomia regionais, nacionais e europeias, destacando as áreas de autonomia, a responsabilização, a tomada de decisão, os constrangimentos e limitações da autonomia, as consonâncias com a tutela e a supervisão exterior na implementação dos projetos.
Perceções sobre mudanças	Refletem as aspirações futuras das diretoras em relação aos sinais de mudança comportamentais sobre a política, os projetos implementados na escola e os estilos de liderança na prossecução desses mesmos projetos.
Balanço	Balanço do cargo de direção.

### **3.3.1. EVIDÊNCIAS DAS ENTREVISTAS: PERCEÇÕES E ESTRATÉGIAS**

A diretora A, quanto à formação acadêmica tem um mestrado em administração educacional e desempenha funções na área da educação há 25 anos, 12 dos quais no cargo de direção.

A formação inicial da diretora B é um bacharelato em 1.º ciclo. Posteriormente, licenciou-se em Ciências da Educação. Trabalha há 21 anos, 20 dos quais como professora da Curricular e esteve um 1 ano no Apoio e Substituição. Desempenha o cargo de direção há cerca de 2 anos.

### **3.3.2. PERCEÇÕES PESSOAIS SOBRE AUTONOMIA ESCOLAR E ESTILOS DE LIDERANÇA**

Para a diretora A, o ideal de autonomia escolar seria “que a escola tivesse independência quase total da tutela”, mas que fossem determinadas referências comuns para todas as escolas. Posteriormente, “as estratégias, a forma como nós criamos os modelos ou os caminhos para atingir essa referência deveria a ser a própria escola a definir, tendo em conta o meio onde está inserida.” Acrescenta, porém, que não acredita que a escola possa ser totalmente autónoma e se haveria efetivamente maiores benefícios se assim fosse.

Para que a autonomia seja garantida, a diretora B evoca os sujeitos educativos em todo este processo e indica um conjunto de documentos que deverão estar em articulação com o projeto educativo: o regulamento interno e o plano anual de atividade.

Sobre o estilo de liderança, a diretora A defende uma liderança democrática. Faz também uma articulação com o ideal de autonomia escolar e no seu entender “se houvesse verdadeira autonomia, então a escola poderia debater os assuntos em conjunto, com docentes, alunos, encarregados de educação e assim, seriam tomadas as decisões sobre os assuntos que estavam em cima da mesa.” Segundo esta diretora, o seu estilo de liderança privilegia a democraticidade aliada ao cumprimento de prazos. “Não podemos simplesmente refletir a longo prazo, sem ver o fim da estrada.”

Para a diretora B, o estilo de liderança que tem adotado é o democrático e o participativo porque segundo esta, valoriza “a opinião, as ideias e as iniciativas dos outros”. Um dos seus objetivos pessoais é “fazer com que todos sejam ativos na escola.”

### **3.3.3. ESTRATÉGIAS PROFISSIONAIS**

A diretora A confirma que os projetos implementados na escola são consubstanciados e credibilizados pela “voz” das pessoas, “princípio básico da democracia.” Mas para que todo o processo se concretize é preciso “uma orientação muito forte e mão firme para que sejam implementados estes princípios.”

A diretora B é da opinião que os princípios de autonomia só serão implementados com a colaboração da comunidade educativa. Porém, essa colaboração e participação ainda são reduzidas.

### **3.3.4. CONTEXTO POLÍTICO**

A diretora A apresenta algumas soluções para que os projetos de autonomia possam ser prosseguidos. Na sua opinião “as pessoas têm que ser conhecedoras, reciclar-se em todos os níveis e têm que ir para o terreno” porque terão as ferramentas para desempenharem uma determinada função e assim poderão delinear os projetos e as atividades que a escola realmente precisa. Outra solução apresentada é “haver pessoas intercalares que ajudem no desenvolvimento de todo o processo, que possam estabelecer uma ligação e comunicação entre os vários colegas, orientando e verificando o trabalho que está a ser feito.”

A solução apresentada pela diretora B está diretamente relacionada com a legislação. Apesar de a Lei determinar níveis de autonomia, estes ainda não estão adequados à realidade das escolas. Por esta razão, esta diretora reivindica mais poder de decisão para o Conselho Escolar através das “adaptações, em concordância com a Lei, mas que se aproxime mais de nós, da nossa identidade.”

### **3.3.5. PERCEÇÕES SOBRE MUDANÇAS**

Relativamente aos sinais de mudança comportamentais sobre o não seguidismo estrito do discurso político, as diretoras são da opinião que já se verificam algumas mudanças, no entanto, estas são ténues e morosas.

A diretora A menciona que tudo isto tem sido feito com muita luta e persistência da direção da sua escola, quebrando barreiras de administração e de políticas que foram instituídas na Região.

Em relação à liderança, a diretora B mantém um respeito pela hierarquia e acredita que é importante haver uma ligação de concordância entre os vários níveis de decisão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em Portugal, incluindo a Região Autónoma da Madeira, a prática da estruturação autónoma das escolas e das organizações educativas têm sido abordadas, fundamentalmente, como autonomia operativa, particularmente na composição e competências dos órgãos e na definição do organigrama da gestão dos recursos humanos e materiais. A autonomia tem sido projetada nas teorias como um todo, mas por vezes aparece fragmentada nas práticas. O desafio desta investigação passou pela revelação de possíveis práticas de liderança, mesmo que providas de regulamentos e normas específicas, mas que sejam capazes de viabilizar projetos de autonomia que contribuam para o nível de excelência educacional.

Pela análise dos nossos dados concluímos em traços gerais que o estilo que mais se destaca na liderança destas diretoras é o transformacional, o que permite que os intervenientes no processo educativo tenham iniciativa, resolvam os problemas e colaborem na apresentação de novas perspectivas para atingir os objetivos estabelecidos.

Ao considerarmos que a democraticidade da escola não pode ser reduzida aos aspetos formais e instrumentais da organização, importa referir que uma das missões instituídas por estas diretoras continua a ser concretizada pela definição de objetivos, de estratégias e de tomadas de decisões democráticas.

Nesta sequência de pensamento, Borracho & Martins (2010, p. 79) são da opinião que “a maior capacidade da liderança transformacional é ser capaz de traçar os destinos da organização e desenvolver a noção de visão, com vista a antecipar o mercado. Nesse sentido pede um maior empenho e envolvimento por parte das pessoas, fazendo acreditar os seguidores nesse novo rumo”. Estas iniciativas de mudança e de inovação estão assentes não só numa lógica discursiva, mas também numa lógica de ação.

Podemos constatar que as diretoras destas escolas têm encontrado soluções perante a realidade política que enfrentam, têm assumido práticas de autonomia, em estrito cumprimento daquilo que o dispositivo legal lhes determina, mas tendo sempre em vista o compromisso com a missão da sua escola e com a satisfação da comunidade educativa. A “voz” das diretoras é caracterizada por uma prática de descentralização legislativa e administrativa, baseada na confiança mútua, na liderança proativa e na capacidade estratégica de adaptarem ao contexto local, os normativos, mas sem perderem de vista os critérios nacionais.

Neste sentido, Barroso (1998) clarifica que a autonomia da escola é uma consequência da confluência de vários interesses opondo-se a diferentes detentores de poder, evidenciando-se o Estado, o líder escolar, os professores e os outros membros da comunidade educativa. Por esta razão, é da responsabilidade de cada escola edificar a sua autonomia em conformidade com as suas especificidades locais, privilegiando-se uma perspectiva organizacional e social que se identifique com os seus objetivos.

Este é o ponto de partida para compreender a conceção de projetos de autonomia, que movimentados pela ação transformadora podem e devem conferir autonomia às escolas. Adotar estratégias de participação e colaboração, implica instituir uma cultura escolar assente no desenvolvimento de uma autonomia construída e ter como referência um projeto educativo que integre as diferentes culturas. Muitas vezes e quase sempre, estes projetos são submetidos a armadilhas democráticas, uma vez que o processo de implementação nem sempre tem respeitado os princípios básicos de uma democracia participada.

A sociedade atual produz mudanças significativas nas organizações, na sua dinâmica, na sua estrutura e no seu funcionamento, permitindo que os indivíduos adquiram mais consciência dos seus direitos e dos seus deveres. Esta perceção é conduzida pelas diretoras que fazem parte do nosso estudo.

Os princípios invocados pelas duas diretoras foram já referenciados por investigadores portugueses, nomeadamente Boavida (1984) e Afonso (1994) que desenvolveram estudos para compreender a organização escolar através da ação da liderança. Os projetos implementados nas escolas, orientados pela construção de uma visão comum favoreceram o desenvolvimento de uma cultura de colaboração (Caetano, 2003).

Tendo em conta, que no âmbito da construção de projetos é imperativo evidenciar a participação e a estratégia desde a sua génese, parece-nos pertinente articular estas com a questão da liderança, não só e apenas com os modelos tradicionais de teor mecanicista, burocrático, racional e hierárquico, mas sim e essencialmente com a prática de uma liderança democrática e transformacional.

Esta intervenção transformacional estará em parte, dependente do diretor da escola, que continua a desempenhar um papel central de orientação, de moderação e de decisão em matéria de prática de autonomia educativa. À medida que se confrontam os desafios do mundo em mudança, a liderança projetada em proveito de todos os intervenientes, constituirá o alicerce no processo de participação, de negociação e de decisão, a desenvolver entre os intervenientes da comunidade escolar.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Avolio, B.J. & Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- Bass, M.B; Avolio, B.J.; Jung D.I. & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. In: *Journal of Applied Psychology*, 2003, vol. 88, No. 2, pp. 207-218.
- Barroso, J. (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 4, 32-58. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. A. Costa; N. Mendes; A. Ventura (Eds.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bilhim, J.A.F. (2006). O factor liderança nas organizações. In J.A.F. Bilhim. Teoria organizacional: estruturas e pessoas (5ª ed.). Lisboa: ISCSP.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Barracho, C. & Martins, C. (2010). Liderança e género. Lisboa: Edições Sílabo.
- Caetano, A.P. (2003). Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). Administração pública – modernização, qualidade e inovação. Lisboa: Edições Sílabo.
- Costa, J.A.; Mendes, A.N. & Ventura, A. (2000). Liderança e estratégia nas organizações escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castanheira, P. & Costa, J.A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In: Sousa J. & Fino C. (org.). A Escola sob suspeita. Porto: Edições Asa, pp. 141-154.
- Delgado, L. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas. Revista Española de Pedagogia, pp. 367.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). O desafio da liderança. (Hélder Granja, Trad.). Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1992), Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Editora Atlas.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: how principals can help reform school cultures. School Effectiveness and school Improvement, 1 (4), 249-280.
- Maroco, J. (2007). Análise estatística com utilização do SPSS. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Maxwell, J. (2008). As 21 irrefutáveis leis da liderança – siga estas leis para que as pessoas o sigam. Lisboa: Smartbook.
- Minayo, M.C.S; Deslandes, S.F. & Gomes, R. (2008). Pesquisa social: teoria, método e criatividade (27ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). Manual de investigação em ciências sociais, (5ª edição). (João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. & Pina e Cunha, M. (2004). A essência da liderança – mudança, resultados, integridade. Lisboa: Editora RH.

- Revez, M. (2004). Gestão das organizações escolares liderança escolar e clima de trabalho. Um estudo caso. Chamusca: Edições Cosmos.
- Robbins, S. (2002). Comportamento organizacional. São Paulo: Prentice Hall.
- Souza, F.N.; Costa, A.P. & Moreira, A. (2011). Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software WebQDA in EDUSER: Revista de Educação. Vol. 3(1). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Silva, J.M. (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Yin, R.K. (1989). Case study research – design and methods. USA: Sage Publications Inc.

# **LIDERANÇA E CULTURA ORGANIZACIONAL: O IMPACTO DA LIDERANÇA DO DIRETOR NA(S) CULTURA(S) ORGANIZACIONAL(AIS) ESCOLAR(ES)**

CRISTINA ALPALHÃO CAIXEIRO, JOSÉ CORTES VERDASCA  
UNIVERSIDADE DE ÉVORA

CARLOS VILAR ESTÊVÃO  
UNIVERSIDADE DO MINHO

## **RESUMO**

Na escola pública portuguesa pós 25 de abril, o modelo de gestão escolar assente nas lideranças unipessoais teve a sua aparição de forma tímida e a título experimental no início dos anos noventa. Só mais recentemente viria a generalizar-se como modelo de governação dominante, no pressuposto de que a ação do diretor escolar e a sua liderança são fortemente indutores e estimuladores de climas e ambientes organizacionais que favorecem a organização escolar e o seu bom desempenho. No presente texto, começa-se por uma revisão de literatura sobre cultura organizacional e liderança com o objetivo de sistematizar algumas das tendências dominantes e conclui-se que o debate tende a desenvolver-se em torno de dois polos: um, mais centrado na natureza ontológica da cultura e que indaga se a cultura é um fenómeno exógeno à organização (cultura como variável independente e externa) ou, pelo contrário, um fator endógeno e idiossincrático da organização (cultura como variável dependente e interior); um segundo polo, que assenta no modo como a cultura se revela e manifesta, podendo estar situada num contínuo representativo de três hipotéticas modalidades de partilha – a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora. A liderança escolar ganhou prioridade na esfera das políticas públicas de educação pelo papel que lhe é atribuído na melhoria dos resultados escolares e no desenvolvimento da escola ao considerar-se a sua forte influência nas motivações e capacitação dos professores e de outros atores escolares, nos contextos e ambientes escolares. Ao assumir-se que os modos de trabalho dos professores são determinantes na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, os modelos alicerçados no controlo vertical e burocrático passaram a dar lugar às mudanças a partir do interior das organizações escolares e a responsabilidade de melhoria da escola é transferida para o interior da própria escola,

constituindo o principal desafio das lideranças escolares mobilizar os professores e a comunidade na melhoria dos processos e resultados escolares.

O estudo empírico desenvolvido teve como principal objetivo identificar e compreender a estrutura configurativa das percepções dos professores sobre os modos de agir e de atuação dos diretores escolares no quadro das concepções referidas de liderança. Construiu-se para o efeito um questionário, o qual, depois de validado, foi aplicado a uma amostra aleatória de 248 docentes, de três unidades orgânicas (agrupamentos de escolas). A simulação especulativa de agregação dos itens com base no significado e sentido do seu conteúdo explícito, foi posteriormente submetida a validação fatorial e respetiva análise da consistência interna. A estrutura configurativa dos modos de agir dos diretores escolares foi obtida com recurso ao método das árvores de regressão, tendo-se verificado que as percepções dos respondentes revelam uma tendência de agregação em torno de uma concepção fragmentadora da liderança escolar versus uma concepção integradora, pois, ora referem o desencorajamento do trabalho colaborativo entre docentes e ciclos de ensino, o fomentar de práticas do tipo 'cada um por si', a desvalorização da partilha de experiências pedagógicas, ora destacam o cooperar com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria da escola, a promoção da articulação curricular para garantir resultados escolares de excelência, a estimulação de oportunidades de diálogo e cooperação informal entre os docentes.

Corroboram-se ainda algumas das linhas interpretativas que sublinham a prevalência nas organizações escolares da pluralidade de valores, expectativas e interesses, lógicas e modos de ação, enquadráveis com concepções de liderança quer tendencialmente integradoras quer tendencialmente fragmentadoras, todavia, pluralidade essa que parece ser interrompida, para o emergir de uma percepção de concepção integradora, quando se pertence ao órgão de gestão e se vivenciam escolarmente as dinâmicas e cumplicidades do exercício do cargo. A encerrar, a nota de que os modelos puros ou ideais dificilmente poderão ser encontrados nas escolas públicas portuguesas, visto que as dimensões fragmentadoras coabitam lado a lado com as dimensões integradoras e que uma leitura convincente da realidade cultural organizacional escolar só poderá ser realizada mediante a adoção simultânea de ambas as perspetivas em consequência de lideranças ora integradoras ora fragmentadoras.

**Palavras-chave:** árvore de regressão; concepção integradora e fragmentadora; cultura organizacional escolar; liderança escolar; perfis de liderança.

## 1. INTRODUÇÃO

Na última década, em Portugal, a escola pública tem sido alvo de uma retórica política democratizadora que contrasta, por sua vez, com a adoção de medidas reformadoras de cariz neoliberal das quais se destacam o regresso dos exames nacionais, o reforço da inspeção, a multiplicação dos mecanismos de avaliação e de prestação de contas, o controlo de resultados que conduzam à excelência académica, o reforço da eficácia e, sobretudo, a opção pelo modelo de gestão escolar assente nas lideranças unipessoais (Lima, 2011a). Objeto de sucessivas reestruturações, o modelo de gestão escolar tem marcado a agenda educativa configurando-se como um dos eixos mais importantes das reformas educativas (Torres, 2011). O discurso político suscitou a ideia de que os problemas da escola se podiam resolver por via de um novo modelo de gestão escolar. Ensaaiadas várias mudanças em substituição dos Conselhos Diretivos, órgão de pendor colegial instituído desde o pós 25 de abril de 1974, assistimos ao regresso da figura do diretor pela mão do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril posteriormente confirmado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

Em rutura com a colegialidade do modelo anterior, a figura do diretor pressupõe uma associação direta entre liderança e eficácia organizacional, preconizando a instituição e/ou a sedimentação de valores gerencialistas (obsessão do controlo da qualidade, da excelência, da responsabilização e da eficácia técnica), os quais conduzirão eventualmente a uma certa conflitualidade com os valores democráticos e participativos inerentes ao contexto escolar (Ferreira e Torres, 2012). Todavia, a demanda da excelência escolar deverá assumir a tradição da colegialidade enquanto valor intrínseco à organização, para além da tradição corporativa, profissional e pedagógica, em que o diretor é visto como *primus inter pares* (Ventura et al, 2006) e intermediário entre os docentes e a administração central.

O presente texto, fruto de um trabalho de investigação anterior, tem como principal propósito aferir o impacto da liderança dos diretores das escolas não agrupadas e dos agrupamentos de escolas, na (re)construção da cultura organizacional escolar tendo como referência duas hipóteses de sentido antagónico: o diretor adota uma perspetiva integradora assumindo claramente uma postura gestionária da cultura defendida pelas orientações políticas e ideológicas ou pelo contrário, avoca uma certa indiferença pela (re)construção da cultura organizacional tendo como válidas as subculturas numa perspetiva diferenciadora/fragmentadora da cultura, respeitando as autonomias individuais, grupais e coletivas assim como os diversos valores, crenças e ideologias.

Na medida em que pensamos a cultura organizacional como um processo construído na *long durée*, admitimos que esta pode manifestar-se predominantemente sob várias perspetivas – de feição mais integradora, mais diferenciadora ou mais fragmentadora (Martin, 1992,

2002). Neste contexto, a liderança escolar surge como uma dimensão intrínseca da cultura organizacional escolar.

Os estilos de liderança escolar adotados pelos diretores, enquanto marcos intrínsecos da própria cultura da organização, ganham sentido por referência às regularidades observadas no contexto onde são exercidos e moldados. Admitindo a organização escolar como *locus* de cultura e de liderança torna-se necessário estudar a escola como organização não apenas como “*locus de reprodução normativa*”, mas também como “*locus de produção*” com o intuito de desocultar zonas adormecidas pela supremacia dos modelos racionais-burocráticos (Lima, 1998).

Ao partimos da concepção da escola como “*locus de produção*”, o diretor da escola desempenha um papel privilegiado no processo de reconstrução da cultura organizacional, independentemente do seu perfil – ora emitindo sinais conducentes à consolidação de uma cultura integradora, induzindo os docentes a partilharem e a identificarem-se com os valores e a missão da escola, ora ancorando a sua gestão diária na multiplicidade de valores, crenças e rituais, bem como nas autonomias grupais e individuais que se foram sedimentando na *long durée* da vida da instituição escolar, por via dos costumes, rotinas e hábitos.

## **2. CULTURA ORGANIZACIONAL**

Ainda que nas últimas décadas tivesse sido uma área de investigação recorrente para muitos investigadores oriundos de várias ciências sociais, a cultura organizacional permanece como uma problemática de difícil apreensão em virtude do seu estatuto epistemológico incerto. Neste sentido, têm despontado diversas tentativas para sistematizar a investigação existente sobre cultura organizacional com o objetivo de tornar mais compreensível a grande produção investigacional. Porém, algumas das tentativas de sistematização têm-se revelado pouco válidas, dado o escasso consenso gerado.

Apesar das inconsistências, podemos constatar que o debate se abre em dois polos em torno dos quais se têm desenvolvido grande parte dos estudos nesta área: um polo centrado na compreensão dos processos de construção da cultura nas organizações e um outro polo que pretende perspetivar o grau de partilha da cultura, com o intuito de ler e compreender o significado das suas manifestações em contexto organizacional. Se o primeiro polo se centra na natureza ontológica da cultura e procura saber se a cultura é um fenómeno exógeno à organização (cultura como variável independente e externa) ou, antes

pelo contrário, um fator endógeno e idiossincrático da organização (cultura como variável dependente e interior); o segundo polo, por sua vez, assenta no modo como a cultura se revela e manifesta, podendo estar situada num contínuo representativo de três hipotéticas modalidades de partilha – a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora.

Grande parte dos trabalhos científicos produzidos, quer em contexto académico quer em contexto empresarial têm encontrado nestes dois polos um campo de trabalho muito profícuo, quase inesgotável. Se o contexto académico tem privilegiado, sobretudo, pressupostos de cariz teórico e reflexivo, enfatizando os processos de construção da cultura, o contexto empresarial, mais dominado pelas lógicas políticas, normativas e pragmáticas, sublinha as virtualidades da cultura como variável dependente e de carácter integrador, como técnica ao serviço da eficácia e da excelência empresarial.

O estudo da cultura organizacional, tendo em conta os diferentes graus de partilha pelos atores organizacionais, permite-nos uma leitura assente em três perspetivas teóricas – a perspetiva integradora, a perspetiva diferenciadora e a perspetiva fragmentadora (Martin, 1992, 2002). Estas três categorias estabelecem a sua diferenciação com base na essência (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito), o grau de consenso (organizacional, grupal, individual), a forma como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência), a matriz cultural (una e singular, múltipla e plural) e a orientação perante a ambiguidade (exclusão, controle). Porém, estas perspetivas, deverão ser entendidas, sobretudo, como “tipos ideais” e não apenas como descrições objetivas da realidade organizacional.

## **2.1. A PERSPETIVA INTEGRADORA DA CULTURA**

Do ponto de vista da perspetiva integradora, a cultura é caracterizada pela clareza e consensualidade de valores, pelas interpretações e crenças partilhadas pelos atores organizacionais.

Firmada numa ótica funcionalista, que tem a cultura como uma variável estrutural (dependente e/ou independente), o conflito e a inconsistência, a ambiguidade e a diferenciação estão postas de parte, na medida em que se pressupõe uma análise assente no plano dos consensos da organização.

Ao analisarmos uma organização, chegamos, obviamente, à conclusão que esta tem uma cultura. Deste modo, a cultura é entendida como algo de objetivo, pertença interior e específica da organização. A cultura circunscreve-se, então, a um conjunto de símbolos, ritos, valores, crenças, mitos, histórias e outros aspetos pertencentes à ordem do simbólico, representativos de padrões de conformidade e que passam a ser objeto de socialização

para os novos atores organizacionais. O líder ou fundador da organização será o principal criador da cultura e o principal veículo de transmissão aos restantes atores da organização, dado que adquire o poder de eleger os seus próprios valores e crenças. Assim, segundo esta ótica, os membros da organização mostram-se de acordo sobre os assuntos hipoteticamente geradores de conflitos e divergências, sobre os objetivos a atingir, sobre a legitimidade do poder, sobre os critérios para a tomada de decisões ou sobre o estilo de liderança. O consenso imposto aos atores organizacionais desde o primeiro dia pelos líderes/fundadores favorece a existência e a perpetuação de uma cultura organizacional forte e específica de cada organização, confere sentido às atividades passadas, presentes e futuras, reduzindo a ansiedade resultante da ignorância e da confusão. A cultura organizacional, tida como una e forte, é entendida, nesta perspetiva, como “cimento social” ao congregar todos os membros da organização.

As vulgares práticas de mobilização e alinhamento dos indivíduos pelo projeto da organização, o processo de socialização profissional, as estratégias de treino dos indivíduos, os rituais de confraternização, o mito da “grande família” constituem exemplos de gestão pela cultura numa visão integradora. A cultura organizacional enforma um potente instrumento que pretende harmonizar condutas, homogeneizar modos de pensar e viver a organização, incutir uma imagem positiva e arredar diferenças, anulando juízos introspetivos. Deste modo, a cultura vista como uma variável que a organização “tem” é suscetível de ser gerida e mudada a favor do consenso, da integração, da partilha de objetivos e interesses, da comunhão de valores e crenças.

## **2.2. A PERSPETIVA DIFERENCIADORA DA CULTURA**

Aproximadamente ao mesmo tempo a que assistíamos à proliferação de estudos sob a perspetiva integradora, surgiu outro grupo de investigadores que foram desenhando outro modelo para o estudo da cultura organizacional com o intuito de revitalizar a teoria e a investigação convencionais. Em causa estava, também, o renascimento do interesse pela cultura organizacional, a expansão do tipo de questões a serem estudadas e o tipo de métodos considerados válidos.

A perspetiva diferenciadora encontra na divergência e no antagonismo a essência da cultura organizacional pondo de parte qualquer pretensão de consistência, homogeneidade e consenso, conceções defendidas pela perspetiva anterior.

Com efeito, as diferenças de poder e de interesses no interior da organização são questões particularmente sensíveis. Sempre que se observam os atores organizacionais e as suas respetivas dinâmicas estão, sempre, latentes noções como conflito de interesses, visões

diferentes para um mesmo problema sem que isso ponha em causa a harmonia e a convergência de pontos de vista.

Na perspetiva diferenciadora é introduzida a noção de subculturas, podendo estas variar no grau de conflito que estabelecem entre si. Nesta linha, a cultura organizacional «corresponderia ao denominador comum das várias subculturas existentes com a particularidade de nunca ser conceptualizada de forma homogeneizante, até porque parte-se do princípio de que as diferenciações sociais e culturais são inerentes ao sistema social como um todo» (Torres, 2004: 165). A segmentação atual da organização do trabalho (a divisão vertical e horizontal, a departamentalização, a existência de vários postos de trabalho) estimula a coexistência de diferentes subculturas ao fomentar certas relações privilegiadas no espaço e no tempo entre determinados grupos profissionais.

Os estudos segundo a perspetiva diferenciadora referem que as interpretações das manifestações são inconsistentes; o consenso acontece apenas dentro das fronteiras das subculturas; e a clareza só existe dentro de subculturas, embora a ambiguidade apareça no interstício entre subculturas. Assim, as subculturas são comparáveis a “ilhas de clareza num mar de ambiguidade” (Martin, Frost et al, 2004).

Dado que surgem no seio da mesma organização várias subculturas que a segmentam, podemos salientar dinâmicas distintas na estruturação das identidades profissionais, muito marcadas nas vivências e nas trocas regulares estabelecidas entre os membros de cada grupo e que se confinam no mesmo círculo. Não aceitando o conceito de uma cultura homogeneizante, esta perspetiva evidencia as implicações dos processos de aprendizagem cultural na construção das entidades coletivas de trabalho.

Esta perspetiva encara a cultura organizacional como uma mescla de subculturas distintas que despontam num contexto peculiar. Os membros de uma qualquer organização, uma vez perante condições de trabalho dissemelhantes são levados não só a formar grupos e modos de comportamento distintos, com o fito de resolverem as situações com as quais se deparam no seu posto de trabalho, mas também a produzir interações segmentadas, dada a impossibilidade de todos os membros interagirem igualmente e no mesmo grau entre si. O papel do líder, ao contrário da perspetiva anterior é relativizado, sendo considerado apenas como mais um elemento organizacional que pode influenciar um ou mais secções ou ser influenciado pelas pressões dos outros grupos coexistentes na organização.

A partilha de valores e crenças é suscetível de ser entendida apenas no seio dos vários grupos, quando sai do grupo gera ambiguidades e inconsistências. Para frisar que, na perspetiva diferenciadora, a ambiguidade vive entre as subculturas, e não dentro das subculturas, a metáfora “ilhas de clareza num mar de ambiguidades” sublinha o facto de o

grupo constituir a unidade de referência na organização.

### **2.3. A PERSPETIVA FRAGMENTADORA DA CULTURA**

Se na perspetiva anterior, a principal unidade de análise era o grupo, na perspetiva fragmentadora, o protagonista é o indivíduo. Esta perspetiva assenta no pressuposto de que a ambiguidade é inevitável e omnipresente nas organizações. Dada a grande complexidade que reveste as organizações, a ambiguidade surge sempre que uma situação pode ser explicada de diversas formas. Qualquer ação pode ser interpretada de formas distintas e o consenso e a dissensão coexistem.

Esta perspetiva encontra os seus principais precursores em March e Olsen (1976), com estudos sobre a ambiguidade e a tomada de decisão, em Brunsson (1985) com estudos sobre a irracionalidade organizacional e hipocrisia, e, ainda, em Weick (1995), com estudos sobre “*sense making*”.

A perspetiva fragmentadora parece inspirar-se nos modelos de ambiguidade dado que atribui especial enfoque à ambiguidade na vida organizacional. Esta resulta de múltiplas causas: a ignorância sobre diversos aspetos, problemas complexos e insolúveis, diversidade de crenças e pontos de vista culturalmente distintos, expectativas difusas e confusão associada a sistemas incompletos e complexos e a tecnologias vagamente articuladas (Torres, 1997). Perante um número elevado de ambiguidades, paradoxos e tensões entre grupos, os atores organizacionais respondem de modo diferenciado visto que as interpretações sobre um mesmo dado são diversas. Tal atitude pode conduzir um indivíduo, que se julgava pertencendo a uma determinada subcultura, a notar que se sente mais próximo de outra por se encontrar exposto permanentemente a inúmeras situações de diversidade, de conflito e de contradição. Os indivíduos modificam os seus pontos de vista de acordo com a informação disponível no momento ou com a importância assumida por uma dada tarefa. Os indivíduos agrupam-se, deste modo, de forma temporária em torno de assuntos específicos, por isso, as pertenças grupais não dão lugar a subculturas estáveis.

Os estudos que ilustram o principal aspeto da perspetiva da fragmentação remetem-nos para um entendimento das ambiguidades, fator central de qualquer estudo cultural que aspira captar os aspetos principais da vida profissional dos indivíduos. Estas ambiguidades não residem apenas na necessidade das disposições estruturais, políticas ou práticas organizacionais mas podem encontrar-se, também, ao nível das interpretações sobre o que os indivíduos fazem no que respeita às manifestações simbólicas, tais como histórias ou outros rituais (Martin, Frost e al., 2004).

A cultura organizacional estudada a partir da perspectiva fragmentadora regista obviamente forte oposição. Tal como referido anteriormente, Schein (1990) rejeita a ideia de que a ambiguidade seja parte da cultura. Por outro lado, Alvesson (2002) tem desafiado a necessidade de uma abordagem da cultura organizacional mediante a perspectiva fragmentadora, argumentando que uma análise mais aperfeiçoada às dinâmicas organizacionais proporciona forçosamente a descoberta de pelo menos alguns componentes de incerteza, confusão e contradição.

Martin e Meyerson (1988) salientam que, uma leitura convincente e total da realidade organizacional do contexto cultural, só poderá ser realizada mediante a adoção simultânea das três perspetivas, das quais se deixa uma síntese no Quadro 1.

Quadro 1 – Perspetivas de abordagem da cultura organizacional  
(Adaptado de Martin 1992, 2002)

PERSPETIVA DE ABORDAGEM	INTEGRADORA	DIFERENCIADORA	FRAGMENTADORA
UNIDADE DE ANÁLISE	Organização	Grupo	Indivíduo
CONSENSO	Homogeneidade e harmonia envolvendo toda a organização	Consenso a nível das subculturas	Multiplicidade de visões, ambiguidade, ausência de consenso
MANIFESTAÇÃO	Consistência	Inconsistência	Complexidade, falta de clareza
MATRIZ CULTURAL	Uma, única, singular	Várias, ao nível dos grupos	Múltiplas
AMBIGUIDADE	Excluída	Canalizada para fora das subculturas	Enfatizada
METÁFORAS	Clareira na selva, monólito	Ilhas de clareza num mar de ambiguidade	Teia, rede, selva

### 3. A LIDERANÇA EDUCACIONAL: DOS PROCESSOS DE MELHORIA

Na medida em que as reformas educacionais introduzidas no sistema educativo português na segunda metade do século XX se foram, pouco a pouco, mostrando insuficientes para dar resposta aos novos desafios (Bolívar, 2012), tornou-se necessário incorporar outras *nuances* nas estruturas organizacionais e introduzir uma perspetiva de liderança mais distribuída

e horizontal. Esta nova abordagem supõe não só novas formas de atuar como também reivindica a emergência de novos papéis e padrões de relações entre os professores. Assim, é necessário às escolas reorganizar os contextos de trabalho, as estruturas organizativas e os modos de pensar e operacionalizar o ensino. Para corresponder aos novos desafios com sucesso, nomeadamente providenciar uma boa educação para todos, será importante reconstruir a governação, a direção e o modo de trabalhar nas escolas.

Na verdade, é na escola que se joga tudo, principalmente a aplicação das reformas educativas. Se a escola marca a diferença na qualidade e excelência da educação, os processos e dinâmicas criados no seu interior, as formas de trabalho dos docentes, em particular, do trabalho em equipa ou em colaboração em torno do projeto educativo, das oportunidades do desenvolvimento profissional, do modo como a direção é exercida são aspetos de extrema relevância. Desta forma, na consecução das aprendizagens, a liderança dos diretores constitui um aspeto de primeira ordem na melhoria da educação aliado ao trabalho dos professores na sala de aula. Porém, a qualidade profissional dos docentes pode ser potencializada pela ação da liderança dos diretores.

Se a liderança constitui um fator determinante na conquista de bons resultados escolares em virtude de boas e significativas aprendizagens dos alunos, os diretores devem contribuir ativamente para dinamizar e apoiar as dinâmicas organizacionais.

Depois de quatro décadas de mudanças e de reformas impostas verticalmente a partir do exterior, baseadas nas lógicas *top-down* de feição hierárquica e burocrática, as soluções surgem, nesta altura, no seio das próprias organizações escolares apelando a formas de administração mais horizontais. Para fazer de uma escola uma boa escola, um conjunto de condições (estruturas, funções, recursos, métodos de trabalho, cultura profissional de metas partilhadas, liderança, oportunidades de crescimento profissional, entre outras) devem estar reunidas, em simultâneo e durante uma *long durée*, para atingir a melhoria da educação. Trata-se de responder aos novos desafios incorporando nos processos de decisão, os diferentes intervenientes – grupos e indivíduos envolvidos.

De entre as condições assinaladas, romper com a tradicional estrutura individualista do trabalho dos professores exige uma coordenação de relações colegiais que concorram para a aprendizagem e resolução de problemas com os outros professores, que promovam valores como a solidariedade e coesão, melhorem a prática e a aprendizagem dos alunos, estimulando ao mesmo tempo a potencialidade formativa dos contextos de trabalho. O trabalho colaborativo e o diálogo formal /informal entre os professores da escola constitui uma base sólida capaz de incentivar a melhoria. Assim, formar escolas enquanto comunidades, transformando a cultura escolar individualista numa cultura de colaboração, é entendido

como um dispositivo para aprender e resolver problemas, para construir uma cooperação na escola ou uma via de desenvolvimento profissional dos seus membros. Promover as relações comunitárias bem como um sentido de trabalho em comunidade transformou-se há décadas numa linha clara para atingir a melhoria (Bolívar, 2012).

Ora uma escola colaboracionista supõe uma nova compreensão da liderança que não se limite à gestão mas que fomente e impulse, de forma transformacional, o desenvolvimento da escola como organização. Esta nova liderança não se pode pautar por uma posição formal no topo da pirâmide, ao contrário, deve partilhar a liderança com todos os membros da escola implementando, assim, uma liderança múltipla e partilhada, também, chamada liderança distribuída. A liderança distribuída possui um potencial para a mudança nas escolas e incrementa novas formas de pensar sobre a liderança.

Partindo do pressuposto que a liderança do diretor é um aspeto importante na melhoria da educação, um obstáculo a ter em conta é a própria cultura organizacional estabelecida e cujo peso pode ser suficiente para impedir que a direção possa exercer um papel de liderança educacional efetiva.

Sabendo que o trabalho dos professores na sala de aula é um ponto fulcral para a melhoria das aprendizagens dos alunos e respetivos resultados escolares, os modelos alicerçados no controlo vertical e burocrático dão lugar às mudanças a partir do interior das organizações escolares. Nesta perspetiva, a liderança educacional pressupõe que o diretor induza e estimule o corpo docente a trabalhar para atingir determinadas metas pedagógicas, situação nem sempre fácil devendo os diretores criar um clima adequado para que os docentes sejam melhores. A liderança ocupa, então, uma posição estratégica embora o efeito diretor seja um efeito indireto: na verdade não é ele que está na sala de aula, porém, pode criar condições para que se trabalhe bem nelas. O ambiente e as condições de trabalho implementados pelos líderes são aspetos que favorecem um bom desempenho de professores e alunos na sala de aula. Ao incutirem vida e entusiasmo na organização escolar, por via do compromisso e empenho na conquista de determinadas metas pedagógicas, os líderes exercem uma liderança focalizada nas aprendizagens.

Day, Sammons, Hopkins et al (2009), depois de estudarem em profundidade o impacto da liderança nos resultados cognitivos, afetivos e sociais dos alunos, referem que estes dependem, em primeiro lugar, como variável moderada, das condições do trabalho dos professores, cujo impacto na aprendizagem será moderado por outras variáveis como o capital cultural da família<sup>1</sup> ou contexto organizacional. Uma e outra podem ser influenciadas

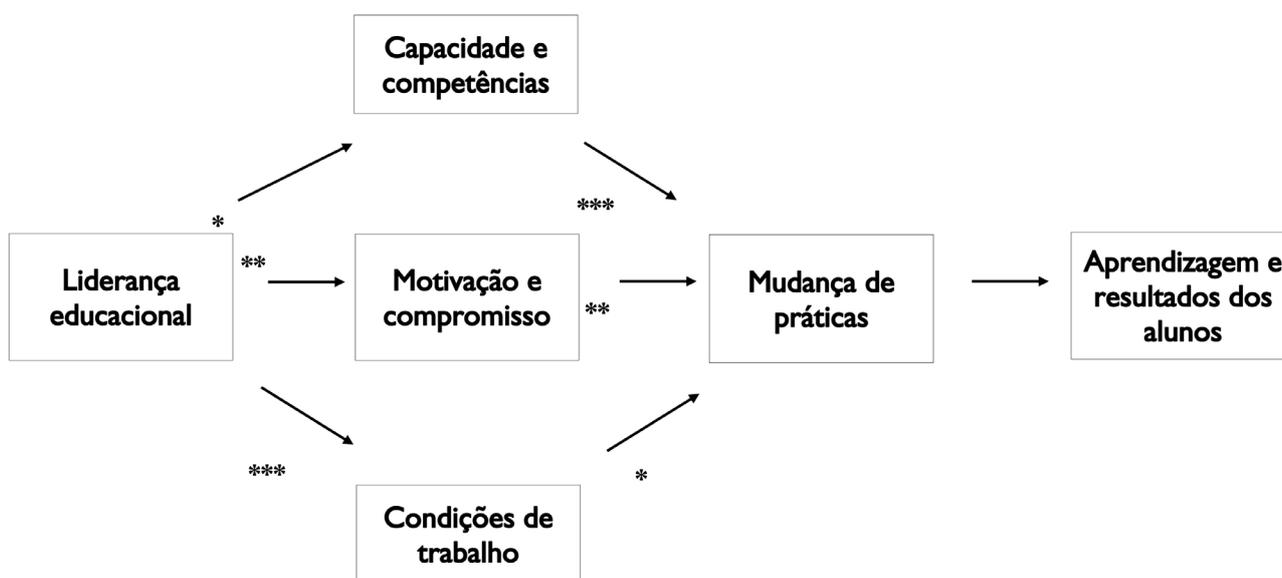
---

<sup>1</sup> Verdasca (2002) defende que a escolaridade da mãe é um aspeto determinante na vida escolar dos alunos e na qualidade das aprendizagens que realizam.

por aqueles que exercem a função de líder, produzindo melhorias na aprendizagens dos alunos, nomeadamente, na forma como se pode intervir na cultura profissional docente, na formação contínua ou nas condições de trabalho dos professores de maneira a desenvolver os objetivos delineados.

O desempenho dos docentes é essencial para melhorar as aprendizagens e resultados escolares dos alunos (Figura 1). O desempenho dos docentes resulta não só das suas motivações e habilidades como também dos contextos organizacionais e materiais nas quais o seu trabalho é exercido. Este último aspeto abarca as condições internas que respeitam à sala de aula e à escola enquanto organização e às condições externas sob a influência das ações da direção da escola. A influência da liderança é suscetível de agir, sobretudo, ao nível da motivação e compromisso e nas condições de trabalho tendo menor peso no que respeita às capacidades e competências dos docentes.

Figura 1 – Os efeitos da liderança educacional no ensino  
(adaptado de Day, Sammons, Hopkins et al, 2009)



\* baixa influência / \*\* moderada / \*\*\* alta

Ainda que o processo de melhoria se centre no interior da própria escola, um diretor que tente desenvolver uma liderança educacional não tem pela frente um desafio simples dado que as escolas são organizações debilmente articuladas (Weick, 1976). Cada docente desenvolve a sua atividade numa espécie de ilha, inacessível à supervisão do diretor, facto

que impossibilita o exercício de uma liderança educacional. Na verdade, a prática letiva realizada na sala de aula fica ao critério de cada um, sem que exista uma coordenação coerente e sistemática por parte da instituição escolar. Na maior parte dos casos, existe uma espécie de pacto subentendido que confere doses de autonomia aos professores no que respeita ao trabalho desenvolvido na sala de aula, facto frequentemente subordinado à eleição colegial do diretor. Esta regra inalterada durante o último século denota a tarefa gigantesca que espera os diretores das escolas na tentativa de agregar todos os interesses em função do projeto educativo (Tyack e Cuban, 2001).

Se a melhoria da escola está dependente da coesão, empenho e compromisso de todos, não haverá nenhuma possibilidade de uma gestão pedagógica se não se estabelecer, organizar e assumir todas as consequências, uma visão geral dos docentes, indo além do trabalho individual, centralizada no desenvolvimento pessoal e institucional no intuito de melhorar a educação em cada contexto e lugar (Escudero, 2010).

Esta abordagem privilegia uma estruturação horizontal da organização escolar em detrimento de uma articulação burocrática vertical, na qual se procura promover o compromisso dos professores com a organização, tendo em conta uma descentralização da gestão, ampliando a autonomia e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes com valores, metas e objetivos partilhados inscritos no projeto educativo. Este documento norteador da vida das escolas deve servir de pilar e plataforma para conferir coerência às ações individuais. A responsabilidade de melhoria da escola, ao ser transferida para o interior da própria escola, constitui o principal desafio da liderança transformacional, distribuída e pedagógica do diretor, suscetível de aproveitar as competências dos professores e mobilizá-los em prol de uma missão comum – a melhoria dos processos e resultados escolares (Barroso, 2005). Esta nova função do diretor exige *a priori* uma liderança forte para alcançar a eficácia e requer a alteração dos paradigmas burocráticos tradicionais. Ao pensar a escola como uma tarefa coletiva, uma cultura de colaboração de feição integradora, um desenvolvimento profissional dos docentes, a liderança educacional alicerça-se nas práticas com impacto no desenvolvimento e melhoria de uma organização, dos docentes e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos.

A liderança dos diretores centrada nas aprendizagens dos alunos exige a criação de condições e contextos para que os professores se apropriem de novas práticas pedagógicas e as apliquem na sala de aula, como comunidade profissional. A liderança centrada na melhoria das aprendizagens, deixa, assim, de estar unicamente focalizada no diretor passando a ser partilhada por todos os atores organizacionais. Com efeito, a liderança «reside na escola e não na personalidade do diretor que tem de construir a sua própria

capacidade de liderança» (Bolívar, 2012: 63). Embora não trabalhe na sala de aula, o efeito indireto do diretor faz-se sentir enquanto agente catalisador da mudança visto que é ele quem cria condições para que se trabalhe melhor num ambiente favorável à aprendizagem, aproveitando as competências dos professores em prol de uma missão comum.

Ainda que a liderança não possa ser considerada como a chave para todos os problemas da escola, a forma como se exerce influência todas as dinâmicas organizacionais escolares, nomeadamente, o modo como os docentes organizam (ao privilegiar a coesão e a colaboração) e exercem o ensino e a forma como os alunos aprendem.

Rosto cimeiro da escola, o diretor, ao promover uma cultura centrada nas aprendizagens, ao exercer uma liderança horizontal envolvendo os professores no compromisso em torno de uma missão comum acaba por ter a derradeira responsabilidade para que a escola funcione. Contudo, a implementação deste tipo de liderança é um processo, à partida, complexo, demorado e nem sempre bem-sucedido muito por culpa da lógica colegial de cariz corporativo, das práticas individualistas dos docentes que rejeitam qualquer tipo de supervisão ou orientação educativa, da automatização e fragmentação do ensino que têm marcado a *praxis* da organização escolar.

A gramática escolar portuguesa tem demonstrado ao longo dos tempos que a cultura organizacional escolar tem, em certa medida, impedido que os diretores das escolas possam exercer o respetivo papel implementando uma liderança educacional (Bolívar, 2006; Barroso e Carvalho, 2009 e Silva, 2010). Interessa, então, saber o que faz o diretor para melhorar o trabalho do professor na sala de aula e, em última análise, a aprendizagem dos alunos. Barroso, Afonso e Dinis (2007) reiteram a ideia de que a liderança das escolas no seu sentido mais estrito é, ainda, incipiente em Portugal, mesmo que se tenha verificado uma mudança neste âmbito. O país atravessa, ainda, uma fase de transição entre a situação marcada por um sistema de eleição de presidentes dos conselhos executivos e uma nova política que pretende incutir os princípios orientadores e diretrizes na administração da escola, que provém da própria “liderança das escolas”.

As escolas portuguesas, à semelhança das experiências e investigações levadas a cabo noutros países, deverão passar a funcionar como projetos de ação conjunta, em torno do projeto educativo, situação que exige uma liderança firme. Como defende Thurler (2000), compatibilizar as iniciativas externas de mudança e as prioridades internas da escola, mais do que um objeto de regulação legislativa, de orientação ou supervisão, é a base para a criação de uma cultura organizacional escolar e social propícia para a reconstrução e apropriação da educação nos seus contextos naturais e pelos próprios agentes.

#### **4. CULTURA E LIDERANÇA: TÉCNICAS DE GESTÃO ESCOLAR**

A cultura organizacional em meio escolar apresenta-se como um aspeto marcante no alcance da eficácia e da eficiência, da *performance* e da excelência académica, logo é entendível não só como uma alavanca na implementação das mudanças e das inovações mas também como variável que a organização escolar tem (variável dependente e interna) com fortes e indiscutíveis poderes de influência sobre o seu modo de funcionamento (Torres, 2008), em estreita associação com a ideologia gestionária inerente ao “novo paradigma de gestão pública”.

A pressão exercida sobre as organizações escolares na obtenção de resultados escolares de excelência faz da cultura organizacional escolar uma espécie de variável de controlo, uma ferramenta ao serviço da gestão com o intuito de garantir a integração e a harmonia social e profissional entre os atores organizacionais. O ambiente criado favorável à integração e harmonia torna-se indispensável ao desempenho e produtividade escolares.

Os estudos integradores da cultura têm deixado antever que culturas fortes, coesas e integradoras produzem escolas mais eficazes, com elevados níveis de excelência escolar num contexto competitivo em resposta às lógicas reguladoras e de sobrevivência ditadas pelos mercados educacionais. Os processos de liderança escolar tornam-se cruciais na promoção de culturas de excelência em virtude da convicção de que a cultura, vista como instrumento manipulável, se cria, se gere, se forma mas também se muda e transforma ao sabor das ideologias da gestão.

O líder escolar, neste caso, o diretor, ator cimeiro do quotidiano escolar, assumirá, igualmente, funções no campo da gestão e manipulação da cultura, com o intuito de assegurar a mobilização e empenho coletivos em sintonia com a missão e visão estabelecida centralmente para a escola. Não é de estranhar que os relatórios produzidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, no âmbito da Avaliação Externa das Escolas (Torres e Palhares, 2009) relevem da importância de uma cultura escolar distintiva, traduzida por um sentido de pertença à organização escolar e orgulho no que respeita à escola.

Focalizada na regulação de resultados, a escola carece de lideranças fortes, nomeadamente, de um diretor que se responsabilize pela implementação do seu plano de intervenção, fundamentado no projeto educativo. Dado que este documento é altamente relevante na vida das escolas, o diretor deve apresentá-lo e partilhá-lo aos docentes e saber como comprometê-los e envolvê-los na sua execução. Esta partilha e comprometimento são, essencialmente, considerados enquanto técnicas de gestão de afetos em detrimento da participação democrática daqueles profissionais nas suas esferas de ação.

Pressionados pela prestação de contas, sujeitos a complexos mecanismos de controlo, inspeção e avaliação, os diretores, enquanto líderes escolares encontram-se numa posição delicada na medida em que lhes cabe, não só manter os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores eleitos (em sede de Conselho Geral) mas também incorporar um perfil de gestão mais tecnocrático de acordo com os valores da competitividade e dos resultados de excelência impostos externamente. A harmonização destes dois mundos diametralmente opostos fragiliza, de certo modo, os processos de liderança escolar. Entre estes dois polos, «interpõe-se o património cultural e identitário da escola, funcionando como uma matriz simbólica reguladora dos processos de gestão e liderança» (Torres e Palhares, 2009: 97).

Criadores de fórmulas de gestão de cultura e receitas de mobilização local dos docentes, os diretores, afirmando as suas lideranças individuais em contraciclo com as práticas colegiais culturalmente instituídas nas organizações escolares, são impelidos a maximizar a produção de resultados recorrendo para o efeito à crença culturalista de que o compromisso e o empenho e as tradições culturais promovem a eficácia e a excelência escolar.

Em todos os processos ocorridos de agregação de escolas, a lógica das orientações culturais exógenas sobrepôs-se às lógicas locais e, na prática, o que acabou por suceder foi a imposição político-administrativa dos agrupamentos de escolas, mesmo que isso tenha sido sinónimo de extinção ou reestruturação completa de unidades que estavam em processo de formação sustentado e com um projeto educativo próprio.

## **5. CONCEÇÕES DA LIDERANÇA ESCOLAR EXERCIDA PELOS DIRETORES NA PERCEÇÃO DOS DOCENTES**

Na medida em que a liderança escolar se tornou, à partida, numa prioridade dos programas político-educativos e lhe é atribuído um papel decisivo na melhoria dos resultados escolares e no desenvolvimento da escola ao influenciar as motivações e capacidades dos professores e de outros atores escolares, o contexto e o ambiente escolar, interessa-nos identificar e compreender a estrutura configurativa das perceções dos docentes sobre os modos de agir e de atuação dos diretores escolares.

Em resultado de um estudo de investigação mais vasto<sup>2</sup>, entendemos salientar no presente trabalho, pela sua inter-relação na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es),

<sup>2</sup> Para uma análise mais detalhada, consultar, Caixeiro, C. (2014). Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). Évora: Universidade de Évora (Tese de doutoramento).

duas concepções de liderança em contexto escolar, de certa forma, contrastantes entre si: liderança integradora *versus* liderança fragmentadora.

### **5.1. AMOSTRA E INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS**

A identificação das concepções referidas de liderança foi obtida a partir de um questionário, construído para o efeito, o qual, depois de validado, foi aplicado a uma amostra aleatória de docentes, num total de 248 casos válidos, de três unidades orgânicas da cidade de Évora: uma escola não agrupada, que designámos de *Escola das Artes* e dois agrupamentos de escolas, designados de *Agrupamento das Letras* e de *Agrupamento das Ciências*.

O questionário, e que apenas parcialmente exploraremos no presente capítulo, apresentava-se estruturado em várias partes. A primeira parte, destinava-se a identificar o perfil sociodemográfico e profissional dos docentes e integrava um conjunto de questões de caracterização dos seus contextos individuais e profissionais; numa segunda parte, pretendia-se indagar o estado de motivação e satisfação profissional dos docentes bem como a evolução nos últimos três anos desse estado motivacional e de satisfação; por último, nas partes seguintes, surgiam vários conjuntos de afirmações aglomeradas em temas, relativamente às quais se solicitava aos inquiridos que manifestassem a sua concordância através de uma escala de respostas cujo corredor permitia responder a cada item com graus de intensidade de 1 a 6, correspondendo os extremos da escala, respetivamente, a reações de ‘não concordo nada’ e ‘concordo em absoluto’.

No Quadro 2 apresenta-se uma síntese estatística das variáveis de caracterização utilizadas, concluindo-se dos resultados a existência de um relativo equilíbrio das distribuições nas diversas categorias das respetivas variáveis face às características globais da população docente portuguesa do ensino público não superior.

Quadro 2 – Caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes

Variável	Categorias	Casos	%	Gráficos
Sexo-Gênero	Masculino	52	21,0	
	Feminino	196	79,0	
Idade	Até 25 anos	2	0,8	
	De 26 a 35 anos	29	11,7	
	De 36 a 50 anos	137	55,2	
	Mais de 50 anos	80	32,3	
Escola / agrupamento	Escola das Artes	69	27,8	
	Agrup. das Letras	91	36,7	
	Agrup. das Ciências	88	35,5	
Nível de ensino	Pré-Escolar	15	6,1	
	1.º Ciclo	53	21,6	
	2.º Ciclo	58	23,7	
	3.º Ciclo	50	20,4	
	Secundário	69	28,2	
Situação profissional	Quadro de Escola	180	73,2	
	Quadro de Zona Pedagógica	37	15,0	
	Contratado	29	11,8	
Anos de serviço docente	Até 3 anos	7	2,8	
	De 4 a 10 anos	25	10,1	
	De 11 a 20 anos	62	25,0	
	Mais de 20 anos	154	62,1	
Anos de serviço docente na escola	Até 3 anos	63	26,0	
	De 4 a 8 anos	72	29,8	
	De 9 a 10 anos	24	9,9	
	Mais de 11 anos	83	34,3	
Local de trabalho (*)	Escola Sede	132	73,7	
	Fora de Escola Sede	44	24,6	
	Escola Sede e fora da Sede	3	1,7	
Membro o órgão de gestão	Não	222	89,5	
	Sim	26	10,5	
Motivação face à escola	Elevada	38	15,5	
	Moderada	165	67,3	
	Baixa	42	17,1	
Satisfação profissional	Não diminuiu	116	47,7	
	Diminuiu	127	52,3	

(\*) Mais de um quarto dos docentes (69) não respondeu a esta questão.

A prevalência do subgrupo feminino (quatro em cada cinco docentes são mulheres), um terço dos docentes da amostra tem mais de 50 anos de idade, três em cada cinco mais de 20 anos de serviço, 85% são do quadro, só 15% dizem sentir-se fortemente motivados face à escola e mais de metade referem que a sua satisfação profissional tem vindo a diminuir nos últimos anos, constituem os principais traços de caracterização da amostra. De todo

o modo, a comparação das distribuições das variáveis 'idade', 'anos de serviço docente' e 'anos de serviço docente na escola/agrupamento', cruzadas também com a 'situação profissional', sugere a prevalência de uma certa instabilidade docente com prejuízo para a própria estabilidade emocional e para a existência de condições básicas de planejamento e organização das vidas pessoais e profissionais, pois, apesar de um em cada três docentes ter mais de 50 anos de idade e quase dois terços (62%) mais de 20 anos de serviço, cerca de 66% está há menos de onze anos na escola e 26% há menos de quatro anos. Os baixos índices de motivação e a diminuição em crescendo da satisfação profissional docente, num contexto escolar de progressiva intensificação do trabalho e colonização administrativa parecem ser, de algum modo, compagináveis com alguns dos traços sociodemográficos e profissionais anteriormente descritos.

De referir ainda que, no que respeita à distribuição dos docentes pelas escolas/agrupamentos, prevalece um certo equilíbrio amostral, oscilando os valores entre um mínimo de 69 docentes inquiridos (27,8%) na Escola das Artes e um máximo de 91 docentes (36,7%) no Agrupamento das Letras.

## **5.2. ESTRUTURA CONFIGURATIVA DE LIDERANÇA ESCOLAR NA PERCEÇÃO DOS DOCENTES**

No âmbito do presente trabalho, daremos apenas conta das reações às afirmações relacionadas com a perceção dos docentes sobre os modos de agir dos diretores no contexto organizacional escolar. Estas afirmações foram inicialmente agregadas em dois grupos na base de um critério intuitivo e especulativo e incidiam, ora no desencorajamento do trabalho colaborativo entre docentes e ciclos de ensino, no fomentar de práticas do tipo 'cada um por si', na desvalorização da partilha de experiências pedagógicas, entre outros aspetos (liderança fragmentadora), ora no cooperar com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria da escola, na promoção da articulação curricular para garantir resultados escolares de excelência, na estimulação de oportunidades de diálogo e cooperação informal entre os docentes (liderança integradora).

A simulação especulativa de agregação dos itens com base no significado e sentido do seu conteúdo explícito, foi posteriormente submetida a validação fatorial e respetiva análise da consistência interna. A análise fatorial é uma técnica estatística, que tem como objetivo descobrir e analisar propriedades de um conjunto de variáveis inter-relacionadas, e que permite construir uma escala de medida para fatores intrínsecos que, de alguma forma, controlam as variáveis originais, atribuindo um *score* (quantificação) a 'constructos' ou fatores que não são diretamente observáveis (Cid et al, 2014). A extração dos componentes

principais foi feita através da rotação ortogonal *varimax*, com o objetivo de obter fatores independentes entre si e facilitar a interpretação dos mesmos. Segundo Bryman e Cramer (1993), a análise da validade fatorial dos itens que constituem uma escala de avaliação permite sugerir até que ponto os itens medem os mesmos conceitos e ajuda a determinar cada um desses fatores. Existindo vários métodos e critérios para a extração dos fatores e tendo em conta que todos eles apresentam vantagens e limitações (Stevens, 1986, Pestana e Gageiro, 2003), optou-se por uma análise em componentes principais com fixação de dois fatores. A solução fatorial apurada, confirmou a distribuição dos itens por dois componentes e em termos similares à solução definida num primeiro momento por critério analítico especulativo. Os resultados obtidos – 66% do total da variância explicada, coeficientes de saturação fatorial compreendidos entre 0,655 e 0,891 e coeficientes de consistência interna de 0,906 e 0,848, respetivamente, para o primeiro e segundo componentes (ver sínteses estatísticas em Apêndice I) – sugeriam a adequação da solução analítica especulativa inicial, pelo que o processo de análise das perceções de liderança escolar dos docentes incidirá sobre um quociente ou rácio entre os dois componentes extraídos (liderança integradora vs liderança fragmentadora).

A cada um destes componentes (dimensões, fatores) fez-se corresponder um índice, apurado através da média das pontuações registadas pelos docentes no corredor da escala, estabelecendo-se posteriormente um quociente ( $q$ ) entre ambos os índices, o qual é interpretado de acordo com o seguinte critério:  $q > 1$  → prevalência de uma perceção do exercício por parte dos diretores escolares de uma liderança tendencialmente integradora, dado que as pontuações nos itens indicativos de uma conceção integradora superam, em termos médios, as dos itens indicativos de uma perspectiva fragmentadora;  $q < 1$  → prevalência de uma perceção do exercício da liderança tendencialmente fragmentadora, dado que a média das pontuações nos itens indicativos de uma perspectiva integradora fica aquém da dos itens relacionados com uma perspectiva fragmentadora;  $q \approx 1$  → prevalência de uma conceção ambígua sobre os modos de agir do diretor na escola, uma vez que os respondentes pontuaram, em termos médios, do mesmo modo ou de modo similar os itens representativos de ambas as conceções.

As árvores de decisão constituem um método estatístico adequado para identificar, classificar e explorar estruturas complexas (Breyman *et al.*, 1984; Pestana e Gageiro, 2009; IBM-SPSS, 2012), conduzindo à descoberta de relações e segmentos que permitem a constituição de grupos relativamente homogêneos. Designam-se por árvores de regressão quando a variável de resposta é quantitativa e de classificação quando é qualitativa. No sentido de se identificar e compreender os alinhamentos e sequências de respostas às

afirmações da escala de avaliação, recorreu-se ao algoritmo CHAID (*Chi-square Automatic Interaction Detector*) para o apuramento dos perfis das respostas e identificação da estrutura configurativa das perceções de liderança. Na seleção dos itens mais relevantes o algoritmo usa o teste do qui-quadrado quando a variável resultado é nominal e que no caso em análise corresponde às frequências absolutas e relativas percentuais de cada uma das categorias de liderança (fragmentadora e integradora).

A representação em estrutura hierárquica desenvolve-se da raiz para as folhas, começando por um nó raiz no início da análise que contém todas as observações da amostra. À medida que se progride na estrutura hierárquica da árvore, os dados fracionam-se em subconjuntos mutuamente exclusivos gerando nós intermédios ou nós terminais. Este processo é aplicado recursivamente até que a análise esteja terminada. A obtenção de divisões sucessivas dos dados, de modo a permitir definir grupos ou classes com base em segmentações significativamente diferentes relativamente à variável dependente, constitui o principal objetivo do algoritmo. A partição dos níveis faz-se por ordem decrescente de importância das variáveis explicativas ou preditivas. A variável mais significativa define a primeira partição gerando o primeiro nível de profundidade e é avaliada a possibilidade de subdivisão de cada uma das suas categorias noutras variáveis explicativas, gerando diferentes níveis de profundidade. Qualquer um dos níveis de profundidade da estrutura arbórea pode conter nós terminais, sendo estes os nós (perfis) de relevo para a análise, dado que neles as probabilidades condicionadas assumem o seu valor máximo<sup>3</sup>.

A solução gerada, com 88,3% dos casos corretamente classificados (ver quadro 3 – *Classification*), projetou uma estrutura configurativa com quinze nós, oito dos quais terminais (ver figura 2 e quadro *Model Summary* em apêndice II). Na solução obtida forçou-se a entrada da variável ‘escola/agrupamento’ tendo-se gerado uma primeira segmentação que separou o ‘Agrupamento das Letras’ dos restantes. A taxa de risco estimado é de 11,7% (ver quadro 3 – *Risk*) e os intervalos de confiança a 95% projetam um risco de classificações incorretas compreendido entre 7,8% e 15,6%.

---

<sup>3</sup> Para uma análise mais aprofundada do método ver, por exemplo, Pestana e Gageiro (2009).

Quadro 3 – Classificação e risco estimado

Classification				Risk	
Observed	Predicted			Estimate	Std. Error
	Fragmentadora	Integradora	Percent Correct	,117	,020
Fragmentadora	86	20	81,1%	Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID Dependent Variable: Liderança escolar percecionada	
Integradora	9	133	93,7%		
Overall Percentage	38,3%	61,7%	88,3%		

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID  
Dependent Variable: Liderança escolar percecionada

No diagrama da árvore de classificação, os nós estão representados através de caixas que contêm a informação do número de casos e respetiva percentagem de respostas em cada uma das categorias de análise (conceção fragmentadora vs conceção integradora). Em cada caixa, a categoria modal prevista da variável de resposta aparece sombreada a cinzento e na base é projetada a distribuição de cada uma das categorias através de gráfico de barras. Na primeira caixa (nó 0 ou nó raiz), correspondente à amostra geral, está sombreada a categoria 'Integradora', mostrando que há uma maior probabilidade de ocorrerem perceções de liderança do tipo 'integradora' ( $142/248 \times 100 = 57,3\%$ ) do que do tipo 'fragmentadora' ( $106/248 \times 100 = 42,7\%$ ).

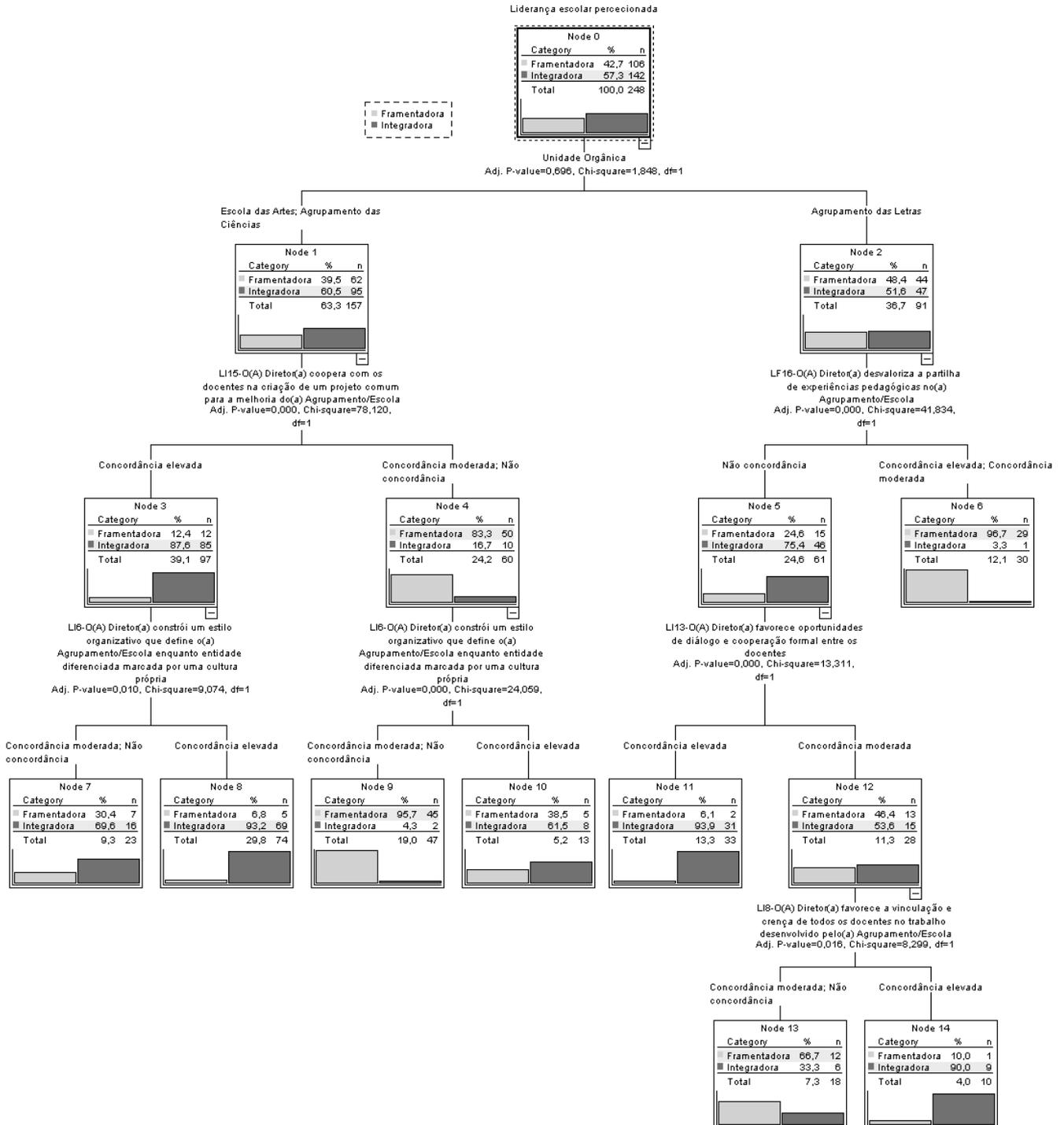
A estrutura arbórea mostra uma configuração binária com quatro níveis de profundidade, aos quais estão associadas, por ordem decrescente de relevância estatística, com uma probabilidade de erro de tipo I ( $\alpha$ ) inferior a 0.05, na explicação dos perfis sequenciais de resposta originadas em cada uma das ramificações do primeiro nível de profundidade (segmento 'Escola das Artes/Agrupamento das Ciências' e segmento 'Agrupamento das Letras'), as seguintes afirmações: 'L15- O(A) Diretor(a) coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola', 'L16- O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a)Agrupamento/Escola', 'L6- O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o(a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria', 'L13-O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes' e 'L8- O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola'.

Como referimos atrás, o forçamento da variável ‘Escola/Agrupamento’ provocou a segmentação em dois grupos de escolas e o desenhar, de certo modo, a partir do primeiro nível de profundidade, de dois ‘cachos’: um, originário na ‘Escola das Artes’ e no ‘Agrupamento das Ciências’ e dando origem no terceiro nível de profundidade a quatro nós terminais ou folhas; o outro, ‘pendurado’ no Agrupamento das Letras, a partir da qual se originam também quatro nós terminais distribuídos pelo segundo, terceiro e quarto níveis de profundidade.

A afirmação L15 define a primeira partição, gerada no ramo originário ‘Escolas das Artes e Agrupamento das Ciências’, seguindo-se, a partir das posições de concordância elevada dos docentes e a não concordância destes ou, quando muito, apenas uma concordância moderada sobre *‘se o diretor coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria da escola’*, duas subsegmentações decorrentes das reações de concordância elevada ou não concordância elevada dos inquiridos com a afirmação recursiva L6 (*‘o diretor constrói um estilo organizativo que define a escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria’*).

A estrutura configurativa das perceções dos docentes da ‘Escolas das Artes/Agrupamento das Ciências’ sobre modos de agir mais do tipo integrador ou do tipo fragmentador dos seus diretores assenta nas reações em termos de intensidade de concordância às sequências das afirmações L15 e L6, conduzindo a quatro perfis de respostas, associados aos nós 7, 8, 9 e 10. Do mesmo modo, a estrutura configurativa da liderança escolar exercida na perceção dos docentes do ‘Agrupamento das Letras’ decorre dos respetivos posicionamentos de resposta perante as afirmações L16 (*o diretor desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas na escola*), L13 (*o diretor favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes*) e L8 (*o diretor favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo agrupamento/escola*).

Figura 2 – Estrutura configurativa dos modos de agir dos diretores escolares



O quadro 4 resume e complementa estatisticamente o resultado da aplicação do modelo CHAID aos dados. Face à categoria alvo definida (conceção integradora de liderança escolar), emergem cinco nós (11, 8, 14, 7 e 10) com graus de concentração relativa (*Index*) superiores a 100% (nó 0), denotando que nestes nós prevalecem alinhamentos sequenciais baseados em respostas dos docentes associadas a concepções de liderança escolar tipificadas como predominantemente integradora. Por outro lado, pelo baixo grau de concentração de respostas na categoria alvo, depreende-se que a maioria dos docentes que integram os nós 6, 9 e 13 classificaram de fragmentador os modos de agir dos diretores das suas escolas.

Para além da coluna *Index*, estão disponíveis outras medidas estatísticas descritivas por nó terminal, designadamente as indicadas nas colunas *Node*, *Gain* e *Response*.

Quadro 4

**Gains for Nodes**

Node	Node		Gain		Response	Index
	N	Percent	N	Percent		
11	33	13,3%	31	21,85	93,9%	164,1%
8	74	29,8%	69	48,6%	93,2%	162,8%
14	10	4,0	9	6,3%	90,0%	157,2%
7	23	9,3%	16	11,3%	69,6%	121,5%
10	13	5,2%	8	5,6%	61,55	107,5%
13	18	7,3%	6	4,25	33,3%	58,2%
9	47	19,0%	2	1,4%	4,3%	7,4%
6	30	12,1%	1	0,7%	3,3%	5,8%

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID

Dependent Variable: Liderança escolar percebida

As colunas *Node* contêm informação sobre o número de elementos de cada nó terminal e sobre o seu peso relativo nos 248 docentes da amostra. O nó 8, com 74 docentes, é o nó com maior peso relativo representando quase um terço (29,8%) da amostra total; ao contrário, o nó 14, com apenas dez casos, é nó terminal com menor peso relativo amostral, representando apenas 4% do total.

As colunas *Gain* incluem o número de elementos da categoria alvo em cada nó e o seu peso relativo na subamostra dos 142 docentes com uma percepção de liderança escolar integradora por parte do diretor. Assim, o nó 8, com 69 docentes, destaca-se claramente dos restantes, pois, contém quase metade dos docentes ( $\frac{69}{142} \times 100 = 48,6\%$ ) da subamostra geral de docentes que partilham uma concepção integradora de liderança

escolar. A contrastar com o nó 8 encontra-se o nó 6, com um único registo na categoria ‘integradora’ e a que corresponde um ganho relativo de apenas 0,7% ( $\frac{1}{142} \times 100$ ).

A coluna *Response* representa o peso relativo da categoria alvo intranó e tem uma relação direta com o *index*. Os valores de 93,9% e de 3,3% registados, respetivamente nos nós 11 e 6, representam a incidência relativa de respostas na categoria alvo, sendo estas diferentes distribuições percentuais ilustrativas do seu peso relativo nos nós terminais comparativamente ao da amostra geral.

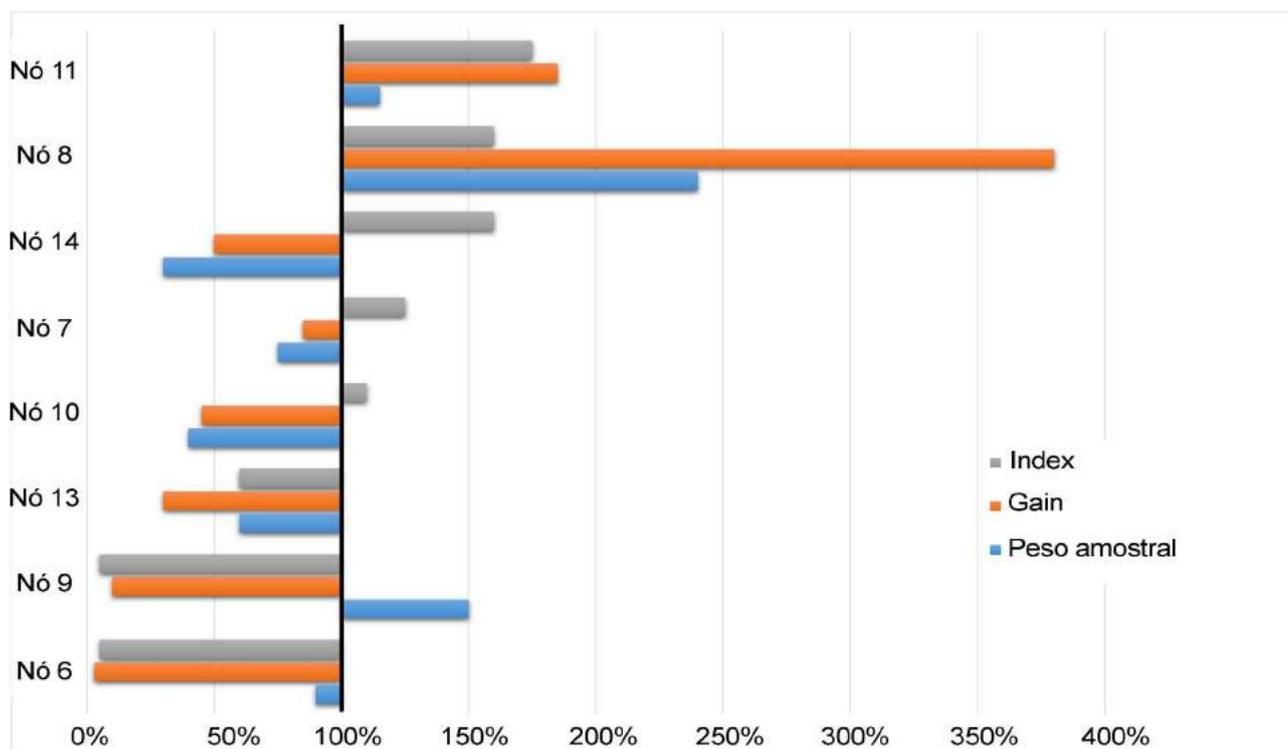
Em jeito de síntese, e como decorre da observação e análise do resumo estatístico dos dados constantes do quadro 4, são de destacar pelo seu elevado grau de concentração relativa (*index*) os nós 11, 8, 14 e 7, pelo seu ganho relativo (*gain*) os nós 11, 8 e 7 e pela sua expressão amostral os nós 8, 9, 11 e 6.

Em ambas as ramificações, associadas a cada um dos dois grupos de escolas – Escola das Artes/Agrupamento das Ciências e Agrupamento das Letras – emergem perceções de liderança escolar integradora e fragmentadora, sugerindo leituras interpretativas dos dados fundados em quadros de análise que convocam a natureza caleidoscópica da realidade organizacional escolar (Estêvão, 1998) e que remetem para um certo hibridismo teórico capitalizador das vantagens da multifocalização e, muito provavelmente, de um “resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo (...) possivelmente mais condizente com a realidade” (Estêvão, 1998: 217). Neste sentido, talvez a questão não se resume apenas à ideia de que o “problema seja que cada pessoa vê a liderança através de lentes da sua única realidade virtual” (Fairholm, 1998: 187, citado por Sá, 2006), pois, mais do que um certo unanimismo e uniformismo da perceção dos docentes da liderança escolar exercida pelos respetivos diretores em cada uma das escolas em estudo, tenderá antes a prevalecer a pluralidade de valores, expectativas e interesses, indutores de potenciais conflitualidades e poderes, mesmo no próprio seio dos atores-docentes, dando significado a conceções de escola como arenas políticas (Costa, 1995), como espaços políticos (Estêvão, 1998), como hipocrisias institucionais organizadas (Brunsson, 1989), entre outras. Continuando a explorar os dados do quadro 4 e esmiuçando um pouco mais a análise, pelo seu contraste, em termos de concentração (*index*) e ganho (*gain*) relativamente à categoria alvo (conceção integradora de liderança exercida pelo diretor), por um lado e, por outro, pelo seu peso relativo na amostra, o par de nós 11 e 6 e o par 8 e 9 assumem, respetivamente na ‘Escola/Agrupamento das Artes e das Ciências’ e no ‘Agrupamento das Letras’, particular relevância interpretativa ao constituírem-se como os dois pares de maior contraste em cada um dos ‘cachos’, como se depreende da projeção gráfica conjugada dos índices *index*, ganho e peso amostral<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Ver, a este propósito, Verdasca (2014).

Figura 3 – Projeção gráfica conjugada dos índices *index*, ganho e peso amostral

Estes pares de nós terminais sintetizam, em última análise, as principais seqüências configurativas de cada um dos grupos de escolas vindo corroborar as interpretações e



leituras críticas anteriores quando se convocaram perspectivas de análise das organizações escolares mais focadas em lógicas de ação de pluralidade de interesses, tensão permanente e potencial conflitualidade do que propriamente inspiradas em consensos universalizantes e de visão única dos acontecimentos e fenômenos sociopolíticos e organizacionais escolares. Os quatro elementos (nós) dos dois pares de maior contraste vamos encontrá-los em cada uma das segmentações geradas no primeiro nível de profundidade, significando o contraste de percepções de liderança registado em ambos os grupos de escolas constituídos. O primeiro par (11-6), no segmento originário no agrupamento das Letras; o segundo par (nós 8-9), no segmento que se constitui a partir do grupo de Escola das Artes e Agrupamento das Ciências.

Com efeito, não se identificou uma escola com uma liderança manifestamente integradora e outra manifestamente fragmentadora. Todavia, e ainda que as diferentes concepções de liderança evidenciadas nas respostas dos docentes se distribuam em ambos os segmentos e estejam presentes de forma mais ou menos acentuada em cada um dos grupos de escolas/agrupamentos, convém ressaltar que as três escolas se agregaram em dois grupos – o grupo

Artes-Ciências com duas escolas e o grupo Letras como uma só escola – prevalecendo no primeiro uma tendência mais integradora com prevalência da categoria alvo em três dos seus quatro nós terminais (nós 7, 8 e 10) e, no segundo, um certo equilíbrio ao prevalecer uma concepção de liderança escolar integradora em dois dos quatro nós finais e de liderança fragmentadora nos outros dois nós.

Quadro 5 – Pares de sequências configurativas com maior contraste das concepções de liderança

Sequência configurativa das percepções dos docentes sobre uma concepção integradora da liderança escolar exercida pelo diretor		Diferenciais index, ganho e peso amostral	Sequência configurativa das percepções dos docentes sobre uma concepção fragmentadora da liderança escolar exercida pelo diretor	
<b>Agrupamento das Letras</b>	Nó 11: Discordância de que o diretor, nos seus modos de atuação, desvalorize a partilha de experiências pedagógicas na escola e elevada concordância com a ideia de que o diretor favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes.	158,2% 21,1% 1,2%	Nó 6: Concordância com a ideia de que o diretor, nos seus modos de atuação, desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas na escola.	<b>Agrupamento das Letras</b>
<b>Escola/Agrupamento das Artes e das Ciências</b>	Nó 8: Concordância elevada quer com a ideia de que o diretor, nos seus modos de atuação, coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria da escola, quer com a ideia de que constrói um estilo organizativo que define a escola enquanto unidade diferenciada marcada por uma cultura própria.	155,4% 47,2% 10,9%	Nó 9: Rejeição ou, no máximo, concordância moderada que o diretor, nos seus modos de atuação, coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria da escola e que constrói um estilo organizativo que define a escola enquanto unidade diferenciada marcada por uma cultura própria.	<b>Escola/Agrupamento das Artes e das Ciências</b>

Indagar o que distingue os docentes, em termos de atributos sociodemográficos e profissionais, que compõem cada um destes nós, em particular os de maior contraste, é o desafio a que nos propomos no ponto seguinte e com que fecharemos o presente capítulo.

### 5.3. ANÁLISE DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Neste ponto analisaremos apenas o perfil dos docentes que compõem os dois pares de nós de maior contraste em termos de *index* e ganho. Apesar de nos focarmos apenas em metade dos nós terminais apurados pelo modelo CHAID, o peso amostral acumulado destes quatro nós, concentra cerca de três quartos (74,2%) dos docentes da amostra. Para o desenvolvimento da análise do perfil sociodemográfico e profissional dos docentes

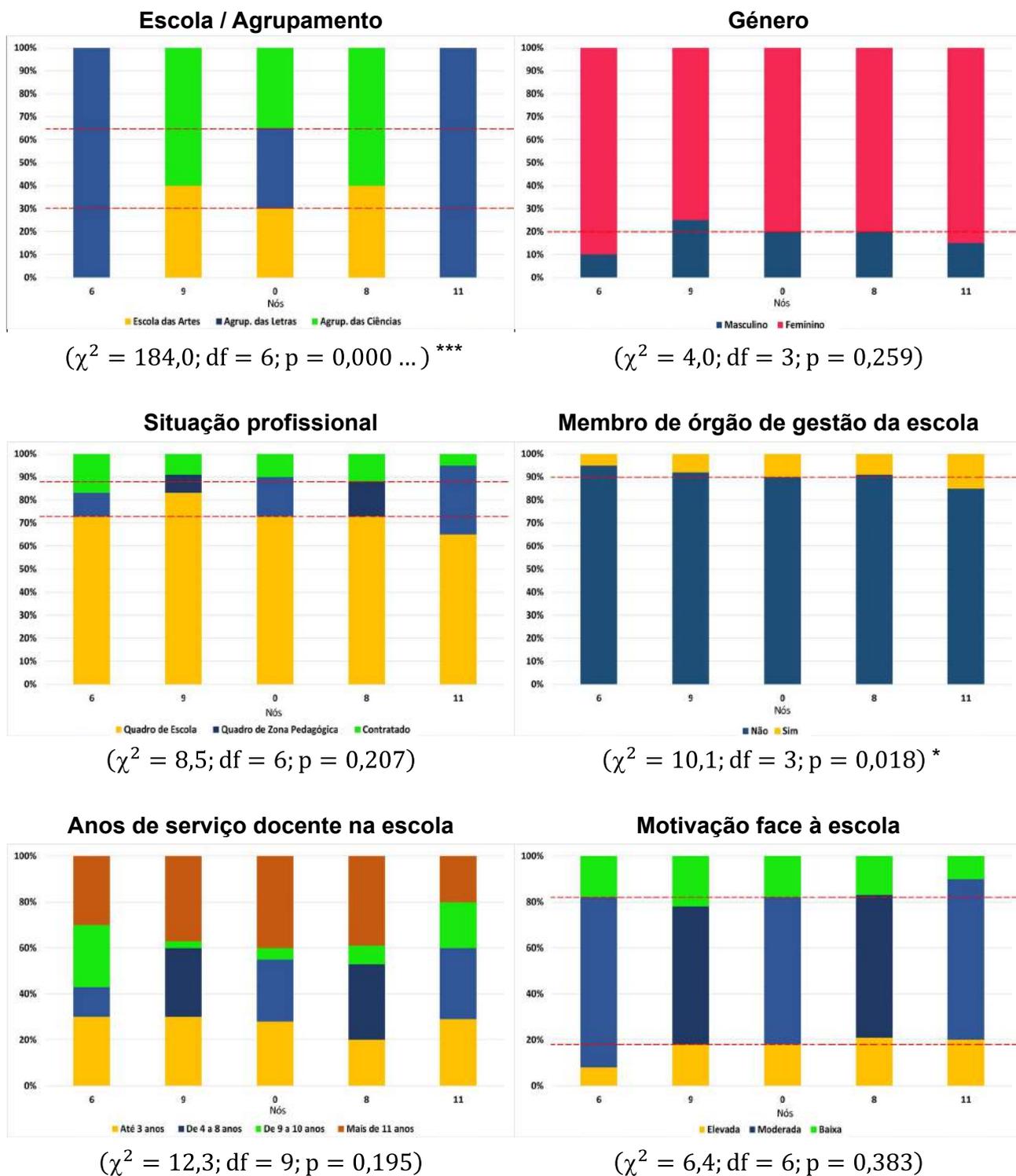
recorremos a projeções gráficas que resumem as distribuições por nó dos atributos das variáveis contextuais<sup>5</sup>. Esta opção metodológica permite comparar como se distribuem esses atributos pelos nós 11, 8, 9 e 6 e entre estes e o nó 0 (nó raiz), enquanto nó de referência geral das distribuições estatísticas em causa.

Os nós estão representados no eixo horizontal, da esquerda para a direita, por ordem crescente do respetivo *index*, acompanhados de informação estatística com base no teste de independência do Qui-Quadrado.

---

<sup>5</sup> Em boa verdade, a análise incide apenas em algumas das variáveis contextuais que apresentámos aquando da caracterização da amostra e não na sua totalidade, tendo em conta as diferentes tipologias das escolas/agrupamentos em estudo e as especificidades delas decorrentes, diferenciando-as, por exemplo, nos níveis de ensino lecionados, departamentos, na situação dos docentes em termos de trabalho na escola-sede ou fora da escola-sede

Figura 4 – Composição sociodemográfica e profissional dos nós terminais



Concluiu-se das distribuições gráficas projetadas relativamente às diferentes variáveis que estas se distribuem de forma não uniforme entre si, ainda que do conjunto das seis variáveis sociodemográficas e profissionais projetadas, apenas duas delas – Escola/Agrupamento a que pertencem os docentes e ser ou não membro de órgão de gestão da escola – registam diferenças estatisticamente significativas na distribuição dos valores das suas categorias pelos diferentes nós.

Focando-nos nessas duas variáveis, sobressai que os nós 11 e 6 diferem significativamente dos restantes quanto à afiliação institucional dos docentes sendo compostos na totalidade por docentes do agrupamento das Letras, ao contrário dos restantes nós que são constituídos por docentes pertencentes a pelo menos duas das escolas/agrupamentos. Também no que concerne à variável ‘órgão de gestão’, conclui-se que o nó 11 apresenta manifestamente uma maior percentagem de docentes a integrar o órgão de gestão do que os restantes e o nó 6 aquele que regista menor percentagem de docentes a integrar a direção da escola. Relacionando estes resultados com as conceções prevaletentes de liderança nestes nós, corroboram-se algumas das linhas interpretativas já anteriormente avançadas aquando da caracterização e análise da solução arbórea gerada pelo modelo CHAID, nomeadamente, a prevalência nas unidades orgânicas escolares em estudo da pluralidade de valores, expectativas e interesses, lógicas e modos de ação, enquadráveis com conceções de liderança ora tendencialmente integradoras ora tendencialmente fragmentadoras, todavia, pluralidade essa que parece ser interrompida, para o emergir de uma perceção de conceção integradora, quando se pertence ao órgão de gestão e se vivenciam escolarmente as dinâmicas e cumplicidades do exercício do cargo.

## **6. CONCLUSÃO**

A pressão exercida sobre a escola, incitando-a a eleger modelos de administração e gestão tradicionalmente empresariais, realçou as dimensões culturais da escola numa perspetiva gestonária e instrumental. A cultura da escola perspetivada numa lógica de integração, de partilha, de comunhão de objetivos e valores da organização assume uma relevância significativa, visto que passa a ser encarada como um mecanismo de estabilização social, essencial para atingir as metas delineadas. Culturas escolares integradoras impulsionadas por lideranças individuais de feição integradora, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Com efeito, uma liderança de feição integradora,

centrada na figura do diretor, ao representar a “cola” ou o “cimento” que solidifica a cultura de escola, parece ser a chave do sucesso organizacional.

Porém, parece-nos ser pertinente pensar que os modelos puros ou ideais dificilmente poderão ser encontrados nas escolas públicas portuguesas de ensino não superior visto que as dimensões fragmentadoras coabitam lado a lado com as dimensões integradoras. Uma leitura convincente e total da realidade organizacional do contexto cultural escolar, só poderá ser realizada mediante a adoção simultânea destas duas perspetivas da cultura organizacional em consequência de uma liderança ora integradora ora fragmentadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, n.º 332, pp. 423-442.
- Barroso, J.; Afonso, N. & Dinis, L. (2007). *Improving school leadership. Country background report for Portugal*. OCDE. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/40710632.pdf>.
- Barroso, J. & Carvalho, L. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In Sallán, J. (Coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. RedAGE, pp.126-137. Disponível em <http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/redage2009.pdf>.
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. In *Administração Educacional*, n.º 6, pp.76-93.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Breiman, L.; Friedman, J.; Olshen, R. & Stone, C. (1984). *Classification and Regression Trees*. Wadsworth International Group. Belmont, CA.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Brunsson, N. (1985). *The irrational organization*. New York: Wiley.
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Cid, M.; Verdasca, J.; Oliveira, M.; Borralho, A.; Grácio, L.; Chaleta, E.; Fialho, I. & Monginho, R. (2014). *Os cursos científico-humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória. Medidas educativas de inclusão*. Lisboa: MEC-DGE.

- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Day, C.; Sammons, P.; Hopkins, D. et al. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. University of Nottingham: National College for School Leadership. Disponível em: [www.education.gov.uk/publications/e-OrderingDownload/DCSF-RR108.pdf](http://www.education.gov.uk/publications/e-OrderingDownload/DCSF-RR108.pdf).
- Escudero, J. (2010). La dirección pedagógica en España: problemas y propuestas. In Manzanares, C. (Org.). *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, N. & Torres, L. (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Vol. 28, n.º 1, pp. 86-111.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- IBM SPSS (2012). *Decision Trees 21*. (<ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/21.0/en/client/Mauals/IBMSPPSSDecisionTrees.pdf>).
- Lima, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: IEP/CEEP.
- Lima, L. (2011a). *Administração escolar. Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011b). Diretor de escola. Subordinação e poder. In Neto-Mendes, A.; Costa, J. & Ventura, A., *A emergência do diretor de escolas. Questões políticas e organizacionais*. Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- March, J. & Olsen, J. (1976). *Ambiguity and choice in organization*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture. Mapping the terrain*. London: Sage Publications.
- Martin, J.; Frost P. et al. (2004). Organizational culture: Beyond struggles for intellectual dominance in Clegg, S. et al. (2005). *Handbook of organization studies*. London: Sage Publications. Disponível em <http://www.sfu.ca>.
- Martin, J. & Meyerson, D. (1988). Organizational culture and the denial, channelling and acknowledgement of ambiguity, in Pondy, L. et al., *Managing ambiguity and change*. New York: John Wiley, pp. 93-125.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS (3.ª edição)*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- Pestana, M. & Gageiro, J. (2009). *Análise Categórica, Árvores de Decisão e Análise de Conteúdo em Ciências Sociais e da Saúde com o SPSS*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Sá, V. (2006). A escola como organização: uma perspectiva de análise. In Lima, *Comprender a escola. Perspetiva de análise organizacional*. Porto: Edições Asa, pp.53-106.
- Schein, E. (1990). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silva, J. (2010). *Líderes, lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stevens, J. (1986). *Applied Multivariate Statistics for the School Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thurler, M. (1994). Relations professionnels et culture des établissements scolaires: Au-delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, n.º 109 ; pp.19-39.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopia. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representação dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L.L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural o cultural e o simbólico no desenvolvimento. In *Revista de Educação*. Vol. 21, n.º 1, pp. 59-81.
- Torres, L. (2011). Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. *Revista ELO*, n.º 18, pp. 27-36.
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 14, pp. 77-99.
- Ventura, A. et al. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.4, n.º 4, pp. 128-136. Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/alunos/Gestaodasescolas.pdf>.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho escolar, dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes. Os casos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico nos municípios de Évora e Portel*. Évora: Universidade de Évora.
- Verdasca, J. (2014). *Análise de perfis de desempenho académico pelo método CHAID*. (Coletânea de textos e documentos de apoio à disciplina de Métodos e Técnicas de Administração Educacional). Évora: Universidade de Évora (polic.).

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, n. ° 21, pp. 1-19.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage.

# APÊNDICE I

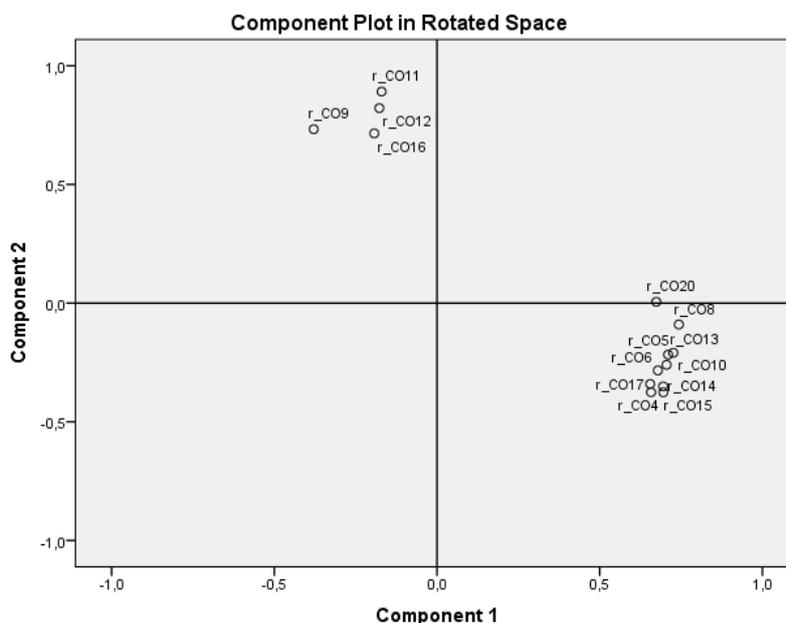
Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component	
	1	2
CO4-O(A) Diretor(a) proporciona uma visão unificadora do(a) Agrupamento/Escola que transmite através de palavras e ações	,696	
CO5-O(A) Diretor(a) define e fortalece os valores, crenças e raízes culturais que conferem ao(à) Agrupamento/Escola uma identidade única	,726	
CO6-O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o(a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria	,679	
CO8-O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola	,743	
CO9-O(A) Diretor(a) desencoraja o desenvolvimento profissional dos docentes		,733
CO10-O(A) Diretor(a) promove ativamente valores como a unidade e a coesão entre os docentes dos vários departamentos, anos e ciclos de ensino, criando situações de trabalho cooperativo	,705	
CO11-O(A) Diretor(a) fomenta o lema «cada um por si»		,891
CO12-O(A) Diretor(a) desencoraja o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino		,822
CO13-O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes	,710	
CO14-O(A) Diretor(a) promove a articulação curricular de forma a garantir resultados escolares de excelência	,695	
CO15-O(A) Diretor(a) coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola	,658	
CO16-O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a)Agrupamento/Escola		,715
CO17-O(A) Diretor(a) fomenta o trabalho colegial, envolvendo todo o pessoal docente num compromisso único com o propósito de alcançar as metas traçadas	,655	
CO20-O(A) Diretor(a) fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições	,674	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.



## Componente 1 (Liderança integradora)

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CO4-O(A) Diretor(a) proporciona uma visão unificadora do(a) Agrupamento/Escola que transmite através de palavras e ações	21,56	17,499	,721	,893
CO5-O(A) Diretor(a) define e fortalece os valores, crenças e raízes culturais que conferem ao(à) Agrupamento/Escola uma identidade única	21,62	17,488	,685	,895
CO6-O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o(a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria	21,58	17,478	,663	,896
CO8-O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola	21,76	17,382	,642	,898
CO10-O(A) Diretor(a) promove ativamente valores como a unidade e a coesão entre os docentes dos vários departamentos, anos e ciclos de ensino, criando situações de trabalho cooperativo	21,57	17,625	,675	,896
CO13-O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes	21,61	17,549	,671	,896
CO14-O(A) Diretor(a) promove a articulação curricular de forma a garantir resultados escolares de excelência	21,54	17,390	,713	,893
CO15-O(A) Diretor(a) coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola	21,52	17,374	,687	,895
CO17-O(A) Diretor(a) fomenta o trabalho colegial, envolvendo todo o pessoal docente num compromisso único com o propósito de alcançar as metas traçadas	21,52	17,646	,666	,896
CO20-O(A) Diretor(a) fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições	21,78	17,898	,531	,905

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,906	10

## Componente 2 (Liderança fragmentadora)

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CO9-O(A) Diretor(a) desencoraja o desenvolvimento profissional dos docentes	3,82	2,131	,690	,807
CO11-O(A) Diretor(a) fomenta o lema «cada um por si»	3,83	1,933	,796	,760
CO12-O(A) Diretor(a) desencoraja o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino	3,81	2,046	,691	,805
CO16-O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a) Agrupamento/Escola	3,73	2,067	,586	,854

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,848	4

## APÊNDICE II

Model Summary

Specifications	Growing Method	EXHAUSTIVE CHAID
	Dependent Variable	Liderança escolar percebida
	Independent Variables	L14-O(A) Diretor(a) proporciona uma visão unificadora do(a) Agrupamento/Escola que transmite através de palavras e ações. L15-O(A) Diretor(a) define e fortalece os valores, crenças e raízes culturais que conferem ao (a) Agrupamento/Escola uma identidade única. L16-O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o(a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria. L18-O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola. L19-O(A) Diretor(a) desencoraja o desenvolvimento profissional dos docentes. L110-O(A) Diretor(a) promove ativamente valores como a unidade e a coesão entre os docentes dos vários departamentos, anos e ciclos de ensino, criando situações de trabalho cooperativo. L111-O(A) Diretor(a) fomenta o lema «cada um por si». L112-O(A) Diretor(a) desencoraja o trabalho colaborativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino. L113-O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes. L114-O(A) Diretor(a) promove a articulação curricular de forma a garantir resultados escolares de excelência. L115-O(A) Diretor(a) coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola. L116-O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a) Agrupamento/Escola. L117-O(A) Diretor(a) fomenta o trabalho colegial, envolvendo todo o pessoal docente num compromisso único com o propósito de alcançar as metas traçadas. L120-O(A) Diretor(a) fomenta o sentido de pertença e de identidade organizacional reforçando o apego às tradições. Unidade Orgânica
	Validation	None
	Maximum Tree Depth	5
	Minimum Cases in Parent Node	20
	Minimum Cases in Child Node	10
Results	Independent Variables Included	Unidade Orgânica. L115-O(A) Diretor(a) coopera com os docentes na criação de um projeto comum para a melhoria do(a) Agrupamento/Escola. L116-O(A) Diretor(a) constrói um estilo organizativo que define o (a) Agrupamento/Escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria. L116-O(A) Diretor(a) desvaloriza a partilha de experiências pedagógicas no(a) Agrupamento/Escola. L113-O(A) Diretor(a) favorece oportunidades de diálogo e cooperação formal entre os docentes. L18-O(A) Diretor(a) favorece a vinculação e crença de todos os docentes no trabalho desenvolvido pelo(a) Agrupamento/Escola
	Number of Nodes	15
	Number of Terminal Nodes	8
	Depth	4

# DINÂMICAS DE INTERAÇÃO NUMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

MARIA LUÍSA DE SOUSA  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

FILOMENA AMADOR  
UNIVERSIDADE ABERTA; CIDTFF, UNIVERSIDADE DE AVEIRO

## RESUMO

No presente artigo, propomo-nos apresentar e discutir resultados parciais obtidos a partir de um questionário, construído com o objetivo de analisar a evolução da dinâmica de interação entre participantes de uma Comunidade de Prática, durante o primeiro ano do respetivo funcionamento.

A construção desta comunidade insere-se num projeto de Investigação-Ação Participatória, em curso numa escola 2/ 3/ S no Porto Santo (Região Autónoma da Madeira) a partir de outubro de 2014. Ao longo do processo, realizaram-se mensalmente seminários numa perspetiva de Investigação-Ação. O nosso quadro teórico assenta nos conceitos de liderança, designadamente de liderança pedagógica e no conceito de Comunidade de Prática enquanto espaço de produção e construção de conhecimento.

Em termos metodológicos o estudo assume as características de uma Investigação-Ação Participatória, tendo os dados numa primeira fase sido recolhidos através de diversas técnicas nas quais se incluem registos áudio, entrevistas e *snapshots*.

Os resultados que neste momento já possuímos permitem testemunhar mudanças na dinâmica das interações, cuja tipologia é possível começar a esboçar e compará-los também com os dados obtidos por outros investigadores.

**Palavras-chave:** Comunidade de Prática; Dinâmicas; Interações; Investigação-Ação Participatória; Liderança Pedagógica.

## **1. INTRODUÇÃO**

Neste artigo apresenta-se parte da experiência de construção de uma Comunidade de Prática (CdP) numa escola do ensino básico e secundário, situada na ilha do Porto Santo (Região Autónoma da Madeira). O trabalho apresentado está focado na análise da dinâmica de interações que ocorreu durante o ano letivo de 2014/2015, entre os elementos que faziam parte da CdP. O presente texto enquadra-se num projeto mais abrangente que visa compreender as variações nas interações dos elementos em dois ciclos sucessivos de funcionamento, cada um deles correspondente a um ano letivo, assim como as respetivas causas.

Para o efeito procurou-se durante todo o processo, que assumiu a forma de uma investigação-ação, cruzar os referenciais teóricos julgados pertinentes com dados que foram recolhidos não só em seminários, como também através de entrevistas e da análise dos diários de campo dos participantes. Assim, consideramos que cada ano letivo correspondeu a um ciclo do qual resultou uma avaliação interna, que originou o desenho da segunda intervenção, a qual terminará em nova avaliação interna.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

O referencial teórico que serviu de ponto de partida organiza-se em dois grandes eixos. O primeiro centrado no conceito de “liderança pedagógica” e nas implicações diretas que tem na implementação e funcionamento da CdP, o segundo aspeto que destacamos na abordagem teórica.

### **2.1. LIDERANÇA PEDAGÓGICA**

O conceito de “liderança” tem vindo a sofrer alterações de significado, passando de uma visão tecnicista e individualista, a partir da década de oitenta do século XX, para o assumir de conotações mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais específicas. A transposição para o âmbito educativo enriquece o conceito e faz emergir termos com maior especificidade, como “liderança pedagógica” ou “liderança dos professores”.

O termo “liderança pedagógica” emerge no quadro das reformas educativas levadas a cabo nos EUA, nas últimas décadas do século passado; estas reformas implicavam um maior envolvimento dos professores nas diferentes dimensões do trabalho escolar, transformando-os em atores em detrimento do papel de executores que até aí lhes era exigido. Sergiovanni, Starrat e Cho (2014) consideram ter sido necessário prover as equipas de professores com

estratégias de ensino pedagogicamente mais intervencionistas e capazes de enfrentar os grandes objetivos que as instituições supranacionais começavam a estabelecer, como por exemplo a igualdade de oportunidades no acesso a uma boa educação para todos os cidadãos.

Por sua vez, Silcox e MacNeill (s/d) também destacam que a concretização da liderança pedagógica só se torna possível com o apoio explícito ou tácito dos diretores, opinião corroborada por Harris e Lambert (2003). Para estas últimas autoras, os diretores possuem uma função fulcral na promoção deste tipo de liderança, ao mesmo tempo que consideram as lideranças do tipo *top/down* um obstáculo que apenas favorece culturas de dependência. De acordo com Harris & Lambert (2003) o conceito de “liderança pedagógica” tem implícita a colaboração, o crescimento e o desenvolvimento profissional, de tal forma que se traduza num enriquecimento em termos do conhecimento pedagógico de conteúdo (Amador *et al.*, 2016a), e que deste modo seja potenciador de melhores aprendizagens, e se traduza também numa melhoria do capital intelectual e profissional dos professores (Sergiovanni, 1985).

Assim, a liderança pedagógica constitui-se como uma poderosa ferramenta para aquisição de poder não apenas dos professores, mas de todos aqueles que exercem funções em ambientes escolares, se tiver subjacente o compromisso com a criação de comunidades de aprendizagem em sentido lato (Lambert, Collay, Dietz, Kent & Richert, 1996). Aliás, este conceito cruza-se com os conceitos de coaprendizagem e de coinvestigação. No primeiro caso, as interações centradas na aprendizagem colaborativa devem estar na base da construção de uma verdadeira CdP, capaz de conduzir por sua vez ao envolvimento dinâmico e participativo dos sujeitos na construção coletiva do conhecimento, isto é, num processo de coinvestigação (Amador *et al.*, 2016b).

Assim, parece ser possível afirmar que o conceito de “liderança pedagógica” tem vindo a abrir recentemente um campo de reflexão com implicações no estabelecimento de estratégias de transformação e de melhoria das escolas, com capacidade para as ajudar a transformarem-se em espaços onde diversas comunidades aprendem e investigam juntas (Sergiovanni, 1985), contribuindo para “ultrapassar a cultura de isolamento dos professores e ajudando a evoluir de uma conceção do ensino como atividade técnica para o exercício de uma atividade profissional mais consciente e emancipatória” (Sousa e Amador, 2017). Porém, apesar das vantagens já elencadas, na prática o que encontramos são algumas bolhas de inovação, no seio de comunidades onde o individualismo e as lideranças autocráticas prevalecem (Lambert *et al.*, 1996).

## 2.2. COMUNIDADE DE PRÁTICA

As CdP constituem-se como *locus* de interação entre os seus diferentes membros, tendo por base uma estrutura comum onde se incluem o domínio, a comunidade e a prática (Wenger, Mcdermont e Snyder, 2002). Estas comunidades propiciam a construção de uma identidade, contribuindo para a partilha de conhecimento através da troca de ideias, de informação, de documentos e de instrumentos.

As CdP podem emergir como instrumentos estratégicos de melhoria das escolas e dos seus profissionais, particularmente dos professores, uma vez que o seu potencial formativo e desenvolvimentista parece contribuir para a construção de uma nova profissionalidade e para a melhoria das práticas.

Segundo Bronfman (2011), um dos aspetos essenciais das CdP parece ser o facto de se desenvolverem à volta daquilo que é importante para os respetivos membros, considerando-se dimensões caracterizadoras da CdP a existência de uma tarefa comum, o compromisso mútuo e o reportório partilhado; estas comunidades constituem-se como grupos de pessoas unidas por uma prática comum, recorrente e estável no tempo e pelas aprendizagens que decorrem dessa prática.

Outros autores (Wenger, 2008; Wenger *et al.* 2002) sublinham o facto das CdP se instituírem como grupos que partilham um interesse ou uma preocupação, aprendendo e melhorando o seu desempenho à medida que interagem de forma regular. Esta aprendizagem social feita no seio das CdP conduz à formação de um sentimento de pertença, dimensão relevante das CdP que assume três formas distintas: O compromisso, a imaginação e o alinhamento (Wenger, 2010). Segundo o autor, estas formas de pertença são influenciadas e influenciam as diferentes dimensões da comunidade com as quais se articulam.

A estrutura da CdP influencia também a forma como os participantes aprendem e interagem no contexto da mesma. Para Paas e Parry (2012) uma CdP organiza-se em três níveis: O grupo principal, o círculo interno e o círculo externo. Nos dois primeiros níveis atuam aquilo que os autores designam como membros ativos, enquanto no último nível (círculo externo) atuam os membros periféricos, constatando-se assim a existência de diferentes níveis de participação e de compromisso na vida da comunidade.

Uma CdP, segundo Wenger (2008), abarca três dimensões que a definem e autonomizam, o compromisso mútuo, a ação conjunta e o reportório partilhado; estes elementos permitem-nos compreender quem e o que integra a CdP. Contudo, em muitas circunstâncias é possível encontrarmos CdP que coexistem, se interligam e se sobrepõem, com fronteiras muitas vezes fluidas e dificilmente identificáveis. A este propósito Wenger (2008) lembra que as CdP não existem no vazio, mas inseridas num contexto que as influencia e pelo

qual são influenciadas. O autor considera que a participação se constitui como a forma do indivíduo assumir a sua pertença a uma determinada comunidade. Compreender uma CdP pressupõe a compreensão da própria estrutura, das respetivas fronteiras e do contexto no qual essa comunidade se desenvolve.

Não sendo intrinsecamente boas ou más (Wenger, 2008), as CdP serão aquilo que os seus membros delas fizerem, podendo contribuir para o crescimento mútuo e para a melhoria da organização. Paas e Parry (2012) consideram-nas como promotoras do desenvolvimento profissional e de uma identidade profissional forte. A sua natureza interativa propicia a aprendizagem informal, baseada na prática, contribuindo para a aprendizagem pessoal e organizacional, promovendo uma transformação real, isto é, aquela que afeta a vida das pessoas e das organizações. Esta perspetiva que consideramos pertinente faz-nos acreditar no potencial transformador destas comunidades, ao ponto de considerarmos a dinamização de uma CdP na nossa organização não apenas um desafio, mas também um imperativo profissional e ético.

### **3. METODOLOGIA**

Nesta secção do nosso trabalho, procedemos à apresentação da nossa opção metodológica bem como dos procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta fase do projeto.

#### **3.1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

O projeto que estamos a desenvolver tem, entre outros, o objetivo de estudar o processo de construção de uma Comunidade de Prática (CdP) numa escola de tipologia 2/ 3/ S; para a sua consecução optámos pela metodologia de Investigação-Ação Participatória (IAP).

À semelhança da Investigação-Ação (I-A), a IAP consiste numa abordagem metodológica que procura ultrapassar a dicotomia quantitativo/qualitativo, utilizando de forma integrada, sem perda de rigor metodológico e com largos benefícios para a investigação, estes dois paradigmas (Worther & Sanders, 1987 e Fals Borda, 2008).

Nascida nos anos 60 do século XX com o propósito de ultrapassar o paradigma positivista (Swantz, 2013), esta metodologia promove o que Fals Borda (2008) designa por “participação autêntica”. Abandonando a dicotomia positivista de sujeito e objeto, a IAP procura minimizar qualquer forma de hierarquização entre o investigador e os membros da comunidade assumindo-se assim como uma metodologia de investigação de cariz democrático.

Parece-nos, pois, possível afirmar que um dos traços distintivos da IAP é a identificação do

investigador com a comunidade que está a ser estudada, ou seja, o investigador assume-se como mais um membro da comunidade, um entre iguais, um parceiro, e não como um agente externo. Saliente-se também o facto de esta metodologia proporcionar a todas as partes interessadas no projeto, a participação na tomada de decisões em todas as fases de investigação (Hughes, 2013).

Segundo Chevalier e Buckles (2013) esta abordagem metodológica é uma forma de produzir conhecimento orientado para a sociedade e para o bem comum, rompendo com os paradigmas tradicionais que se caracterizam por separarem a ciência e a produção do conhecimento científico da vida social e dos cidadãos. Para Swantz (2013) a IAP consiste numa metodologia multidisciplinar e multiforme que entra em rotura com o paradigma positivista e empirista; o autor considera que esta metodologia permite romper com a tradicional separação entre a investigação e a vida, já que o conhecimento por ela produzido se constitui parte integrante da vida dos indivíduos.

Contrariamente a outras metodologias que não valorizam o conhecimento dos participantes, a IAP reconhece a comunidade investigada como parte vital do projeto de investigação (Grant, Nelson & Mitchell, 2013) e considera os participantes como pessoas que através da sua experiência se tornam especialistas, valorizando o seu conhecimento prévio bem como o conhecimento por eles produzido.

Todas estas características que temos vindo a identificar na IAP, permitem-nos constatar o seu cariz democrático, emancipatório e empoderador; para Kemmis (2013) esta metodologia tem mesmo uma dimensão política uma vez que consegue promover transformações com consequências nos diferentes interesses dos diversos grupos nela envolvidos e por ela afetados.

A opção por esta metodologia pareceu-nos pois a mais adequada ao nosso projeto já que com ele pretendemos dar voz aos participantes e com estes produzir conhecimento que nos possibilite alterar a realidade social em que estamos inseridos.

### **3.2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO E AMOSTRA**

O projeto iniciou-se no ano letivo de 2014/2015. Numa primeira fase realizou-se uma reunião aberta a todo o corpo docente da escola onde foram expostos os respetivos objetivos e formulado um convite a todos os que desejassem participar. Antes da primeira reunião da CdP efetuou-se uma pequena entrevista a cada um dos que manifestaram interesse em participar, a partir da qual recolhemos dados que permitiram, entre outros aspetos, caraterizar a amostra (quadro 1). Esta entrevista também nos permitiu recolher informação

acerca da perspetiva destes professores, relativamente à sua participação numa CdP. O quadro 1 é revelador da estabilidade e experiência profissional de parte dos seus membros. Destacamos, por exemplo, o facto de 12 docentes pertencerem ao quadro de escola e de igual número possuir um tempo de serviço entre os 11 e os 29 anos. Para além disso, ainda se regista que 1/3 da amostra possui grau superior ao de licenciatura.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Género	Masculino	5	
	Feminino	10	
Idade	40	7	
	41- 54	7	
	≥ 55	1	
Habilitações académicas	Licenciatura	10	
	Mestrado	4	
	Doutoramento	1	
Tempo de serviço	10	2	
	11-19	7	
	20-29	5	
	≥30	1	
Situação profissional	Contratado a termo certo	1	
	Contratado a termo indeterminado	Quadro de zona pedagógica	2
		Quadro de escola	12
Funções de gestão intermédia	Diretor de turma	1	
	Coordenador de curso/ ciclo/ desporto escolar	3	
	Delegado de grupo	3	

Para a realização dos seminários de I-A, seguimos o modelo proposto por McKernan (1999). Em média foi realizado um seminário por mês o que se traduziu em nove seminários durante o ano letivo de 2014/2015, sendo o último destinado à avaliação das atividades efetuadas e à planificação do próximo ciclo trabalho. Acresce ainda que a cada um dos participantes foi solicitada a redação de um diário a ser entregue no final do ano letivo. Futuramente, em fase posterior da investigação, iremos ainda realizar entrevistas semiestruturadas a informantes considerados privilegiados; nesta categoria integram-se alguns dos participantes na CdP bem como detentores de cargos de gestão intermédia e de topo na escola.

### 3.3. ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE DADOS

No presente trabalho, apenas analisaremos os dados resultantes da aplicação de questionários aos participantes do primeiro ano de funcionamento da CdP. Os questionários na forma de *snapshot*, tiveram como objetivo compreender as dinâmicas geradas ao longo

do processo de construção da CdP. Este questionário, preenchido por todos os participantes no início de cada reunião foi aplicado a partir do terceiro seminário de I-A.

Da documentação que pretendemos analisar, salientamos ainda os diários de investigação que estão a ser redigidos por todos os participantes, desde o início do processo de construção da CdP. Consideramos ainda a possibilidade de vir a analisar no futuro documentos organizacionais que possam vir a revelar-se pertinentes tais como atas de reuniões dos diferentes órgãos de gestão intermédia assim como o Projeto Educativo de Escola.

Relativamente à recolha de dados emergentes das sessões de seminário, afigurou-se-nos como melhor estratégia o registo áudio de cada uma das sessões e posterior transcrição desses registos. A opção por esta forma de registo resultou de três fatores: em primeiro lugar, o facto de se tratar de uma forma de registo tecnicamente mais simples de realizar, comparativamente a outras formas de registo mediatizado; em segundo, o facto de considerarmos que este tipo de registo permite a recolha eficaz dos elementos pretendidos e em terceiro lugar, mas não menos importante, a circunstância de ter sido a forma de registo consensualmente aceite pelos participantes.

Na próxima secção, analisamos e discutimos os dados relativos às interações desenvolvidas pelos sujeitos entre si, nos períodos que mediarão a realização dos diferentes seminários.

#### **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

No momento atual da nossa investigação possuímos dados resultantes das transcrições das entrevistas iniciais assim como dados provenientes dos *snapshots* que referimos anteriormente. Na nossa discussão, limitamo-nos apenas ao tratamento de parte da informação proveniente dos questionários.

A aplicação deste questionário visa conhecer o nível de interação que cada um dos participantes desenvolve com os outros elementos da comunidade. Para a consecução do nosso objetivo, criámos uma escala de 0 a 6 na qual 0 corresponde a nenhuma interação, 1- interagiu uma vez, 2- interagiu até 3 vezes, 3- interagiu até 5 vezes, 4- interagiu 6 a 10 vezes, 5- interagiu várias vezes por semana e 6- interagiu diariamente.

Os dados que vamos analisar dizem respeito às interações desenvolvidas pelos membros da CdP entre si, no período entre cada um dos seminários e foram recolhidos a partir dos questionários que cada participante preencheu no início de cada uma das sessões de seminário. Assim, para cada um dos períodos que medeiam entre a realização dos seminários, construímos uma tabela análoga ao quadro 2, que serve de exemplo, onde

procedemos ao registo das interações, utilizando a escala anteriormente referida.

Quadro 2 – Exemplo de tabela de registo de interações  
 (Legenda: 0- não interagiu; 1- interagiu uma vez; 2- interagiu até 3 vezes;  
 3- interagiu até 5 vezes; 4- interagiu 6 a 10 vezes; 5- interagiu várias vezes por semana;  
 6- interagiu diariamente)

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
P1		0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4	2	0	1
P2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P3															
P4	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P5															
P6	0	0	0	0	0		3	0	0	0	0	0	0	0	0
P7	0	0	0	0	0	3		2	0	0	2	2	1	0	0
P8	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	1	0	0	0
P9	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	4
P10	0	2	0	3	2	0	1	1	0		0	2	1	0	0
P11															
P12	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	0		2	1	1
P13	3	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0		0	0
P14	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
P15	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	

No quadro 2, as linhas correspondem às interações que cada participante afirma ter desenvolvido com os restantes pares e as colunas registam o número de interações em que cada um dos participantes foi assinalado pelos restantes. As linhas assinaladas a cinzento escuro, correspondem a participantes desistentes ou que não compareceram ao seminário de I-A em que foram recolhidos os dados. As células assinaladas a cinzento correspondem a situações em que ocorreram interações, enquanto as células assinaladas a cinzento escuro para além de situações de ausência resultam do cruzamento para o mesmo indivíduo da respetiva linha e coluna.

A partir do conjunto dos quadros obtidos ao longo dos nove seminários foi-nos possível construir o quadro 3, onde podemos ver o total de interações realizadas entre cada um dos seminários (quadro 3).

Quadro 3 – Análise de interações entre cada um dos seminários

Período entre seminários	N.º da amostra inicial/ N.º de participantes	N.º de interações realizadas
2.º seminário - 3.º seminário 12/12/14	15/10	38
3.º seminário - 4.º seminário 23/01/15	15/12	57
4.º seminário - 5.º seminário 25/02/15	15/11	29
5.º seminário - 6.º seminário 10/04/15	15/10	26
6.º seminário - 7.º seminário 8/05/15	15/12	31
7.º seminário - 8.º seminário 9/06/15	15/9	32
8.º seminário - 9.º seminário (8/07/15)	15/12	24

O quadro 3 coloca em evidência o facto do maior número de interações se ter verificado do 3.º para o 4.º seminário, enquanto o menor número aconteceu entre o 4.º e o 5.º seminário. Verificámos que no decurso do ano letivo ocorreram variações no número de interações, as quais já podem ser interpretadas na maior parte dos casos.

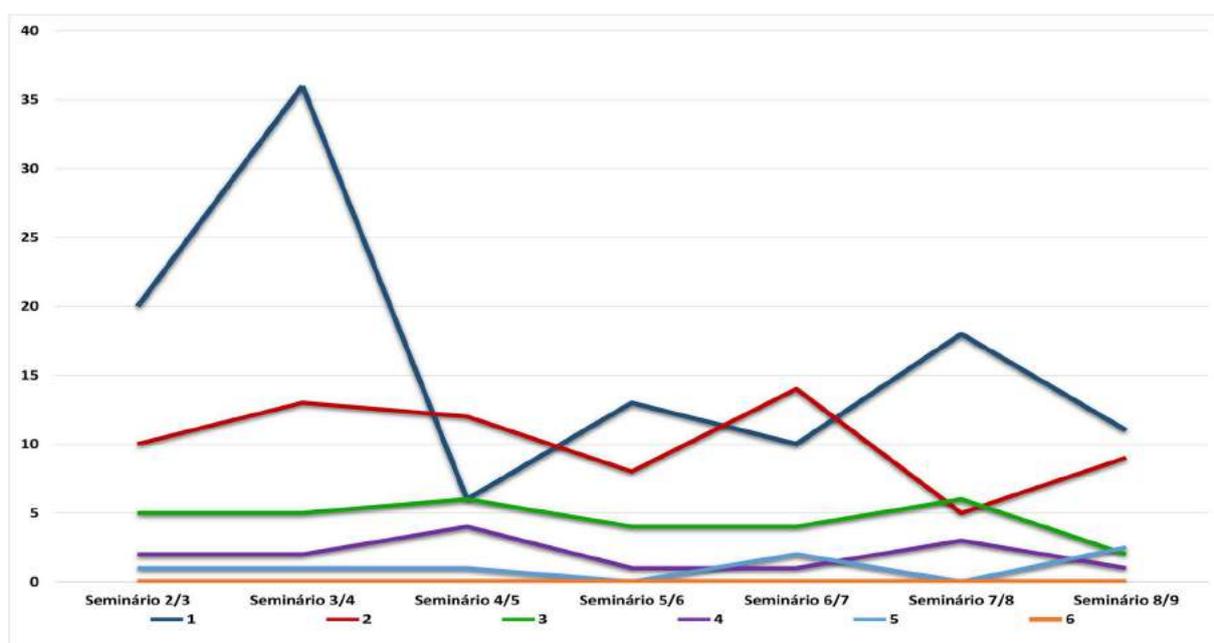
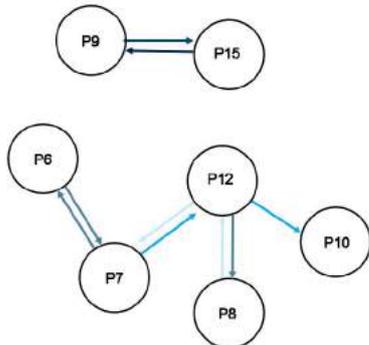


Figura 1 – Evolução das interações entre participantes da CdP

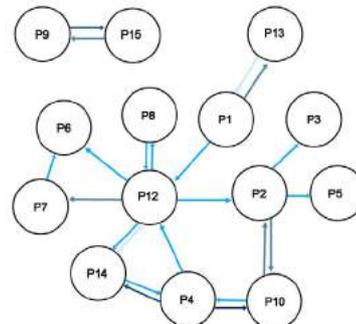
Quando analisada a expressão gráfica da evolução das interações (Sousa e Amador, 2017), verificamos que a um período de maior atividade inicial se seguiu uma redução

dos valores, seguida de nova subida, embora menos acentuada, quase no final do ano letivo. Os padrões obtidos evidenciaram ser necessário proceder-se a uma análise mais pormenorizada, em que não nos limitássemos aos totais, mas sim à intensidade das relações em rede e aos grupos e sub-grupos que se estavam a formar. Para esse efeito, socorremo-nos dos diagramas representados na fig. 2. Estes diagramas foram construídos com base em quadros similares ao do quadro 2; para a sua construção, considerámos apenas as situações nas quais um dos participantes assinala ter interagido com o outro pelo menos até três vezes.

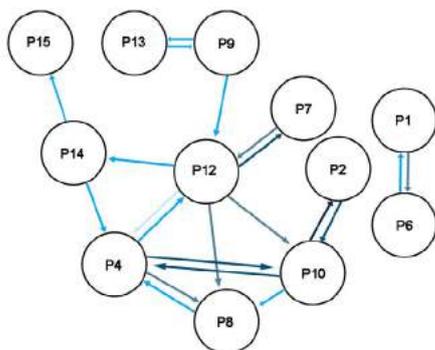
Interações entre o 1.º e o 2.º seminário



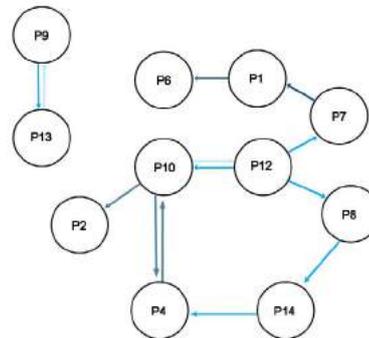
Interações entre o 2.º e o 3.º seminário



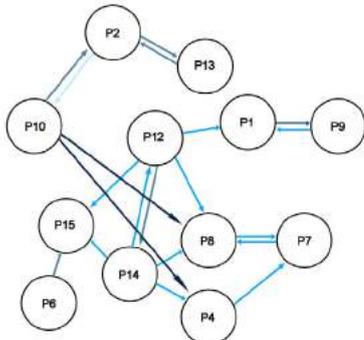
Interações entre o 3.º e o 4.º seminário



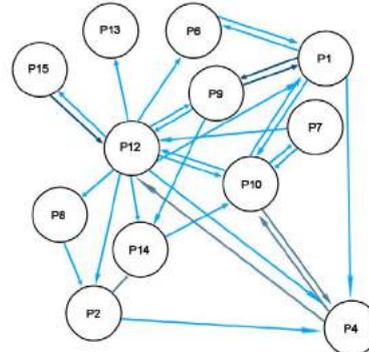
Interações entre o 4.º e o 5.º seminário



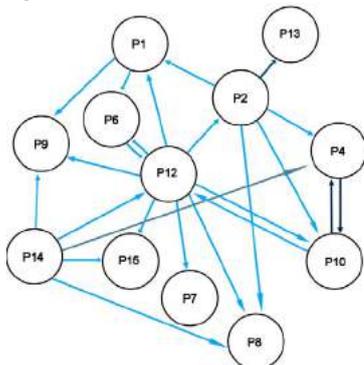
Interações entre o 5.º e o 6.º seminário



Interações entre o 7.º e o 8.º seminário



Interações entre o 8.º e o 9.º seminário



**Legenda:**

- Interagiu 1 vez
- Interagiu até 3 vezes
- Interagiu até 5 vezes
- Interagiu 6 a 10 vezes
- Interagiu várias vezes por semana
- Interagiu diariamente

Figuras 2 – Diagramas representativos das dinâmicas geradas entre reuniões

Uma primeira análise aos diferentes diagramas permite-nos constatar que ao longo do processo a dinâmica de interações tem vindo a sofrer alterações. A título de exemplo, refira-se que até ao quarto seminário P12 surge como uma espécie de elemento catalisador da interação no seio do grupo, protagonismo que se esbate a partir desse momento, mas que volta a reaparecer nos dois últimos seminários.

No que se refere ainda a uma interpretação de carácter geral, verifica-se também que houve um aumento no grau de interações entre os membros, com uma maior densificação da rede de interações principalmente a partir dos seminários 6 e 7. Para além disso, parece existir uma tendência para a redução do número de interações entre pares isoladas o que pode denotar que estaremos eventualmente a caminhar para um amadurecimento das relações entre os elementos da CdP. Aliás será interessante verificar se o modelo de Paas e Parry (2012) sobre a estrutura a três níveis de uma CdP se tornará visível durante o prosseguimento do estudo.

Uma análise mais detalhada revela ainda o aumento de interações do segundo para o terceiro seminário cuja explicação pode estar relacionada com o facto de terem sido poucos os respondentes ao primeiro questionário; esta circunstância resultou da metodologia utilizada para aplicação do mesmo pois por motivos logísticos não foi possível ter os questionários disponíveis na sessão, tendo estes sido enviados por correio eletrónico, com solicitação de reenvio, pedido a que alguns participantes não acederam. Assim, é possível que o número real de interações tenha sido maior do que aquele que consta dos nossos registos.

Também relevante parece ser uma alteração na intensidade das interações realizadas: até ao terceiro seminário predominam interações de grau 1 e 2 (uma vez e até três vezes); a partir daí, verifica-se um aumento do número de interações e ao mesmo tempo regista-se uma tendência para a ocorrência com maior frequência, a qual apenas é interrompida entre o quarto e o quinto seminário.

Parece-nos interessante constatar que o período entre o quarto e o quinto seminário é marcado por algumas alterações na dinâmica que se vinha desenvolvendo entre os participantes; esta alteração afigura-se-nos, contudo, como um episódio limitado já que posteriormente a dinâmica interrompida parece ter sido retomada. À luz dos dados atuais, temos alguma dificuldade em interpretar esta alteração, cuja compreensão cabal carece de mais informação.

Em termo gerais, podemos afirmar que houve uma intensificação das interações em duplas, a partir do segundo seminário, a qual cremos ser produto do trabalho de supervisão entre pares que os membros da comunidade começaram a realizar. Relativamente ao papel inicialmente desempenhado por P12, pensamos que o mesmo pode ser explicado por este participante ser simultaneamente o investigador e mentor da CdP.

O aumento do número de interações de maior intensidade a partir do terceiro seminário poderá resultar de um maior envolvimento dos participantes no projeto, bem como da necessidade gerada pela realização dos ciclos de supervisão.

A mudança de dinâmica verificada entre o quarto e o quinto seminário, que se afigura como um episódio isolado, poderá ser justificada por duas razões: A existência de uma interrupção letiva durante esse período e também o envolvimento de alguns participantes em processos de avaliação externa que poderão ter levado a um alheamento do trabalho da CdP.

O facto de P8 ser assinalado como sujeito de várias interações pode relacionar-se com a circunstância deste participante desempenhar um cargo relevante na estrutura intermédia de gestão (coordenação do terceiro ciclo).

O protagonismo assumido por P10, parece-nos explicável pelas suas características pessoais (pessoa dinâmica, com espírito de iniciativa, com capacidade organizativa) e pelo grau de motivação que logo de início revelou para o seu envolvimento neste projeto. A constância e intensidade das interações deste participante com P4 cremos resultar do facto destes dois participantes constituírem um casal.

Estes dados parecem confirmar só em parte aquilo que Bronfman (2011) afirma acerca dos níveis de participação nas CdP, isto é, a existência de vários níveis de participação. Para o autor existem três níveis de participação que vão da liderança à participação periférica. Os dois primeiros níveis, o da liderança e o da participação ativa englobam, *grosso modo*, 25 a 35% dos membros da comunidade, enquanto os restantes se limitam a uma participação periférica, participando nas atividades da comunidade, mas apenas na medida em que são solicitados a fazê-lo.

Mais explicações e melhor compreensão daquilo que pudemos observar, pensamos só ser possível futuramente, quando estivermos na posse de mais dados que, de *per si* e também em cruzamento com os elementos já disponíveis nos permitam obter uma informação mais completa. A este propósito, lembremos que estão ainda por tratar os dados destes questionários relativos às interações dos participantes com elementos externos à CdP, dados que pensamos poderão fornecer-nos informações relevantes e que nos ajudarão a compreender melhor as dinâmicas que este projeto está a gerar na comunidade escolar.

## 5. CONCLUSÃO

Acreditamos que as escolas devem constituir-se como comunidades de profissionais interativos, apostados no seu desenvolvimento profissional e em permanente processo de aprendizagem (Fullan, 2007). Também sabemos que essa transformação não se opera de um dia para outro. Contudo, partindo dos dados que temos neste momento, parece-nos poder concluir que este grupo de professores está a desenvolver uma dinâmica de interação aparentemente geradora de um maior grau de colaboração entre si.

A este propósito lembremos que a participação numa CdP modela a experiência do participante, mas modela também a própria comunidade (Wenger, 2008); assim, parece-nos poder concluir que se é verdade que a CdP está a contribuir para a criação de um novo padrão de interação entre os seus participantes, também se afigura verdadeiro o facto de a dinâmica de interação gerada estar a contribuir para a consolidação da comunidade.

Estes docentes, voluntariamente envolvidos num processo de investigação e reflexão sobre as suas práticas, prefiguram-se como protagonistas de uma mudança cujas repercussões não podemos ainda vislumbrar, mas que acreditamos conduzirão, se não a uma mudança organizacional, pelo menos a uma mudança nas suas atitudes, crenças e comportamentos (Harris & Lambert, 2003).

O trabalho que ainda está por realizar, confirmará ou não as nossas expectativas acerca das possibilidades que esta CdP poderá oferecer aos professores nela envolvidos e à comunidade escolar. Contudo, independentemente daquilo que daqui para a frente aconteça, consideramos que o trabalho já efetuado permitiu abrir horizontes, desbravar algum caminho, congregar esforços e cremos poder afirmar que é possível identificar já algumas dinâmicas.

## 6. BIBLIOGRAFIA

Amador, F.; Nobre, A. & Barros, D. (2016a). Towards a Model of a Didactics of eLearning: An Application to Education for. *Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings*, 396.

Amador, F.; Nobre, A. & Barros, D. (2016b). A didática em contexto de elearning: exemplos envolvendo coaprendizagem e coinvestigação, em *Digital Technologies and Future School*, Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação (artigos selecionados), Edition: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Chapter: Tema E – E- learning e aplicações educativas emergentes, Editors: Universidade de Lisboa, pp. 905-919.

- Bronfman, S.V. (2011). Comunidades de Práctica. *Educar* 47(1). Recuperado em 13 de setembro de 2014 de <http://educar.uab.cat/article/view/71/58>.
- Chevalier, J.M. & Buckles, D.J. (2013). *Participatory action research – Theory and methods for engaged inquiry*. New York: Routledge.
- Fals-Borda, O. (2008) *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Recuperado em 18 de agosto, 2014 de <https://lasa.international.pitt.edu/.../LASAForum-Vol38-Issue4.pdf>.
- Faustino, M. & Amador, F. (2016). O conceito de “sustentabilidade”: migração e mudanças de significados no âmbito educativo. *Indagatio Didactica, Aveiro, Portugal*, 8(1), 2021-2033.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press
- Grant, J.; Nelson, G. & Mitchell, T. (2013). Negotiating the Challenges of Participatory Action Research: Relationships, Power, Participation, Credit and Credibility. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2<sup>nd</sup> edition) (chap. 41, pp. 589-601). London: Sage
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Hughes, I. (2013). Action research in healthcare. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2<sup>nd</sup> edition) (chap. 25, pp. 381-394). London: Sage (first published 2008)
- Kemis, S. (2013). Critical Theorie and Participatory Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.) *Handbook of Action Research- Participative Inquiry and Practice*. (2<sup>nd</sup> ed.) (chap. 8, pp. 121-138). London: Sage.
- Lambert, L., Colley, M., Dietz, M., Kent, K. & Richert, A. E. (1996). *Who will save our schools — teachers as constructivist leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2-31.
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum – métodos y recursos para profesionales reflexivos*. (T. del Amo, Trad.). Madrid: Ediciones Morata. (obra original publicada em 1996, Curriculum action research).

- Paas, L. & Parry, J-E. (2012). *Understanding Communities of Practice: An overview for adaptation practitioners*. Retrieved Setember 13, 2014 from <http://www.adaptationpartnership.org/resource/understandingcommunities-practice-overview-adaptation-practitioners>.
- Sergiovanni, T.J. (1985). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education* 1, n.º 1: 37-46.
- Sergiovanni, T.J.; Starrat, R.J. & Cho, V. (2014). *Supervision, a redefinition*. New York: McGrawHill (1<sup>st</sup> ed. 1993)
- Silcox, S. & MacNeill, N. (s/ d). *Pedagogical Leadership: The key to whole-school renewal*. Retrieved April 18, 2015, from <https://www.planet.edu.au/artefact/file/download.php?file=1094&view=80>.
- Sousa, M.L. & Amador, F. (2017). “Construção de uma comunidade práticas: dinâmicas de interação entre os participantes” para publicação na Atas do AFIRSE2017.
- Spillane, J.; Halverson, R. & Diamond, J. (2008). “Théorization du leadership en education: une analyse en termes de cognition située”. *Education et societies*, 2008/ 1, n.º 21. DOI: 103917/es.021.0121. Retrieved June 11, 2014, from [http://www.cairn.info/resultats\\_recherche.php?searchTerm=leadership+Spillane](http://www.cairn.info/resultats_recherche.php?searchTerm=leadership+Spillane).
- Swantz, M.L. (2013). Participatory Action Research as Practice. In P. Reason & H. Bradbury (Ed.) *Handbook of Action Research-Participative Inquiry and Practice*. (2<sup>nd</sup> edition) (chap. 2, pp. 31-48). London: Sage (first published 2008).
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice – learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press (1<sup>st</sup> ed. 1998).
- Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, C. (Ed.) *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University. Retrieved September 12, 2014, from <http://www.wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems>.
- Wenger, E.; McDermont, R.A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Worther, B. & Sanders, J. (1987). *Educational evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.

# OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS NAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS DOS DIRETORES E PROFESSORES

MAGDA ELYSEU MESQUITA  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

## RESUMO

Este artigo apoia-se nos resultados de uma investigação que pretendeu conhecer os efeitos daquele processo na qualidade das relações humanas e profissionais em agrupamentos agregados e no grau de participação dos professores na vida da escola. O estudo foi enquadrado teoricamente pela noção de capital social, no sentido que lhe é atribuído por Putnam (1993, 2000), que define “capital social” como as ligações entre os indivíduos – redes de relações sociais, normas de reciprocidade e de confiança mútua – e por Coleman (1988, 1990), para quem o capital social facilita determinadas ações entre os membros de uma rede social dentro de uma estrutura social.

Tratou-se de um estudo de caso múltiplo que incidiu sobre três agrupamentos de escolas da zona centro do país que foram agregados durante a primeira fase em 2010. Os dados apresentados reportam-se às entrevistas aos Diretores dos três agrupamentos de escolas envolvidos no estudo.

Os resultados sustentam que houve prejuízos ao nível da qualidade das relações profissionais entre docentes e Diretores por causa da agregação: o aumento da dimensão das estruturas educativas e a dispersão das escolas que integram o mesmo agrupamento dificultam o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. O acréscimo de responsabilidades no exercício do cargo de Diretor é um óbice à manutenção de relações de proximidade com a respetiva comunidade escolar. Observa-se ainda, sob o ponto de vista dos Diretores, que as mudanças efetuadas estão a descaracterizar a profissão docente, transformando os professores em “meros funcionários públicos”.

**Palavras-chave:** agregação de agrupamentos de escolas; capital social; relações profissionais.

## **INTRODUÇÃO**

Foi no início do verão de 2010, que a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho encetou de forma súbita a reorganização da rede escolar do país através da fusão de vários agrupamentos de escolas. A deliberação foi sustentada na urgência de “adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos”, de “adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono”, e de “favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distinto” (Resolução n.º 44/2010, de 14 de junho). A notícia foi recebida com ansiedade pelas escolas, antecipando-se, entre outros, a deterioração das relações dos seus membros das respetivas comunidades e um maior afastamento dos encarregados de educação em relação à escola.

Este artigo baseia-se nos resultados obtidos através de uma investigação a esta problemática, em concreto aos efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações profissionais entre o seu Diretor e professores, nas relações docentes interpares e no grau de envolvimento e de participação docente na vida do Agrupamento.

As reflexões e conclusões aqui trazidas têm apenas por referência a perspetiva dos Diretores – obtida por entrevista semiestruturada – acerca dos efeitos daquele processo no domínio das relações profissionais. Assim, os dados apresentados constituem apenas uma parte do estudo realizado, que incluiu a perspetiva dos docentes através da aplicação de um inquérito por questionário.

O artigo está estruturado da seguinte forma: explicita-se em primeiro lugar o conceito que serviu de referência ao enquadramento teórico da investigação realizada, através de uma breve revisão da literatura e a sua relação com o objeto de estudo. Segue-se uma explanação da metodologia utilizada, a apresentação de dados recolhidos no âmbito das entrevistas aos Diretores dos agrupamentos de escolas participantes no estudo e as conclusões obtidas.

## **A NOÇÃO DE CAPITAL SOCIAL**

A teoria do capital social radica na sociologia e na ciência política (Bourdieu, 1985; Coleman, 1988; Putnam, 1995, 2000; Portes, 1998; Woolcock, 1998; Lin, 2001). O capital social é constituído pelos recursos e competências às quais os indivíduos têm acesso através dos laços com outras pessoas, e que facilitam determinadas ações (Burt, 2000; Penuel, Riel, Krause & Frank, 2009). A ideia de que o ‘capital social’ resultante de relações sociais

é passível de gerar benefícios para os sujeitos envolvidos implica o reconhecimento do valor das redes sociais que promovem a criação de laços entre pessoas, assentes na reciprocidade e confiança mútua (Claridge, 2004; Putnam, 1993).

A confiança e a reciprocidade são assinaladas por Putnam (2000) como dimensões indissociáveis do conceito de capital social. São características das organizações sociais, que este considera melhorarem a sua eficiência quando as relações são pautadas por estes valores. A reciprocidade é por si entendida no sentido específico em que “eu faço isto por ti, se tu fizeres aquilo por mim” – mas também fundada na crença genérica de que uma boa ação hoje terá retorno no futuro. Para Coleman (1990) o capital social são os recursos reais ou potenciais obtidos através das relações sociais em estruturas fechadas. Os indivíduos que pertencem a uma rede social envolvem-se em processos de intercâmbio ou transferência de recursos ao serviço dos seus próprios interesses. Na perspetiva de Coleman, a forma como os atores exercem controlo sobre os recursos, mas também o seu interesse pelo resultado (retorno) de processos controlados por outros atores e que facilitam as ações individuais num grupo ou rede social, constituem a base do capital social. A transposição da noção de capital social para o contexto educativo evoca provavelmente um dos aspetos mais prezados numa escola, o produto dos laços que sustentam as relações profissionais e pessoais dos seus membros. Sobre os fatores que podem contribuir para o (in) sucesso da aplicação de reformas educativas, por exemplo, Leana (2011) indica o capital social dos professores e da escola em geral como determinantes para o sucesso educativo. Tendo realizado um estudo em larga escala realizado entre 2005 e 2007 em escolas públicas da cidade de Nova Iorque, Leana (2011) conclui que quando o nível de interação e de colaboração (capital social) entre os professores é alto os resultados dos alunos melhoram. Deste modo, o conceito é aplicado no sentido que facilita determinadas ações entre os membros de uma rede social dentro de uma estrutura social (Putnam, 2000). Por outro lado, a abordagem da relação da dimensão das escolas com o capital social pretende salientar a importância de condições favoráveis ao desenvolvimento de laços de proximidade nas comunidades escolares, algo possível praticamente apenas naquelas de menor dimensão. Embora em Portugal estejam a ser dados os primeiros passos na aplicação desta reforma, a verdade é que a constituição de escolas de grandes dimensões não é novidade no panorama internacional. No contexto norte-americano, por exemplo, o aumento da dimensão das escolas (em especial as secundárias) tem sido acompanhado de vários estudos que procuraram apurar os efeitos desta transformação em diversas vertentes do seu funcionamento. Os resultados obtidos permitiram demonstrar que as escolas pequenas garantem um ensino com melhor qualidade, através dos seguintes indicadores: apresentam

baixos índices de abandono escolar e de absentismo; asseguram a existência de ambientes de trabalho colegial com níveis de satisfação altos entre os professores; revelam um maior grau de satisfação por parte de alunos e pais, e possibilitam um acompanhamento próximo dos alunos, por parte de professores e administradores escolares (Bryk, A. & Driscoll, 1998; Wasley & Lear, 2001; Howley & Bickel, 2002). A noção de capital social associada à dimensão da escola (Nguyen, Schmidt & Murray, 2007) assenta na premissa de que as relações entre as pessoas contam, e a reciprocidade e a confiança mútua não são apenas conceitos abstratos; na verdade, tornam a vida mais segura e mais aprazível, de uma forma que não seria possível sem a sua existência (Putnam, 1995; 2000; Field, 2008).

As vantagens estendem-se ao desenvolvimento psicológico e afetivo dos alunos, que se revela imprescindível ao prosseguimento da escolarização até ao ensino superior, assim como o aumento do grau de ligação e da satisfação dos alunos com a Escola e da melhoria do clima profissional entre os professores (Bryk, A. & Driscoll, 1998; Wasley et al, 2000; Copland & Boatright, 2004; Meier, 2002); a diminuição da violência estudantil e da indisciplina (Klonsky, 2002); o desenvolvimento de fortes relações de proximidade entre os alunos e os professores, famílias e comunidades (Wasley & Lear, 2001).

## **METODOLOGIA**

O trabalho tomou os contornos do estudo de caso múltiplo (Yin, 2009) com carácter instrumental (Stake, 1995). Os dados agora apresentados foram recolhidos em entrevistas semiestruturadas aos diretores dos agrupamentos de escolas. Recorreu-se igualmente à análise documental para a contextualização do estudo, e caracterização de cada Agrupamento de Escolas, elaborada com base em informações fornecidas pelos seus Diretores, Serviços Administrativos, documentos disponíveis na página web destas escolas, e relatórios da então designada Inspeção Geral da Educação, aquando da realização de ações de avaliação externa.

Optou-se pela abordagem interpretativa na análise dos dados, tendo em conta que a assunção de que a realidade é subjetiva, múltipla e socialmente construída pelos sujeitos participantes (Guba & Lincoln, 2005). No caso específico desta investigação, quem melhor do que os seus protagonistas (diretores e professores) para transmitirem a sua visão do processo de fusão de agrupamentos de escolas e dos efeitos sentidos ao nível das relações profissionais e humanas?

## **OS AGRUPAMENTOS ENVOLVIDOS NO ESTUDO**

A escolha dos três agrupamentos de escolas obedeceu a critérios de semelhança: todos foram sujeitos à agregação na primeira fase deste processo, em junho de 2010; apresentam uma dimensão semelhante no respeitante à população escolar (número de alunos e de professores), resultaram da fusão de dois agrupamentos que distam 10 a 15 km entre si, e situam-se na zona centro do país. No ano letivo de 2012/13, o Agrupamento A foi frequentado por 1556 alunos e o seu corpo docente apresentava 158 professores. O Agrupamento B foi frequentado por 1665 alunos e aí exerceram funções um total de 176 docentes. O Agrupamento C tinha 1430 alunos e 171 docentes.

## **PERFIL DOS ENTREVISTADOS: EXPERIÊNCIA E PERCURSO PROFISSIONAL**

Os Diretores que participaram na investigação são detentores de um trajeto profissional longo – entre 26 anos, os dois Diretores, e 30 anos, a Diretora – possuem formação especializada (dois têm mestrado em Administração e Gestão Escolar e outro uma pós-graduação em Gestão em Entidades Públicas) e experiência profissional anterior em cargos de gestão escolar (Conselho Diretivo, Conselho Executivo e Diretor). Eram os três Diretores à data de agregação. Nessa altura integraram a Comissão Administrativa Provisória nomeada pela Direção Regional de Educação e saíram vencedores do procedimento concursal para o cargo de Diretor no ano seguinte. Não obstante as semelhanças que apresentam, os Diretores apresentaram alguns pontos de vista divergentes sobre as matérias relativamente às quais foram questionados, o que provavelmente encontra explicação no seu contexto e percurso profissionais.

## **OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO NA LIDERANÇA DO DIRETOR E NA SUA RELAÇÃO COM O CORPO DOCENTE**

Tendo em conta a noção de que na construção e desenvolvimento do capital social “as relações contam” (Field, 2008), importava compreender a perceção dos sujeitos participantes na investigação acerca de eventuais alterações nas relações humanas e profissionais por força da agregação dos agrupamentos de escolas.

Em primeiro lugar, sobre o imperativo de o/a Diretor/a conhecer todas as pessoas da sua escola como forma de exercer uma boa liderança (Copland & Boatright, 2004) impunha-

-se a questão: “Conhece pessoalmente todos os docentes que exercem funções no seu agrupamento?” A resposta dos três entrevistados foi unânime: declaram conhecê-los pessoal e individualmente, enfatizando que agora é necessário um esforço acrescido para manter o contacto com a comunidade escolar. A Diretora do Agrupamento C, por exemplo, sustém que é importante um contacto de proximidade com as pessoas: “Imprescindível, imprescindível! Conhecer as pessoas, tratá-las pelo nome, conhecer um ou outro problema pessoal, para entender melhor as suas reações (...)”. Acrescenta que por vezes é quase impossível sair do próprio gabinete, afirmando que passam quatro a cinco meses sem ir a um determinado bloco do campus da Escola sede, o que classifica de “ridículo”.

Acerca deste assunto, o Diretor do Agrupamento B afirma que não se sente isolado da comunidade escolar. Contudo, admite a existência de algum distanciamento, causado pelo excesso de responsabilidades e tarefas a cumprir: “Tornamos o sistema muito mais impessoal (...) não há tempo! Um sistema quando cresce em dimensão exige outro tipo de resposta, exige outro tipo de disponibilidade, e o espaço para as relações humanas fica mais apertado!”

O excesso de trabalho administrativo retira disponibilidade aos três diretores para sentirem o pulso da comunidade escolar, impedindo-os de desenvolverem o seu capital social através de um contacto pessoal frequente com os seus membros: “Eu passei a ter um papel quase burocrático”, desabafa a Diretora do Agrupamento C, acrescentando que o que faz ainda hoje,

(...) dias a fio, é estar sentada a uma secretária a assinar papéis e a fazer contas (...) eu sei que também tenho essas tarefas - mas a parte pedagógica passa-me toda ao lado! Se quero ir ter com os alunos, se quero ir ver o que se passa no ambiente escolar, não consigo. (...) Um Diretor tem de poder estar em todos os espaços, pelo menos de vez em quando.

Procurou aprofundar-se a possibilidade de o aumento da dimensão do agrupamento e conseqüente distanciamento entre as pessoas terem afetado as relações entre Diretores e professores em termos da confiança e da reciprocidade. Nos testemunhos dos Diretores percebe-se que as mudanças foram sentidas em relação aos professores oriundos dos agrupamentos agregados (que, em regra, se encontram na periferia da sede do concelho). Sobre a relação com os docentes que já conheciam, os dois Diretores (A e B) afirmam que se manteve inalterada. Mas a Diretora refere que mesmo na Escola onde já exercia funções há vários anos se sentiram os efeitos negativos da agregação, sobretudo pela súbita indisponibilidade para manter um contacto direto com as pessoas:

Houve muita gente que se dececionou comigo porque me conheciam muito próxima e de repente passei a estar mais longe. E as pessoas pensaram “pronto, ela agora tem

um lugar que lhe dá mais poder, e portanto está a afastar-se cada vez mais”. E não foi, foi mesmo fruto das circunstâncias, do trabalho que havia, da indisponibilidade.

Quando questionado sobre eventuais mudanças nas relações com os professores, o Diretor do Agrupamento B optou antes por enaltecer as qualidades da classe docente e, em especial, dos profissionais do seu agrupamento: “(...) os professores sempre deram provas de grande vontade de se envolverem na causa, na sua missão, e têm sido extraordinários! Eu sou particularmente testemunha disso, porque estou a gerir um mega agrupamento há um ano e dois meses (...)”. Ao mesmo tempo sublinha a capacidade de adaptação dos professores à nova realidade:

(...) é preciso agora encontrar formas de minimizar as consequências dessas grandes dimensões. Os professores são generosos, contestam, reclamam, mas sabendo que a educação é uma causa, é questão de missão, tentam encontrar espaços e mecanismos de convergência para contornar as dificuldades que diariamente lhes são colocadas, seja pelas novas dimensões, seja pelas novas realidades, e adaptam-se a elas.

O Diretor do Agrupamento A retorque afirmativamente à mesma questão, embora com algumas reticências, por considerar que esse fenómeno não é generalizado: há um “antes e um depois”, mas apenas em relação aos professores “que vieram dos agrupamentos de escolas absorvidos”.

A distância física entre as Escolas que constituem o Agrupamento é também reconhecida como um fator de perturbação. A este respeito, o Diretor do Agrupamento A reconhece: “(...) se considerarmos que a Sede está [aqui] e o problema está em [agrupamento fora da sede], evidentemente há uma distância. Se [o outro agrupamento] tivesse lá um Diretor, o problema está mesmo ali... obviamente posso considerar que sim”.

Quanto à relação do Diretor com os Departamentos Curriculares, um dos entrevistados afirma categoricamente que “nada mudou” (Diretor do Agrupamento A). A este propósito, o Diretor do Agrupamento B afirma que antes da fusão as suas relações com este órgão eram “tranquilíssimas, excelentes”. E embora não tivesse participação formal no Conselho Pedagógico no ano em que a CAP funcionou (por não ser Presidente da CAP), exalta o empenho e a dedicação dos elementos que viriam a integrar esta estrutura, salientando “(...) que em alguns casos, até mais (...) os professores foram extraordinários na resposta, na colaboração, no envolvimento, porque perceberam que passava por eles muito da possibilidade de resolver problemas entre colegas”.

Também a Diretora do Agrupamento C descreve como sendo de muita proximidade as relações que tinha com o Conselho Pedagógico, com destaque para o modo informal como as pessoas interagem. Este panorama de confiança e reciprocidade foi afetado pelas novas circunstâncias despoletando alguma desconfiança e ressentimento, que se têm

vindo a atenuar com o passar do tempo. À pergunta “antes da agregação, como descreve a sua relação com as estruturas pedagógicas, com os Departamentos e o Conselho Pedagógico?”, a entrevistada responde: “Boa, informal (...) de quase já adivinharmos, uns e outros, o que precisávamos, de estarmos sempre em sintonia, eu com os Coordenadores, com o Conselho Pedagógico, eles connosco (...) E depois parece que, de repente (...) não estávamos no mesmo Projeto!”

Indestrinçável da dimensão relacional do/a Diretor/a com o corpo docente e a construção e desenvolvimento do capital social é o exercício da liderança. Neste domínio, a partilha de poder (es) é necessária à obtenção de resultados – uma prática adotada nas escolas pequenas, mas que também deve ser seguida naquelas de grandes dimensões (Copland & Boatright, 2004). No que indicia a adoção de um modelo de liderança transformacional (Hallinger, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000), os Diretores são unânimes na delegação de competências nos membros da sua equipa de trabalho. No dia-a-dia, não estabelecem distinção formal entre si e o respetivo Subdiretor ou Adjuntos. Como diz o Diretor do Agrupamento A,

(...) de facto, eu sou o Diretor e o responsável máximo, e não posso fugir a isso – pelo menos em termos de responsabilidade – mas naquilo que é a prática diária eles estão todos no mesmo plano. Aliás, eu deleguei tudo o que é possível delegar nos Adjuntos, no Subdiretor e nos Coordenadores de Estabelecimento também, portanto todos eles têm competências que têm de exercer, e têm que me dar contas disso.

Os outros dois entrevistados também destacam a necessidade de dividir responsabilidades: “(...) o meu estilo de liderança (...) bate-se muito pela delegação de competências e a promoção de autonomias. Acho que não é possível gerir uma instituição desta envergadura de outra maneira, e com esta dimensão, nem é desejável (...) (Diretor do Agrupamento B). A Diretora do Agrupamento C reforça esta opinião: “Eu vou tendo todas as funções, mas se eu não estiver lá ou se estiver mais ocupada com isto ou aquilo, há sempre alguém que faz o resto. É evidente que tem de ser”. A indispensabilidade dos elementos que compõem a equipa do Diretor é igualmente reconhecida: “(...) eu não conseguiria fazer o que faço senão tivesse uma equipa diretiva empenhada, pronta para fazer horas ‘malucas’, que procurasse fazer o melhor para a Escola” (Diretora do Agrupamento C).

Ainda sobre o exercício da liderança o Diretor do Agrupamento B refere as limitações do desempenho do seu cargo, numa crítica ao eterno adiamento da autonomia das escolas, embora reconheça que não estão criadas as condições ideais para que tal aconteça: “Temos um sistema altamente centralizador e centralista, que muitas vezes nos acenou com desconcentração a dizer-nos que era descentralização, e as nossas estruturas intermédias não estão ainda totalmente preparadas para assumir as competências que têm”. Acerca da

equipa com quem trabalha, o mesmo Diretor refere:

(...) penso que a nossa equipa diretiva tem características muito assertivas, muito construtivas, muito de olhar para a frente, muito dinâmica, está com muitas iniciativas. Estamos todos a trabalhar... a coesão vem efetivamente de muitos fatores; um deles será a liderança, que está muito coesa, está muito empenhada e a trabalhar muito bem; tenta informar, explicar, dialogar, promove a informação. É uma liderança proativa, é uma liderança aberta.

A delegação de funções não significa desresponsabilização. Este é um aspeto frisado pelo Diretor do Agrupamento A, que faz questão de estar a par de tudo o que se passa nas escolas do Agrupamento: “Deleguei funções efetivamente, mas não deleguei a responsabilidade. E portanto quero estar informado de tudo o que se passa (...) Nesse aspeto, apesar de não ser eu a tratar de determinado assunto, se tiver de interferir, eu estou por dentro e sei o que se passa”.

Para uma liderança eficaz, como sublinham Copland & Boatright (2004), é importante que o/a Diretor/a cultivem relações com as famílias e as comunidades. A este propósito, para além de considerar primordial conhecer todos os professores do Agrupamento, o Diretor do Agrupamento B diz que visita regularmente as escolas que estão fora da Sede do Agrupamento, uma rotina que adquiriu no desempenho de cargos autárquicos, que lhe proporcionaram um conhecimento mais aprofundado dos alunos e das suas famílias:

(...) estamos a visitar uma escola semanalmente (...) conheço o concelho como os dedos das minhas mãos, se calhar hoje conheço 90% dos pais dos alunos deste Agrupamento! Da outra escola conhecia 100%, conhecia-os todos, muitos dos problemas resolvia-os pelo conhecimento que eu tinha das famílias, antes de serem problemas muitos deixavam de o ser, porque havia um contacto e havia um conhecimento privilegiado.

Enquanto fatores indispensáveis ao desenvolvimento do capital social, a comunicação e o acesso à informação constituíram também objeto de análise na captação dos efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o/a Diretor/a e o corpo docente. Tendo em conta que os agrupamentos de escolas reúnem do ponto de vista administrativo e pedagógico mais estabelecimentos de ensino que estão dispersos geograficamente, considerou-se importante saber se houve alterações às formas de comunicação. A dispersão das Escolas que constituem o Agrupamento C (à semelhança do que ocorre com os outros) é um fator de perturbação nas relações entre Diretora e professores. Efetivamente, a distância

Prejudica, prejudica, porque se estivéssemos todos no mesmo local, como era (...) às vezes bastava as pessoas virarem uma esquina, irem a uma porta e falarem com o Diretor ou com alguém da Direção, e o problema ficava resolvido, assim não. Assim têm que telefonar, ou perguntar à Coordenação, a Coordenação telefona à Direção, que às vezes não está lá... o professor tem de fazer o desvio à Escola Sede e às vezes pensa:

“não vou! É o mais fácil! Não pergunto, logo se vê”. Fica na incerteza, ou não faz, ou não decide.

O Diretor do Agrupamento A informa que as dificuldades criadas pela distância têm sido superadas através da edificação de uma boa rede de comunicações entre os diferentes elementos da comunidade escolar e as escolas que constituem o Agrupamento, rejeitando que esse facto influencie negativamente as suas relações com os docentes. O mesmo informa que atualmente o Agrupamento dispõe de uma boa rede de comunicação, mas reconhece os inconvenientes de dirigir escolas separadas por mais de uma dezena de quilómetros:

(...) é diferente estar no local ou estar à distância de 15 km. Não é a mesma coisa, de facto (...). Se aqui for necessário interpelar um aluno, fazemo-lo imediatamente. Não sendo na Sede, os Coordenadores de Estabelecimento podem fazê-lo, mas não têm a disponibilidade, nem sentirão a autoridade deles tão intensa e tão direta como é a do órgão de gestão.

Recorrer aos meios de comunicação eletrónicos, como o *email* e a plataforma *Moodle*, foram medidas adotadas para a superação destes e de outros problemas, tal como acrescenta este entrevistado. Esta, aliás, era já uma prática habitual na Escola que dirigia antes, e neste momento aplica-se também à comunicação com todas as estruturas pedagógicas e encarregados de educação. Contudo persiste a noção de que a comunicação face a face não é totalmente substituível:

Obviamente, nós estamos aqui frente-a-frente é mais fácil comunicar, não é? Mesmo por telemóvel não é a mesma coisa do que estarmos frente-a-frente. Não podemos dizer que [a distância] beneficia, temos é de utilizar as ferramentas que hoje estão ao nosso dispor para melhorar, ou pelo menos para diminuir a probabilidade de haver ruídos na comunicação. E é isso que tentamos fazer. Agora, é evidente que, quanto maior é a proximidade física, mais fácil se torna a comunicação.

No Agrupamento B o Diretor afirma não conhecer as formas de comunicação antes, mas refere as que eram utilizadas por si no Agrupamento que dirigia: “No outro Agrupamento, quando havia um assunto demasiado importante chegava a fazer gravações da minha imagem (...) e punha-as na página [do Agrupamento] para que as pessoas me vissem e percebessem o importante de eu querer chegar às pessoas”. Aqui, na Sede do novo Agrupamento, o correio eletrónico é uma ferramenta privilegiada na comunicação entre a Direção e os elementos da comunidade educativa (através de *mailing lists* para professores, pessoal não docente e encarregados de educação), assim como a plataforma *Moodle*, especialmente na transmissão e acesso a informações. A página eletrónica apresenta informações sobre as atividades que constroem a própria identidade da escola: “ (...) vários clubes, das ementas das escolas (...) no sentido de divulgação, de comunicação com a

comunidade, todas as minutas de todos os Conselhos Pedagógicos estão disponíveis, como forma de aproximação à comunidade”. Mas não há certezas acerca do modo como a informação é recebida pelos seus destinatários:

(...) [a comunicação] pode muitas vezes ser reduzida à transmissão de informações sem a necessária reflexão e análise, admito até que pode ser truncada, algo adulterada – eu não tenho sentido muito – a mensagem pode não ser sempre acolhida em momentos distintos da mesma forma. Pode criar equívocos, claro que pode.

Sobre este assunto, a entrevistada que dirige o Agrupamento C refere o aumento da formalidade na comunicação dando como exemplo a intensificação do uso do correio eletrónico: “Às pessoas custou-lhes muito que eu usasse cada vez mais o *email* para o envio de determinadas informações, mas tiveram de se habituar, porque de outra maneira era impossível.” Com alguma tristeza, acrescenta que “Isto não era preciso antigamente”.

## **OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO NAS RELAÇÕES DOCENTES INTERPARES**

Sobre o modo como a agregação de agrupamentos afetou as relações docentes humanas e profissionais interpares, se os Diretores destes Agrupamentos de Escolas estão assoberbados em trabalho e tarefas de ordem burocrática, os seus professores não estão menos. Na perspetiva dos entrevistados, exige-se demasiado aos professores, o que se reflete negativamente no seu desempenho e grau de satisfação profissionais. O Diretor do Agrupamento A destaca que ensinar não se resume ao tempo que é passado pelo professor na sala de aula, da mesma forma que a atividade docente não se cinge à componente letiva. A falta de tempo decorrente do excesso de trabalho é algo a que aludem igualmente os outros dois entrevistados.

As relações entre os professores estão a ser desumanizadas, sublinha o Diretor do Agrupamento B, e há um sério risco de perda de qualidade do serviço educativo e do acompanhamento de proximidade dos alunos:

As pessoas não têm tempo para conversar, vão à sala de professores, tomam um café, e têm pouco tempo para conversar! Antigamente resolviam-se muitos problemas na sala de professores; falava-se do aluno A, do aluno B, do aluno C... agora imagine se ainda nos obrigarem a trabalhar mais horas e menos tempo para reflexão, nós tornamo-nos quase autómatos...

As dificuldades que os professores enfrentam prejudicam a qualidade do relacionamento interpessoal e a resolução de problemas dos discentes: “Passámos a ser (quase) aqueles típicos funcionários públicos. E um professor não pode ser um funcionário público”, como

acentua a Diretora do Agrupamento C.

As interações informais entre os professores – também elas fonte de capital social (Leana, 2011) – diminuíram bastante à medida que aumentou o trabalho e em resultado das circunstâncias em que agora se trabalha por causa da agregação dos agrupamentos. A Diretora do Agrupamento C salienta que esta sobrecarga está a afetar a qualidade do ensino, exemplificando com sua vida e legado familiares:

Há coisas que os professores deixaram de fazer, e é por isso que às vezes agora temos professores pouco ricos em conhecimento para transmitir aos alunos. Estes nossos alunos precisam (...) de ouvir um professor de Físico-Química falar de arquitetura, porque não? Porque não?! Eu tenho uma tia que era professora de Física, e sempre a ouvi contar-me histórias de pintura, de arquitetura e ligava tudo à Física! (...) Deixámos de ter tempo para essas coisas. Passámos a ser (quase) aqueles típicos funcionários públicos. E um professor não pode ser um funcionário público.

O processo de ensinar não deve ser encarado como um ato individual (Hargreaves, 2003; Fullan, 2007; Alarcão, 2013), mas as circunstâncias atuais, que inclusivamente obrigam alguns professores a lecionar em mais do que uma escola, contribuem para o seu isolamento profissional e para uma crescente indisponibilidade para o acompanhamento dos alunos. Estes são fatores que também colocam em risco o seu capital social, na dimensão das relações profissionais. De facto, o novo modelo de escola que decorre dos agrupamentos de grandes dimensões gerou um obstáculo que torna a profissão, no mínimo, desafiante:

(...) Mais ainda se tiver de correr qual cigano de escola em escola, mais ainda! Isso, sim, é que é uma grande preocupação para mim, é a questão da falta de tempo para os professores poderem preparar convenientemente as matérias. E depois se o professor anda cansado não tem disponibilidade para atender os alunos, para atender os encarregados de educação, é à escala! (Diretor do Agrupamento A).

A agregação acarretou outras modificações que iriam alterar o funcionamento de estruturas pedagógicas como os Departamentos Curriculares. O aumento da dimensão destas estruturas criou condições adversas à interação entre os professores em reuniões (Leana, 2011), o que constitui também um óbice ao desenvolvimento do seu capital social. O objetivo de os “mega agrupamentos” de escolas desenvolverem um trabalho articulado entre níveis diferentes de ensino, tal como disposto na Resolução n.º 44/2010 de 14 de junho, é contrariado pela realidade. Também a este nível a dimensão conta e tem efeitos considerados perniciosos, não obstante as soluções encontradas:

Os Departamentos são muito grandes. Esse é um problema enorme, porque um departamento com 40 professores, não decide coisa nenhuma, nem trata de assunto nenhum. Mas nós criámos umas subestruturas, que são os grupos que já antigamente existiam, e então é nos grupos de facto que se trabalha. Porque um Departamento de Matemática e de Ciências Experimentais com quarenta pessoas é intragável, ninguém

decide coisa nenhuma com a diversidade dos grupos que lá estão (...) Não se consegue trabalhar assim (Diretor do Agrupamento A).

Para além do número excessivo de professores por Departamento, a Diretora do Agrupamento C refere outros embaraços que impedem o trabalho colaborativo nestes grandes grupos: “Muitas pessoas deixaram de falar porque há pessoas que têm dificuldade em falar em público, e falar no meio de cinquenta pessoas não é fácil, não é!” O Diretor do Agrupamento B também reconhece que a dimensão exagerada dos Departamentos Curriculares alterou de forma negativa o funcionamento destas estruturas:

Uma equipa que tenha vinte é diferente de uma equipa que tenha cinco ou seis ou sete! Vou-lhe dar um exemplo. Quando são as reuniões de avaliação do 1.º Ciclo, nós temos cerca de 30 professores do 1.º Ciclo! Se formos aplicar que todos têm de aprovar as atas de todos os professores, à terceira já ninguém se lembra do que leu na primeira (...).

Contudo, um dos Diretores aponta um aspeto que considera positivo, a possibilidade ainda não comprovada de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos que compõem a escolaridade:

(...) houve uma coisa boa nos agrupamentos de escolas: a consciencialização de que abaixo da Secundária existe um ciclo, e de que abaixo do 2.º ciclo também existe o 1.º ciclo e o Pré-Escolar. E esse trabalho é o que nós estamos agora a tentar fazer, a tal interação entre os Ciclos, um trabalho mais articulado (...) Porque até aqui os ciclos eram estanques, cada um trabalhava no seu ciclo, ponto final (Diretor do Agrupamento A).

No que concerne a realização das reuniões de Departamento Curricular, as práticas diferem um pouco de Agrupamento para Agrupamento: ora não há obrigatoriedade de reunir, e reúne-se em função das necessidades (Agrupamento A), ora se reúne mensalmente (Agrupamentos B e C) no mesmo dia e à mesma hora em todos os Departamentos. Neste caso, em grande grupo, num primeiro momento – para a transmissão de informações do Conselho Pedagógico, por exemplo – e em grupos disciplinares em seguida. Mas mesmo esta não é considerada a resposta para todos os problemas:

Parece tudo muito bonito, não é? (...) Não é nada! (...) As pessoas não conseguem decidir nada, não conseguem preparar aulas em conjunto, testes, não fazem nada, isto é uma treta! Mas já experimentámos estar o grupo todo junto! É a mesma coisa! Em cinquenta pessoas, se cada uma der a sua opinião, já nem digo cada uma, mas se metade der a sua opinião, nunca mais saem dali. É tudo complicado! (Diretora do Agrupamento C).

## **OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO NO GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA VIDA DA ESCOLA**

Observa-se que a visão dos Diretores sobre esta dimensão também não acolhe unanimidade. Os Diretores A e B referem-se de forma positiva ao modo como os docentes se envolvem nas atividades do Agrupamento, o que já não acontece tanto com a Diretora do Agrupamento C. Embora no período a seguir à agregação tenha notado um menor envolvimento do corpo docente na vida da Escola, o Diretor do Agrupamento A considera que hoje esse problema foi completamente superado. O responsável pelo Agrupamento B declara não notar diferenças na atitude dos professores quanto a esta questão, sublinhando que o Agrupamento “ (...) hoje está a trabalhar com grandes dinâmicas, com grande envolvimento, com grande entrega ao processo, [devido] à massa humana que temos à nossa frente, e com a qual trabalhamos”. A Diretora do Agrupamento C aponta alterações negativas na participação docente num período inicial, reconhecendo que apenas num passado muito recente esta atitude se tendo vindo a inverter: “ (...) acho que as pessoas aos poucos estão a conseguir começar a voltar atrás. Mas é complicado às vezes organizar qualquer coisa”. Acrescenta, admitindo algum desconforto, que se quisesse poderia fazer uso da sua influência pessoal para convencer as pessoas a participarem em determinadas atividades. Continua a observar indisponibilidade nos professores, “ (...) mesmo que a tivessem”, como forma de protestarem contra a realidade do mega agrupamento:

Há uma ou outra vez em que as pessoas ficam, fazem, mas às vezes acho que estão a fazer aquilo à [nome da Diretora] e não à Diretora, e a mim custa-me duplamente. Porque estou quase a usar da minha influência de amizade, de convívio e de colega, e sem querer estou a manipular essa pessoa, e isso a mim também me violenta um pouco. Se me disserem “ah, mas isso é o que um líder deve fazer”, não, não!

A mesma refere ainda alterações ao sentimento de pertença dos professores à Escola:

[alterou-se] Para pior. Acho que as pessoas não sentem tanto o todo como seu, e é aquilo que estiver mais próximo das suas áreas de interesse. Até coisas que fazíamos para a comunidade, fora de horas e tudo, deixaram de se fazer. Não há disponibilidade. Mesmo às vezes a Câmara quer fazer uma ou outra atividade fora de horas, nunca temos ninguém interessado.

Sobre eventuais mudanças no sentimento de pertença dos docentes ao Agrupamento, o Diretor do Agrupamento A diz não conseguir ter uma perceção exata do assunto, ao mesmo tempo que afirma não observar alterações a este nível:

(...) não tenho dados científicos ou objetivos para responder a isso, mas eu não sinto isso, muito sinceramente não sinto isso. Acho que todos os docentes e não docentes e alunos, encarregados de educação, todos continuam a sentir que fazem parte do Agrupamento e que são parte integrante e importantes para o funcionamento do mesmo.

Apesar de no período imediato após a agregação ter notado um menor envolvimento do corpo docente na vida do Agrupamento, o mesmo considera que hoje esse problema é inexistente e que “as pessoas participam naturalmente”. Mais entusiasta, o Diretor do Agrupamento B declara que o grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida do Agrupamento é ótimo e acrescenta:

Tenho tido uma resposta extraordinária, diria com mais expectativas do que eu podia julgar, mas sabendo eu da generosidade e da disponibilidade que os professores têm para a causa da educação, eu diria que muito do trabalho e do percurso que temos ainda para realizar está desenhado.

## **O FUTURO DA EDUCAÇÃO NA PERSPETIVA DOS DIRETORES**

Finalmente, perante o cenário descrito ao longo das entrevistas e que retrata um certo ambiente de caos em que ainda se trabalha por causa da agregação, era necessário perguntar aos Diretores como veem o futuro da Escola à luz deste modelo de administração e gestão escolar. O Diretor do Agrupamento A afirma, apesar de tudo num tom positivo:

Este modelo, como os outros modelos – já passei por muitos, já passámos por muitos, todos nós – há de mudar também um dia destes certamente, os paradigmas estão constantemente a mudar, mas eu sou daqueles que tem um otimismo moderado relativamente ao futuro.

Considera que há aspetos em que se pode melhorar, em especial no que concerne as novas tecnologias, que na sua opinião estão subaproveitadas: “Houve um uso intensivo das novas tecnologias, computadores, etc. mas esquecemo-nos de dar formação de quem as utiliza para as utilizar bem (...)”.

Numa perspetiva menos animada, o Diretor do Agrupamento B receia que as estruturas já criadas com o processo de agregação venham a ser ainda maiores no futuro. Se assim for, na sua opinião as escolas serão geridas como “ (...) a Coca-Cola, as cervejeiras e coisas do género, sem qualquer importância relacional... e as escolas não são assim!” Acrescenta que muito do sucesso das escolas está assente na sua componente relacional. A Diretora do Agrupamento C partilha desta opinião e considera que os mais prejudicados serão os alunos porque se torna cada vez mais difícil fazer um acompanhamento de proximidade aos discentes, com consequências negativas ao nível do sucesso educativo:

(...) Eu receio que a parte do sucesso educativo (...) fique muito em perigo, porque pela dificuldade em estarmos mais próximos dos alunos, os deixa mais à mercê daquilo que eles não devem fazer (...) receio que neste tipo de comunidades, os mega agrupamentos de escolas vão afastar-nos mais ainda dos alunos, das suas dificuldades,

das suas realidades, ajudá-los, ampará-los porque nestas Escolas eles contam muito connosco para fazer aquilo que os pais não conseguem – não é porque não queiram – mas trabalham também fora, entregam-nos aqui de manhã e veem buscá-los à tarde, ou nem sequer veem buscá-los, eles vão para casa de autocarro.

## **CONCLUSÃO**

Recuperando uma ideia de Hargreaves (2001), para quem a mudança para ser bem-sucedida e sustentável não pode sustentar-se em tentativas avulsas de mudar tudo ao mesmo tempo, e depois de analisados os testemunhos dos Diretores depreende-se que ainda paira um sentimento de angústia face a uma reforma educativa que não soube a que necessidades atender primeiro. Fica patente um sentimento de mal-estar resultante de todas as dificuldades do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro, inerentes à direção de um agrupamento de escolas não apenas grande, mas disperso geograficamente; comprova-se também que a burocracia aumentou em prejuízo do trabalho pedagógico e didático.

Nas entrevistas, regista-se o esforço por parte dos Diretores em rentabilizar os meios tecnológicos à disposição da escola, embora se reconheça que estes não substituem o contacto presencial, muito menos na resolução de problemas nas escolas fora da Sede do Agrupamento. Parece pois concluir-se que apesar de se reconhecer as diferenças entre o “antes” e “depois” os efeitos da agregação não terão afetado drástica e negativamente o relacionamento entre o/a Diretor/a e os professores. Não obstante, neste e noutros pontos, embora os três Diretores participantes na investigação partilhem a mesma opinião relativamente a muitas das questões colocadas ao longo das entrevistas, é possível perceber algum grau de divergência entre as respostas dadas pela Diretora do Agrupamento C, comparativamente aos dois Diretores.

Sobre o exercício da liderança, é possível depreender das palavras dos Diretores que há uma preocupação com a qualidade do relacionamento com os docentes aliada à determinação em se manterem a par de tudo o que se passa no Agrupamento que dirigem, delegando competências, mas assegurando a prestação de contas por parte dos seus colaboradores. Dos testemunhos dos Diretores infere-se que a possibilidade de realizar trabalho colaborativo ou mesmo de desenvolver comunidades profissionais de aprendizagem (Hargreaves, 2004) parece inviabilizada pela dimensão exagerada destas estruturas. E as soluções encontradas (a constituição de subgrupos de trabalho) não resolvem todos os problemas (nomeadamente a articulação entre níveis e disciplinas do mesmo Departamento). Pelos

mesmos motivos, fica em causa a possibilidade de interações profissionais frequentes e produtivas, potenciadoras do desenvolvimento de um capital social elevado dos professores (Leana, 2011).

Numa análise global, pode afirmar-se com base nos dados apresentados que as relações docentes interpares terão sido afetadas negativamente ao nível da reciprocidade e do trabalho articulado/colegial.

Há também efeitos reconhecidamente nefastos ao nível do grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida da escola e, nessa medida, pode igualmente considerar-se que o capital social destes agrupamentos foi delapidado, embora não totalmente esgotado. A visão dos Diretores não acolhe unanimidade. A análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos Diretores dos Agrupamentos A e B, embora numa fase inicial identificassem atitudes negativas dos professores perante a concretização do Projeto Educativo e atividades extra letivas, hoje consideram esse facto superado.

A Diretora do Agrupamento C afirma que houve uma pequena evolução positiva na motivação dos professores em participarem em atividades para além das letivas, mas ainda hoje nota resistências, que a mesma interpreta como forma de protesto contra o processo de agregação, que não foi totalmente aceite.

Deste modo, prevalece a ideia de que a agregação teve efeitos negativos no grau de participação e de envolvimento dos docentes na vida da Escola, afetando deste modo o capital social dos docentes numa dimensão tão importante como a participação na organização/Agrupamento.

Na balança, para além da dimensão da participação na vida escolar, estiveram também a relação entre os Diretores e o corpo docente e as relações docentes interpares; pelos resultados obtidos através da análise aos dados recolhidos pode afirmar-se que não obstante as circunstâncias adversas em que ambas as partes passaram a exercer funções, houve capacidade de adaptação e sobretudo de sobrevivência.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Baron, S.; Field, J. & Schuller, T. (Eds.). (2000). *Social Capital – Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bourdieu, P. (1985). The Forms of Capital. In Richardson, J.G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd. ed.). London: Sage Publications.
- Bryk, A.S. & Driscoll, M.E. (1988). The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin-Madison. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302 539)
- Burt, R.S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. pp. S95-S120.
- Copland, M.A. & Boatright, E.E. (2004). Leading small: Eight lessons for leaders in transforming large comprehensive high schools. *Phi Delta Kappan*, 85(10), 762-770.
- Field, J. (2008). *Social Capital: Key Ideas* (2<sup>nd</sup>. ed.). New York: Routledge.
- Fowler, W. & Walberg, H. (1991). School size, characteristics and outcomes.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigms and perspectives in contention. In Y. Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd. ed., pp. 183-190). Thousand Oaks: California: Sage Publications.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instruction and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hargreaves, D.H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Howley, C. & Bickel, R. (2002). School size, poverty, and student achievement. Washington, D.C.: The Rural School and Community Trust.
- Klonsky, M. (2002). How smaller schools prevent school violence. *Educational Leadership*, 59 (5), 65-69.
- Leana, C.R. (2011). The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*, (Fall Issue), 30-35.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on student engagement with school. *Journal of Education and Administration*, 38(2), 112-129.

- Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and action*. New York: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2005). Paradigms and perspectives in contention. In Y. Denzin N. and Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 183-190). Thousand Oaks: California: Sage Publications.
- Meier, D. (2002). Just let us be – The Genesis of a Small Public School. *Educational*
- Nguyen, H.; Schmidt, M. & Murray, C. (2007). *Does School Size Matter? A Social Capital Perspective – A Review of Educational Policy Literature*. Port Moody.
- Penuel, W.; Riel, M.; Krause, A. & Frank, K. (2009). Analysing Teacher's Professional Interactions in a School as Social Capital: a Social Network Approach. *Teacher's College Record – Columbia University*, 111, 124-163.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24. doi:10.1146/annurev.soc.24.1.1.
- Putnam, R.D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78. doi:10.1353/jod.1995.0002.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: California: Sage.
- Wasley, P.A. & Lear, R. (2001). Small school: Real gains. *Educational Leadership*, 6(58), 22-27.
- Wasley, P.A.; Fine, M.; Gladden, M.; Holland, N.E.; King, S.P.; Mosak, E. & Powell, L.C. (2000). *Small schools: Great strides- A study of new small schools in Chicago*. New York: Bank Street College of Education.
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Towards a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151-208.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research – Design and Methods* (Vol. 5).

## **CONSULTAS ONLINE**

[http://economico.sapo.pt/noticias/fusoes-geraram-mega-agrupamento-de-escolas-quase-ingovernaveis\\_98467.html](http://economico.sapo.pt/noticias/fusoes-geraram-mega-agrupamento-de-escolas-quase-ingovernaveis_98467.html), acedido em julho 2012.

<http://visao.sapo.pt/educacao-professores-do-norte-engrossam-protesto-contramega-agrupamentos=f564353#ixzz36RMbAPXA>, acedido em julho 2012.

<http://www.publico.pt/educacao/noticia/conselho-das-escolas-quer-suspender-megaagrupamentos-1445006>, acedido em julho 2012.

## **LEGISLAÇÃO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril. Diário da República, 1.ª Série – N.º 79. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2010). Resolução n.º 44/2010, 14 de junho, Diário da República, 1.ª série – N.º 113. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

# PERCEPÇÕES DE DIRETORES DE ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

SANDRA R. H. MARIANO & FABIANE COSTA-E-SILVA  
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

## RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as percepções dos diretores de escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, cujos alunos vêm alcançando bons resultados de aprendizagem nas avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os dados foram coletados no Fórum de Gestão e Liderança Escolar, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) em dezembro de 2013. Pesquisas sobre escolas bem sucedidas servem de referencial teórico e, os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo. Observou-se que, independente do contexto em que está inserida a escola e a prática relatada, é preponderante o papel das avaliações de desempenho dos alunos como elemento de referência para a boa gestão escolar. Essa observação converge para os achados das pesquisas internacionais, que afirmam que a avaliação de desempenho na escola reflete positivamente no ambiente escolar e na aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chaves:** boas práticas; diretores de escola; gestão escolar.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar as percepções de diretores de escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, cujos alunos vêm alcançando bons resultados de aprendizagem nas avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação Bimestral do Processo de Ensino e Aprendizagem nas Escolas (SAERJINHO).

Antes de mais nada, é importante enfatizar que a Constituição de 1988 celebrou uma nova fase para a sociedade e para as escolas brasileiras, dado que a gestão escolar teve

de enfrentar uma mudança de paradigma. O diretor, antes visto como responsável pela escola por um viés meramente burocrático, passou a ser o responsável por atribuir caráter pedagógico e democrático à gestão escolar (ARAUJO *et al.*, 2012). É nesse contexto que a avaliação da educação no Brasil, além de se tornar um processo sistemático e contínuo, passou a ser central na determinação das políticas públicas voltadas para a qualidade da educação.

No Estado do Rio de Janeiro, a qualificação da gestão escolar tem sido um dos eixos de ação da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Isso porque, em 2009, o Rio de Janeiro foi uma das três unidades federativas que não alcançou a meta do IDEB para o 3.º ano do Ensino Médio (INEP, 2013). Embora seja o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) estadual, no *ranking* nacional de desempenho da educação, em 2009, o estado do Rio de Janeiro assegurou a 25.ª posição, superando apenas Alagoas e Piauí (IBGE, 2011; INEP, 2013).

Importa informar que, a Constituição Federal determina que cada estado da federação deve aplicar, pelo menos, 25% (vinte e cinco) de sua receita proveniente de impostos, na manutenção e no desenvolvimento da educação (BRASIL, 1988). Este dado permite inferir que, a despeito do volume de investimento realizado pela SEEDUC, o financiamento da educação não estava resultando em melhorias efetivas na qualidade das escolas públicas de sua rede.

Conforme a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2010), para que o investimento da educação resulte em qualidade, é preciso orientá-lo para a melhoria do sistema escolar e para os objetivos de aprendizagem. O que, por sua vez, pode ser verificado nos resultados obtidos em provas de avaliações nacionais e internacionais (OCDE, 2010).

Dessa forma, o baixo desempenho nos resultados do IDEB, fez com que, em 2010, o recém nomeado secretário estadual da educação, o economista Wilson Risolia, voltasse seus projetos para, dentre outros, a profissionalização e a avaliação da gestão do sistema educativo no Estado do Rio de Janeiro (SCHWARTZMAN, 2011). Isso porque, através do trabalho de gestão nas escolas, seria “possível auxiliar diretamente o Estado a alcançar as suas metas e melhorar resultados na atividade-fim, ou seja, resultado do processo ensino-aprendizagem, traduzido nos resultados de IDEB [...] SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), entre outros” (RIO DE JANEIRO, 2010?, p. 20).

No ano de 2011, a SEEDUC implementou a Gestão Integrada da Escola – GIDE, cujos objetivos são “promover a melhoria dos indicadores educativos das escolas de todo o estado, a partir do acompanhamento do alcance das metas estabelecidas por três índices: o IDEB,

o IDERJ (Índice de Desenvolvimento Escolar no Rio de Janeiro) e o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS, indicador construído no contexto da própria GIDE” (ARAUJO *et al.*, 2012, p.14). Sendo assim, a GIDE se apresenta como uma “ferramenta a serviço da melhoria da qualidade da educação no estado do Rio de Janeiro”, baseada em estabelecimento de metas, elaboração de plano de ação, capacitação dos profissionais para a execução do plano de trabalho, avaliação das ações e dos resultados e, na manutenção das ações bem sucedidas (ARAUJO *et al.*, 2012).

Nesse novo cenário, no mês de agosto de 2013, a SEEDUC formalizou o Fórum de Gestão e Liderança Escolar. Conforme Antoine Lousão, então, superintendente de desenvolvimento de pessoas da SEEDUC, a ideia do projeto foi a de reunir experiências, a fim de “identificar, discutir e padronizar boas práticas”, cujo resultado subsidiará a construção de um “manual de boas práticas na gestão e da liderança escolar” (DAMAZIO, 2013, p.1). O fórum foi composto de dez unidades escolares (10), cujo ponto em comum era o de terem alcançado bons resultados nas avaliações externas.

A quinta-feira de dezenove de dezembro de 2013 foi reservada para o encontro final do Fórum, que contemplou duas mesas para debate com as temáticas “Ensino, Aprendizagem e Avaliação”, “Interação Escola Comunidade” e “Liderança e Gestão Escolar”. Naquela ocasião, estavam presentes os diretores e agentes de gestão escolar (AGE) das dez escolas selecionadas para participar do fórum. Sendo assim, é interessante conhecer as narrativas sobre as práticas dessas dez (10) diferentes escolas. Práticas, estas, que vêm contribuindo para a obtenção e manutenção de melhoria nos resultados de aprendizagem dos alunos em suas respectivas escolas.

Dito isto, é importante relatar que este artigo está organizado da seguinte forma, a fim de alcançar seu objetivo: após esta introdução, há a seção em que se problematiza o referencial teórico que respalda a análise dos dados e que versa sobre avaliação e boas práticas de gestão na educação. Depois, são apresentados os procedimentos metodológicos, seguidos pela apresentação e análise dos dados. Por fim, são apontadas as considerações finais.

## **AVALIAÇÃO E PRÁTICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

A avaliação da educação pode ser considerada como “um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidências de resultados, interpretação de resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor” (SARABBI, 1971, *apud* SANT’ANNA, 2004,

p. 28). Por essa perspectiva, a avaliação da aprendizagem na escola possui dois objetivos: “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho realizado” (LUCKESI, 2008, p. 174).

Há duas orientações contrastantes no que tange à qualidade da educação: a eficiência técnica e a eficiência pedagógica.

a primeira refere-se aos insumos (duração da jornada, salário pago aos professores, recuperação nas férias, materiais e instalações disponíveis, como livros didáticos, bolsa-escola e laboratórios – línguas, informática, Física, Química e Biologia –, capacitação docente, transporte e merenda escolar, parcerias, parâmetros curriculares etc.). Já a segunda não dá tanta ênfase aos insumos externos ou aos seus efeitos, priorizando aspectos mais afetos às qualidades da equipe pedagógica (habilidade e motivação para ensinar, padrão de organização escolar, métodos de ensino, clima da escola, reforço escolar, propostas pedagógicas diversificadas etc.) (INEP, 2010, p. 31).

Os insumos acima apontados permitem evidenciar que a “efetividade da escola não depende apenas dos resultados finais dos alunos durante sua escolarização, mas também de quais melhorias foram observadas no desempenho dos estudantes à luz dos contextos sociopolíticos e econômicos da escola” (INEP, 2010, p. 32).

Pesquisas internacionais na área da educação apontam que são dois os fatores que mais impactam nos resultados de avaliações das escolas: a qualidade do corpo docente e da gestão da escola (LEITHWOOD *et al*, 2004; DAY *et al*, 2011; WALLACE FOUNDATION, 2013). O que torna possível declarar que a gestão das unidades escolares é fator crítico para a oferta de uma educação de qualidade.

São muitos os efeitos diretos e indiretos da gestão escolar na aprendizagem dos estudantes (LEITHWOOD *et al.*, 2004). Isso porque, a gestão, formal ou informalmente, ajuda a moldar a natureza das condições da escola (como objetivos, cultura, estrutura, condições físicas), o conteúdo das instruções, a linha pedagógica adotada, as condições das salas de aula etc. Pelo menos, teoricamente, esses fatores contribuem para dar forma às relações entre professores, estudantes e família, que, por sua vez, influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos.

Há de se atentar, ainda, que a gestão escolar é fator chave para a implementação das políticas públicas educacionais. Isso porque, em primeira instância, é o diretor da escola o responsável por apreciá-las e colocá-las em prática, ajudando seus colegas a entendê-las, providenciando os recursos necessários para implementá-las e sensibilizando a comunidade, a fim de obter a cooperação necessária para as mudanças pretendidas (DAY *et al*, 2011).

Garcia (2011, p. 139) é esclarecedor ao declarar que, é pelo empenho em fazer o pedagógico e o administrativo caminharem juntos que há uma afinação “entre diretor e assistente de direção, coordenadoras pedagógicas e funcionários da escola, o que facilita a colaboração de todos para o bom funcionamento tanto nos aspectos de ordem pedagógica e burocrática, como nos da ordem de serviços”. Por essa óptica, o “diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos” (LÜCK, 2000, p. 16).

Por isso que a formação dos gestores escolares transcende a perspectiva individual, impactando o corpo docente, os discentes, o pessoal de apoio, a comunidade escolar, a escola em si. Leithwood *et al.* (2004) afirmam que, devido a essa abrangência da gestão escolar, o interesse e o investimento na formação de diretores de escola têm aumentado nos últimos anos.

Nesta ceara, é importante destacar o estudo realizado por Day *et al* (2011), a fim de investigar o impacto da liderança escolar, em especial do diretor, na melhoria de escolas inglesas. Os autores realizaram vinte (20) estudos de casos e *surveys* com mais de setecentas (700) escolas primárias e secundárias. A pesquisa apontou estratégias e ações que gestores e pessoal de apoio podem realizar a fim de aumentar o desempenho dos alunos. O estudo também apresentou um modelo de equações estruturais que revela os efeitos diretos e indiretos da liderança escolar em uma série de processos escolares, que implicaram mudanças na performance acadêmica das escolas. Por fim, os autores elencaram quatro (4) categorias de estratégias, atribuindo comportamentos ou práticas a cada uma delas:

- definir direção: associada à motivação do pessoal, ao estabelecimento de propósito moral e a altas expectativas de resultado;
- desenvolver pessoas: associada a enriquecer a qualidade e fomentar a liderança nos corpos docente e administrativo;
- refinar e alinhar a organização: associada a repensar estruturas, papéis e responsabilidades, envolvendo alunos e construindo relações com a comunidade escolar, e;
- melhorar o programa de ensino e aprendizagem: associada ao enriquecimento do currículo com foco na aprendizagem e nos resultados dos alunos.

Vale ressaltar, ainda, a observação que Day *et al* (2011) fizeram sobre as escolas que tinham bons resultados nas avaliações externas: todas elas possuíam fortes sistemas internos de *accountability*, em que traçavam seus padrões e julgamentos profissionais. Além disso, as escolas costumavam avaliar suas práticas sistematicamente e reunir uma ampla gama de

dados que eram utilizados para melhorar a performance.

É possível inferir, portanto, a partir do estudo realizado por Day *et al* (2011) que, o estabelecimento de objetivos claros e relativos à expectativa de desempenho acadêmico, assim como a implementação de processos de acompanhamento e controle desses objetivos, são primordiais para a boa gestão da escola. Em outras palavras, a avaliação da educação, na concepção adotada neste artigo, é fator chave para a boa gestão escolar e para a oferta de uma educação de qualidade. Isso porque, os resultados dos alunos nas avaliações externas e internas, refletem a constante avaliação dos processos de trabalho realizados na escola. Ou seja, o processo de avaliação deve ser sistemático.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010) realizou estudo em 35 escolas de ensino médio, a fim de identificar fatores responsáveis pela efetividade escolar e relacionados às práticas que mais se associavam ao sucesso escolar dos alunos. A análise dos dados permitiu identificar “características recorrentes que se manifestam de forma sistêmica e em diferentes níveis de intensidade”, que estão presentes nas boas práticas das escolas estudadas e que são consideradas como responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos alunos (INEP, 2010, p. 56). São elas:

- aprendizagem como foco central da escola: a aprendizagem norteia as decisões e os objetivos de aprendizagem são expressos em planos de ensino e compartilhados com pais e alunos;
  - expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos: confiança na capacidade de aprender dos educandos;
  - elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos: docentes buscam dominar teorias e instrumentos relacionados ao seu trabalho, assim como serem presentes e atuantes na escola, buscando formação contínua;
  - trabalho em equipe e lideranças reconhecidas: gestores capazes de unir o grupo e de estabelecer e compartilhar visão e metas;
  - preservação e otimização do tempo escolar: procedimentos rigorosos em relação ao cumprimento dos horários, às faltas de alunos e professores e à evasão escolar;
  - normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola: sua ênfase é provocar o diálogo e incentivar a reflexão com base em um código de conduta que expressa seus valores e seja reconhecido como legítimo por todos;
  - clima harmonioso: buscar tornar a escola um lugar agradável para ensinar e aprender;
- e,

- autonomia e criatividade por parte da equipe escolar: que deve estar apta a desenvolver projetos pedagógicos próprios e articulados com seus objetivos centrais (INEP, 2010).

Percebe-se, a partir do estudo realizado pelo INEP (2010), que os bons resultados das escolas estudadas estão vinculados à capacidade de traçar objetivos claros e focados no processo de ensino-aprendizagem e à capacidade de alcançar os objetivos propostos. O que ocorre através da sensibilização dos esforços da gestão e dos corpos docente e discente, indo ao encontro e corroborando com as quatro categorias de estratégias apontadas na pesquisa realizada por Day *et al* (2011).

Dados os diferentes contextos das escolas brasileiras e das escolas inglesas, a avaliação da educação exerce papel fundamental para a qualificação da educação oferecida pelas unidades escolares. Ademais, a avaliação da educação, além de atuar, concomitantemente, como eixo norteador e como resultado das políticas e práticas aplicadas no contexto escolar, também serve como ferramenta de gestão. Por essa perspectiva, a avaliação da educação é instrumento da gestão, porque a partir de seus resultados, é possível identificar deficiências e/ou potencialidades das instituições, auxiliando-as a traçar planos de atuação, seja em nível de gestão da unidade escolar ou do sistema educativo. Portanto, para o bom desempenho dos alunos e da rede escolar, independentemente do nível de governo e, conforme o referencial aqui adotado, é imprescindível conceder à avaliação da educação caráter processual, sistêmico e contínuo.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A estratégia de pesquisa deste trabalho é de natureza qualitativa, caracterizada pela imersão do pesquisador no cenário natural em que os fenômenos estudados ocorrem. A pesquisa qualitativa permite que se responda a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, nela se permite trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes. A partir disso, é possível aprofundar as relações entre processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a mera operacionalização de variáveis (DENZIN e LINCOLN, 1994).

Este trabalho possui caráter exploratório. Pesquisas desse tipo são indicadas para temas recentes e/ou pouco explorados, pois seu objetivo é proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo acerca de um determinado fato (SACCOL *et al*, 2012).

O desenho metodológico da pesquisa é o estudo de caso. Esse método se caracteriza pela investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real,

especialmente, em ocasiões em que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2005, p. 32).

No que tange à coleta de dados, a pesquisa bibliográfica constituiu fonte de dados secundários. Estes, por sua vez, foram utilizados para a caracterização do problema e a apresentação da abordagem teórica, que subsidia a análise dos dados. A fonte de dados primário se consistiu nos depoimentos dos profissionais que participaram do encontro final do Fórum de Gestão e Liderança Escolar. As mesas de debates foram gravadas na ocasião (dezembro de 2013) e, posteriormente, transcritas para fins de análise.

Quanto à estratégia de análise, optou-se pela análise de conteúdo que, conforme Moraes (1999), constitui uma técnica utilizada para ler, descrever e interpretar conteúdos de toda classe de comunicação, seja ela escrita ou oral. “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 35).

Embora haja diferentes descrições desse processo de análise, optou-se pelas recomendações de Bardin (1977). Conforme esta autora, há necessidade de se desenvolver três fases:

- pré-análise: consiste na organização e na escolha dos documentos a serem analisados e na formulação de hipóteses *a priori*;
- exploração do material: consiste na codificação e enumeração dos dados através da análise temática, que permite atingir uma representação do conteúdo e categorizar os dados por analogia ou por diferenciação;
- tratamento dos resultados, inferências e interpretação: consiste na etapa em que o analista pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos, do embasamento teórico ou de descobertas inesperadas.

Na primeira etapa, foram identificadas as diferentes amostras de informações a serem analisadas. No caso desta pesquisa, foram os depoimentos dos diretores e AGEs das dez escolas escolhidas para compor o Fórum de Gestão e Liderança Escolar, excetuando-se as falas das mediadoras das mesas temáticas e manifestações de representantes de outras instituições. Os depoimentos foram codificados com letras e números, a fim de não identificar nominalmente a escola e nem seus representantes. As duas letras que compõem o código se referem às iniciais de cada escola, e, os algarismos 1 e 2, ao diretor e ao AGE da escola, respectivamente. A partir das dez escolas (identificadas por MM, CA, EG, CB, MS, CJ, EA, EH, LL e CV), procurou-se investigar como a avaliação se faz presente nas boas práticas de gestão escolar.

Na segunda etapa da análise de conteúdo, a fase de exploração do material, o pesquisador deve definir as unidades de análises. Estas, por sua vez, consistem no elemento unitário de conteúdo a ser submetido à análise. As unidades de análises podem ser palavras, frases, temas ou mesmo documentos inteiros (MORAES, 1999). A unidade de análise, deste estudo, foi o tema 'avaliação'. O tema "é a *unidade de significação* que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Assim o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em trechos portadores de significações isoláveis" (KEINERT, 2008, p. 54 – grifos da autora). A análise temática permite, assim, descobrir núcleos de sentidos nas diferentes comunicações. Na análise de conteúdo, as categorias são "rubricas que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos" (KEINERT, 2008, p. 55). A escolha da categoria no presente estudo se deu por critério semântico e por reagrupamento. A categoria deste estudo consistiu em identificar como a avaliação influencia boas práticas de gestão nas escolas. A terceira etapa da análise de conteúdo, a análise dos dados, propriamente dita, é discutida na próxima seção.

## **A AVALIAÇÃO NA BOA GESTÃO ESCOLAR NA REDE DA SEEDUC**

Antes de partir para o tratamento dos dados, é interessante esclarecermos, um pouco mais, acerca da proposta e da organização do Fórum Gestão e Liderança Escolar. Antoine Lousão (2013), então, superintendente de desenvolvimento de gestão de pessoas da SEEDUC, em entrevista para uma das autoras, afirmou que o fórum "não é simplesmente um curso de aperfeiçoamento", mas, que seu objetivo é a criação de um documento de referência a ser distribuído em toda a rede.

Antoine destacou que o fórum foi realizado em um contexto de evolução de desempenho de resultados. Isso porque, "de 2009 a 2011, o Estado do Rio de Janeiro saltou do 25.<sup>a</sup> para o 15.<sup>a</sup> posição no *ranking* do IDEB [...] também apresentou a 2<sup>a</sup> maior melhora no indicador de fluxo [...] reduziu em 25% a desigualdade entre as escolas do estado" (LOUSÃO, 2013). Conforme Lousão (2013), esses resultados foram obtidos porque, "onde havia lacunas, a SEEDUC abriu várias frentes", pautadas na integração da rede, no desenvolvimento do currículo, na formação dos profissionais e em políticas de valorização.

Conforme Antoine, as escolas que compuseram o fórum, além de apresentarem bom desempenho nas avaliações, também apresentavam um perfil diversificado. Sendo assim, o fórum foi composto por escolas de diferentes tamanhos e contextos geográfico

e socioeconômico. A iniciativa buscou, entre outras coisas, “mapear padrões e processos críticos que impactam na performance das escolas”, para a criação de um produto para direcionar as políticas de gestão de pessoas (LOUSAO, 2013).

Para começar a apresentação dos dados coletados para este estudo, é relevante expor o depoimento de MS1, quando afirma que as “avaliações são apresentadas como oportunidades de aprendizado e associadas às avaliações de ingresso à universidade, como o ENEM, exercendo na cabecinha dos alunos uma projeção que liga a escola ao mundo acadêmico e ao mundo do trabalho”.

Também vale a destacar outro trecho da fala de MM1, ao se referir às avaliações externas como impulsionadoras da revisão dos processos da escola, visando melhora no seu processo pedagógico. A fala de MM1 condiz com uma das boas práticas das escolas do estudo de Day *et al.* (2011), atrelada a constante avaliação de suas práticas, de forma sistemática, reunindo dados e informações para melhorarem a sua performance.

MM – ao longo os anos, o modelo de avaliação externo, ele foi mudando e, essa prática não ocorria dentro da sala de aula. Então, a gente estava ensinando, o plano de aula [...] e quando nosso aluno ia fazer um concurso público, no nível fundamental, no nível médio, no vestibular e no ENEM ou mesmo dentro das avaliações dentro da escola, a gente via que estava longe o resultado. Nós começamos a ver, a nos ver... Como está nossa prática? Como é nossa prova? Como é a nossa avaliação? Como é o nosso trabalho pedagógico em relação a isso na escola? [...] Então, eu quero ressaltar o seguinte... Pra que a escola existe? Pra ensinar, pra enviar, pra encaminhar... E nós aprendemos, com esse simulado, a elevar o nível de desempenho do aluno e do professor, por que ele precisou rever a prática docente, ele precisou rever essa reformulação de avaliação. [...] Então, o que é que aconteceu com o simulado? Além dele nos oportunizar saber que aquele resultado da avaliação interna e da avaliação externa era nosso, não era só do aluno. Era da equipe gestora, era do professor, era do AGE. Aquele resultado era nosso. E os nossos professores começando a entender a questão de apropriar-se dos resultados por que, às vezes, a gente acha que o resultado é do aluno. A gente não acha que o resultado é nosso. O sucesso do aluno é o nosso sucesso e o fracasso do aluno ou o nível baixo de desempenho dele é nosso também.

No depoimento de CA1, além da avaliação impulsionar a revisão de processos dentro da escola como em MM, mais uma vez, fica evidente a importância da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem, com vistas ao melhor desempenho dos alunos. O depoimento também apresenta evidência do uso de boas práticas, que vão ao encontro dos apontamentos do INEP (2010), como a aprendizagem como foco central da escola, o trabalho em equipe e o estabelecimento de normas claras, a fim de fomentar o diálogo e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

CA1 – a mim coube essa parte também, que é a recuperação paralela e, quando eu sempre falo na recuperação paralela, eu trago o tema que é muito mais amplo, que é sobre avaliação. Eu acho que a questão do “avaliar” dentro das escolas, ele hoje está muito, muito deficitário, mas assim, no sentido de que precisa de um olhar nosso [...] a parte do Diretor, às vezes, a gente fica muito preso no administrativo porque, querendo ou não, se a escola está caindo, a culpa é do Diretor e ele que tem que dar conta de colocar ela em pé de novo, mas a parte que é dos resultados [...] por a gente ter muito trabalho no setor administrativo, a gente acaba perdendo o foco pedagógico, e a escola não vive sem o pedagógico. E a avaliação está justamente, eu acho que, um dos pontos centrais do processo de ensino e aprendizado. [...] o professor não tem mais a função de depósito de conhecimento, mas sim de incentivar e motivar o aluno a buscar este conhecimento. Então, o processo de avaliar também tem que ser diferente. Não é aquele processo de avaliar com exame. [...] a avaliação, ela também tem que ser um processo de aprendizado, ela está incluída nesse processo de aprendizado. Então, aquele instrumento avaliativo, ele não pode ser um exame, onde você dita no final que o aluno está apto ou não apto, mas sim, um módulo que o aluno possa estar se desenvolvendo também e aprendendo com aquele instrumento. Então, a gente passou por vários instrumentos até a auto-avaliação... Processos de correção de erros, onde o aluno analisa onde ali no processo ele teve dificuldade de assimilar aquela questão. [...] A avaliação tem que estar inserida dentro do processo de sala de aula. Então, pra transformar isso de examinador pra avaliador, você tem que discutir muito com o corpo docente. Você, na direção adjunta, pegar essa parte pedagógica da escola, trazer textos pra eles discutirem sobre nota. [...] Tem vários materiais que você pode levar, e são instigantes. [...] E essa construção é junta. [...] Estas trocas são construções. [...] E justamente esse “transformar em avaliação aquilo que está sendo examinado” é você chegar junto com o corpo docente e trazer texto pra conversar sobre eles, sobre essa nova didática, essa nova maneira de estar inserindo isso nas aulas, e não fazer no processo final... [...] Então, esse processo tem que ser anterior e junto com o aprendizado. A aula já tem que ter ali um processo avaliativo.

No depoimento de EG1, além da aprendizagem como foco central da escola, também constata-se outra prática elencada pelo INEP (2010), a confiança na capacidade de aprender dos educandos.

EG1 – Embora a nossa prática se inicie no acompanhamento de resultados, ela impacta diretamente no processo, por que ela nos proporciona uma recuperação paralela mais efetiva. [...] procuramos, no acompanhamento das avaliações externas, no SAERJINHO, mapear a nossa boa prática. Procuramos usar o SAERJINHO como uma avaliação diagnóstica que mude a prática na sala de aula, que nos dê um retrato real de como as nossas aulas estão sendo ministradas, de como está sendo a apropriação dos conteúdos e dos nossos ensinamentos pelos nossos alunos. [...] Dentro dessa semana de avaliações externas, tudo que pode ser “parado” dentro da escola é parado e a gente ainda dá foco à avaliação nesse processo... A ter o resultado, a fazer a análise do resultado, a traçar, a pensar planos de ação, a pensar em metas. A gente dá foco por que a gente quer dar oportunidade. A gente quer pensar no nosso aluno e, pensar no nosso aluno, é dar oportunidade.

A fala de EG1 também guarda relação com a estratégia de ‘definir visão’, postulada por Day *et al.* (2011). Isso também é identificado no depoimento de CB2, que corrobora com outra constatação de Day *et al.* (2011), a associada a refinar e alinhar a organização, repensando estruturas, papéis e responsabilidades e envolvendo alunos.

CB2 – Nós partimos pra uma reflexão se, de fato, a recuperação de estudos estava acontecendo ou não em sala de aula, se os três instrumentos referenciados para avaliar o aluno estavam sendo aplicados ou não, se de fato este aluno estava sendo avaliado como um todo, como um ser, não somente baseado em cima dos seus conteúdos, mas nesse conjunto. Então, isso fez com que a escola buscasse um acompanhamento eficaz dessa recuperação de estudo. A partir disso, reunindo a equipe, a nossa equipe... Eu e a Diretora Geral. Essa é a nossa equipe... Nós começamos a chamar alguns professores, a ouvir o que esses professores tinham a dizer. E aí, nós buscamos alguns padrões. Partimos também pra questão de elevar essa avaliação. Partir pra uma avaliação de fato diferenciada. Vamos pensar, vamos diagnosticar. Você precisa ter um diagnóstico da turma e a gente levou isso para os professores. Você tem que conhecer a sua turma, você tem que conhecer a realidade do seu aluno porque você saber perfeitamente, quando você lança uma avaliação, se aquela turma vai ou não vai de fato atingir o que se espera. Você sabe até onde o João vai até onde a Maria vai e até onde você pode puxar por ele. Você tem que trabalhar em cima de uma turma. Você tem que saber que é uma turma heterogênea e que você precisa desse diagnóstico. E isso a gente procura trabalhar muito com os professores, mas eu não estou falando que é fácil, ta gente? É muito difícil.

Para MS1, além do refinamento e realinhamento das responsabilidades e papéis, através do envolvimento dos alunos e da construção de relações com a comunidade escolar, ficam perceptível o trabalho em equipe e o elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos. Práticas essas, também presentes nas escolas estudadas pelo INEP em 2010 e no depoimento de LL2.

MS1 – Na nossa unidade, nós percebíamos que o aluno fazia tanto o SAERJ, o SAERJINHO e, às vezes até mesmo o ENEM, com pouca motivação. Então, começamos a fazer reuniões com os pais dos alunos para conscientizá-los da importância dessas avaliações para os próprios alunos. [...] E passamos também a criar as nossas avaliações, sejam as integradas ou as avaliações que os professores fazem individualmente, com o modelo de SAERJ/SAERJINHO porque o aluno vai se preparando para um resultado melhor e, a partir do momento que ele faz uma questão, que a prática da sala de aula é diferente do que encontra no concurso, ele não tem um bom rendimento, mas a partir do momento que ele consegue identificar aquele tipo de questão ali, que ele já tem a habilidade (“eu consigo desenvolver esta questão aqui”), ele passa a ter um rendimento maior né...[...] Então, essa questão da valorização do SAERJINHO, nós percebemos que 90 ou 95% das turmas estiveram presentes nas últimas avaliações. [...] E fazendo com dedicação! [...] A realização dos bons resultados, isso também trouxe um ganho muito grande. Os alunos percebem na fala dos ex-alunos que eles podem avançar muito mais.

LL2 – depois da reunião de resultados, é fixado na escola os alunos aprovados e os que não foram aprovados (ou que ficaram em dependência ou que realmente ficaram reprovados), os pais são chamados em particular junto com os professores e aí é esclarecido o que faltou, o que precisa e quem no ano que vem, eu posso resgatar.

A AGE de CJ deixou claro em seu depoimento que a escola obtém bons resultados, pois tem em vista a alta expectativa de desempenho dos alunos, assim como busca enriquecer o currículo com foco na aprendizagem e nos resultados dos alunos. Também percebe-se que a escola utiliza as avaliações como referência para a revisão de processos e aprimoramento dos resultados da escola, o que condiz com as estratégias de ações de Day *et al.* (2011). Ademais, o elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos (INEP, 2010), também se faz presente em CJ2.

CJ2 – Neste terceiro bimestre, o SAERJINHO teve como resultado, como média, 9.5 em turma do quinto ano do Ensino Fundamental. Então, a cada dia é um novo caminho, é um novo tempo e eu acho que a escola não está estática. Embora ela já conseguiu muito, ela não ta parada. Eles têm essa percepção de que eles têm muita coisa ainda pra construir. [...] Eles [os professores] criaram também um PDI, que é um Plano de Desenvolvimento Individual, onde o aluno constrói suas metas visando o alcance de uma meta coletiva e um outro projeto, que é adotar para educar, que é sensacional também. Aqueles alunos que precisavam de reforço, os professores se dispunham voluntariamente a estar atendendo a esses alunos. É uma adoção com referência à própria questão do rendimento escolar.

No depoimento de EA2, fica evidente, além do papel da gestão em atender às resoluções e obrigações legais da escola (DAY *et al.*, 2011), o papel da avaliação como prática integrativa de diferentes atores do contexto escolar, a fim de melhorar o desempenho dos alunos. Da fala de EA2 destaca-se, também, o elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos, prática elencada pelo INEP (2010).

EA2 – a gente observa a boa prática de gestão com os professores. [...] As resoluções são estudadas, a direção está sempre acompanhando todas as resoluções que chegam. Então, as resoluções são estudadas, são levadas ao conhecimento do professor... O professor tem bastante participação nisso e, o “+ Educação” é um ponto muito forte no EA. Eles trabalham muito com a questão do “+ Educação” nessa questão do reforço escolar para os alunos. Os alunos, ao serem detectados como alunos que estão com uma defasagem ou com um rendimento inferior àquele que é desejado, esses alunos são encaminhados ao “+ Educação” e isso é muito bom porque os professores do + Educação, os monitores, eles tem contato direto com os professores da disciplina. Eles gostam de fazer isso, de se encontrarem e planejarem juntos que tipo de reforço aquele aluno está precisando, qual o objetivo disso, o que nós desejamos pra que aquele aluno alcance essa habilidade, essa competência. Então, o EA tem esse passo muito importante, dessa reunião com os professores.

A fala de EH1 reconhece o trabalho em equipe e a liderança dos docentes que, conforme INEP (2010), dizem respeito à união do grupo e ao compartilhamento de visão.

EH1 – Todo o nosso legado está envolvendo um ensino de qualidade da base comum, que é o que a gente preconiza (a questão dos vestibulares, concursos e etc.), além da formação profissional em Administração, com foco total e inspiração profunda em sustentabilidade dentro do Rio de Janeiro. Então, quando eu me proponho a falar (deixa eu colar aqui) em formação de equipe pra valorização de pessoas e incentivo à pesquisa... A gente está acostumado a falar na Rede que o nosso foco é o aluno. Isso é um jargão, e muitas vezes não passa de um jargão... Mas a gente esquece que, pra questão fazer efeito, eu tenho entre mim e o aluno, o professor, e é esse profissional que vai levar os ensinamentos, as declarações, os posicionamentos, os olhares... Então, eu não posso desconsiderar, se hoje temos escolas que geram resultado, isso não é fruto só do trabalho do gestor, por que a formiguinha que está na sala de aula chama-se professor.

Do relato de CV1, para contemplarmos as dez escolas que participaram do fórum, destaca-se a avaliação como um processo sistemático e integrador da relação escola-comunidade.

Passamos a inserir nestas reuniões a entrega dos certificados de melhores desempenhos nas avaliações internas e externas, com a presença do pai entregando o certificado junto com a equipe da direção e da escola e foi extremante gratificante o pai estar ali do lado do seu filho, podendo premiá-lo no colégio, não é? [...] Um dos instrumentos de avaliação do colégio são os trabalhos integrados. A gente tem uma avaliação específica, as provas integradas, a nota do SAERJINHO e os trabalhos integrados, nas Humanas, Técnicas, Exatas e Linguagens. Então, o que é que a gente começou a fazer? Trazer estes pais para participarem da apresentação dos trabalhos integrados realizados pelos filhos no colégio, e aí, a gente também começou a ter uma presença bastante aumentada desses pais no colégio. [...] E aí, depois de implementar essas ações, como avaliar o impacto disso?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em 2009, a Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi uma das piores avaliadas no IDEB no segmento do ensino médio. Ou seja, apesar do volume de investimento na educação, este, não estava se refletindo positivamente no desempenho dos alunos da sua rede. No entanto, o resultado das avaliações externas impulsionaram ações por parte da SEEDUC, a fim de reverter esse quadro. A partir da avaliação da própria rede, portanto, buscou-se respostas à sociedade pela qualidade da educação oferecida na rede.

Os dez (10) relatos apresentados também indicam que é preponderante o papel das avaliações de desempenho dos alunos como elemento de referência para a implementação

das boas práticas de gestão, independente do contexto em que está inserida a escola e a prática relatada.

Essa observação converge para os achados das pesquisas de Day *et al.* (2011) e INEP (2010), que afirmam que a avaliação de desempenho na escola reflete positivamente no ambiente escolar e na aprendizagem dos alunos, possibilitando a oferta de uma educação de qualidade. Evidencia-se, também, que a avaliação das unidades escolares em seu conjunto, ou seja, a avaliação da rede também é primordial para a sua qualificação.

A partir da análise dos depoimentos, foi possível identificar, também, práticas apontadas como responsáveis pelo bom desempenho dos alunos e das escolas. Práticas essas, que também, convergem para as postuladas pelas pesquisas que subsidiaram a análise. Os relatos, também, evidenciam o caráter sistemático e contínuo da avaliação da educação, para que esta resulte em práticas que gerem bons resultados.

Os depoimentos permitem inferir que a avaliação atua como instrumento de integração escola-comunidade e atua como impulsionadora, também, da democratização da gestão escolar, porque presta contas e chama a comunidade à participação. A avaliação, além de instrumento qualificador do processo ensino-aprendizagem, contribui para assegurar o direito à educação de qualidade. No entanto, é válido lembrar que os resultados das avaliações de aprendizagem e institucional refletem, não apenas o desempenho dos alunos, mas, também, todo o trabalho que foi realizado para que o aluno conseguisse obter um bom resultado.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carolina Pires; MELO, Manuel Fernando palácios da Cunha e; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de; REZENDE, Wagner Silveira. SAERJ – 2012. Revista da Gestão Escolar. v. 2 (jan/dez. 2012), Juiz de fora, 2012. Disponível em: <[http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/SAERJ\\_GESTAO\\_2012.pdf](http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/SAERJ_GESTAO_2012.pdf)>. Acesso em 24 fev. 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988.

DAMAZIO, Gabrielli. Secretaria realiza Fórum de Gestão e Liderança Escolar. Conexão Professor. Últimas. 19 agosto de 2013. Disponível em: <[http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/ultimas\\_detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=12352](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/ultimas_detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=12352)>. Acesso em 26 fev. 2014.

- DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; HOPKINS, David; HARRIS, Alma; LEITHWOOD, Ken; GU, Qing; BROWN, Eleanor; AHTARIDOU, Elpida; KINGTON, Alison. The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes – Final Report. University of Nottingham: Nottingham, 2011.
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (orgs). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- GARCIA, Olgair Gomes. “A Escola Zacaria já é a escola dos meus sonhos!”. Cad. CEDES [online]. 2011, vol. 31, n.º 83, pp. 127-144. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000100007)>. Acesso em 30 ago. 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Notícias – tabela 3. Brasília: IBGE, 2011. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/images/2522\\_3643\\_173712\\_106392.gif](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/images/2522_3643_173712_106392.gif)>. Acesso em 06 dez. 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultados e Metas – IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Consulta em 01 nov. 2013.
- KEINERT, Tania Margarete Mezzomo. Administração Pública no Brasil: crises e mudanças de paradigma. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2007. 224p.
- LEITHWOOD; Kenneth, LOUIS, Karen Seashore, ANDERSON, Stephen; WAHLSTROM, Kyla. How leadership influences student learning. Ontario: Center for Applied Research and Educational Improvement; 2004. Disponível em: <<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2013.
- LOUSAO, Antoine. Fórum Gestão e Liderança Escolar. Entrevistadora: Sandra Regina de Holanda Mariano. Em 19 dezembro de 2013.
- LUCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, pp.11-33, fev-jun, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 19.ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. (OCDE). Avaliação de Políticas Nacionais de Educação – Estado de Santa Catarina.

- Série: Reviews of National Policies for Education. OCDE, 2010.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria da Educação. Apresentação. Rio de Janeiro: 2010? Disponível em: <[http://mabreu2011.files.wordpress.com/2011/03/gide\\_comunidade\\_1.ppt](http://mabreu2011.files.wordpress.com/2011/03/gide_comunidade_1.ppt)>. Acesso em 13 fev. 2014.
- SACCOL, Amarolina [et al]. Metodologia de Pesquisa em Administração: uma abordagem prática. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.
- SANT'ANN, Ilza Martins. Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- SCHWARTZMAN, Simon. Melhorar a educação no Rio de Janeiro: um longo caminho. In: URANI, André; GIAMBIAGI, Fabio. A Hora da Virada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p.227-247.
- WALLACE FOUNDATION. The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning. 2013. Disponível em: <<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning.pdf>>. Acesso em junho 2013.

# OS LÍDERES INTERMÉDIOS DA ESCOLA NO PAPEL DE AVALIADORES DO DESEMPENHO DOCENTE

LUÍS RICARDO  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

## RESUMO

A avaliação do desempenho docente (ADD) parece estar arredada das tarefas do que se considera “ser líder”. A avaliação do desempenho de qualquer profissional é das ações mais naturais e mais importantes do que se espera de um líder. Neste artigo delimitam-se os conceitos relacionados com liderança, separa-se a definição “perfil do líder” do “estilo de liderança” e, com base na análise dos resultados do estudo, apontam-se alguns caminhos para uma ADD eficaz.

**Palavras chave:** avaliação do desempenho; estilo de liderança; perfil do líder.

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende apresentar uma breve descrição dos resultados encontrados nos estudos de doutoramento de Ricardo (2013) tendo como outros suportes Ricardo, Henriques e Seabra (2012a; 2012b), Ricardo e Henriques (2014) e Ricardo (2014; 2016; 2017)

Os papéis reservados aos avaliadores do desempenho docente parecem ter uma ligação intrínseca com as ações de liderança uma vez que a avaliação formativa é uma das principais ações da supervisão pedagógica a par da observação e da orientação. Nesta lógica, o perfil e o estilo deste líder intermédio deverá ser considerado como um condicionante dessas atuações e consequentemente da eficácia dos resultados. Poderão existir dúvidas sobre se o avaliador de desempenho docente deve ser considerado um líder. Como veremos a seguir, parece-nos que, não o considerar, estaríamos a descaraterizar o conceito de supervisão pedagógica e consequentemente o da liderança.

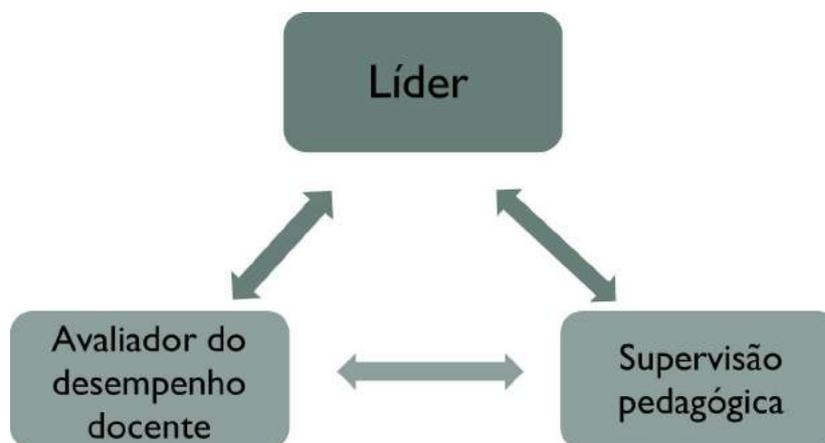


Fig. 1 – Relações entre Liderança, Supervisão Pedagógica e Avaliação do Desempenho Docente (Ricardo, 2016; 2017)

As diferenças que encontramos, por parte dos diversos autores sobre os conceitos, permitiram-nos várias óticas reflexivas enriquecendo-nos a análise mas, simultaneamente, reconhecemos que nos obrigaram a um maior cuidado nas demarcações. Deste modo, pareceu-nos de todo importante num trabalho desta natureza, apresentar, duma forma clara, as respetivas delimitações dos conceitos relacionados sob pena de não sermos bem entendidos. Um dos contributos que procurámos obter através do nosso estudo foi a construção de um conceito de “perfil do líder” separando-o claramente do conceito de “estilo de liderança” uma vez que entendemos:

- (i) “estilo de liderança” – ligado ao comportamento do líder, ou seja, ligado à forma como se exerce o cargo; como é?
- (ii) “perfil de líder” – relacionado com as características profissionais/académicas existentes/exigidas, ou seja, com a definição de um status adequado ao cargo; quem é?

Procurámos, assim, caracterizar, dentro das regulações legais e da realidade da *praxis*, não só os perfis institucionais mas também os estilos e perfis reais dos avaliadores do desempenho docente. Deste modo, podemos observar inúmeros estilos de liderança que podem ser aplicados nas mais diversas situações e, igualmente, podemos estabelecer que não faz muito sentido definir um perfil geral do líder mas sim vários perfis específicos consoante o cargo que esse líder ocupa.

Para desenvolver este nosso trabalho, e como já o referimos, considerámos o professor que tem como função de avaliar os seus pares, um líder intermédio na Escola, pois, entendemos que qualquer que seja a forma como chegou a esse cargo, encontra-se na frente de um grupo, numa posição de liderança, com poderes para influenciar o processo e, até, a vida profissional do avaliado/liderado. A definição tradicionalista do conceito de “líder” baseada na “teoria dos traços”, ou no “grande homem” como, por exemplo, dizer-se que o “O líder

personifica a certeza da crença e a audácia e grandeza do poder” (Hoffer, 2007, p. 127), não teve lugar no nosso estudo. E a discussão sobre se os avaliadores do desempenho docente que estamos a demarcar têm ou não “qualidades de liderança” (McNeil & Clemmer, 1992, p. 132) para serem considerados líderes, tal como cada um as percebe, também não foi objeto do nosso estudo. Aliás, Drucker (1992, p. 120) diz mesmo que não existem “coisas como «qualidades de liderança»”. Não vamos tão longe, mas consideramos que essas eventuais qualidades não são as mesmas nem são observáveis em todos os líderes. Entendemos, então, que um diretor de escola, um avaliador do desempenho docente ou outro qualquer coordenador pedagógico, pode não ser perspectivado como um líder dentro da delimitação que cada um faz do conceito mas vê-lo-á sempre pela posição que ocupa (Bothwell, 1991), seja chamado de Líder Formal (Jesuino, 1999) ou de Líder Legal (Castro, 2010). A este respeito, Bennis e Nanus (1985, p. 12) referem que “existem múltiplas interpretações de liderança, cada um com sua própria linha de entendimento” e acrescentam que alguns são vistos como líderes e, simultaneamente, vistos por outros como “ignorantes, distantes, insensíveis e sem interesse” (idem, p. 13).

O nosso estudo situou-se, assim, do ponto de vista teórico e empírico, em torno das lideranças intermédias na Escola e das suas ligações com a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) dentro do novo paradigma de avaliação de professores que se iniciou com o DR n.º 2/2010 e desenvolvido com o DR n.º 26/2012. A identificação do estilo e do perfil dos agentes encarregados de realizar a ADD foi a linha orientadora do nosso trabalho de doutoramento (Ricardo, 2013). O objetivo geral desse estudo foi, então, caracterizar os estilos e perfis (teóricos, institucionais e reais) de líderes intermédios, nas escolas públicas portuguesas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário no distrito de Leiria, enquanto avaliadores do desempenho docente. Nesta lógica, procurámos também conhecer todo o processo da ADD e as suas implicações. Especificando, pretendemos:

- (1) traçar o perfil institucional do avaliador com base em documentos de referência;
- (2) conhecer o perfil e estilo do avaliador na perspetiva dos avaliadores e avaliados;
- (3) caracterizar o processo de avaliação na perspetiva dos avaliadores e avaliados;
- (4) conhecer as perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores;
- (5) compreender os efeitos do papel do avaliador no processo de avaliação;
- (6) apontar perspetivas de mudança consideradas pertinentes pelos avaliadores e avaliados.

Antes de expormos os principais resultados do nosso estudo (Ricardo, 2013), revisitaremos algumas teorias que nos suportaram e faremos uma breve apresentação da metodologia e das técnicas usadas no estudo.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Os diversos autores estudados no domínio da liderança ajudaram-nos a suportar a distinção que procurámos fazer entre estilo de liderança e perfil de liderança. Adiantamos que para Bertrand e Guillemet (1988, p. 177) “os comportamentos do líder, quer[em] dizer o seu estilo”. Relativamente ao conceito de perfil existem vários documentos legais como, por exemplo, o DL n.º 344/89 (p.4426) que define o “perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação”, ou os cadernos que as instituições ligadas à estatística do Ministério da Educação e Ciência têm publicado sobre o perfil do docente em áreas científicas específicas onde expõem as suas categorias e circunstâncias pessoais. Por exemplo, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2012, p. 15) refere-se concretamente ao:

“perfil da população docente. Assenta num conjunto de indicadores que fornecem informação sobre a distribuição dos docentes, sobre as suas características individuais – idade, sexo, habilitações académicas e nacionalidade – e acerca do exercício da profissão – funções, componente letiva e vínculo”.

Ainda Santiago, Roseveare, Amelsvoort, Manzi, e Matthews (2009, p. 5) que enaltecem o bom desenvolvimento do sistema educativo português no que respeita aos perfis exigidos para a profissão docente afirmando que:

“Os perfis profissionais já desenvolvidos em Portugal – o perfil geral para os docentes de todos os níveis de ensino e os perfis específicos para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico – proporcionam uma base sólida para um desenvolvimento mais aprofundado dos perfis”.

Casanova (2009) também não deixa qualquer dúvida sobre o termo que se deve atribuir às condições necessárias para se poder exercer um cargo ao apresentar um título para o seu trabalho denotando ter o mesmo entendimento que nós no que respeita ao *status* do avaliador do desempenho docente: “Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho”. Um dos objetivos do seu trabalho foi precisamente apresentar propostas referentes às condições necessárias académicas e profissionais, ou perfis como a autora salienta, para se poder exercer o cargo coerentemente. Notamos, no entanto, que a literatura em geral não incide muito sobre o líder mas sim sobre a liderança, ou seja, não incide sobre quem lidera mas sim sobre como se lidera. Não se separa, com a ênfase que nos interessou para o nosso estudo, o perfil do líder do estilo do líder. Notam-se ligeiras referências como, por exemplo, em Alves, Flores e Machado (2011), a respeito do *status* para se exercer o cargo de avaliador, onde se interrogam sobre se a idade do avaliador, ou o posicionamento num escalão superior da carreira, lhe confere “perfil” para exercer esse cargo.

Relativamente aos estilos de liderança notámos que são inúmeras as posturas consideradas para os definir. Não sendo possível apresentar aqui todas as propostas, abordaremos somente um resumo das que nos parecem mais importantes tendo em conta a adequação aos nossos objetivos. Assim, dentro de todos esses possíveis comportamentos de liderança destacamos três estilos gerais que convêm referir, dado parecerem ser os mais abrangentes, consensuais e os mais elucidativos. São propostos por variadíssimos autores com ligeiras alterações terminológicas mas tudo leva a crer que a ideia base foi proposta inicialmente por Kurt Lewin (1939; cit. Jesuíno, 1999; cit. Murillo, 2006):

1. Liderança Tradicional, Autocrática, Autoritária – aquele que no grupo/equipa adota uma postura próxima do que se entende por “chefe” evidenciando o seu papel de líder perante os seus liderados, onde as responsabilidades e funções não são partilhadas pelos restantes membros;
2. Liderança Centrada no Grupo, Democrática, Participativa, Partilhada – aquele que tem uma postura de partilha não havendo uma distinção clara entre o líder e os liderados;
3. Liderança Liberal, Permissiva, Não-interventiva, Deixa-andar, “Laissez-faire” – neste caso o líder posiciona-se por fora dando liberdade aos seus liderados não existindo uma intervenção direta do líder nas ações, pois baseia-se na confiança que deposita nos seus liderados.

Na análise destes três estilos gerais podemos concluir que no primeiro estilo existe pouca margem de liberdade para os liderados e muita para o líder, enquanto no último estilo se invertem os espaços de ação. No esquema seguinte, conhecido como “Continuum de Liderança” (Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991) pode visualizar-se a área de liberdade do líder e liderados consoante o estilo usado pelo líder.

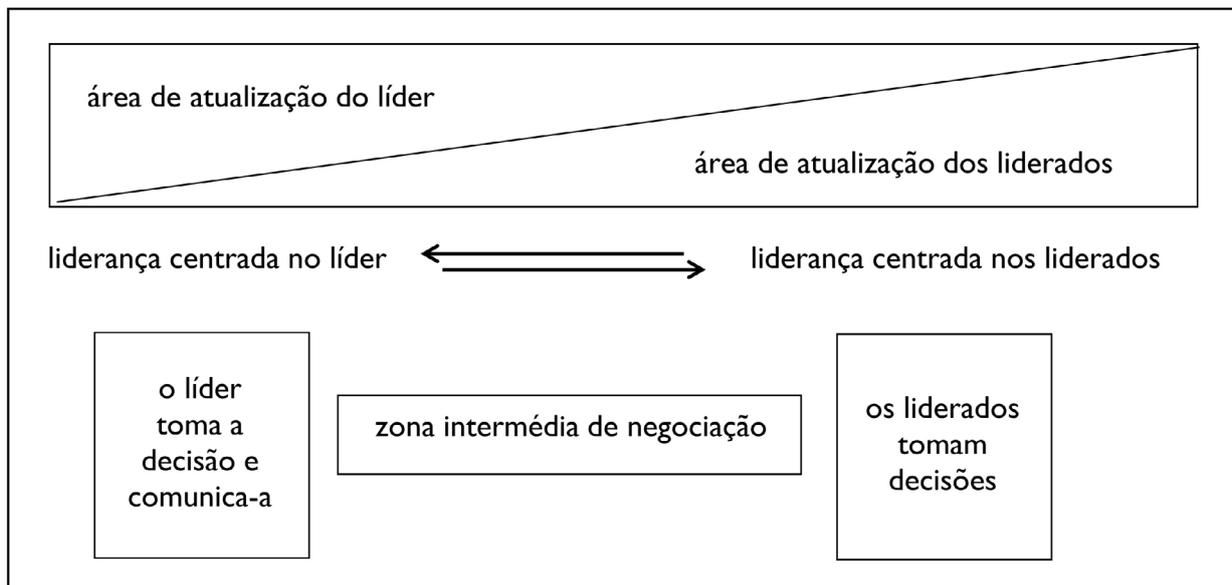


Fig. 2 – “Continuum de liderança” (Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991)

Parece-nos que qualquer dos estilos referidos pode ser eficaz dependendo das situações, ou até das preferências e perspetivas dos liderados. Realçamos a importância que nos parece ter a Liderança Distribuída conforme a delimita Perillo (2008): diferentes acções para diferentes contextos. Também Bertrand e Guillemet (1988, p. 181) se encontram nesta linha de pensamento ao afirmarem que se deve “ser capaz de mudar de estilo segundo a situação (...) e ser determinado pela maturidade do subordinado”. Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (1987) dizem-nos que quando os supervisionados têm pouca maturidade, no início da carreira docente, preferem um estilo supervisory mais Diretivo (predominantemente autoritário) e se estiverem no meio da carreira já preferem um estilo mais Partilhado (predominantemente democrático). O estilo “Laissez-faire” (predominantemente permissivo), provavelmente, será o mais indicado quando cada um conhece bem as suas funções e onde a homogeneidade sociocultural dos membros do grupo é sua principal característica. Portanto, parece não existir um estilo ideal, mas sim estilos mais eficazes dependendo de todo um contexto. No entanto devemos destacar o alerta de Bertrand e Guillemet (1988, p. 183): “O estilo de liderança deve, contudo, permanecer natural e confortável para o líder, e é relativamente inútil para ele tentar adoptar um estilo no qual não se sente à vontade”. Acrescentamos outro alerta vindo de Naím (2014). Diz-nos este autor que se observa na sociedade atual uma tendência geral para uma maior autonomia individual e conseqüentemente uma maior intolerância ao autoritarismo. Ainda mais uma referência a outros estilos de liderança, com uma forte componente motivacional onde os estudos mais recentes têm incidido e que, tudo leva a crer, nasceram

com Burns (1978; cit. Ferreira *et al.*, 1996; cit. Jesuíno, 1999; cit. Sergiovanni, 2004; cit. Bento, 2008; cit. Castanheira, 2010):

- (a) Liderança Transacional – trata-se de uma transação entre o líder e o liderado no sentido de recompensar o liderado se cumprir ou punir caso contrário (Ferreira *et al.*, 1996), parecendo que as motivações extrínsecas (recompensas materiais, prêmios monetários,...) são o seu principal comburente;
- (b) Liderança Transformacional – quando o *empowerment* e as motivações intrínsecas (promoções, atribuição de responsabilidades,...) surgem como as suas diretrizes (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 2000).

Parece-nos, assim, que podemos sintetizar no Quadro 1 as posturas gerais de liderança (estilos), independentemente da condição do líder (perfil) ou da forma como chegou a esse estatuto (tipo). De notar que tanto o estilo transacional como o estilo transformacional podem estar associados a qualquer um dos estilos gerais de liderança (Autocrático, Democrático, *Laissez-faire*), daí entendermos que os primeiros são antes estratégias de motivação usadas pelo líder.

Estratégicas de motivação	Estilos gerais de liderança	Observações
Introduzidas através de lideranças transacional e/ou transformacional com particular incidência na transformacional onde as motivações intrínsecas parecem ser mais determinantes e onde o humanismo e o respeito pelas diferenças são preponderantes.	Autocrático	Mais eficaz nos casos de discussões problemáticas ou quando os liderados são culturalmente inferiores ao líder bem como nos casos em que os liderados possuem pouca maturidade.
	Democrático	O estilo que a literatura aponta como mais eficaz e eficiente. Apreciado sobretudo nos casos em que a maturidade e conhecimentos do líder se equiparam aos dos liderados.
	<i>Laissez-faire</i>	Apropriado quando notoriamente os liderados possuem mais cultura e mais maturidade que o seu líder ou quando os liderados são altamente responsáveis e competentes não sendo necessário grandes orientações. Pode também surgir quando o cargo de líder é imposto por uma qualquer obrigação.

Quadro 1 – Comportamentos gerais de liderança (Ricardo, 2014)

Reforçamos então a ideia de que todos os estilos de liderança podem ser úteis e eficazes dependendo de toda uma conjuntura e de certas particularidades. Tal como referem Bennis e Nanus (1985) e Ulrich, Smallwood e Sweetman (2009) existem líderes eficazes com estilos muito diferentes que se diferenciam pelas suas marcas de liderança pessoais. Parece-nos assim que para se exercer uma liderança necessita-se da implementação de

estratégias que permitam ao líder fazer sobressair todas estas características apontadas e que permitam também ao liderado realçar as suas próprias características pessoais de liderança proporcionando a todos, num percurso sustentável, um maior desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

## **2.1. PERFIS E TIPOS DE LIDERANÇA**

Perante os desafios que surgem a toda a hora na unidade Escola e observando-se as diferenças socioculturais entre todos os agentes, ressalta de imediato a ideia que a implementação de um estilo particular e único de liderança será levado ao fracasso. Na Escola, onde os grupos de docentes (órgãos) são supostamente homogéneos, parece ser importante o líder saber lidar com as diversas personalidades e anseios, sem se demarcar dos objetivos da organização, procurando um equilíbrio constante entre o vislumbre dos resultados e a ética humana, partilhando conhecimentos, dúvidas e funções de forma a responsabilizar, transparentemente e objetivamente, todos os envolvidos.

Muito se tem escrito sobre a definição do conceito de “líder” ou de “liderança”. Existem várias perspetivas e várias visões sobre quem deve ser chamado de líder. Apela-se às chamadas qualidades de liderança para justificar algumas definições, mas que se confundem com as nossas simpatias condicionadas pela obtenção das nossas metas. Observámos que não podemos definir qualidades universais no líder mas também observámos que podemos considerar que existem qualidades particulares e necessárias consoante o cargo que esse líder ocupa. O “bom líder” para uns pode traduzir-se numa visão completamente oposta para outros. Preferimos, por este motivo, chamar líderes a todos os que se encontram na frente de um grupo numa posição de poder influenciar outros, adotem eles a postura que adotarem, gostemos deles ou não.

Neste seguimento, nota-se alguma falta de separação na aplicação dos termos “estilo de liderança”, “perfil do líder” e “tipos de liderança”, sendo que alguns autores os usam indiscriminadamente. Nesta nossa tentativa de contribuir para a clarificação dos conceitos, assumimos no nosso estudo que podemos caracterizar o comportamento do líder quando nos referimos ao seu “estilo” (qual a sua postura?), definir a condição do líder quando nos referimos ao seu “perfil” (qual o seu currículo?) e qualificar o fenómeno social da liderança quando nos referimos ao seu “tipo” (como surgiu?). Verificámos que os estilos do líder podem ser condicionados pelos mais diversos fatores como, por exemplo, os seus traços de personalidade ou até pelo balizamento do poder que lhes é atribuído. A dimensão “perfil do líder” sobressai como um importante fator nesta problemática, pois verificámos que o líder,

para ser aceite, necessita de ser reconhecido pelos seus liderados e, no caso concreto do nosso estudo, as suas condições académicas/profissionais tornam-se fundamentais para o sucesso dessa aceitação e conseqüentemente da sua liderança.

Parece-nos também importante separar claramente o conceito de “supervisão” com o de “supervisão pedagógica”. O primeiro poderá estar associado a um controlo e, para o nosso estudo, ligado a uma avaliação sumativa, enquanto o segundo está associado a uma partilha de conhecimentos e dúvidas orientada por um colega mais experiente e onde a avaliação sumativa não tem lugar dada a cumplicidade que se pretende que exista entre o supervisor pedagógico e o seu supervisionado em todas as atividades escolares, sejam elas pedagógicas ou não.

### **3. BREVE APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA**

A metodologia da investigação desenvolveu-se em três fases distintas. Começámos com uma análise documental (1.ª fase) onde procurámos encontrar os perfis institucionais dos avaliadores do desempenho docente emanados pela legislação e onde fizemos referências aos perfis teóricos/ideais recomendados por diversos estudos.

Estes resultados foram confrontados com os perfis reais encontrados no terreno que foram suportados por um estudo de carácter qualitativo (2.ª fase) realizado através de técnicas como inquéritos por entrevista a diretores de escola, inquéritos por entrevista a avaliadores, inquéritos por entrevista a avaliados e através da observação participante, numa perspectiva etnográfica, aproveitando a nossa posição dentro do objeto de estudo. Nesta fase também nos debruçámos sobre os estilos do avaliador do desempenho docente e demais problemática da ADD. As entrevistas foram do “tipo semi-directiva” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 92) ou “não estruturadas (...) utilizando o conhecimento que o investigador tem da situação social (...) com (...) base da observação-participante” (Bell, 1997, p. 116) procurando confrontar os resultados da fase anterior, ou seja, confrontar o perfil institucional com o perfil real.

Reservámos ainda uma fase para apresentarmos um estudo de carácter quantitativo (3ª fase) que foi realizado com recurso a um inquérito por questionário dirigido a avaliadores e um inquérito por questionário dirigido a avaliados, onde procurámos solidificar os resultados encontrados nas fases anteriores. Estes questionários foram testados numa pequena escala (10 avaliados e 5 avaliadores) complementada com uma entrevista não diretiva no sentido de serem melhoradas as questões finais a serem incluídas nos instrumentos (Ghiglione & Matalon, 1993).

Realçamos a importância que a triangulação de métodos e técnicas teve no nosso estudo:

“Uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação” (Patton, 1990, cit. Carmo & Ferreira, 1998, p. 183);

“Habitualmente considera-se que um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não diretivas ou estruturadas a que se segue uma fase quantitativa” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 115);

“A recomendação ao investigador é que evite ignorar qualquer paradigma; que assimile os supostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos principais, todavia sem renunciar a um certo diálogo entre eles” (Valles, 1999, p. 52);

“os estudos (...) só têm a ganhar com a diversificação das fontes documentais, facilitando o recurso às técnicas de validação por triangulação, tanto na recolha e construção dos dados como nos percursos metodológicos” (Teodoro, 2002, p. 18).

A amostra foi definida por conveniência mas procurámos que expressasse a diversidade dos contextos que caracteriza a realidade em estudo. Seleccionámos aleatoriamente no distrito de Leiria quatro Escolas (designadas por A, B, C e D), com diferentes dimensões e características e que contivessem, simultaneamente, o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário e ainda uma quinta Escola (E) onde fizemos o nosso estudo exploratório, testámos os nossos questionários e registámos grande parte das nossas observações etnográficas.

#### **4. PRINCIPAIS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES**

Como constatámos, o avaliador interno que, na sua maioria, foi o suposto supervisor pedagógico (delegado de grupo de recrutamento) do professor, também teve poder para atribuir uma componente sumativa na ADD contrariando o verdadeiro espírito e essência da supervisão pedagógica (na maioria dos casos esse peso foi de 100% na classificação final – ver Quadro 4). Na verdade, observámos que este supervisor pedagógico, simplesmente, se limitou a propor uma classificação baseado no relatório de autoavaliação do seu avaliado contrariando os estudos feitos nesta área onde se sugere que os dois objetivos gerais da ADD, a saber, (1) melhoria do sistema de ensino e (2) controlo da progressão na carreira, devem ser ligadas a duas diferentes lógicas avaliativas com dois atores diferenciados, respetivamente, o supervisor pedagógico (avaliador formativo) e avaliador externo (avaliador sumativo). Constatámos ainda que a palavra isolada “avaliação” é motivo de alguma confusão denotando-se, por exemplo, quando se pergunta: “Concorda que os professores sejam avaliados?”. Ou seja, o termo tem pouco significado se não lhe for acrescentado o

respetivo apêndice (que tipo de avaliação?). O quadro seguinte resume a interação destas lógicas que acabámos de descrever.

1 - Avaliação interna		2 - Avaliação externa	
<b>MELHORAR A QUALIDADE</b>	√ desenvolvimento profissional e organizacional	<b>REGULAR A PROGRESSÃO</b>	√ desenvolvimento pessoal e organizacional
<b>SUPERVISÃO PEDAGÓGICA</b>	√ orienta	<b>SUPERVISÃO</b>	√ controla e fiscaliza
<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA</b>	√ dirigida ao processo	<b>AVALIAÇÃO SUMATIVA</b>	√ dirigida ao produto e certifica
<b>AVALIADOR INTERNO</b>	√ amigo e companheiro	<b>AVALIADOR EXTERNO</b>	√ sem relações pessoais e/ou profissionais com o avaliado

Quadro 2 – Lógicas da Avaliação do Desempenho (Ricardo, 2014, 2016, 2017)

Relativamente ao perfil destes avaliadores do desempenho docente pudemos observar três perfis distintos:

- (1) o teórico/ideal, proposto pelos autores de referência;
- (2) o institucional, exigido pela legislação;
- (3) o real, que encontrámos no terreno.

Assim, os pontos em comum mais referidos sobre o perfil sugerido pelos autores estudados passam pela necessidade do avaliador do desempenho docente ter larga experiência como professor no nível de ensino onde incide a sua ação, possuir uma pós-formação académica dirigida especificamente à função (denotando-se este aspeto mais relevante nos avaliadores), pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, ter tido experiência de orientador de estágios e, idealmente, ser mais qualificado academicamente que o seu avaliado (de referir que nos resultados da nossa investigação qualitativa este último aspeto não surgiu muito destacado).

No que respeita ao perfil institucional do avaliador do desempenho docente, no Quadro 3 apresentamos as exigências do atual modelo de avaliação do desempenho docente (DR n.º 26/2012) para o perfil do avaliador do desempenho docente.

Avaliador	Perfil institucional do avaliador do desempenho docente	
	Cargo / Condição	Requisitos
Interno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenador de Departamento curricular;</li> <li>• Nomeado pelo Diretor da Escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionado no 4.º escalão ou superior ou posicionado no 3.º escalão desde que seja detentor de formação especializada.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Designado pelo Coordenador de Departamento curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionado no 4.º escalão ou superior ou posicionado no 3.º escalão desde que seja detentor de formação especializada;</li> <li>• Integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;</li> <li>• Pertence ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;</li> <li>• Tem formação em avaliação do desempenho docente ou em supervisão pedagógica, ou detém experiência profissional em supervisão pedagógica.</li> </ul>
Externo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertence a uma bolsa de avaliadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionado no 4.º escalão ou superior da carreira docente;</li> <li>• Integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado;</li> <li>• Pertence ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado;</li> <li>• É titular do grau de doutor, mestre, ou possui formação em avaliação do desempenho docente ou em supervisão pedagógica (em instituições do ensino superior), ou detém experiência profissional em supervisão pedagógica (orientação de estágios pedagógicos, relator, avaliador, coordenador de departamento curricular) desde que tenha já observado aulas.</li> <li>• Não exerce funções na mesma Escola ou Agrupamento de Escolas que os avaliados.</li> </ul>

Quadro 3 – Resumo do perfil institucional do avaliador do desempenho docente em Portugal (DL n.º 75/2008; DL n.º 41/2012; DR n.º 26/2012; Despacho Normativo n.º 24/2012)

Relativamente ao perfil real do avaliador do desempenho docente, constatámos que é muito semelhante ao emanado pela Lei. De um modo geral, quem teve as funções de avaliar os professores foram os respetivos coordenadores de grupo de recrutamento que foram nomeados no início do ano letivo pelos diretores das escolas, numa lógica de antiguidade e graduação no grupo de recrutamento. Fazemos notar que a função que tiveram enquanto avaliadores, sobre a qual apenas lhes foi dado conhecimento no final do ano letivo (2012/2013), foi a de proporem a classificação aos seus avaliados baseados

nos respectivos relatórios de autoavaliação. Portanto, mais uma vez, podemos concluir que não devemos ligar, no terreno, a função de avaliador interno (incumbido de atribuir uma classificação ao seu avaliado) à de supervisor pedagógico, pois, como já referimos, as tarefas são contraditórias. Visto pelos números, constatámos que 32% de avaliadores têm menos tempo de serviço que os seus avaliados e que 28% de avaliadores não pertence ao mesmo grupo de recrutamento que o seus avaliados. Constatámos também que, de uma forma geral, os avaliadores, em relação aos seus avaliados, têm mais idade e mais tempo de serviço, estão posicionados em escalões superiores, têm mais habilitações académicas e têm mais experiência no exercício de cargos na Escola.

No que respeita ao estilo do avaliador são apreciadas, com mais ênfase pelos avaliadores, as características colaborativo, que dá *feedback* e motivador (pela ordem decrescente de importância atribuída). A preferência pelo estilo autoritário está posta de lado por praticamente todos os agentes estudados. De realçar que, no estudo qualitativo, pareceu-nos que o estilo do avaliador do desempenho docente predominante observado colou-se ao “Laissez-faire” mas não de uma forma intencional, pois constatámos que a postura assumida pelos próprios avaliadores e perspectivado pelos avaliados não era esta. O companheirismo, a falta de informação, as incompreensões e as preocupações legais, estiveram bem presentes no comportamento deste líder “deixa andar”. Fazemos notar que nunca observámos que este estilo estivesse ligado a qualquer vontade de desresponsabilização do processo como alguns autores gostam de o relacionar. Foi um líder que prestava atenção e que procurava clarificar.

Estes comportamentos podem ser justificados pelo entendimento que os professores fizeram da atual conjuntura política com muitas alterações na carreira docente consideradas pelos professores como desestabilizadoras e, ainda, pela falta de informação/formação a que o avaliador do desempenho docente claramente foi sujeito. Podemos, assim, afirmar que o estilo deste ator foi fortemente condicionado pelo seu líder de topo e o deste, por sua vez, fortemente condicionado pela tutela. Realçamos, mais uma vez, que o estilo mais apreciado e reconhecido pelos dois grupos de professores em estudo (avaliadores e avaliados) foi, claramente, o colaborativo.

O processo da ADD é visto pelos agentes, suportado sobretudo nas razões de instabilidade já apontadas, como um procedimento sem credibilidade. No estudo qualitativo pareceu-nos, assim, observar que a grande maioria dos professores não acredita neste processo de ADD, sentimento este corroborado pelos diretores das escolas entrevistados. Mas, apesar de tudo, também observámos nas respostas obtidas no estudo quantitativo sobre estas questões, concordam com as dimensões da avaliação, a saber (ver Quadro 4): (1) científico-

-pedagógica; (2) participação na vida da Escola e relação com a comunidade educativa; (3) formação contínua e desenvolvimento profissional. De um modo geral, não concordam com os pesos previstos nas três dimensões da avaliação e não concordam com a observação de aulas como uma ferramenta da ADD nas atuais condições. A observação de aulas não é vista como eficaz mas, caso não haja essa observação de aulas, os sujeitos em estudo não concordam com a avaliação da dimensão “1- científico-pedagógica” surgindo algumas interrogações e perplexidade na forma de como o fazer. De realçar que, apesar de obtermos algumas respostas positivas sobre este processo de ADD, observámos que os professores, assumidamente, não concordam com o atual modelo como demonstram, também, as suas respostas negativas à motivação para serem avaliadores e/ou avaliados e, até, à percepção da deterioração do clima social que este processo parece provocar vislumbrada também pelos diretores das escolas. No entanto, não observámos, nos nossos registos etnográficos, que esse clima tenha afetado significativamente o ambiente nas escolas.

Componente	Incidências	Ferramentas de avaliação	Dimensões	Pesos	
				Sem componente externa	Com componente externa
<b>Interna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os professores (excepto o subdirector, adjuntos do diretor, assessores da direção, professores posicionados no 8.º escalão que não tenham obtido a menção abaixo do Satisfaz em avaliações anteriores, professores posicionados no 9.º e 10.º escalão, coordenadores de departamento curricular e avaliadores por este designados – estes professores serão avaliados baseados num relatório de autoavaliação com o máximo de 6 páginas e avaliado pelo Diretor ouvido o parecer da Secção de Avaliação do Desempenho Docente – SADD).</li> </ul>	<p>(a) Projeto docente, no máximo com duas páginas, sendo facultativa a sua apresentação (neste caso serão consideradas as metas definidas pela escola);</p> <p>(b) Documento de registo aprovado pelo Conselho Pedagógico;</p> <p>(c) Relatório de autoavaliação.</p>	<p>(1) Científico-pedagógica;</p> <p>(2) Participação na vida da Escola e relação com a comunidade educativa;</p> <p>(3) Formação contínua e desenvolvimento profissional.</p>	60%	30%
<b>Externa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores em período probatório;</li> <li>• Professores que se encontrem no 2.º e 4.º escalão da carreira;</li> <li>• Professores que pretendam a menção de Excelente;</li> <li>• Professores que tenham obtido a menção de Insuficiente na avaliação anterior.</li> </ul>	<p>(d) Observação de aulas</p>	<p>(1) Científico-pedagógica.</p>	0%	70%

Quadro 4 – Resumo das variáveis gerais na avaliação do desempenho docente (DR n.º 26/2012)

No que respeita às perspetivas sobre o processo de seleção dos avaliadores, como referimos, estes foram geralmente os professores coordenadores do grupo de recrutamento designados, de uma forma oficial, pelo Coordenador de Departamento (mesmo que este não tenha tido qualquer papel real nesta ação). Estes professores, coordenadores do grupo de recrutamento (ou delegados de grupo, ou subcoordenadores de departamento, consoante a designação adotada por cada Escola), são professores efetivos do quadro pelo

que esta sua condição assegura-lhes praticamente todos os requisitos exigidos pela Lei para exercerem o cargo. De qualquer forma notámos, sobretudo na observação qualitativa, que a grande maioria dos professores não conhece o processo de seleção dos avaliadores. Era do consenso geral que estes seriam, por inerência, os respetivos coordenadores de grupo, pois assumia-se que possuem uma larga experiência assegurando o desenrolar do processo sem grandes contestações.

Sobre a identificação dos efeitos do papel do avaliador no processo da ADD, observámos na investigação qualitativa que os professores não imputam responsabilidades de maior ao avaliador pelas eventuais consequências negativas que pudessem advir com esta ADD, pois consideraram que estes só foram chamados ao processo para cumprir com os procedimentos criados por outros. Na observação quantitativa também verificámos, através dos valores médios sobre esta questão, que os professores consideraram que os avaliadores não têm influência no processo, se bem que os avaliados se repartam igualmente pela opinião contrária. Os avaliadores e avaliados assumiram ter uma boa relação profissional e pessoal entre eles, com os avaliadores a considerarem que esta relação ultrapassa ligeiramente o desígnio de “boa”. Portanto, por aqui se pode deduzir que as relações interpessoais entre estes dois grupos de protagonistas são saudáveis e não influenciaram negativamente o processo (pelo contrário, provavelmente desvirtuaram os resultados da ADD), apesar de verificarmos que existiram outros fatores, tais como falta de formação para o exercício do cargo de avaliador, que também podem ter contribuído para a não credibilidade da ADD.

As perspetivas de mudança apontadas pelos professores são praticamente inexistentes. Tanto os avaliadores como os avaliados responderam que a ADD não iria melhorar o desempenho dos professores. Aliás, mais de 10% de avaliadores e mais de 30% de avaliados dizem mesmo que não iria melhorar o desempenho de nenhum. Observámos na investigação etnográfica que alguns professores pensam até que esta ADD pode ter efeitos contrários, manifestando este seu sentimento na motivação que assumiram não ter para se sujeitarem a este processo. Estas ideias foram corroboradas pelos seus diretores. Os professores e diretores assumiram não concordar com o atual modelo de ADD mas poucos arriscaram em apontar outro caminho, embora tivessem referido que os professores devem ser avaliados. Obtivemos algumas sugestões que nos indicaram como mais eficaz a aplicação do anterior modelo (DR n.º 11/1998) que não previa a figura do avaliador e que se baseava na análise, por parte de uma Comissão Especializada (idem, art.º 9) vinda do Conselho Pedagógico, de um relatório crítico de autoavaliação. A evolução deste modelo pautou-se pela introdução da figura do Relator (DR n.º 2/2010) que propunha uma classificação

baseado no relatório de autoavaliação do seu avaliado a um Júri de Avaliação (idem, art.º 13) do qual ele também fazia parte. Ora, foi muito próximo dos modelos anteriores o que se fez com este atual modelo de ADD (DR n.º 26/2012): o avaliador interno (ex-relator), que teve um papel de intermediário, analisou o relatório de autoavaliação do avaliado e propôs uma classificação à Secção de Avaliação do Desempenho Docente (SADD) vinda do Conselho Pedagógico (ex-Júri de Avaliação). Pareceu-nos, assim, que o modelo se manteve praticamente inalterado tendo-se mudado o número ao decreto e os nomes às figuras acrescentando-se ao processo o avaliador externo mas, como constatámos, foi pouco solicitado não interferindo significativamente na globalidade da ADD. Na observação quantitativa, verificámos que os professores não concordam com uma avaliação sumativa dirigida ao seu desempenho, mas concordam com uma avaliação formativa. Sobre estas perspetivas, os professores gostariam que os resultados da ADD tivessem consequências, nomeadamente, a progressão na carreira e uma melhoria do desempenho.

Pudemos ainda concluir que não encontrámos nos autores estudados alguém que nos dissesse o que é ser um bom professor, pelo contrário dizem-nos mesmo que “Sabemos todos que é impossível definir o «bom professor»” (Nóvoa, 2011, p. 48) ou que “não existe nem «o bom professor» definido por dadas características de personalidade, nem um modelo de atuação único no qual se explicita o que o professor deve fazer” (Esteve, 1992, p. 145). Neste seguimento, dada a imprevisibilidade das tarefas inerentes à prática docente, as dimensões e sub-dimensões da ADD teriam de ser inúmeras tal como, por exemplo, as apresenta Danielson (2010) carregadas da correspondente subjetividade. Podemos também assumir que avaliar é comparar com referenciais. Tudo aponta, assim, que encontrar essas referências e seguidamente balizar os critérios de avaliação (ou dimensões de avaliação, ou padrões de avaliação) para se poderem comparar, avaliar e classificar um professor de Bom se torna uma tarefa pouco credível.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M.P.; Flores, M.A. & Machado, E.A. (Orgs.) (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Líderes – Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Bogotá, Barcelona, Caracas, México, Panamá, Quito, San Juan: Editorial Norma, SA.
- Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In: A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 31-54). Funchal: Grafimadeira.
- Bertrand, Y. & Guillemet, P. (1988). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M.P. (2009). Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho. In: J. Bonito (Coord.). *Ensino, Qualidade e Formação de Professores – Livro de Homenagem ao Professor Vítor Manuel Trindade* (pp. 97-105). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Castanheira, P. (2010). Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do Conselho Executivo. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Castro, D. (2010). A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escola. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Liderança Periféricas. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a Prática Profissional – Um Quadro de Referência para a Docência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro – estabelece um novo regime de avaliação do desempenho docente e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho.
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro – altera o Estatuto da Carreira Docente e define as linhas orientadoras da avaliação do desempenho docente.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão nas escolas públicas.
- Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro de 2012 – regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos.

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2012). Perfil do docente 2010/2011. Lisboa: Ministério da Educação.
- Donnelly, J.H.; Gibson, J.L. & Ivancevich, J.M. (2000). *Administração – Princípios de Gestão Empresarial*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Drucker, P. (1992). *Gerindo para o Futuro*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Esteve, J.M. (1992). *O Mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
- Ferreira, J.M.C.; Neves, J.; Abreu, P. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia da Organizações*. Alfragide: Mc Graw-Hill.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Hoffer, E. (2007). *Do Fanatismo. O verdadeiro crente e a natureza dos movimentos de massas*. Lisboa: Guerra e Paz Editores SA.
- Jesuino, J. (1999). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- McNeil, A. & Clemmer, J. (1992). *Como liderar – factor crítico de sucesso na gestão da empresa*. Lisboa: Edições 70.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidadm Eficacia y cambio en Educacioan*, Vol. 4, n. 4e, 11-24.
- Naím, M. (2014). *O Fim do Poder*. Lisboa: Gradiva.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Lisboa: Educa.
- Perillo, S. J. (2008). Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as networked practice. *School Leadership & Management*, 28(2), 189-203.
- Ricardo, L. (2013). Estilos e perfis de líderes intermédios na escola com funções de avaliação do desempenho docente. Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Ricardo, L. (2014). *O Líder e a Liderança*. Lisboa: Chiado Editora.
- Ricardo, L. (2016). *O Fim do Líder*. Lisboa: Chiado Editora.
- Ricardo, L. (2017). *O Líder Charlatão*. Lisboa: Chiado Editora.
- Ricardo, L. & Henriques, S. (2012), “Recensão do livro Lima, L. C. (Org.) (2011). *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão” *Portuguese Journal of Science*, Vol. 11, n.º 1, pp. 87-89.
- Ricardo, L. & Henriques, S. (2014). Estilos e Perfis do líder intermédio da escola com funções de avaliação do desempenho docente. Vila Real: Atas do XII Congresso da SPCE, pp. 244-252.

- Ricardo, L.; Henriques, S. & Seabra, F. (2012a). "Supervisão Pedagógica: teoria e prática". In Cadima, R., Pereira, I., Menino, H., Dias, I.S., & Pinto, H. (orgs.). *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Leiria: ESECS – IPL, Livro Atas Conferência Internacional, maio 2012, pp. 101-108.
- Ricardo, L.; Henriques, S. & Seabra, F. (2012b). *Estilos e perfis dos líderes intermédios com funções de avaliação do desempenho docente – discussão concetual*. Porto: Atas do VII Congresso Português de Sociologia.
- Santiago, P.; Roseveare, D.; Amelsvoort, G.; Manzi, J. & Matthews, P. (2009). *Avaliação de Professores em Portugal – Avaliação e Conclusões*. Paris: OCDE.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Teodoro, A. (2002). *As Políticas de Educação em Discurso Directo (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ulrich, D.; Smallwood, N. & Sweetman, K. (2009). *Leadership Code*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica e Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis/Sociologia.

# O PAPEL DOS PROFESSORES NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COM RECURSO ÀS TECNOLOGIAS

HENRIQUETA COSTA & ISOLINA OLIVEIRA  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

## RESUMO

Os jovens que hoje em dia frequentam as nossas salas de aula têm muitas diferenças em relação aos que há quinze anos o faziam. Os nossos jovens vivem com a tecnologia na palma da mão e esta realidade do seu quotidiano transforma a sua forma de ser, de pensar e de querer. A internet, por um lado, permite-lhes o acesso a realidades e mundos fisicamente distantes esbatendo problemas geográficos e de mobilidade. Os telemóveis e as redes sociais permitem um contacto permanente, uma comunicação quase contínua e a obtenção de respostas rápidas, no imediato. Sendo esta a realidade das vidas dos jovens, o ensino deve adaptar-se de forma a que melhor se ajuste aos processos de aprendizagem dos nossos alunos que, inevitavelmente, estão agora modificados pelas suas novas vivências e experiências.

Neste artigo analisamos a posição de um grupo de professores de disciplinas de ciências em cursos de natureza profissionalizante no que se refere à utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Analisam-se práticas pedagógicas e o modo como estas novas práticas modificam os papéis na sala de aula transformando o aluno no construtor do seu conhecimento e atribuindo ao professor um papel de orientador.

**Palavras-chave:** Ciências; Cursos de natureza profissionalizante; Inovação pedagógica; Tecnologias digitais.

## INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Desde meados do século XX a evolução científica tornou-se não só mais rápida mas mais disseminada. Com a divulgação de descobertas consideradas importantes e até mesmo essenciais para a Humanidade, a população em geral ganhou acesso não só ao mais

recente conhecimento científico mas também à linguagem e pensamento científicos. As conquistas científicas da Humanidade ficaram a um clic de distância da população e, conseqüentemente, dos jovens que frequentam as nossas escolas.

As vantagens desta proliferação do conhecimento são inegáveis uma vez que permitem a promoção de um elevado debate em torno de questões éticas, morais e sociais em que se exige a intervenção de todos. Uma das pretensões da educação em ciência no século XXI é a formação de cidadãos conhecedores dos conceitos e linguagem científicos capazes de participar ativamente nas discussões e debates promovidos por estes progressos.

O recente relatório *Schools at the crossroads of Innovation in cities and regions* alerta para que as fronteiras entre a escola e a comunidade local estão a abrir-se e as escolas estão a tornar-se organizações em rede e aliadas da inovação local e regional. Como é sublinhado no relatório “as escolas estão na encruzilhada da inovação” (p. 12) e é fundamental assumir uma “abordagem ecossistémica da aprendizagem e inovação” (p.12) para se perceber como os diversos atores podem trabalhar em conjunto para melhorar os processos e os resultados educativos. Pretende-se formar os jovens para uma cidadania ativa nos mais diversos aspetos da vida em comunidade nos nossos dias e um desses aspetos inclui a discussão científica das questões do dia a dia que interferem na vida de todos. Formamos, assim, jovens cidadãos capazes de tomar decisões conscientes, pequenas decisões, como a instalação de um painel fotovoltaico em casa, ou grandes decisões, como a resposta a referendos sobre manipulação genética.

Por outro lado, esta proliferação do conhecimento científico traz novas exigências às escolas e, conseqüentemente, aos professores. Na realidade, o conhecimento está hoje em dia muito próximo dos jovens e tornou-se muito difícil a gestão do percurso da informação que é disponibilizada aos alunos. Cabe aos professores não só se manterem atualizados cientificamente mas também tecnologicamente de forma a aproveitar ao máximo as potencialidades da realidade atual. O papel do professor modificou-se e as estratégias pedagógicas terão, necessariamente de evoluir, modificar-se, inovar-se.

A inovação pedagógica é um processo organizado com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas. Estas práticas são desenvolvidas, na sala de aula, no decurso do processo de ensino e aprendizagem, pelos professores. Sendo uma das principais características da inovação a necessidade de modificar convicções, será essencial que o professor, condutor das práticas pedagógicas inovadoras, altere as suas crenças de forma a acreditar que as novas metodologias implementadas e os novos recursos utilizados contribuem, efetivamente, para uma melhoria de todo o processo educativo (Kimmelman, 2010; Oliveira & Courel, 2013). Esta crença na inovação implementada por parte dos professores é tanto

mais importante quanto mais a inovação se afastar das práticas anteriormente seguidas por estes.

Implementar uma inovação não é fácil. Por um lado, é necessário que os professores estejam tecnologicamente preparados para dominarem os novos recursos pois a sua exploração com os alunos obriga a um conhecimento quase completo dos mesmos por parte dos professores; por outro lado, o recurso a novas metodologias exige um trabalho de preparação teórica e experimental exigente. Contudo, como observa House (1974) citado por Fullan (2007), o mais complexo é: “as inovações são atos de fé. Elas exigem que se acredite que, em última instância, vão dar frutos e compensar o investimento pessoal” (p. 28).

A inovação pedagógica exige, por um lado, o recurso a novos materiais ou tecnologias. A utilização, em sala de aula, de novos materiais ou tecnologias obriga a que o professor conheça aprofundadamente esses materiais e domine as tecnologias. Para a introdução de novos recursos a explorar no processo de ensino e aprendizagem os professores necessitam de tempo e dedicação, mas importa que o professor acredite que todo o seu investimento será proveitoso (Costa, 2013). Este investimento é elevado, em termos de tempo, é um investimento profissional, mas sobretudo pessoal, uma vez que o professor se coloca em risco, expondo-se ao êxito ou ao fracasso, perante uma abordagem completamente nova que não oferece a garantia de sucesso.

Qualquer mudança desperta sentimentos de ansiedade, de insegurança e de medo (Fullan, 2007). Essa ansiedade resulta da incerteza sobre o sucesso ou o insucesso, a insegurança de estar a seguir um caminho que pode não o conduzir ao sucesso ou de não estar a desenvolver os esforços da melhor forma possível e é, ainda, o medo de falhar, o medo do insucesso da mudança, depois de todo o investimento profissional e pessoal que foi feito. Na realidade, não existem certezas sobre o resultado da mudança o que significa que o receio de falhar pode impedir o sentimento de satisfação pessoal da conquista de um resultado desejado. A este propósito, Livingstone (2012) afirma que as tecnologias digitais não estão ainda incorporadas nas práticas sociais da vida diária, como se esperaria, e a mudança nas escolas em nível da sala de aula decorre lentamente. Segundo a autora os efeitos do uso dessas tecnologias na melhoria dos resultados de aprendizagem carece de evidências fortes e, ainda, permanece o debate entre duas posições: as tecnologias devem ser um suporte às pedagogias tradicionais ou importa projetar uma pedagogia radicalmente diferente e baseada em competências sociais e nas novas literacias digitais?

Como nos refere Fullan (2007) “a verdadeira mudança, desejada ou não, representa uma séria experiência pessoal e coletiva caracterizada pela ambivalência e incerteza; se a mudança resultar positivamente, permite um sentimento de conquista, poder e

desenvolvimento profissional” (p. 23).

O professor que conduz uma inovação tem de estar envolvido na mesma, acreditar que esta irá permitir que os seus alunos melhorem as aprendizagens. A experiência de uma implementação com sucesso altera as atitudes dos professor e as suas crenças, de outro modo toda a inovação estará comprometida (Oliveira & Courela, 2013). Esta resistência à mudança deve-se parcialmente, segundo Canário (1996), à introdução de “situações de perturbação cognitiva [que contribuem] para a crise de identidade dos professores” (p. 64). As mudanças institucionalizadas, as reformas, implementam-se do topo para baixo mas as verdadeiras inovações pedagógicas são sempre implementadas na sala de aula, pelos professores e como resultado da mudança da sua própria crença e cultura educativa. Assim, a maioria das inovações pedagógicas desenrolam-se por iniciativa de um professor com características mais inovadoras, mais arrojado, capaz de mobilizar alguns colegas para o apoiarem e a ele se juntarem na implementação de algumas inovações. Se assim acontecer, muitas inovações ficam restritas aos corredores e às salas de aula acabando por passar despercebidas à restante comunidade educativa.

Contudo, é perfeitamente possível desenrolar-se um processo de inovação dentro do conjunto de uma escola. São disso exemplo o movimento das escolas eficazes ou o movimento para a melhoria das escolas. Estes movimentos surgem da assunção de que as escolas podem fazer a diferença e de que é possível, em condições socioeconómicas semelhantes conseguir resultados diferentes. Para que isso aconteça é essencial que a escola esteja impregnada de uma cultura de escola forte, aberta à mudança e capaz de perspetivar a inovação como um desafio. Dentro dessa cultura de escola devem existir alguns professores promotores da inovação que, desenvolvendo um trabalho colaborativo com os colegas, permitam que os processos inovadores se disseminem pela escola. Assim, essas inovações pedagógicas propagam-se pela promoção do trabalho colaborativo dentro de um pequeno grupo de professores podendo mesmo estender-se a grandes grupos de professores nas escolas se existir uma forte cultura de escola e uma liderança eficaz. Desenvolvendo uma cultura colaborativa dentro de um grupo de profissionais reflexivos, as comunidades profissionais de aprendizagem (Stoll et al., 2006) permitem, não só a iniciação de inovações nas escolas mas, sobretudo, a continuidade e alargamento dessas inovações dentro de uma comunidade escolar. Esta é, no fundo, uma inovação dentro da escola enquanto organização que suporta o desenvolvimento de uma cultura de escola e de um trabalho colaborativo e reflexivo entre professores que contribui para a melhoria de toda a escola (Oliveira & Serrazina, 2001).

É conhecida a resistência de muitos professores à mudança e esta, segundo Hargreaves

(1998), pode estar associada à resistência do professor ao desenvolvimento de trabalho colaborativo com os seus pares. Reportando-se a investigação de Lortie (1975), este autor observa que “o isolamento na sala de aula dos professores condu-los a desenvolver culturas não-inovadoras, conservadoras e individualistas” (p. 91). O trabalho colaborativo permite a troca de ideias, a reflexão conjunta e promove a autorreflexão. Ao desenvolverem um trabalho colaborativo, os professores sentem o apoio dos colegas e com ele podem partilhar sentimentos de incerteza sabendo que terão apoio caso o resultado da implementação da inovação não seja o desejado. A existência de fortes relações entre pares dentro da comunidade educativa também contribui para o desenvolvimento da cultura de escola e para a sensação de partilha por parte dos professores, com os seus colegas, partilha de sucessos e insucessos. Como sublinha Fullan (2007) a colegialidade, a confiança, o auxílio e a interajuda, o desenvolvimento profissional e a obtenção de resultados estão intrinsecamente ligados. O professor tem de estar preparado para o trabalho colaborativo, para a reflexão crítica e deve ter capacidades de liderança dentro da comunidade docente. Relativamente aos seus alunos, o professor deve ser positivo apresentando elevadas expectativas (Bolívar, 2012) sobre cada um deles, acreditando que cada um é capaz de melhorar as suas aprendizagens se ele (aluno) e o professor trabalharem com esse propósito. Um professor com estas características estará mais propenso a enfrentar o desafio da mudança, lutar contra as incertezas e investir pessoal e profissionalmente na implementação de uma inovação que acredite ser capaz de promover as aprendizagens dos seus alunos.

Será, contudo, importante que a inovação faça sentido para o professor. Para que um professor ou um pequeno grupo de professores implemente uma mudança, Fullan (2007) refere que esta deve apresentar algumas características: ser congruente, ou seja, existir uma certa lógica de que determinada mudança implique um certo benefício; ser clara, ou seja, as mudanças práticas deverão ser explícitas e a relação custo/benefício ser favorável sendo o custo o investimento pessoal e profissional do professor e o benefício as vantagens para o processo de ensino e aprendizagem.

Devem, então, ser criadas condições aos professores para promover práticas pedagógicas inovadoras. Podemos, dentro destas condições, distinguir condições de formação e de trabalho. É necessário, ao longo da formação inicial, educar os futuros professores na condução de práticas pedagógicas partilhadas e no desenvolvimento de um trabalho colaborativo que conduza à reflexão dentro do grupo docente e à autorreflexão de cada professor sobre as suas práticas pedagógicas mas é igualmente fundamental, numa realidade que muda tão rapidamente, a formação continuada que permite preparar os

professores científica e pedagogicamente.

A inovação pedagógica com o que envolve de atualização de práticas e representações, de novas estruturas e organização constitui-se como um caminho importante para as aprendizagens dos alunos e para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A comunidade educativa é o meio que tem de se organizar de forma a propiciar a inovação e os professores aqueles que a devem promover nas suas salas de aula. Mas a prática pedagógica envolve mais atores sendo, assim, fundamental que alunos, pais e a sociedade em geral concorram para que escolas e professores possam desenvolver práticas inovadoras que, em última análise, contribuirão de forma positiva para a formação dos futuros profissionais e cidadãos. Ou, como o relatório acima citado afirma: as escolas não podem ser deixadas sozinhas na difícil tarefa de fazer a transformação necessária.

## **METODOLOGIA DO ESTUDO**

O estudo realizado situa-se no paradigma qualitativo e assume uma abordagem interpretativa construtivista (Denzin & Lincoln, 2005). Considera-se o design metodológico como um estudo de caso coletivo (Stake, 1995/2007), mais especificamente, três estudos de caso que correspondem a três escolas com realidades diversas. Além de se identificar as características particulares de cada caso, foram confrontados os três casos (Stake, 2005) de forma a tentar compreender a importância das lideranças, dos contextos na utilização das tecnologias e na implementação de inovações pedagógicas com recursos às mesmas no ensino das ciências. Neste artigo, vamos apenas apresentar os resultados sobre como são perspectivadas e utilizadas as tecnologias pelos professores no ensino das ciências, procurando identificar formas inovadoras de as utilizar, em cada um dos contextos escolares. O estudo foi conduzido no ano letivo 2012/2013 em três escolas da Região Autónoma da Madeira com a preocupação de compreender as inovações pedagógicas que as novas tecnologias têm possibilitado implementar nas salas de aula. Entre outros, um dos objetivos definidos para o estudo foi caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de natureza profissionalizante com equiparação ao ensino secundário, nomeadamente no que respeita aos papéis do professor e do aluno.

Para tal, recolheram-se dados junto de professores e alunos. No que se refere aos dados dos professores, estes foram recolhidos em duas fases por forma a podemos fazer uma triangulação. Numa primeira fase realizaram-se entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, distribuíram-se questionários.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas antes do início do ano letivo, no decurso dos meses de Agosto e Setembro de 2011. As entrevistas realizadas, no início do ano letivo, aos professores estavam divididas em duas partes, uma correspondente à caracterização do professor, outra correspondente às suas perspetivas. A primeira parte estava dividida em três grupos, estando o primeiro grupo denominado situação profissional, em que se questionava o professor sobre o seu tempo de serviço e a sua situação profissional na escola. Com estas questões, pretendia-se identificar se existia um determinado tipo de professor característico para os cursos profissionalizantes em todas ou apenas algumas escolas. Era nosso objetivo perceber se os professores que lecionavam a estas turmas eram muito ou pouco experientes e se estavam fortemente ligados à escola, sendo do quadro, ou apenas de passagem, sendo de quadro de zona ou contratados. Num segundo grupo da primeira parte, que denominámos de cursos profissionalizantes, questionava-se os professores sobre a sua experiência a lecionar turmas de ensino profissionalizante e sobre os motivos que os levaram a optar por estas turmas. Com estas questões, o nosso objetivo era verificar se os professores dos cursos de natureza profissionalizante eram professores já experientes nestes cursos ou se a lecionação destes cursos tornava-se rotativa entre os vários professores.

Esta caracterização permitia-nos, igualmente, verificar se os professores que procediam a maiores inovações em sala de aula eram mais ou menos experientes na lecionação destes cursos mas permitia também detetar se os professores que há mais anos lecionavam cursos de natureza profissionalizante tinham uma perceção diferente sob estes cursos e os alunos que os frequentam. A questão sobre os motivos que levaram os professores a lecionar cursos de natureza profissionalizante possibilitava a compreensão das motivações dos professores. O último grupo da primeira parte, correspondente às tecnologias continha questões referentes ao domínio das mesmas por parte dos professores mas também questões sobre a utilização que é dada às tecnologias. Primeiramente, pretendíamos saber se os professores dominavam as tecnologias, se tinham formação no seu uso e se habitualmente as utilizavam na sua vida privada e profissional.

Na segunda parte da entrevista, pretendia-se recolher informações acerca das perspetivas dos professores referentes a várias vertentes da lecionação dos cursos de natureza profissionalizante. As questões seguintes tinham como objetivo saber se os professores atribuíam alguma importância à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula e se pretendiam utilizar alguns nas suas aulas com as turmas de cursos de natureza profissionalizante e, também, saber os motivos que guiavam os professores na utilização ou não destes recursos. A entrevista finalizava com uma questão sobre os cursos

profissionalizantes na generalidade em que se pretendia recolher informações sobre a perceção dos professores acerca das vantagens e desvantagens destes cursos. Com esta questão procurava-se compreender a perceção dos professores sobre os cursos de natureza profissionalizante e os alunos que os frequentam.

Os questionários aplicados aos professores no decurso dos meses de maio e junho foram concebidos especificamente para cada um dos grupos disciplinares cujos professores participavam no nosso estudo e estavam divididos em três grupos de questões. Os principais objetivos deste questionário prendiam-se com a identificação dos recursos tecnológicos utilizados pelos professores e a forma como estes foram utilizados com os alunos, com a tomada de consciência por parte do professor das iniciativas inovadoras conduzidas com os seus alunos e também com o reconhecimento das vantagens que os recursos tecnológicos utilizados de forma inovadora podem trazer aos alunos.

## **RESULTADOS**

Integraram o nosso estudo um total de 15 professores distribuídos da seguinte forma por três grupos disciplinares diferentes: 6 professores do grupo 500 (área da matemática); 6 professores do grupo 510 (área da física e da química) e 3 professores do grupo 520 (área da biologia e da geologia).

Os professores foram questionados sobre o seu tempo de serviço no grupo disciplinar a que atualmente pertencem. Estas informações foram disponibilizadas ao longo do 1.º período do ano letivo 2011/2012 referindo-se, portanto, ao tempo de serviço dos professores no início do ano letivo em que decorreu a recolha de dados para o nosso estudo. Assim, verificou-se que todos os professores que participaram na investigação lecionam há 3 ou mais anos sendo que a faixa de tempo de serviço em que se insere um maior número de docentes é entre os 9 e 11 anos. Quase metade dos professores que lecionam estes cursos profissionalizantes nas escolas em que realizámos o estudo lecionam no respetivo grupo há mais de 6 e menos de 11 anos. Por outro lado, verifica-se que 20% dos professores já leciona há mais de 20 anos sendo, portanto, professores com elevada experiência profissional.

## TEMPO DE SERVIÇO

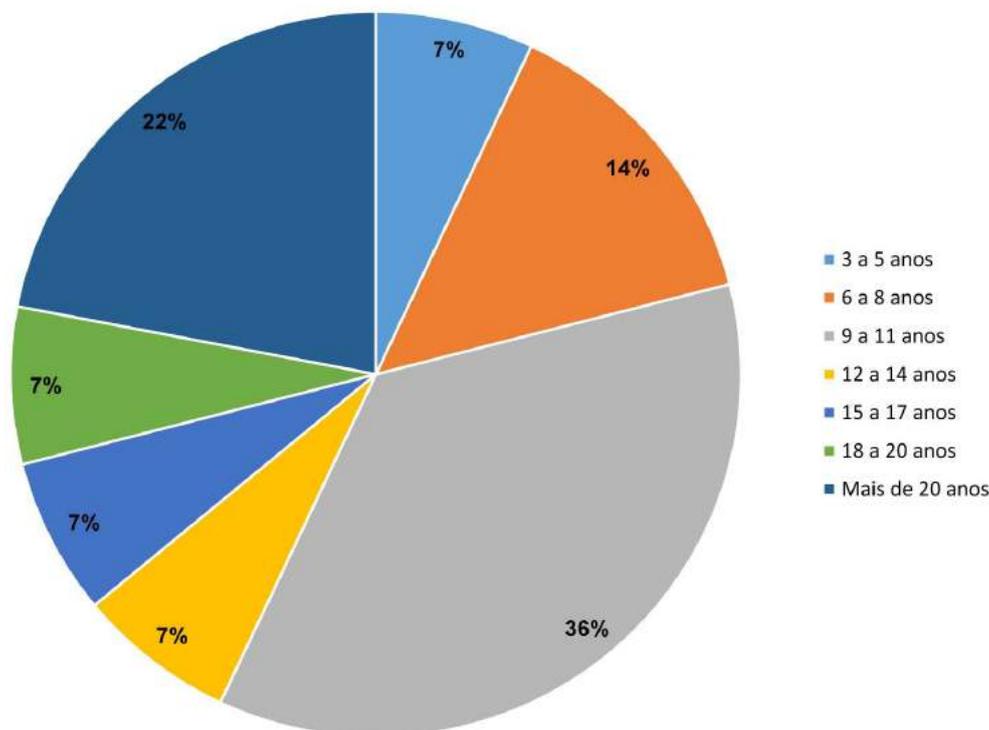


Figura 1 – Tempo de serviço dos professores participantes no estudo

Outro dos dados recolhidos relativamente à situação profissional dos docentes que lecionavam as disciplinas de ciências a estas turmas de cursos profissionalizantes refere-se ao vínculo que mantêm com a escola. Assim verificamos que, de forma quase equitativa, temos docentes em quadro de escola, docentes em quadro de zona e docentes contratados, como se verifica no quadro 1.

Quadro 1 – Vínculo entre o docente e a escola

Relação com a escola	N.º de professores
Contratado	5
QZP	4
Quadro de escola	5

A maioria dos professores que participaram no nosso estudo, 11 de 15, têm experiência anterior na lecionação a turmas de cursos de natureza profissionalizante. Apenas quatro professores referem não ter qualquer tipo de experiência e ser este o seu primeiro ano a lecionar este tipo de cursos. Dos professores com experiência anterior, esta divide-se de

forma quase equitativa pelos três tipos de cursos de natureza profissionalizante analisados no nosso estudo, os cursos tecnológicos, os cursos profissionais e os cursos de educação e formação.

Apesar da experiência anterior, a grande maioria dos professores tem uma reduzida experiência na lecionação de turmas de cursos de natureza profissionalizante sendo que 60% tem apenas um ano de experiência e apenas um professor tem mais de 4 anos de experiência, como podemos verificar pela análise do quadro seguinte.

Quadro 2 – Experiência dos professores em cursos de natureza profissionalizante

Anos de experiência nos cursos profissionalizantes	N.º de professores
1 ano	7
2 anos	1
4 anos	2
8 anos	1

No que se refere aos motivos pelos quais se encontram a lecionar, no referido ano letivo, turmas de cursos de natureza profissionalizante, o principal motivo, alegado por 10 dos 15 professores entrevistados, foi o facto de “estar no horário” explicitando claramente não ter sido uma opção sua mas sim da escola. Há dois professores que escolheram estas turmas para vivenciarem uma nova experiência enquanto um professor menciona que a sua escolha por uma disciplina de um curso profissionalizante deveu-se ao programa da disciplina.

*Fiquei com estes alunos porque era o que estava no horário da colega que vim substituir. Se pudesse optar, não escolhia estes cursos. (EP-C-FQ)*

*Para ter uma nova experiência mas não está a correr muito bem. Porque o nível dos alunos é muito baixo e a expectativa que eu tinha, que era de ensinar alguma coisa de física, está a ficar frustrada. (EP-L-FQ-1)*

Também um professor refere que solicitou à escola uma turma com dificuldades de aprendizagem e a opção da escola foi atribuir-lhe uma turma de um curso profissionalizante.

*Solicitei turmas com dificuldades de aprendizagem e a direção executiva atribuiu-me esta turma. (EP-B-M1)*

Os professores participantes neste estudo vivem, tal como os seus alunos, à Sociedade da Informação, assim, de modo mais ou menos consciente ou, as tecnologias são ferramentas utilizadas no seu dia a dia em contexto de lazer e/ou em contexto de trabalho. Ferramentas tecnológicas como o telemóvel ou a televisão são uma constante na vida pessoal de todos

os docentes, sendo o computador, também, uma tecnologia amplamente utilizada quer por motivos pessoais quer para o desenvolvimento da sua atividade profissional com os alunos ou simplesmente para os seus alunos.

Quando questionados sobre a sua experiência pessoal e profissional com as tecnologias, a maioria dos professores assume ter experiência com as tecnologias sendo que um terço dos docentes participantes reconhece-se como altamente experiente apresentando algumas formas de aquisição dessa experiência pessoal através de formações em que participou ou que promoveu junto dos colegas, sendo que um dos professores menciona ter uma pós-graduação na área das tecnologias.

*Tenho uma pós-graduação em e-learning e telemática. Então, costumo utilizar sempre o apoio das novas tecnologias, nomeadamente em relação à informática, computador, projeção através de diapositivos, ou de power point ou no programa prezi. (EP-L-M-3)*

Sobre a frequência da utilização das tecnologias nos seus quotidianos, a maioria dos professores refere que usa frequentemente as tecnologias em casa, para fins pessoais mas também no desenvolvimento das suas atividades profissionais, com os seus alunos. Apenas menos de um terço dos docentes menciona usar as tecnologias apenas para um fim específico, quer seja ele pessoal ou profissional e três dos docentes entrevistados referiram que a utilização que fazem das tecnologias na sala de aula está ameaçada pela falta de recursos tecnológicos na sala tendo inclusive, um destes professores adquirido pessoalmente equipamento para uso na sala de aula.

*Geralmente uso o computador com os alunos. Não tenho usado muito porque há falta de projetores na escola mas já fui comprar um projetor. (EP-L-B)*

*Costumo usar sempre calculadoras gráficas com os alunos de CEF. Depende das unidades. Conforme o que se trabalha. O programa dos CEF é muito orientado para usá-las. Há muita coisa que seria interessante fazer com estes alunos, mas não há recursos. (EP-L-M-2)*

No que se refere à pretensão de recurso às tecnologias em sala de aula, a flagrante maioria, 14 professores num universo de 15, admite pretender utilizar estes recursos com os seus alunos ao longo do ano letivo que se inicia. Um professor explicita que tenciona utilizar não apenas um recurso tecnológico, mas pretende utilizar esses recursos de forma diversificada.

*Há uma grande vantagem em usar calculadoras virtuais, geogebra ... Temos de diversificar as ferramentas e usá-las pontualmente. (EP-L-M-1)*

Um outro professor refere que usará apenas pontualmente e apenas um professor refere claramente que não usará estas tecnologias com os seus alunos dos cursos profissionalizantes apresentando como justificação para este facto os alunos não terem

conhecimentos básicos que potenciem o recurso a essas tecnologias.

*Só consigo usar calculadoras normais. Até mesmo se a calculadora está em radianos e eles querem em graus, é impossível. No outro dia tentei usar o sensor de velocidade mas eles não têm a consciência do que aquilo vai medir. Portanto usamos os métodos tradicionais. Calculamos velocidades a partir de distâncias e tempos. (...) Nem osciloscópio nem calculadoras gráficas, nem computadores porque é preciso haver uma base mínima de entendimento que eles não têm. (EP-L-FQ-1)*

Os professores apresentam diversos cenários possíveis para a exploração de recursos tecnológicos nas suas aulas sendo que um terço dos professores pretende recorrer às tecnologias para o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa; 4 professores pretendem utilizar recursos tecnológicos no decurso das suas aulas e 2 referem que os deverão utilizar para a apresentação de trabalhos, a interligação da teoria com a prática ou a exploração de conteúdos. Os outros cenários antecipadamente pensados pelos professores para a exploração de recursos tecnológicos e por eles explicitados ao longo das nossas entrevistas, estão relacionados com a prática, a realização de trabalhos de casa, a troca de materiais ou, num contexto muito específico, o desenvolvimento da componente experimental com recursos como os sensores, para a disciplina de física e química ou o desenvolvimento de planos de treino, para a disciplina de biologia humana.

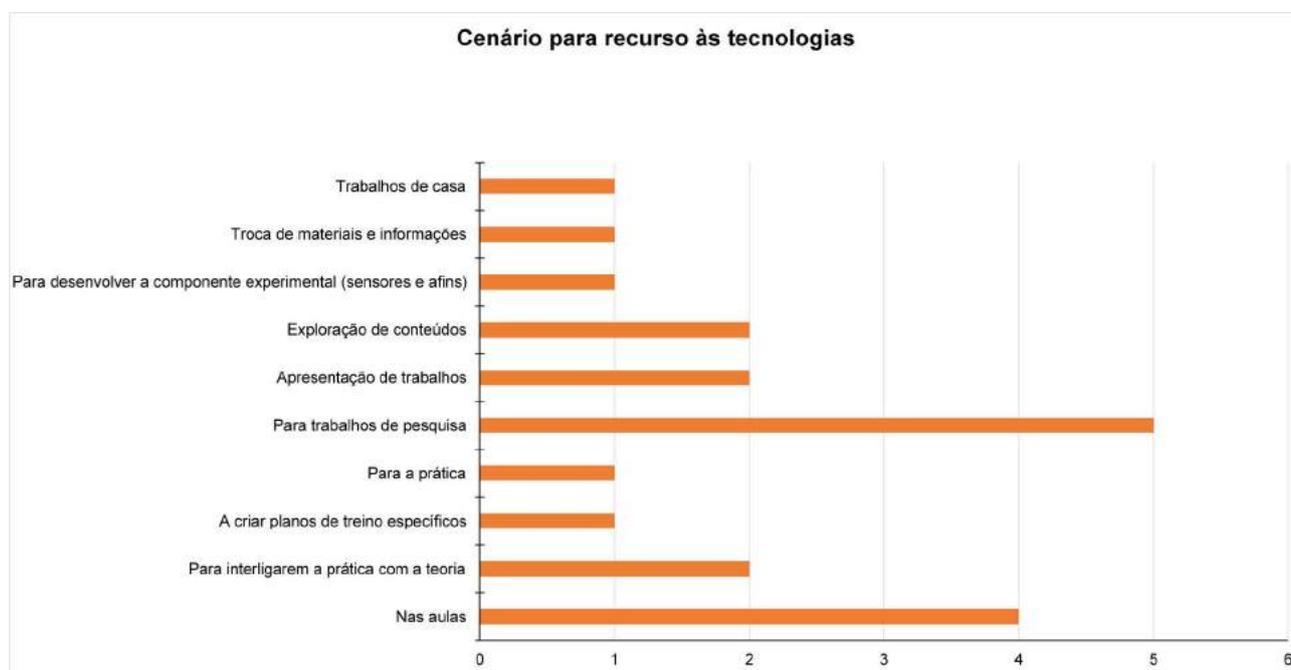


Figura 2 – Cenário previsto para recurso às tecnologias

As vantagens dos recursos tecnológicos percebidas pelos professores na fase inicial do ano letivo, aquando da realização das entrevistas, eram, sobretudo, a nível motivacional

sendo que dos 15 professores entrevistados, 8 referiram que o aumento da motivação e interesse dos alunos pela disciplina era uma das razões pelas quais recorria às tecnologias.

*As tecnologias permitem uma maior aplicabilidade da matemática no contexto virado para a realidade e é um fator de motivação para os alunos. De um modo geral, os alunos interagem bem com as tecnologias. (EP-L-M-2)*

Outros motivos considerados importantes por vários professores entrevistados são a compreensão da aplicação prática dos conteúdos e a visualização de conceitos, especialmente pela possibilidade dos alunos poderem observar, em contextos de sala de aula, realidades que, de outra forma, estariam fora do seu alcance.

*Permite observar fenômenos na sala de aula, através da internet e de filmes. Muitos destes fenômenos não são fáceis de observar na sala de aula, com o material de laboratório existente. (EP-B-FQ)*

Alguns professores referiram ainda como vantagens a promoção da diversificação de estratégias, o desenvolvimento de competências e a compreensão de conceitos abstratos. Um reduzido número de docentes alerta para os cuidados a ter no excessivo recurso às tecnologias por considerarem que estas podem constituir um meio de dispersão.

*Há vantagens em usar tecnologias com os alunos durante curtos períodos de tempo, enquanto eles estão interessados. Em excesso, não é benéfico. (EP-L-M-1)*

*Desperta mais o interesse dos alunos que gostam das tecnologias mas temos de ter cuidado senão os alunos dispersam-se do importante. (EP-L-FQ-3)*

Ao longo da entrevista realizada no início do ano letivo, os professores foram questionados sobre as principais diferenças que encontram entre os alunos do ensino regular e os alunos dos cursos de natureza profissionalizante. As respostas obtidas foram muito diversas tendo todos os professores deixado explícito que existiam diferenças relevantes entre estes. A principal diferença apontada pela maioria dos professores entrevistados tem a ver com as dificuldades de aprendizagem que os alunos dos cursos de natureza profissionalizante apresentam e que são mais significativas do que nos alunos do ensino regular. Os cursos de natureza profissionalizante são, segundo os professores, uma última saída ou uma alternativa mais fácil para a maioria dos alunos.

*A maioria pensa que é uma saída mais fácil e alguns decepcionam-se quando percebem que, pelo menos para mim, o grau de exigência é igual ao dos outros cursos. (EP-L-B)*

Contudo, de um modo geral, os alunos do profissionalizante são percecionados pelos seus professores como alunos menos motivados, descrentes nas suas capacidades, com falta de bases e baixos níveis de concentração.

*Estes alunos têm falta de bases, de motivação, de hábitos de trabalho, objetivos a médio e longo prazo. (EP-L-M-1)*

Estes alunos são, segundo os professores entrevistados, muitas vezes descrentes das suas capacidades. Esta descrença nas suas aptidões escolares radica, algumas vezes, no insucesso dos seus percursos escolares no ensino regular e, neste sentido, a descrença é-lhe transmitida pela escola e pelos professores. Isto sucede porque a maior parte destes alunos é orientada para estes cursos por serem considerados incapazes para continuar a sua formação em cursos regulares.

*Penso que são importantes para uma franja de alunos que não quer seguir o ensino superior e que, deste modo, ganha outras habilitações para a profissão. Infelizmente, os alunos que seguem, normalmente o profissionalizante, não o fazem por estas razões mas simplesmente porque acham (alunos, pais e professores) que não são capazes de fazer um curso regular. (EP-L-FQ-2)*

Também fatores externos aos próprios alunos são apresentados como justificativos dos seus comportamentos e resultados distintos dos alunos do ensino regular. Assim, alguns professores admitem que estes alunos têm uma má relação com a escola e que são alunos originários de ambientes familiares muito complicados.

*Estes alunos estão em risco de abandono escolar, a relação dos alunos com a escola não é positiva. (EP-L-M-2)*

*São miúdos que, além de terem dificuldades, o ambiente de onde eles vêm não é muito bom. (EP-C-FQ)*

Excepcionalmente é referido que uma minoria destes alunos encontra-se a frequentar um curso de natureza profissionalizante porque gosta do curso ou para conseguir obter melhores resultados do que no ensino secundário regular.

*E pode-se cair no risco, como já aconteceu este ano letivo, de ter alunos em CEF que, se estivessem em turmas regulares tinham médias de 15 e que em CEF têm médias de 19 e 20 e que lhes permite candidatar, por exemplo, a direito ou a medicina. Aqui, penso que 1 ou 2 no máximo. (EP-L-M-3)*

Deste modo, 14 dos 15 professores entrevistados referem claramente que fazem adaptações na lecionação a estes cursos quando comparados com os cursos do ensino regular. Estas adaptações são, sobretudo, a nível da avaliação e na promoção da componente experimental e prática em detrimento da componente teórica.

*A abordagem dos conteúdos tem de ser muito mais simples e tanto quanto possível com recurso a experiências. (EP-B-FQ)*

*Comecei, este ano, a aplicar novos instrumentos de avaliação, como o teste em duas fases, para este tipo de turmas. (DB-L-FQ-3)*

A maioria dos professores que participaram no nosso estudo expressou a importância que reconhecem aos cursos de natureza profissionalizante. Contudo, são muitos os professores que referem fragilidades ao sistema em vigor quer sejam fragilidades a nível de organização dos cursos, quer sejam a nível das organizações das escolas e grupos disciplinares na resposta às necessidades destes cursos e dos alunos que neles estão inscritos.

*Os cursos tecnológicos estão muito mal estruturados em termos de disciplinas. O aluno não é formado para a profissão mas tem acesso à universidade. A matemática não é específica, por exemplo, a matemática do tecnológico de informática é igual à matemática dos cursos de artes. (EP-L-M-1)*

*No papel, estes cursos são uma excelente aposta. Na prática, há muitas lacunas porque não sei até que ponto a metodologia de trabalho é respeitada. Mas é uma boa resposta para os alunos que não vão para a faculdade e é uma responsabilidade do sistema formar os alunos. (EP-L-M-2)*

No final do ano letivo, a totalidade dos professores inquiridos referiu pretender continuar a lecionar cursos de natureza profissionalizante sendo que os principais motivos apontados pelos professores para essa opção são a possibilidade de diversificar metodologias, a natureza mais prática das aulas e o desafio de trabalhar com alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem bem como o sentimento gratificante de observar os seus progressos.

## **CASOS PARTICULARES**

Algumas inovações pedagógicas com recurso às tecnologias foram identificadas nas aulas que tivemos oportunidade de assistir. Destas, destacam-se três aulas, duas de matemática e uma de física e química em que os professores recorreram às tecnologias como facilitadoras das aprendizagens dos seus alunos, alterando paradigmas e centrando o processo no aluno e no desenvolvimento das suas competências.

Apresentam-se, seguidamente, um breve resumo das informações recolhidas no diário de bordo sobre estas aulas.

### ***Matemática***

Esta foi uma aula observada na escola secundária Jaime Moniz, lecionada a uma turma de primeiro ano de um curso de educação e formação de nível 5. Numa das situações de aprendizagem, o objetivo da aula era o de aprender a trabalhar com o programa de computador que permite a utilização *online* da calculadora gráfica. Nessa aula, o professor

fez-se acompanhar do seu portátil, do projetor e solicitou aos alunos que levassem as suas calculadoras gráficas. O professor estabeleceu ligação à internet e abriu o programa *Emulador* que permite trabalhar com a calculadora gráfica projetando uma calculadora de aspeto em tudo semelhante à dos alunos. Seguidamente o professor distribuiu uma tarefa e foi resolvendo essa tarefa na calculadora gráfica projetada enquanto os alunos seguiam as suas indicações na sua própria calculadora. Como nem todos os alunos tinham calculadora, alguns alunos trabalharam em grupo o que promoveu a discussão sobre as dificuldades encontradas e a interajuda entre pares. Ao concluir a tarefa, o professor solicitou outra tarefa aos alunos e, posteriormente, corrigiu-a na calculadora projetada. Os alunos tiveram oportunidade de explorar várias potencialidades da calculadora gráfica orientados, em grupo-turma, pelo professor que podia explicar as dúvidas de cada aluno sobre a utilização da calculadora de um modo global, para a turma. Permitiu também que os alunos conhecessem o programa Emulador de calculadora gráfica online que podem usar em qualquer computador ou dispositivo móvel quando não tiverem uma calculadora gráfica na sua posse.

Esta aula possibilitou ao professor uma interação global com a turma exemplificando para o grupo tarefas que depois são desenvolvidas individualmente e facilitando a aprendizagem da utilização da calculadora gráfica pela explicação através do programa disponível. Por outro lado, o professor também promoveu o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os alunos da turma permitindo que trabalhassem em grupo de forma a que pudessem tentar esclarecer, uns com os outros, as dúvidas que foram surgindo.

### **Matemática**

Esta aula foi observada na escola básica e secundária Gonçalves Zarco e foi lecionada a uma turma de primeiro ano de um curso profissional com equivalência ao ensino secundário. Esta foi outra das aulas em que se proporcionou a inovação pedagógica com recurso às tecnologias foi uma aula também de matemática na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Apesar do professor em questão não se sentir muito confortável com a utilização do computador para o desenvolvimento de conceitos e tratamento estatísticos, solicitou a minha ajuda e a ajuda da professora de informática da turma por forma a promover novas aprendizagens aos seus alunos.

*“Estou a contar que a professora de TIC me ajude na aula de excell (...) na utilização das tecnologias, eu sou um “nabo”.”(B-M-OA)*

Nesta aula, o professor pretendia que os alunos compreendessem as vantagens e desvantagens de utilizar a calculadora gráfica ou o *excell* para a resolução de tarefas do

tópico de estatística. Depois de várias aulas a desenvolver tarefas de tratamento estatístico com recurso à calculadora gráfica, o professor de matemática requisitou, além das habituais calculadoras gráficas, uma sala de informática que permitia a disponibilização de um computador para cada aluno. No início da aula, o professor disponibilizou aos alunos um documento com os dados que deveriam tratar na calculadora e que tipo de tratamento estatístico deveria ser realizado. Os alunos começaram por desenvolver o trabalho com recurso à calculadora.

*“O professor pede a um aluno que já adiantou o seu trabalho individual com o uso da calculadora para o ajudar explicando a um colega o ideal funcionamento da calculadora gráfica, as suas funções e como conseguir atingir os objetivos da tarefa proposta” (B-M-OA)*

No final dessa primeira fase, o professor questionou os alunos sobre as contingências e restrições que a calculadora lhes impôs e como achavam que podiam ultrapassá-las. De seguida, o professor distribuiu um documento com as indicações de desenvolvimento da mesma tarefa mas com recurso ao *excell*. Os alunos foram desenvolvendo a tarefa com alguma dificuldade mas alguns foram dando indicações à restante turma sobre a melhor forma de executar determinada ação. Outros foram descobrindo, por tentativa e erro os melhores percursos. Os alunos tiveram de tomar opções sobre as melhores formas de obter os resultados que pretendiam quer em termos de dados de tabelas quer em termos de aspeto dos gráficos finais. Depois de realizadas as tarefas em calculadora gráfica e no *excell*, o professor discutiu com os alunos as vantagens e desvantagens que eles encontraram em cada um dos recursos tecnológicos.

Esta aula permitiu ao professor confrontar duas tecnologias que permitem fazer o mesmo tipo de tarefas. As tecnologias têm características diferentes sendo a calculadora gráfica mais móvel mas também mais restrita em termos de apresentação de resultados e o *excell* mais vantajoso para o tratamento de grandes quantidades de dados mas também obrigando à tomada de mais opções por parte dos alunos. Nesta aula também foi promovido o trabalho colaborativo entre os alunos pois, apesar de cada aluno ter uma calculadora gráfica e um computador para seu uso individual, os alunos discutiram entre si, por diversas vezes, como resolver determinadas dificuldades e quais as melhores opções a tomar. Além do trabalho colaborativo entre alunos, de ressaltar que esta aula só foi possível devido ao trabalho colaborativo desenvolvido entre professores.

### **Física e Química B**

Esta aula foi assistida na escola secundária Jaime Moniz e foi lecionada a uma turma de 10.º ano do curso tecnológico de informática em que, por ser uma aula prática, os alunos

estavam divididos em dois grupos estando na sala de aula apenas 10 alunos. Numa aula de 90 minutos pretendia-se que os alunos realizassem um trabalho experimental, que decorria em cerca de 30 minutos e, seguidamente, elaborassem a primeira versão do relatório desse trabalho. Assim, a aula iniciou-se com a indicação da tarefa que os alunos teriam de realizar, preparar algumas tintas e, posteriormente, misturar tintas de cores diferentes de forma a obter novas cores. Os alunos iniciaram a preparação das tintas com recurso a um protocolo distribuído pelo professor. Depois de preparadas, pretendia-se que os alunos escolhessem, de entre as tintas preparadas pelos vários grupos de trabalho, aquelas que originariam a cor indicada no protocolo. Alguns alunos foram à biblioteca da escola requisitar um portátil para o grupo de forma a poder pesquisar quais as cores que deveriam misturar. Apenas um grupo tinha portátil próprio, de um dos seus membros. Depois da pesquisa feita, os alunos selecionaram as cores e misturaram-nas obtendo o resultado final. Os alunos tiraram fotografias, com o telemóvel, dos resultados finais das suas tintas bem como ao longo do processo de preparação da tinta de forma a integrá-las no relatório final.

Depois da tarefa experimental concluída, os alunos iniciaram a elaboração da primeira fase do relatório. Pesquisaram informação para elaborar a introdução teórica e, com recurso ao *OpenOffice*, elaboraram o relatório. Antes do final da aula, enviaram essa versão do relatório para o endereço de correio eletrónico do professor para que este o corrigisse. Como nenhum dos alunos tinha meio de comunicação entre o telemóvel e o computador, as fotografias tiradas no decorrer da atividade experimental foram integradas apenas na versão final do relatório.

Nesta aula, o professor possibilitou a recolha de informação imediata, por parte dos alunos, com recurso quer ao telemóvel que permitiu o armazenamento de informações obtidas no decurso da atividade experimental para serem utilizadas no relatório e com recurso à internet para a recolha de informação que possibilitou a conclusão, com sucesso, da atividade experimental desenvolvida pelos alunos. O trabalho colaborativo foi promovido com a discussão em grupo aquando da pesquisa e elaboração do relatório, em grupo, em contexto de sala de aula. Foi também facilitada a interação entre o professor e os alunos pelo envio, de imediato, da versão inicial do relatório elaborada que posteriormente foi corrigida e reenviada sem necessidade de qualquer impressão.

Uma das aulas de matemática que observámos possibilitava o desenvolvimento de uma tarefa com recurso a tecnologias diferentes. Os alunos iriam verificar as facilidades e dificuldades encontradas em cada situação bem como as potencialidades de cada tecnologia concluindo sobre qual das tecnologias apresentava maiores benefícios em cada uma das situações. Em cada um destes casos, baseados em paradigmas cognitivistas e

construtivistas, verifica-se uma aprendizagem centrada no aluno.

Uma das aulas de física e química, por outro lado, explorava a web 2.0. num processo que Sthal, Koschmann e Suthers (2006) denominam de “aprendizagem colaborativa mediada pelo computador”. Nesta aula, os alunos, com recurso a computadores e internet, pesquisavam de forma a conduzir uma atividade experimental e a elaborar, colaborativamente, um relatório escrito que depois era enviado ao professor.

Os motivos que orientaram os professores no recurso às tecnologias na lecionação das suas aulas foram, sobretudo, intrínsecos salientando-se as convicções de que as tecnologias promovem o envolvimento dos alunos e facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Segundo Fullan (2007), as inovações compreendem três dimensões, a utilização de novas tecnologias (no caso do nosso estudo), a utilização dessas tecnologias em processos orientados por novas metodologias e a mudança de crenças por parte dos intervenientes. Assim, pudemos testemunhar a utilização de novas tecnologias por todos os professores participantes no nosso estudo. Pudemos, também, testemunhar ou tomar conhecimento de novas metodologias de orientação do processo de ensino e aprendizagem e não apenas a repetição de antigas metodologias suportadas por novas tecnologias. A resposta da maioria dos professores a esta questão dá-nos a indicação de ter sido atingida a terceira dimensão que corresponde à mudança de crenças, neste caso, ao surgimento da crença de que os processos utilizados promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências nos alunos bem como o seu envolvimento nas atividades da disciplina.

Todos os professores inquiridos demonstraram vontade de continuar a lecionar os cursos de natureza profissionalizante. Apesar de alguns professores referirem que este desejo se prende com facilidades de horário, outros apresentam como motivos o gosto pelo programa, a possibilidade de diferentes abordagens bem como as mudanças verificadas ao longo do ano pelos alunos sobretudo na compreensão da importância da ciência para as suas vidas. Alguns professores com quem trabalhamos referiram, inclusive, que um dos motivos que os orientam no sentido de continuar a lecionar estes cursos é o desafio do trabalho desenvolvido com alunos que, à partida, segundo os seus anteriores professores e eles próprios, apresentam mais dificuldades de aprendizagem e a gratificação encontrada com os progressos registados por esses alunos ao longo do ano letivo. Há, assim, a assunção de um desenvolvimento de tal modo visível nestes alunos que permite a gratificação profissional de professores que, à partida, consideravam que estes alunos apresentavam limitadas capacidades.

Os professores com quem trabalhamos demonstraram vontade de continuar a trabalhar com os alunos com que tinham estado no ano em que decorreu o nosso estudo e também

manter as suas práticas pedagógicas, muitas vezes inovadoras, com recurso às tecnologias. Podemos, então, verificar que estes professores apresentam expectativas cada vez mais positivas em relação aos seus alunos uma vez que conseguiram compreender as facilidades de trabalho que os alunos desenvolvem com recurso às estratégias implementadas e apoiadas nas tecnologias. O facto dos professores evidenciarem pretender manter o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovativas com recurso às tecnologias demonstra que esta inovação que estão a implementar faz parte das suas crenças, uma condição essencial para o sucesso da inovação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através do nosso estudo foi possível, então, identificar diversas inovações pedagógicas que os professores estão a implementar com recurso às novas tecnologias. Estas inovações implementadas em cursos de natureza profissionalizante estão contribuindo para alguma mudança nos papéis de professores e alunos promovendo uma aprendizagem centrada nos alunos. Outra importante mudança no processo de ensino e aprendizagem que estas inovações pedagógicas têm permitido prendem-se com a promoção do trabalho colaborativo entre professores e aluno e dos alunos entre si. Tanto professores como alunos reconhecem a importância dos recursos tecnológicos na implementação destas mudanças não só como fatores motivadores da aprendizagem mas como facilitadores dessa mesma aprendizagem permitindo disponibilizar aos alunos novas experiências que, de outra forma, estariam fora do seu alcance dando, ao mesmo tempo, aos alunos o comando da orientação de algumas das suas aprendizagens.

A implementação de inovações com recurso às tecnologias bem como o próprio recurso às tecnologias dependem de diversos fatores, entre eles a liderança escolar e o seu investimento nos professores, alunos dos cursos profissionalizantes e recursos tecnológicos, mas também dos próprios professores, a sua experiência e formação pessoal e profissional e do próprio contexto sociocultural em que se encontra integrada a escola.

Verificou-se, no caso dos professores participantes no nosso estudo que foi feito um investimento no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com os seus alunos modificando as suas práticas pedagógicas com a implementação de inovações com recurso às tecnologias que os professores acreditam promover as literacias científica, matemática e tecnológica nos jovens estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Costa, H. (2013). *As tecnologias no ensino das ciências nos cursos profissionalizantes: inovações pedagógicas emergentes*. Universidade Aberta, Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3306>.
- Denzi, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of qualitative research – third edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4th edition. Oxon: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). *Eos professores em tempos de mudança – O trabalho e acultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw – Hill.
- Kimmelman, P. (2010). *The school leadership triangle: from compliance to innovation*. California: Corwin.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oliveira, I. & Courela, C. (2013). Mudança e Inovação em educação: o compromisso dos professores, *Interações*, 27, 97-117.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2001). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Stahl, G., Koschmann, T.; Suthers, D. (2006). *Computer-supported collaborative learning: An historical perspective*.
- Stake, R. (1995/2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In: Denzi, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of qualitative research – third edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2007).
- Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M. & Thomas S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Education Change*, 7(4), 221-258.
- OECD (2017). *Schools at the crossroads of innovation in cities and regions*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264282766-en>.

# LIDERANÇA DIGITAL: A APRENDIZAGEM E OS PROCESSOS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA

LÚCIA MASSANO  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

SUSANA HENRIQUES  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA;  
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA (CIES-IUL)

## RESUMO

Tendo como objetivo estudar a liderança digital e a aprendizagem baseada em processos de informação e comunicação na perspetiva dos alunos, apresentamos os resultados de um estudo realizado na aula de língua estrangeira, inglês, no ensino secundário.

O quadro teórico remete para modelos organizacionais de escola, os modelos de liderança, os quatro pilares de educação, as sete competências para o séc. XXI, os papéis do professor e dos alunos em contexto de sala de aula, a aprendizagem e o sucesso. Todos estes aspetos são problematizados em cenários de aprendizagens digitais, no contexto da sociedade em rede. O *design* metodológico combinou técnicas quantitativas e qualitativas, procurando aprofundar a informação recolhida junto dos alunos e da professora de inglês das turmas em análise.

Em síntese, os resultados alcançados revelaram que a ação com alunos envolvidos em atividades criativas, no *saber fazer* e *saber estar* conduziu à discussão sobre os sentidos da aprendizagem, a pertinência do conhecimento e a assunção de que a diferença não se evidencia, mas contribui para a diversidade no progresso do *constructo social*. Revelaram, ainda, que a liderança do professor é fundamental para engajar a liderança do aluno não só nos processos de aprendizagem como nas relações que se estabelecem nas atuais sociedades em rede.

**Palavras-chave:** competências; lideranças digitais; modelos organizacionais.

## INTRODUÇÃO

A sociedade do conhecimento exige às escolas que se auto questionem sobre a sua existência, na sua vertente social, na sua natureza socializadora e histórica e, numa perspetiva de *continuum* de aprendizagem, na natureza dos modos de trabalho de ensinar e aprender. Diversos estudos têm colocado ênfase na gestão de recursos (humanos e materiais), na formação, nos projetos de escola e nos modelos de administração e gestão. Também a investigação se tem centrado, nos últimos anos, na liderança escolar, com ênfase no tipo de liderança das escolas e nos efeitos dessa mesma liderança na eficácia das escolas (Barroso, 2005). Mais raros são os estudos focados na centralidade do aluno no processo de aprendizagem. Segundo Silva e Lima (2011, sp) “De entre as variáveis relativas à acção da escola, as que maior variância parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino.”

Tomando, pois, como ponto de partida a sala de aula, nos processos de *meta-learning* para a globalização, com agentes e papéis bem definidos, alunos e docente, realizamos um estudo na aula de língua estrangeira, para alunos de ensino secundário, focalizado na liderança e na aprendizagem. Partimos, também, da convicção de que é dentro da unidade sala de aula que as práticas formadoras operam mudanças e geram comportamentos de *lifelong learning* e de socialização para o exterior.

Importa esclarecer desde já que omitimos, ao longo do nosso trabalho, explicita e deliberadamente, o conceito ‘ensinar’, porque o mesmo poderia levar a interpretações de ‘transmissão mera de conhecimentos’ que, de todo, não encontram expressão neste projeto. Apesar de entendermos que ensinar-aprender são duas faces da mesma moeda e que, a atuação do professor em sala de aula está fortemente ligada às estratégias de ensino, neste trabalho olhamos para o conceito pela voz dos alunos na sua expressão perante a liderança do professor e a sua própria centralidade nos processos de aprendizagem. Entendemos o ato de ‘ensinar’ na ação legitimada pela necessidade social de integração, na mediação necessária à concretização do currículo e na percepção de que a sua mais-valia se traduz na promoção da aprendizagem.

O que queremos para a escola? Esta é a primeira questão que nos devemos colocar. Para encontrar resposta, teremos que ir para além do imediatismo dos resultados e decidir o que fazer com os recursos de que dispomos. Entrar na sala de aula e perceber os mecanismos que revelam a significância da aprendizagem podem colocar diversos constrangimentos que, no entanto, se revelam potenciadores de oportunidades extraordinárias. É este o enfoque do nosso estudo, uma sala de aula de língua estrangeira, inglês, do ensino secundário.

Esta opção encontra fundamentos no facto de podermos acompanhar ao longo de um ciclo de estudos os alunos e a professora. Nesta linha definimos três eixos centrais de investigação, em que se procurou compreender e explicar:

- a influência da liderança exercida pelo professor em sala de aula sobre as aprendizagens dos alunos;
- as lideranças emergentes que decorrem da atuação do professor na sala de aula;
- a forma como os alunos percebem a liderança do professor e a sua própria liderança.

Embora o presente estudo esteja empiricamente centrado nos alunos, na professora e na respetiva dinâmica em sala de aula, o modelo de análise procurou convocar contributos relacionados com as organizações escolares no quadro das exigências que enfrenta no século XXI, com os 4 pilares de educação preconizados por Delors (1996) e as 7 competências para o século XXI, definidas por Morin (2001).

Neste contexto, o modelo de análise inclui, ainda, uma discussão sobre liderança em sentido lato (Fullan, 2003; Kouzes e Posner, 2009) (com particular incidência em dimensões como a *praxis do professor*, a *(Hattie, 2003, 2004, 2009) comunicação, inovação, mudança, empowerment (Thurler, 1998) e a sustentabilidade de práticas de liderança (Hargreaves & Fink, 2007) emergentes para o sucesso.*

## **MODELO DE ANÁLISE**

As organizações escolares são únicas no modelo de organização do trabalho que adotam e nas responsabilidades que assumem perante a sociedade.

O papel formador e formativo que assume junto das crianças e jovens tornam-na uma arena em que é necessária uma conjugação de esforços políticos, humanos e materiais capazes de dar resposta às exigências atuais nos planos social, económico e pessoal.

A escola do século XXI está voltada para o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também para o desenvolvimento do espírito cívico ativo e participativo de toda a comunidade escolar e para o desenvolvimento e preparação dos jovens para lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, económicas e culturais, proporcionando-lhes oportunidades de inovação, iniciativa, atitude e adaptabilidade.

No relatório apresentado à UNESCO sobre Educação para o Século XXI, Jacques Delors (1996, pp.89-90) defende os quatro pilares da educação:

“para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto

é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”.

Já Edgar Morin (2001), nas sete competências que preconiza para o século XXI, remete à escola o papel fundamental em áreas como: o conhecimento, *“tradução, seguida de uma reconstrução”* (p. 1); o conhecimento pertinente, *“ligar as partes ao todo e o todo às partes”* (p. 4); a identidade humana, *“o relacionamento entre indivíduo-sociedade-espécie é como a trindade divina, um dos termos gera o outro e um se encontra no outro”* (p. 4); a compreensão humana,

“compreender não só os outros como a si mesmo, a necessidade de se auto-examinar, de analisar a autojustificação” (p. 8); a incerteza: “as futuras decisões devem ser tomadas contando com o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser as futuras decisões corrigidas no processo da ação, a partir dos imprevistos e das informações que se tem.” (p. 10);

É, pois, nesta organização escolar que se debatem e colocam os grandes desafios da sociedade atual: na gestão dos recursos; na generalização do uso das tecnologias e no crescente multiculturalismo da população escolar (OCDE, 2008).

Enquanto palco de relações (macro, meso ou micro) o fator liderança é determinante no posicionamento, na visão e na estratégia que assume, na gestão e administração de recursos, nas decisões pedagógicas que implementa, no clima que desenvolve e na cultura organizacional que sustenta.

Verificamos, ainda, que estudos desenvolvidos por Slater et al. (2005) atestam a importância da liderança nas reformas escolares, considerando o aumento da autonomia como um dos elementos mais fortes e úteis no reforço do papel da gestão para a melhoria da qualidade da educação. E se é pedido à escola que se reinvente em novos paradigmas de gestão e administração, não deixa de ser pertinente referir que

“Há uma necessidade de refundação da escola para que ela possa entrar na era digital, mas essa refundação não se faz unicamente com a tecnologia, faz-se também com a alteração das práticas pedagógicas, com a alteração do currículo e alterando o trabalho dos professores.” (Barroso, 2013, sp)

Mas no cerne desta problemática organizativa, e de acordo com o mesmo autor, só fará sentido pensar a escola do futuro em função das mudanças dentro da sala de aula:

“O futuro da escola é a mudança da organização do ensino, da relação pedagógica entre professores e alunos, da organização do tempo, do espaço, do currículo. No fundo, a transformação da sala de aula, que é o núcleo duro da escola.”(idem)

Para tanto, a organização escolar terá que apostar em lideranças capazes de promover e gerar situações de aprendizagem e de ensino orientadas para o desenvolvimento do espírito crítico (Fagundes e Seminotti, 2009) em que as finalidades educativas estão fortemente ligadas às aprendizagens dos alunos (conhecimentos acadêmicos, desenvolvimento de competências, interiorização de regras e valores de cidadania e socialização).

A liderança, muitas vezes associada a posições formais de autoridade abrange, pois, um conjunto de funções a ser desempenhadas por pessoas com diferentes papéis na organização escolar: *“Qualquer reforma profunda e constante está dependente de muitos de nós, e não apenas de um pequeno número que nasceu para ser extraordinário.”* (Fullan, 2003, p. 13).

Neste quadro emergem as lideranças dos professores, em funções de coordenação ou em projetos educativos, com o predomínio das estruturas orgânicas horizontais sobre as estruturas hierárquicas nas escolas. Paralelamente surgem, ainda, outras lideranças repartidas em vários papéis e funções, como os alunos (chamados a liderar os processos de aprendizagem) e os pais (pela sua participação ativa na vida escolar). Mas o que importa neste contexto é focalizar o líder - professor enquanto agente que atua muito para além da sala de aula e incute nos seus alunos a capacidade de pensar, habilitando-os a escolhas conscientes.

Subentende-se aqui um perfil de líder com uma visão clara e confiante, com implicações na transformação e relação que estabelece entre os princípios e a prática, dando lugar a uma cultura de escola que facilita a inclusão, a diversidade e o bem-estar.

Nestas condições, a liderança eficaz emerge do modelo apresentado por John West-Burnham (2010). Ou seja, existe um código ético que estabelece um conjunto de princípios que fundamentam a atuação pessoal e profissional e, conseqüentemente, afetam a tomada de decisões. O líder, comprometido com a justiça social – *princípio ético* – veicula a crença de que a escola deve respeitar a diversidade e ser inclusiva – *valores pessoais e profissionais* – o que se reflete nas políticas escolares e nas práticas profissionais de forma sistemática e consistente – *prática moral*.

Portanto, o líder deve empenhar-se em estratégias de diálogo que desenvolvam cenários de cooperação entre os intervenientes no processo educativo, que levem a compreender e a contribuir positivamente para a construção de uma comunidade de valores, alicerçada na escola. Devem, ainda, dar um exemplo de segurança e comprometimento com os valores socialmente assumidos pela organização, na assunção de que a escola, comunidade inclusiva, dá corpo à diversidade no seu quotidiano, estabelecendo redes de comunicação e partilha de valores: comunicar para projetar as pessoas no futuro verosímil, fazendo-as

percorrer determinados caminhos num cenário realizável.

Segundo Kouzes (2009), a contribuição mais significativa do líder não é simplesmente para as questões e objetivos do presente, mas para o desenvolvimento a longo prazo de pessoas, comunidade e instituições, para que possam adaptar-se, mudar, prosperar e crescer. Para este autor o domínio dos líderes é o futuro: inovação e liderança são justamente dois aspetos que qualquer organização escolar não poderá evitar. A primeira porque dela depende a adaptabilidade à mudança; a segunda, porque implica uma visão partilhada e valorativa não só do indivíduo, como da organização como um todo.

Thurler (2001) fala de uma postura de corresponsabilização coletiva, na qual todos os membros do grupo se consideram importantes e com capacidade de influenciar o processo e seus resultados. O grupo age coletivamente, numa verdadeira partilha e participa nas decisões desde a definição de objetivos até à avaliação. Num processo de *empowerment*, o líder da mudança não é uma pessoa, mas uma equipa, em que qualquer um pode assumir, em determinado momento, funções de liderança.

A liderança educacional tem a ver com propiciar um ambiente seguro e oportunidades de aprendizagem, de modo a que os alunos possam experimentar e explorar as suas práticas de liderança em projetos e atividades de sala de aula (Hess, 2010). O professor assume o papel de orientador e educador de valores, que ajuda o aluno a desenvolver-se plenamente como ser integral, autónomo, moralmente responsável e inserido na sociedade. O desempenho docente agrega uma função humanizadora, socializadora mas também ética porque influencia a construção do ser humano, influenciando a formação do carácter. Isto tem profundas implicações na liderança e ultrapassa largamente as fronteiras da escola enquanto organização, na forma como afeta a comunidade educativa e nela se repercute. O professor atua, pois, muito para além da sala de aula e incute nos seus alunos a capacidade de pensar, habilitando-os a escolhas conscientes.

Fullan & Hargreaves (1996) descrevem cinco princípios na definição do papel do professor: deve contribuir para a qualidade organizacional, nas interações que estabelece com os seus pares; tem a sua quota-parte de responsabilidade no desenvolvimento da cultura e clima de escola; é um líder potencial; é responsável pelo conhecimento e aplicação das políticas de ensino; é responsável pela formação das gerações futuras de professores. Deste modo, a gestão da escola deve estar particularmente atenta ao papel do professor, muito especialmente, em sala de aula, já que a sua ação terá efeitos muito concretos nos alunos.

O grande desafio da liderança educacional é, em nosso entender, a criação de escolas emocionalmente inteligentes, orientadas para a aprendizagem profunda, organizadas em

verdadeiras redes de comunicação. Escolas emocionalmente inteligentes desenvolvem um sentido de valor e compromisso com a comunidade; refletem sobre a sua missão, desenvolvem processos de autoconfiança perante os imprevistos; encontram motivação no bem-estar social; valorizam o trabalho colaborativo e as relações interpessoais. A aprendizagem profunda reflete os verdadeiros interesses dos alunos, numa perspetiva diferenciada e alargada de currículo e práticas pedagógicas, numa lógica de inovação e criatividade. As redes de comunicação proporcionam o aparecimento de comunidades de aprendizagem.

Kouzes & Posner (2009) definem cinco práticas de liderança exemplares: mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam; encorajar a vontade. Segundo estes cada uma destas práticas estão relacionadas com particularidades que os líderes devem desenvolver para o sucesso das organizações. De acordo com Kouzes & Posner (2009, p. 181) o verdadeiro legado reside em *“leave this world better than you found it”*, na convicção clara de que liderar é fazer a diferença.

Fullan (citado por Hargreaves, 2007, p. 31) define a sustentabilidade educativa como *“a capacidade de um sistema para se envolver nos aspetos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos.”* Hargreaves & Fink complementam esta ideia, defendendo que:

“A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro.” (2009, p. 31).

A sustentabilidade da liderança educativa é, pois, tridimensional: reveste *profundidade*, *durabilidade* e *amplitude*. A *profundidade* tem a ver com o propósito moral da educação, importa desenvolver o que perdura em benefício de todos. A *durabilidade* é especialmente importante na questão da sucessão da liderança e da manutenção das melhorias ao longo do tempo. A *amplitude* prende-se com a promoção do desenvolvimento das pessoas e da organização. Lideranças com sentido para uma escola de sentidos, em que numa dinâmica de causa-efeito-causa se ensina e aprende na diversidade, desafiando as novas competências para o século XXI, já preconizadas por Morin (2001) e Delors (1996) e que passam, seguramente, por propiciar lideranças fortes dentro da sala de aula. O processo de aprendizagem dos alunos está focalizado no próprio sujeito aprendente que se compromete ao liderar esse seu processo. O professor orienta, comenta, guia, levando o aprendente a estabelecer um plano, a monitorizar e a desenvolver estratégias consentâneas com os seus objetivos de aprendizagem com sentido. Este processo é descrito como *“metalearning”*

*or learning about learning, and effective learning includes this extra crucial ingredient.”* (Watkins, 2001, p. 72).

Os professores que lideram a sua sala de aula focalizados nesta perspetiva de aprendizagem potenciam as lideranças de aprendizagem dos alunos, levando ao pensamento criativo, à resolução de problemas, à sustentabilidade. As comunidades de aprendizagem são, pois, de grande importância nesta teia social em que a escola se desenvolve, nas tensões que cria ao nível da sala de aula, na construção e desconstrução dos cenários imprevisíveis de aprendizagem.

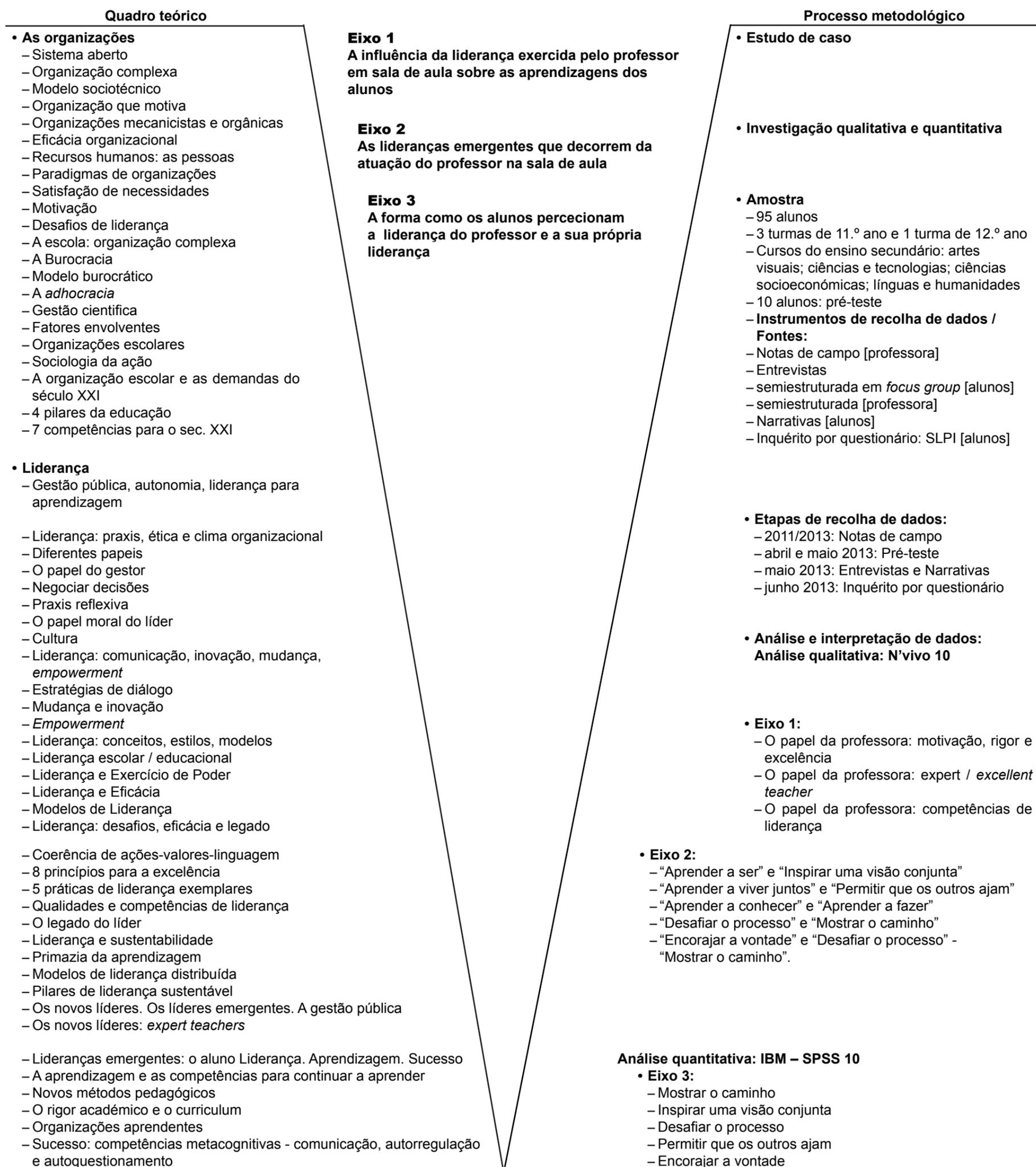
Estamos, pois, perante uma nova escola que, a par das questões organizacionais e administrativas, tem que dar ênfase às questões pedagógicas, desafiando processos individuais e coletivos de questionamento. Assim, o papel do professor perante os processos de liderança para a aprendizagem assentam em primeiro lugar, no questionamento dos processos: *“Have I really been leading through advancing the culture of learning, or through something else?; Have I and others together been developing a more effective learning community?”*; em segundo lugar, na clarificação do que deve ser o ensino: *“Teaching strives to create conditions for learner participation: supporting a learner, helping them grasp the whole system to be learned, rather than reducing it to components for bottom-up acquisition.”* (Watkins, 2001, p. 76).

## **METODOLOGIA**

O ponto de partida do presente estudo foi um paradigma de observação participante que nos permitiu compreender o fenómeno em estudo. Consideramos que só desta forma seria possível, mais que uma descrição dos pormenores de uma situação, a identificação do sentido, da orientação e da dinâmica de momentos fundamentais vivenciados em sala de aula.

Neste contexto, o estudo foi realizado numa escola secundária com 3.º ciclo, não agrupada, a norte de Lisboa, com 54 alunos do ensino secundário (10.º a 12.º ano) e a respetiva professora, selecionados por conveniência. Os instrumentos de recolha de dados foram diversificados e incluíram notas de campo, grupos focais, narrativas, entrevista semiestruturada e um inquérito por questionário – SLPI (*Leadership Practices Inventory*, Kouzes & Posner, 2000). A análise dos dados foi suportada pelos programas NVivo 10 e IBM-SPSS Statistics.

O desenho da investigação encontra-se sistematizado no Vê epistemológico de Gowin para melhor organização e compreensão da abrangência do estudo.



Liderança Digital: a aprendizagem e os processos de informação e comunicação na sala de aula

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Começamos por apresentar uma representação sobre a relevância do papel da professora, elaborada a partir dos procedimentos de ‘Run Query – most frequently used words – maximum 10 words – through all sources – frequency’, no NVivo.



Figura 1 – Relevância do papel da professora

Os alunos referiram que a prática da professora:

- a) identifica as representações essenciais do sujeito (alunos) “Os alunos chegam a um momento em que querem ‘desvendar’ para além do que aprenderam e perceber qual o fundamento disso, ou seja o cerne da questão.” (Narrativa 1, 12.º ano);
- b) guia o processo de aprendizagem através de ações interativas em sala de aula “Tendo nós os nossos próprios desafios, a professora incentiva-nos a arriscar (...) e tentando alcançar o melhor de cada um de nós, apoiando-nos sempre seja dentro ou fora das aulas. (Narrativa 2, 12.º ano);
- c) faz a monitorização da aprendizagem e providencia mecanismos de *feedback*, não sendo, no entanto, unânime a sua opinião “Uma parte do grupo considera que a professora não dá o feedback suficiente que esperaria receber, independentemente de ser negativo ou positivo e considera que é necessária a opinião da professora, mais frequentemente, para melhorarmos os nossos trabalhos. Os restantes membros do grupo concluíram que o feedback que a professora dá é suficiente, pois se houvesse um feedback maior poderia ser um motivo de desmotivação por parte dos alunos.” (Narrativa 1, 12.º Ano);
- d) valoriza as relações afetivas “A nossa relação com a professora é de respeito, confiança e até mesmo de amizade. Tudo isto se deve ao ambiente favorável nas aulas. É visível que há uma conexão entre os alunos e a professora, pois são estabelecidos laços entre a turma e também com a própria professora o que faz com que haja uma atitude favorável para aprender.” (Narrativa 1, 12.º Ano);

- e) influencia as prestações dos alunos “ Quando vamos para as aulas de inglês é notável nos nossos rostos uma característica não de fadiga e cansaço como é habitual, mas sim, uma visão “motivadora” de trabalharmos mais e sermos autônomos e melhores. Em suma, a nossa postura é totalmente diferente em inglês comparativamente às outras disciplinas, devido à capacidade das aulas nos cativarem.” (Narrativa 2, 12.º Ano).

A codificação dos nós revelou que os alunos entendem os estilos de ensino orientados para si, flexíveis e diversificados, tendo em conta as potencialidades de cada um, como estando diretamente relacionados, numa clara referência a estratégias de sala de aula. Referem dar o exemplo e educar para os valores como um desafio, em que se evidenciam os valores morais e éticos do líder – professor, colocando a tónica na autenticidade e credibilidade:

“Nada é feito na sala de aula ao acaso, tudo tem um objetivo, todas as aulas são guiadas pela professora e esta dá-nos sempre a sua ideia quanto aos trabalhos desempenhados pelos alunos e explicando o que acha que pode ser melhorado, o que é bom para os alunos, pois estes sentem que o seu trabalho está a ser valorizado.” (Narrativa 2, 12.º Ano)

Na entrevista, os alunos confirmaram que as decisões centradas em si lhes proporcionam maior sentido de responsabilidade, evitam situações de indisciplina, ao mesmo tempo que favorece condições de partilha e trabalho colaborativo:

“Eu acho que uma pessoa também só aprende quando tem responsabilidades (...) Na nossa turma, mais vale a professora dar-nos esse poder e estarmos todos a trabalhar do que estarmos constantemente a dar matéria, é melhor cada um estar a fazer, porque não estamos distraídos, o tempo passa melhor, e como nós temos objetivos a cumprir naquela aula... a stora no princípio do ano perguntou quais eram as nossas metas e mesmo orientados nós sabemos o que é que temos que fazer e isso evita problemas.” (Entrevista ao 11.º Ano)

A análise dos dados permite, também, inferir o modelo situacional de liderança preconizado por Hersey e Blanchard (1986) na ação da professora, adequada a situações diferentes e de resposta imediata, com soluções criativas e inovadoras para os problemas colocados.

A ação social, na turma, implica correr riscos, nomeadamente nas relações que se estabelecem entre a professora e os alunos, no que Thurler (2001) considera ser a relação de poder, autoridade e influência. Se, por um lado, existe uma hierarquia formal, subliminarmente associada ao poder e à autoridade, por outro, a influência exerce-se a um nível menos formal: “mas a professora sabia bem o que fazia...” (Entrevista ao 12.º Ano), mais pragmático e relacionado com as características pessoais e habilidades próprias: “A maneira como a professora puxa por nós é uma maneira que nós não estamos habituados;

nas outras aulas o professor manda fazer uma coisa e nós temos que fazer.” (Entrevista ao 12.º Ano).

Por sua vez, a comunicação e o trabalho colaborativo associam-se à ação social e ao correr riscos, no que Hirsch (1997) propõe como modelo de liderança transformacional, assente na motivação das pessoas, na superação das expectativas e na primazia da mudança e da inovação: “A stora cria desafios para nós próprios e dá-nos um gosto muito maior para irmos buscar as coisas.” (Entrevista ao 12.º Ano)

Ação social, comunicação e trabalho colaborativo estão, como se verifica na figura anterior, diretamente relacionados com a solução crítica e criativa de problemas e com a tomada de decisão, no que é defendido por Crowther, Kaagan, Ferguson e Hann (2002) para o sucesso e eficácia das organizações (neste caso o grupo-turma), apelando ao poder do professor enquanto mentor e orientador das aprendizagens dos alunos, contribuindo a prazo para a qualidade da escola no seu todo.

A motivação é percebida pelos alunos como “O que nos motiva nas aulas de inglês é o facto de sabermos que a nossa nota não será definida apenas pelos testes” (Narrativa 3, 11.º Ano) ou “quando vamos para as aulas de inglês é notável (...) uma visão motivadora de trabalharmos mais e sermos autónomos e melhores (...) devido à capacidade das aulas nos motivarem.” (Narrativa 1, 12.º Ano). Esta perspetiva de motivação encontra no modelo de liderança transformacional proposto por Hirsch (1997) a sua expressão, uma vez que se focaliza na superação de expectativas, no primado da mudança e da inovação para cumprir objetivos futuros. As tarefas assumem-se desafiadoras e significativas, ao mesmo tempo que faz emergir o potencial humano: “a vontade de aprender dos alunos aumenta, querendo estes aprender sempre mais.” (Narrativa 2, 12.º Ano) e, ainda “a nossa ambição é ultrapassar a nossa ‘zona de conforto’ (...) na medida em que conseguimos obter uma finalidade própria do que queremos e ‘subir’ etapas’.” (Narrativa 1, 12.º Ano).

A análise do cluster permite-nos concluir que a adaptabilidade e a autoconsciência (qualidades de liderança) são indissociáveis. A adaptação das práticas pedagógicas às especificidades do grupo só é possível com reflexão sistemática - o diário de campo contém várias referências neste sentido e as entrevistas aos alunos também evidenciam estes ajustes. Estes aspetos remetem para a liderança do professor que potencia as lideranças emergentes dos alunos. O professor tem ele próprio que conseguir lidar com o momento, com a tomada de decisão e o espaço para a solução criativa de problemas que surgem no imediato. Adaptabilidade e consciência dos seus próprios limites são fundamentais, para que a situação de autonomia e crescimento dos alunos não caia no vazio ou no caos da impreparação pedagógica. A uma sala de aula em estudo corresponde, pois, à proposta no

modelo de Watkins (2003): “Do - Review – Learn – Apply – Do - Review - ....”

Partindo das declarações dos alunos, acreditamos que fazer da sala de aula um momento de aprendizagem não é correr riscos, mas sim, tomar em mãos o verdadeiro papel de ensinar: focar no objetivo; desenvolver tarefas balizadas por limites cognitivos; classificar; analisar; prever; encorajar os alunos a refletir, a questionar; construir conhecimento pertinente e colaborativo em comunidades sociais aprendentes, revelando laços de confiança. Deste modo, cabe ao professor guiar e, simultaneamente, ser guiado pelas exigências e inovação que os alunos lhe impõem.

Assumimos os novos líderes como ‘expert teachers’, capazes de interiorizar princípios de sustentabilidade nas suas práticas quotidianas, orientadas para a excelência da organização dentro da sala de aula. É perceptível na entrevista realizada à professora o primado da aprendizagem centrado no aluno, bem como as qualidades de liderança definidas por Hess (2010): respeito e apreço pelos alunos (quando distribui e esclarece os parâmetros de avaliação), nos valores morais do seu comportamento (quando negocia prazos e tarefas), na persistência e adaptabilidade (quando os alunos enfrentam dificuldades), na autoconsciência (quando se questiona), no *empowerment*, confiança e coragem (quando faz a abordagem positiva do erro, como oportunidade de aprendizagem). De forma simétrica, ao aluno são dadas oportunidades para, também ele, desenvolver competências de liderança: na solução criativa de problemas (quando recorre ao uso de novas plataformas *online*), na tomada de decisões e no correr riscos (quando se expõe nas apresentações orais), na comunicação–ação e no trabalho colaborativo (quando ensina e aprende com os outros).

## CONCLUSÕES

No contexto dos 4 pilares de educação (Delors, 1996) e das 7 competências para o século XXI (Morin, 1999), a escola necessita de educadores que se adaptam, que comunicam, que questionam e que se colocam a si próprios numa postura de constante aprendizagem – *lifelong learning*. São estes professores que possuem uma visão estratégica da sua sala de aula, do seu projeto de profissionalidade, e dos impactos que podem causar com as suas práticas pedagógicas. São inspiradores, modelam, colaboram, mas acima de tudo, correm riscos. Estes são, em nosso entender, as verdadeiras forças motrizes da mudança.

Além da sociedade e do professor temos uma outra variável em contexto, o próprio aluno e não podemos ficar indiferentes ao facto de que os nossos aprendentes também têm vindo a mudar. Se os professores, enquanto líderes da sala de aula, estiverem realmente

comprometidos com esta nova relação que se estabelece entre o ensino e aprendizagem, os alunos perceberão que são, eles próprios, líderes, não só no seu processo de aquisição de conhecimento, mas no mundo que os rodeia e na percepção das relações que experienciam. O estudo apresentado revelou que a professora pretendeu sempre alunos envolvidos em atividades criativas, desenvolvendo o *saber fazer* e *saber estar*. Promoveu a discussão sobre os sentidos da aprendizagem, na resposta à pertinência do conhecimento. Desenvolveu mecanismos que lhe permitiram perceber os impactos da sua própria prática, envolvendo os alunos em mecanismos de autoavaliação e de estabelecimento de metas exequíveis ao ritmo de cada um, assumindo que a diversidade pode ser rentabilizada de enriquecedora. Os verdadeiros especialistas da sala de aula são, por isso, os alunos. São eles quem verdadeiramente conduzem o processo de ensinar. Também o nosso estudo demonstrou que os alunos são os verdadeiros líderes da sala de aula, porque lhes foi dada a oportunidade de se reinventarem e de assumirem, como nunca até aqui, as verdadeiras responsabilidades de aprender: na assunção de compromissos de valor moral e ética; na abordagem positiva do erro, e no valor intrínseco do *feedback* enquanto construtor de aprendizagens.

Neste sentido, a comunicação é essencial, já que liderar é, também, dar voz, mas o exemplo é essencial, porque cria laços de confiança. Todas as opiniões contam, pelo que o respeito e a compreensão levam a que cada um conte a sua própria história. Então, o professor deve ser o primeiro a assumir o papel de *'contador da história na sala de aula'* para, com o exemplo, engajar a liderança do próprio aluno. Ao longo do ano, a professora em estudo foi contando a sua própria história, adicionando ao seu percurso profissional os detalhes das histórias que os seus alunos foram contando. Quando se apresentou na entrevista com *"This the story of my life"*, os alunos perceberam a significância, não só das suas prestações em sala de aula, mas das suas contribuições enquanto pessoas para a construção da sua identidade pessoal e profissional. Reconheceram a sua própria história na maturidade das suas lideranças, explícita nas respostas às exigências e aos desafios da professora.

Liderar a aprendizagem na era digital é fazer com que os alunos encontrem as suas próprias respostas na aplicação da tecnologia ao mundo real. Aprender e criar, analisar, aplicar, avaliar, compreender e correr riscos calculados para avançar e fazer as coisas de modo diferente é essencial para que, ao mesmo tempo, o aluno coloque o seu enfoque nas competências essenciais: criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação, literacia dos *media*, proficiência tecnológica, empreendedorismo, cidadania e responsabilidade

À escola compete ensinar. Ao aluno, aprender. Ao professor, o papel de estabelecer relações de significado entre o que se ensina e o que se aprende, obrigando-se a agir da

indiferença à diferença em projetos de liderança e inovação pedagógica. Das relações que se estabelecem entre a aprendizagem e a liderança na escola resulta a mais-valia da ação dos alunos. E se a missão da escola é ensinar, então deve o aluno ganhar espaço para se afirmar com equidade e justiça na aprendizagem, fazendo uso das suas habilidades para o desenvolvimento das competências para o século XXI.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Livraria Aberta.
- Barroso, J. (2013). Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos. Recuperado em 15 de maio de 2013 de <https://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.
- Burns, T. & Stalker, G.M. (1994). The Management of Innovation. 3ª ed. New York: Oxford University Press.
- Crowther, F.; Kaagan, S.; Ferguson, M. & Hann, L. (2002). Developing teacher Curriculum Development. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Delors, J. et al. (1996). Educação – Um tesouro a descobrir. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (Coord.) (2005). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9.ª ed. Porto: Edições Asa.
- Fagundes, P. & Seminotti, N. (2009). A dimensão Coletiva da Liderança. Cadernos IHU Idéias (Unisinos), Porto Alegre, n.º 120.
- Fullan, M. (2003). Liderar numa cultura de mudança. Edições ASA.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). What's worth fighting for in your school. New York, NY: Teachers College Press.
- Gowin, (1977). O Vê epistemológico de Gowin. Recuperado em 15 de setembro de 2011 de <http://www.fisica-interessante.com/aula-historia-e-epistemologia-da-ciencia-4-veepistemologico-de-gowin-1.html>.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). The Fourth Way. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A.(1998). Os Professores em Tempos de Mudança – o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). Liderança sustentável. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. et al (2001). Educação para a Mudança – Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes. Porto: Porto Editora.

- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Seven Keys to Effective Feedback. Recuperado em junho de 2012 de <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effectivelearning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>.
- Hattie, J. (2004). Research and Teaching: Closing the divide? An international colloquium. Recuperado em junho de 2012 de [http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relations\\_hip-between-research-and-teaching-\(2004\).pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relations_hip-between-research-and-teaching-(2004).pdf).
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. New York: Routledge.
- Hersey, P. & Blanchard, H. (1986). Psicologia para Administradores. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Hess, Lindsay (2010). Student Leadership Education in Elementary Classrooms. Dominican University of California, San Rafael, CA.
- Hirsch, S. (1997). Everyone benefits when teachers lead. School Team Innovator: Practical strategies for promoting school improvement. Recuperado em 13 de fevereiro, 2011, de <http://www.nsd.org/library/innovator/inn3-97hirsh.html>.
- Kouzes, J. & Posner, B. (1998). The Student Leadership Challenge. Recuperado em 14 de abril de 2013 de <http://www.studentleadershipchallenge.com/Assessments.aspx>.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2006). A Leader's Legacy. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). O desafio da Liderança. Casal de Cambra: Ed. Caleidoscópio.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). O desafio da Liderança. Casal de Cambra: Ed. Caleidoscópio.
- Morin, E. (1999). O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Editora Gramond.
- Morin, E. (2001). Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11.ª ed., S. Paulo: Cortez Ed.
- OCDE (2008). Perspectives des migrations internationales. Paris: OCDE.
- ONU (1987). The Global partnership for environment and development: a guide to Agenda 21. Recuperado em setembro de 2011 de <http://books.google.pt/books?id=i9nyD24LrpgC&pg=PA391&lpg=PA391&dq> Editora.
- Silva, S.M. & Lima, J.A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. Recuperado em julho de 2012 de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1297/745>.
- Slater, L. (2005). Leadership for collaboration: An affective process. International Journal Leadership in Education, October – December 2005, Vol. 8, N.º 4, 321-333. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 236-247).

- Thurler, M. (1998). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. Recuperado em abril de 2011 de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1998/MGT-199808.html>.
- Thurler, M.G. (2001). Um estabelecimento escolar em projecto. In Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Thurler, Mónica Gather (2001). “Um estabelecimento escolar em projecto”, in Inovar no Interior da Escola. s.l. Artmed Editora.
- Watkins, C. (2001). Learning and Leading. Nottingham: National College for School Leadership.
- Watkins, C. (2003). Learning: a sense-maker’s guide. Recuperado em fevereiro de 2012 de [https://www.academia.edu/547778/Learning\\_a\\_sense-makers\\_guide](https://www.academia.edu/547778/Learning_a_sense-makers_guide).
- West-Burnham, J. (2010). Educational Leadership Development. Recuperado em 13 de fevereiro de 2011, de [http://www.johnwest-burnham.co.uk/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14%3Aleadership-for-diversity&catid=5%3Aarticles&limitstart=3](http://www.johnwest-burnham.co.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=14%3Aleadership-for-diversity&catid=5%3Aarticles&limitstart=3).

