

Liderança e cultura profissional dos professores: que relação (ões). Um estudo de caso.

Laura Sarroeira - Escola Secundária de Serpa
laura.sarroeira@gmail.com

Isabel Fialho - Universidade de Évora
ifialho@uevora.pt

Este estudo foi efectuado no âmbito da dissertação de mestrado em supervisão pedagógica e teve como objectivo averiguar se o estilo de liderança do director influencia a cultura profissional dos professores, a partir de um enquadramento teórico assente no modelo das organizações aprendentes e no âmbito da supervisão educacional. Adoptámos um paradigma de investigação interpretativo, num design de estudo de caso, com abordagem mista. O estudo foi efectuado numa escola do ensino secundário, durante o ano lectivo de 2010/2011. Recorremos a uma entrevista ao director da escola e inquirimos por questionário 104 docentes e 33 não docentes da escola, num total de 137 inquiridos. Por fim triangulámos informação. Os resultados revelaram uma escola em processo de mudança, com uma imagem de escola aprendente, um tipo de liderança maioritariamente transformacional e com vários tipos de cultura profissional.

Palavras-chave: cultura profissional dos professores, escola em mudança, re-
aculturar na mudança, estudo de caso.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as escolas, entendidas como espaços de ensino e aprendizagem, têm sido alvo de profundas reestruturações organizacionais e de funcionamento que influenciam a forma como o trabalho do professor se desenvolve.

O Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, atribui às escolas uma missão de serviço público, que consiste em dotar,

todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar -se a governação das escolas (p. 2341).

Pretende-se dar autonomia às escolas, através do reforço das competências da figura do órgão de direcção da escola, para que estas se transformem em espaços eficazes de melhoria da prestação de um serviço público de educação.

Ao fortalecer a figura do órgão de direcção da escola pretende-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui, de acordo com o dito Decreto-lei, uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração e gestão escolar. Considera-se que o sucesso das organizações depende não só da qualidade dos seus recursos humanos, mas, essencialmente da sua correcta gestão, pela criação de condições para " que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes. (p. 2342).

Estudos recentes mostram que a relevância que a liderança adquire nos dias de hoje reside no facto das suas práticas poderem ter um impacto positivo ou negativo, sobre as formas de trabalho dos professores e, conseqüentemente, nos resultados da aprendizagem (Barber, 2007; Leithwood, Harris e Hopkins, 2008; Bolívar, 2009a). A liderança é vista como tendo um papel chave no desenvolvimento escolar através da influência que pode ter na motivação e no desenvolvimento profissional dos professores. Referem que a liderança, ou o tipo de liderança exercido pelo Director de escola, é considerada como uma variável fundamental na influência sobre os resultados escolares dos alunos (NCSL, 2006; Barber, 2007; OCDE, 2009). O *efeito-director*, ainda que não tendo uma influência directa sobre as aprendizagens dos alunos (porque não é o Director que está em sala de aula), consubstancia-se na sua visão e actuação na organização escolar. Estas, por sua vez, podem interferir com as

práticas dos professores e na forma como estes interagem e trabalham, e desta forma, contribuir para um ensino e aprendizagem de melhor qualidade.

Ao analisarmos as condições organizativas que fomentam a aprendizagem estabelecemos que a aprendizagem é favorecida num espaço onde se promova a reflexão e o questionamento sobre as tarefas, processos de trabalho, modos de fazer e ser, isto é, onde se aprenda e melhorem continuamente as práticas pedagógicas. Esta pretensão depende também da capacidade do líder para fazer as mudanças necessárias para a melhoria da escola e, por outro, da sua capacidade para perceber a importância dessas mudanças, que varia em função de cada contexto. Desta nossa intenção resultou o seguinte modelo conceptual (Figura 1):

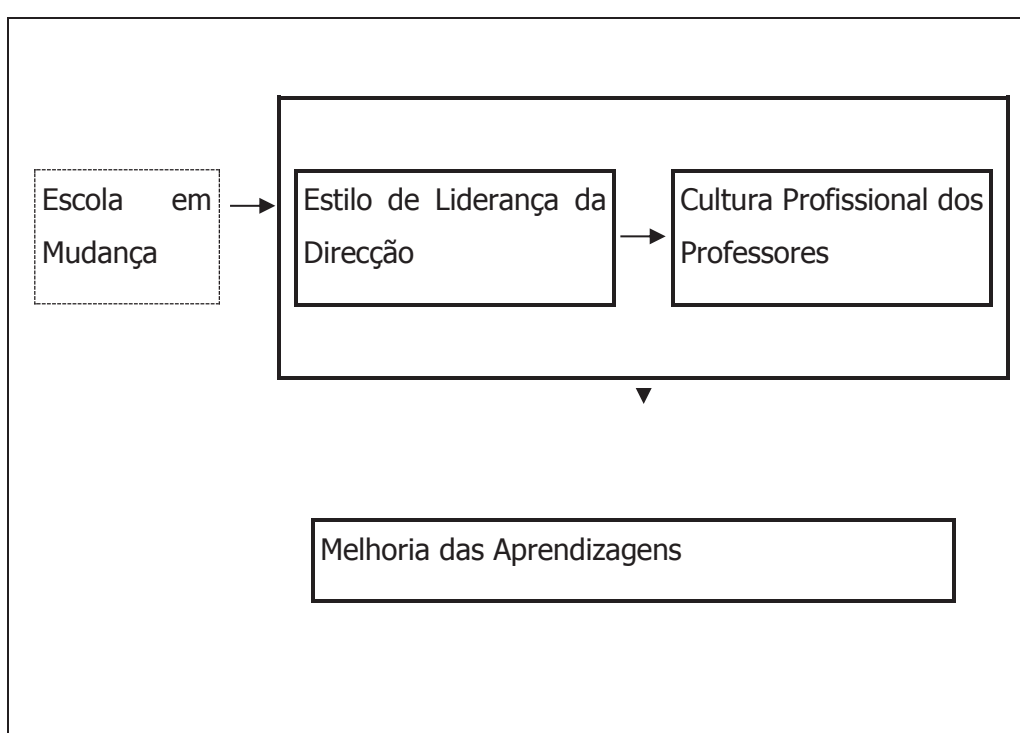


Figura 1-Modelo Conceptual

A concepção actual de escola como organização que detém a sua própria margem de autonomia, a que necessariamente corresponde a responsabilidade, tem de se organizar para que os seus actores assumam os papéis de intervenientes comprometidos com o cumprimento da missão e com a qualidade da vida na escola (Alarcão, 2000).

Considerámos ainda que a noção de escola que iremos abordar é a de uma escola num processo de transição ou mudança a vários níveis: *i)* externas devido a todas as

alterações sócio-económicas e culturais da sociedade em que vivemos e *ii)* internas pela instabilidade crescente motivada pelas alterações introduzidas pelo Decreto-lei n.º 75/2008. Partindo destes intentos elaborámos a seguinte grelha conceptual de tomada de decisões (Quadro 1):

Quadro 1 – Grelha conceptual de tomada de decisões

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES
Escola	Imagens Organizacionais	Anarquia Organizada
		Burocracia/Empresa
		Organização aprendente
Direcção da Escola	Tipos de Liderança	Laissez-Faire
		Transaccional
		Transformacional
Cultura Profissional dos Professores	Tipos de Cultura	Individualismo
		Balkanização
		Colegialidade Forçada
		Colaboração
		Grande Família
Fonte: Elaboração própria		

Esta grelha apresenta as dimensões e componentes em que se estruturam os conceitos de Liderança e Cultura Profissional dos Professores, não esquecendo que, quando se estabelecem relações a este nível, tem de estar subjacente o conceito político de organização da escola (a sua imagem organizacional). A grelha conceptual

de tomada de decisões, ao clarificar os conceitos, dimensões e componentes conduziu ao seguinte modelo explicativo teórico (Figura 2).

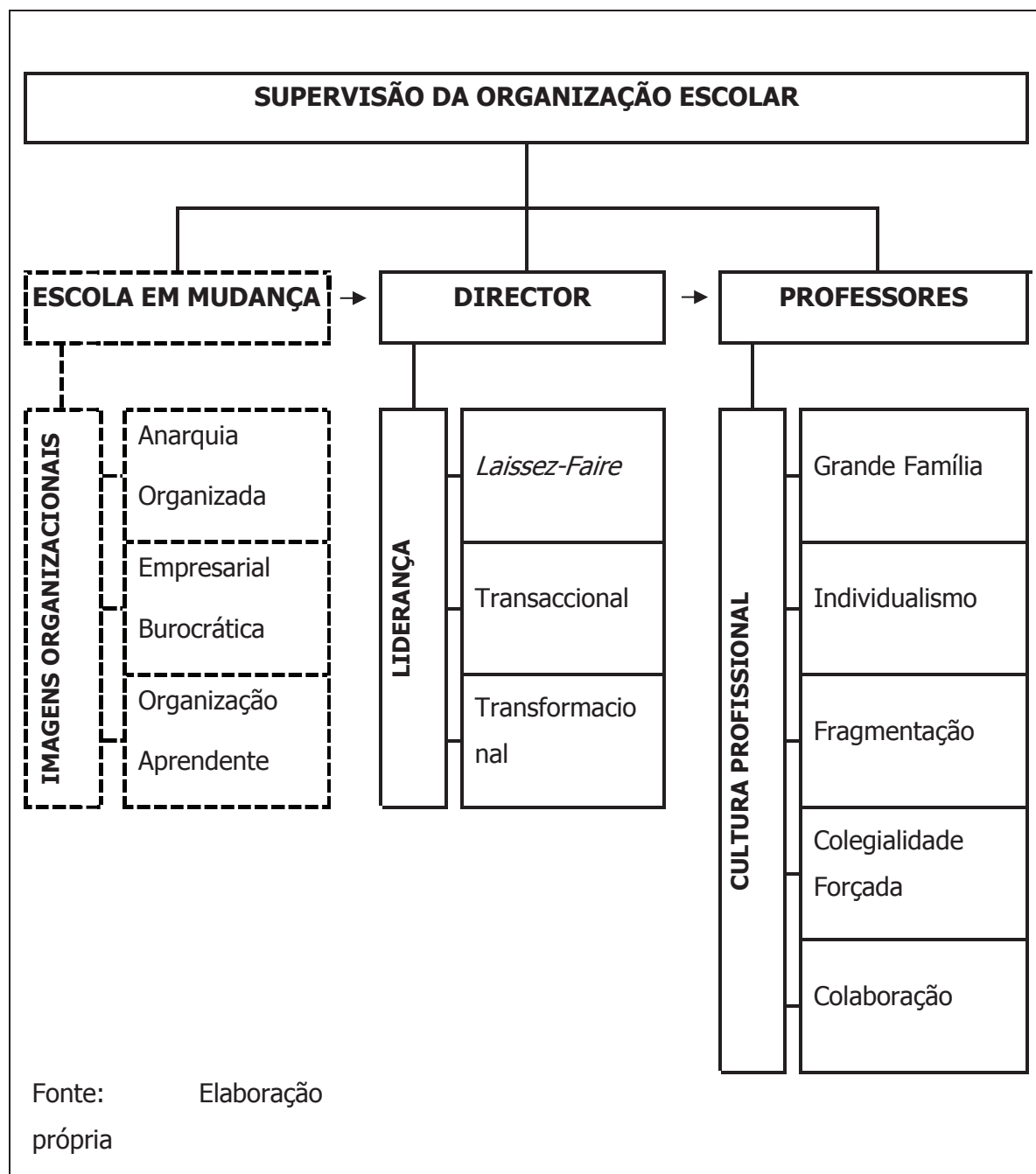


Figura 2 – Modelo explicativo teórico

Este modelo, que presidiu à elaboração do nosso trabalho e serviu de orientação para a concepção e elaboração do enquadramento teórico e dos descritores do nosso inquérito por questionário, contempla as várias imagens organizacionais que utilizámos no nosso estudo, os vários tipos de liderança que associámos a essas imagens, assim como as diferentes culturas profissionais por nós analisadas, no âmbito da supervisão organizacional. Foi validado por um painel composto por cinco especialistas da área

das Ciências da Educação, no que diz respeito à pertinência das relações estabelecidas.

Do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, emana um conjunto de indicações com vista a prescrever a abertura da escola à comunidade através do reforço da liderança unipessoal do Director da escola, considerando-o o máximo responsável pelo processo de adaptação e modificação da organização escolar ao novo paradigma existente.

As investigações no campo da liderança escolar "Strong leadership provides the bridge to successful adaptation and transition" (O'Neill, 1981; Slatter, 1984; Tushman & Romanelli, 1985), citados por Murphy, Elliott, Goldring e Porter (2006), mostram que em situações de transformação o equilíbrio básico das escolas é desequilibrado pelas mudanças que vão emergindo, e no caso da realidade portuguesa, esse desequilíbrio advém ainda da introdução do referido decreto.

Neste contexto, as responsabilidades escolares, ao nível da liderança, devem ser clarificadas e delimitadas e o seu exercício ser visto como um processo de influência que leva os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências em função de tarefas e projectos comuns (Bolívar, 2003).

Como processo de influência podemos inferir que se trata de um movimento sistémico, feito a partir do interior da própria organização escolar, de forma consistente e com uma missão clara e objectiva. Esta missão deve envolver toda a comunidade escolar, para que todos sintam que a mudança é intrínseca ao processo de desenvolvimento profissional e obviamente ao desenvolvimento das aprendizagens de todos.

Neste sentido, a responsabilidade da liderança passa pela compreensão das práticas que permitam o desenvolvimento do ensinar e aprender, para promoção de níveis de autonomia sustentados. Os líderes escolares necessitam de tempo, capacidade e suporte para se focalizarem nas práticas que promovem a aprendizagem. Para isso necessitam de adoptar uma liderança distribuída, com novos modelos de prestação de contas (*accountability*) e assim poderem redefinir a responsabilidade da liderança no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (e restantes elementos da comunidade escolar).

Uma forma de exercer esse processo consiste em *i)* apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente, promovendo equipas de trabalho e desenvolver processos de monitorização docente (supervisionar); *ii)* desenvolver metas, planos e objectivos e monitorizar progressos (*accountability*); *iii)* ter uma visão estratégica sobre recursos humanos e financeiros e *iv)* colaborar com outras escolas (OCDE, 2009).

Neste contexto, a noção de *Rosto* da autoridade protagonizado pelo Director escolar, assumiria uma liderança e responsabilidades distribuídas: a visão mais burocrática/empresarial da administração escolar daria lugar a uma forma de liderar para a mudança, democrática, centrada nas aprendizagens, e de acordo com o Decreto-lei, estariam reunidas as condições para a prestação de um serviço público de qualidade.

Mas, e de acordo com (Guerra, 2000), a escola “não está situada no vazio”, ou seja, os profissionais que nela trabalham integram uma cultura (ou culturas) que constitui uma rede de crenças, expectativas, normas e comportamentos. Das interações que estes protagonistas do ensino vão tendo na escola resulta uma “impressão digital” (Guerra, 2000) da própria escola que reproduz a identidade, o desenvolvimento profissional e a socialização dos elementos dessa escola. Essa marca (rastros), que é a impressão digital da escola, cria a diferença de escola para escola, que transparece na cultura e subculturas dessa mesma organização.

O universo de significados que a escola cria, através dos rituais, rotinas, crenças ou *ethos* vai repercutir-se na forma como os professores exercem a sua actividade, nas relações que têm entre si, nas práticas que utilizam, isto é, este processo de aculturação condiciona as estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as suas relações (Guerra, 2000; Sergiovanni, 2004a; Elmore, 2008).

Defendemos, na esteira de Alarcão (2000), que a vida na escola é complexa, heterogénea, ambígua, porque nela se cruzam e interligam percursos, mundos e valores diferentes que criam muitas vezes *seres, estares e saberes* fragmentados. Deste modo o apelo a lideranças fortes e eficazes visa a identificação e a reflexão sobre este tipo de práticas, para que nesse processo que superintende a mobilização de todos, se consiga criar uma cultura flexível, colegial ou colaborativa onde a mudança possa acontecer de forma responsável e sustentada.

Investigações neste âmbito, reconhecem que em escolas com uma cultura mais individualista ou fragmentada (Hargreaves, 1994; Guerra, 2000; Fullan, 2003) o enclausuramento em que os profissionais vivem, não lhes permite sentirem capacidade de abertura a novas ideias, nem são flexíveis à introdução das mesmas.

Nestes contextos, a função do líder deve situar-se no facilitar ou impulsionar estratégico da mudança, através de um olhar atento (a partir da sua visão por dentro da escola), helicoidal ou sistémico, quase poderá constituir como o veículo de

reconhecimento da necessidade de intervir na construção de uma escola “como organização que continuamente se pensa a si mesma” (Alarcão, 2000).

Este líder deve assumir-se como um supervisor organizacional ou educativo, na medida em que, enquanto prático reflexivo, pode contribuir para a concretização do desenvolvimento qualitativo da organização escolar (Alarcão, 2000, 2009) e assim concretizar o protagonizado na lei. Esta postura poderá possibilitar ainda, que o acompanhamento, o apoio, o cuidar do outro, a monitorização sobre o que é a escola, seja efectuado no seu seio, mesmo no interior dos contextos mais resistentes à mudança.

A reflexão terá de começar a partir de dentro, “inventando uma cultura de escola em que a supervisão coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existentes” (Sá-Chaves, 2000), recriando a relação comunidade-escola através de uma formação de professores aprofundada, em que o professor deixe a solidão do ser, saber e fazer fragmentado e o transforme num ser, saber e fazer solidário ou colaborativo.

O papel de líder (do Director) deve ser exercido pelo supervisor educativo (alargamento do conceito de supervisor), porque sendo membro da comunidade educativa, sente os problemas reais dessa comunidade, conhece o contexto em que se desenrola a actividade lectiva, tem uma visão de conjunto sobre todo o processo educativo e ao acompanhar este processo, avalia, pensa e acompanha a resolução de problemas de uma forma colaborativa (Alarcão, 2000, 2009).

Assim, este líder supervisor está implicado e implica os outros intervenientes da comunidade, no desenvolvimento qualitativo da comunidade escolar, ajudando a pensar o desenvolvimento dos que nela estudam, ensinam e aprendem. Desta forma, podem ser criadas as condições para que nas escolas se formem “amizades críticas”, capazes de se aconselharem e se reencaminharem uns aos outros, com “relações de trabalho colegiais em que a «pessoa» é tão importante quanto o «profissional»” (Day, 2004).

De acordo com Sergiovanni (2004b, p. 128) “supervisionar significa prestar atenção, assistir, ter uma visão geral sobre o que se passa e tenciona realizar”. Sendo assim, a supervisão implica, para o Director, responsabilidades integradas num *cuidar firme e brando* que o leve a,

preocupar-se com a escola, os valores e os objectivos em que esta assenta, os

alunos que servem, os pais que representam, os professores de quem dependem para fazer o que for preciso para, por um lado, proteger os valores e objectivos escolares e, por outro, capacitar a sua concretização. (Sergiovanni, 2004b, p. 129).

Concluimos, afirmando que a influência da liderança na cultura profissional dos professores e conseqüentemente nas práticas educativas e aprendizagens dos alunos, porque contribui para a construção das condições de desenvolvimento e aprendizagem da escola enquanto organização que aprende, está amplamente documentada na literatura (Rutter *et al*, 1979; Ball, 1987; Hargreaves, 1994; Southworth, 2002; Fullan, 2003; Day, 2004).

O ESTUDO

Questões de investigação

A escolha do tema Liderança e Cultura Profissional dos Professores surgiu de um conjunto de questões que se nos têm vindo a colocar ao longo dos últimos tempos de docência e que se traduzem nas seguintes questões:

- a) Existirá uma relação entre o(s) estilo(s) de liderança(s) de uma escola e as aprendizagens dos alunos?
- b) Quais os estilos de liderança que fomentam o compromisso dos professores na definição de práticas educativas que visam a melhoria das aprendizagens?
- c) Que formas de trabalho prevalecem nos departamentos curriculares?
- f) Como conciliar o reforço da autoridade e de poder de controlo do Director com a iniciativa dos professores?
- g) Como é que a escola se relaciona com os processos de mudança?

Este conjunto de questões permitiram-nos formular o Problema de Investigação da seguinte forma: *Será que o estilo de liderança do Director de uma Escola influencia a forma como os professores trabalham ao nível dos Departamentos Curriculares?*

Pretendemos assim, analisar (e avaliar) que relação existe entre o tipo de liderança de uma escola e a cultura profissional dos professores, a partir de um enquadramento teórico assente no modelo das organizações aprendentes. Tivemos, ainda presentes no nosso estudo, os seguintes objectivos:

- a) Descrever a escola envolvida no estudo ao nível do contexto, estrutura e organização; características dos professores e alunos e resultados escolares.
- b) Identificar o estilo de liderança predominante na direcção da escola.
- c) Identificar o(s) tipo(s) de cultura profissional presente nos departamentos curriculares da escola.
- d) Levantar hipóteses sobre a relação entre o(s) estilo(s) de liderança(s), cultura profissional dos professores e os resultados escolares.

Método

Nesta investigação, tendo em conta a natureza do problema, escolhemos um paradigma de investigação interpretativo, numa abordagem mista, recorrendo a dados qualitativos e quantitativos (Pereira, 2004). A opção por utilizar metodologias de índole qualitativa e quantitativa contribui para valorizar o estudo, de forma a conhecer a situação e compreender a complexidade, construindo novas perspectivas e abrindo caminho para futuros estudos.

Optámos por um *design* de estudo de caso, pois o investigador tem a possibilidade de estudar um aspecto de um problema num curto espaço de tempo (Bell, 1997) e por permitir, de acordo com Yin (2003), obter um conhecimento mais profundo sobre o objecto da investigação. Neste tipo de abordagem, o investigador capta e interpreta as vivências e as perspectivas dos intervenientes do estudo, procurando compreender os significados das suas acções e pontos de vista.

Iniciámos o nosso estudo com a realização de entrevistas exploratórias a directores ou ex-membros de direcções executivas para percebermos quais as suas perspectivas sobre o tema em análise.

Posteriormente procedemos à elaboração e aplicação de um inquérito por questionário destinado a professores e funcionários de numa escola do ensino secundário, num total de 137 respondentes. Realizámos ainda uma entrevista ao Director da escola, onde foram aplicados os questionários, para poderemos triangular informação.

No que diz respeito ao inquérito por questionário, através de um estudo piloto procurámos recolher informação para a validação do questionário e: *a)* aferir o grau de entendimento dos itens; *b)* aferir a compreensão das instruções e da utilização da escala de frequência; *c)* apontar falhas durante a aplicação e *d)* verificar o tempo

médio que um respondente demora a responder a todos os itens.

Posteriormente, solicitou-se a quatro especialistas (Almeida & Freire, 2000), com formação no ramo da Educação parecer acerca da: *a)* concepção e estrutura; *b)* conteúdo científico; *c)* clareza e *d)* acessibilidade da linguagem. Desse parecer resultaram várias sugestões ao nível da clareza e rigor da linguagem utilizada nalguns itens. O questionário foi ainda analisado, na nossa presença, por três professores e por dois alunos de ensino secundário, em relação a: *a)* clareza e precisão da linguagem utilizada; *b)* relevância e pertinência das questões e *c)* organização dos itens.

Nesta fase o questionário foi aplicado a 34 inquiridos, entre docentes e não docentes, de duas escolas com tipologias diferentes (uma escola secundária com 3.º ciclo e um agrupamento de escolas com níveis de ensino até ao 9.º ano de escolaridade).

Posteriormente, o questionário foi alvo de novo parecer de painel de especialistas. Enviámos o nosso questionário reformulado, assim como o modelo conceptual, grelha de tomada de decisões e modelo explicativo teórico a oito especialistas na área da Educação.

Nesta fase obtivemos o parecer de cinco dos oito especialistas, e de acordo com as sugestões obtidas procedemos a pequenas alterações. Assim o número de itens do nosso questionário passou de 48 para 53 itens, em que na primeira parte (tipo de liderança do director da escola) se mantiveram os 28 itens iniciais e na segunda parte optámos por 5 itens em cada tipo de cultura, num total de 25 itens. A escala foi reformulada, variando entre o *sem opinião* (1) e o *concordo totalmente* (5). Os inquiridos responderam a partir de uma escala de cinco pontos sendo a sua valoração respectivamente de 1, 2, 3, 4 e 5. Aos itens de valor negativo/desfavorável são atribuídos os valores: 2 (discordo totalmente) e 3 (discordo).

Após procedermos às alterações acima sugeridas decidimos aplicar os questionários a todos os docentes da escola, assim como a todos os não docentes, o que implica que o universo (população) e amostra sejam os mesmos.

A opção por envolver os *não docentes* neste estudo, nasceu do facto de considerarmos que estes vivem a mesma realidade que pretendemos analisar, ainda que numa outra perspectiva/prisma. Considerámos que as informações que pudéssemos recolher desses elementos seria uma outra visão (representação), de dentro que poderia ser pertinente e complementar ao nosso estudo.

O questionário utilizado foi o mesmo para docentes e não docentes, a única alteração

encontrava-se na identificação.

O questionário foi validado através de um pré-teste – aplicação em pequena escala, em condições semelhantes às da sua aplicação definitiva (Ghiglione & Matalon, 2005).

A fidelidade e a validade do instrumento tiveram em conta os seguintes pressupostos: *a)* a concordância ou a adequação entre o tipo de informação que se recolhe e o objectivo da investigação; *b)* a adequação entre as informações recolhidas e as que declaramos recolher e *c)* a replicação, ou seja, o mesmo procedimento poderá produzir as mesmas respostas numa outra pesquisa (Ketele & Roegiers, 1999).

Para estimar a fiabilidade de um instrumento existem vários métodos. No nosso estudo optámos por verificá-la através do método de análise da consistência interna (coeficiente de fiabilidade de *Alpha de Cronbach*).

Atendendo às características do estudo adoptamos o valor de 0,70 (Nunnally, 1978 e Fox 1981) como limite mínimo. Caso o valor de um determinado item fosse menor do que 0,70 seria sugerida a sua exclusão. Decidimos, então, verificar o coeficiente de *Alfa de Cronbach* em cada uma das sub-escalas e da totalidade da escala (Quadro 2).

Quadro 2- Coeficiente de Alpha de Cronbach obtidos

Sub-escalas	Questionário Piloto	Questionário Final
Tipos de Liderança	0,776	0,920
Tipos de Cultura	0,813	0,948
Totalidade da escala	0,887	0,937

Procedemos a uma nova aplicação do coeficiente *de Alpha de Cronbach* ao novo questionário para verificarmos se a consistência interna tinha sofrido alguma alteração. Como mostra o Quadro 2 o coeficiente em ambas as partes do questionário, assim como na totalidade da escala, atingiu valor que segundo Hill e Hill (2005) se pode considerar excelente. Foram obtidos os valores necessários para a validação da consistência interna. Conclui-se, portanto, que o questionário é um instrumento fiável e com consistência interna satisfatória, ou seja, existe homogeneidade entre os seus

componentes. Perante estes resultados podemos afirmar que o instrumento avalia (mede) com rigor, aquilo que pretendemos avaliar (medir).

No que diz respeito às entrevistas, optámos pelas entrevistas semi-estruturadas por nos parecem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança ao investigador. Estas foram então conduzidas através de um guião onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos nossos inquiridos.

Quanto aos documentos utilizados e tendo em conta o problema e os objectivos da investigação, considerámos como documentos fundamentais para a nossa indagação (Bell 1997 e Tuckman e 2000) regulamento interno, o projecto educativo, o projecto de intervenção do Director, plano de actividades e relatório de avaliação externa da Escola R, na medida em que nos permitiriam ter acesso a informação crucial para a compreensão do tipo de liderança, de organização escolar, das prioridades da direcção, assim como dos pontos fortes e fracos.

A análise de conteúdo (Bardin, 1997) foi efectuada quer ao conteúdo das entrevistas, quer às fontes documentais que utilizámos: regulamento interno, projecto educativo, plano de actividades e outros documentos que a escola disponibilizou para consulta.

Principais resultados

Resultados relativos à liderança do director da escola

Após o tratamento dos dados através do SPSS, seleccionámos os itens mais cotados, em tipo e sub-dimensão, e verificámos que os inquiridos parecem associar a liderança do Director ao tipo de liderança transformacional: sete dos nove itens por nós agregados para a liderança transformacional e apenas um dos nove definidos para a liderança transaccional (Quadro 3)

Quadro 3 - Caracterização do tipo de liderança do director

ITENS	Média	%	Tipo de Liderança
1. Define orientações focalizadas no progresso dos alunos	3,14	76,4%	Transformacional
9. Organiza a escola para a resolução de problemas	3,03	72,5%	Transformacional
15. Apoia e fomenta a qualidade do trabalho docente	2,96	69,4%	Transformacional
19. Pratica uma liderança partilhada (com delegação de competências)	3,08	78,8%	Transformacional
23. Contribui para gerar uma cultura de avaliação de escola	3,07	78,4%	Transformacional
25. Fomenta o trabalho colaborativo/promove uma cultura de colaboração	3,01	72%	Transformacional
26. Desenvolve o seu trabalho tendo como direcção os resultados escolares	2,97	76%	Transaccional
28. Incentiva o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários	2,92	76,4%	Transformacional

Posteriormente realizámos uma análise dos itens com uma média próxima do valor 3 (Concordo), por departamento curricular e não docentes. A média por nós considerada aceitável deveria situar-se ou ser superior a 2,80, já que nos pareceu ser a mais indiciadora de concordância com o item ou itens apresentados.

Os resultados obtidos indiciam que os elementos dos departamentos e do pessoal não docente que responderam ao questionário percebem que a liderança do Director da escola está mais próxima da transformacional do que da transaccional:

No entanto, a análise dos dados apresentados mostra as diferentes percepções dos inquiridos, ao nível dos departamentos curriculares, quando manifestam a importância dada a alguns itens e a exclusão de outros: existe alguma heterogeneidade de

percepções de acordo com o departamento a que se pertence. A procura de explicações para esta constatação poderá ser no futuro um *território rico* para futuras investigações.

Cruzando os dados obtidos através das respostas aos questionários com as informações recolhidas a partir da entrevista ao Director da escola (E5) verificámos que existe alguma conformidade entre a percepção que os docentes têm sobre a liderança do Director e a forma como o Director percepção a sua própria liderança.

Segundo a percepção sobre liderança que o nosso Entrevistado 5 tem, um líder deve ter algumas características. Fizemos uma contagem das unidades de registo para cada unidade de contexto, como consta no quadro 4 e considerámos os seguintes indicadores:

Quadro 4 - Percepção que o Director tem sobre liderança

Indicadores	N.º UR
Delegar competências e responsabilidades	7
Tomar decisões	5
Saber ouvir os outros	5
Ter em atenção os alunos	5
Gerir	4
Formador pedagógico	4
Conquistar	3
Ter visão de Futuro	2
Ter sentimento de pertença à escola	2

No que diz respeito ao primeiro indicador, verificámos que no discurso da nossa entrevista ao Director, quer no projecto educativo, uma vontade de envolver, de forma partilhada, todos os intervenientes no processo educativo, através da identificação de problemas, apresentação de soluções, potenciando assim a criação de uma cultura de escola e um sentimento de pertença à mesma (Projecto Educativo, 2011). Esse envolvimento passa pela descentralização de poder (competências) atribuído ao Director através do reforço da autonomia dada aos docentes e aos líderes intermédios, pelas suas competências e perfil.

“Ter a capacidade de tomar a decisão” (E5: 26) segundo esta visão é ter a noção de que sempre que se escolhe se pode errar, mas “para diminuir o grau de erro, temos de ter em conta as pessoas que costumam dizer que são os críticos, aqueles que estão sempre contra, mas quando estão contra acertam.” (E5: 31). Esta noção de decisor, que consta nos nossos indicadores, leva-nos a inferir que a decisão por vezes faz-se de forma isolada, mas nalguns casos também é partilhada, nomeadamente com “os resistentes”, ou “críticos”, segundo o nosso entrevistado.

Esta capacidade para gerir *a opinião diferente* leva-nos para outro indicador *Ouvir os outros*. Esta é uma das características com que o nosso entrevistado se auto-define, na medida em que refere ter “um perfil de ouvir as pessoas” (E5: 27).

Perante a questão *que pessoas ouve*, a sua posição é clara: “Sobretudo as contraditórias.” (E5: 28), porque “Cometem-se menos erros com essa gestão do que com a tal gestão autoritária.” (E5: 124).

Quanto ao indicador *preocupação com os alunos*, reconhecemos essa preocupação a dois níveis: *i)* o processo de aprendizagem/qualidade dessa aprendizagem e *ii)* os resultados dos alunos.

Em primeiro lugar temos conhecimento do funcionamento de um projecto inovador “Projecto de Apoio Escolar” na escola que visa:

a) garantir aos alunos um domínio de desenvolvimento que os capacite para o prosseguimento de estudos., ou seja, considera que cabe à escola saber aproveitar as potencialidades dos alunos. A ideia chave para este tipo de sucesso educativo é a *excelência*,

b) garantir a integração na vida activa como forma de incluir os alunos, não descurando os alunos de excelência. Esta preocupação com a inclusão nasce da tomada de consciência da alteração do paradigma social das camadas jovens que estão a chegar à escola (Projecto de Intervenção, 2009, p. 6).

Estamos então perante uma política de escola onde o sucesso passa pelo não abandono, pela reorientação escolar, pela educação para a vida, que obrigatoriamente contempla a elevação das expectativas dos alunos. A ideia chave é a Inclusão (escolar e social), porque será esta que poderá:

Ao nível dos indicadores *Gestor e Formador*, optámos por unir estes dois indicadores na medida em que um líder deve ser simultaneamente um homem dos mundos dos sistemas e da vida (Sergiovanni, 2004a). Dado que os dois indicadores têm as mesmas

unidades de registo, optámos por os explicitar em simultâneo.

O nosso entrevistado é formado em gestão e considera “ter uma grande capacidade de gestão de recursos.” (E5: 37). Ainda que refira “no trabalho de gestão posso assumir o controlo” (E5: 43), considera não ser suficiente, na medida em que “não basta ter recursos, pois é preciso liderança pedagógica e estratégia.” (E5: 40).

Neste aspecto acentuamos a necessidade, já referida, que o entrevistado tem em ouvir os outros e em delegar competências. Não centralizando, pode perfeitamente delegar competências pedagógicas e ganhar tempo e recursos para gerir as outras dimensões da escola. Não há um descurar da vertente pedagógica, obviamente, mas confia nas equipas que gere para o sucesso da sua gestão. Acaba por ser um Supervisor Educacional (Alarcão, 2009) ou líder transformacional (Bolívar, 2003) e pedagógico (Bolívar, 2010a).

No que diz respeito à liderança como um processo de *conquista*, o nosso entrevistado considera que não é o carácter prescritivo da lei, nem o carácter autoritário de um director que são garantia de poder. Um líder deve ter poder, mas “O poder ganha-se, não é imposto. Ele é que tem de o ganhar.” (E5: 125).

Um líder deve ter uma missão ou visão a longo prazo, ser proactivo ou prospectivo, no sentido de criar condições para que a escola seja uma referência na comunidade onde está inserida .

É ainda fundamental a noção/sentimento de pertença à escola, ou seja, a identificação com aquilo que se faz, que se constrói, num duplo processo de socialização (individual e colectivo). Os elos que ligam um profissional ao seu local de trabalho potencializam ou inibem a sua identificação profissional e conseqüente o desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009). Quanto maior for a ligação do Director à escola maior identidade profissional existe.

Resultados da cultura profissional

Realizámos para a dimensão da cultura profissional dos professores os mesmos procedimentos que na dimensão da liderança do Director, isto é, seleccionámos os itens mais cotados em cada sub-dimensão e constatámos que não há um tipo de cultura profissional predominante, mas uma mistura dos vários tipos, como podemos verificar no Quadro 5.

Quadro 5 - Síntese das culturas profissionais dos professores

ITENS	Média	%	Tipo de Cultura
38. Preferem trabalhar em grupo disciplinar	2,86	78,8%	Balcanização
39. Colaboram com outros colegas na organização de projectos	2,97	84,0%	Colaborativa
42. Admitem conselhos sobre as suas práticas para evitar problemas	2,84	79,0%	Colegialidade Forçada
43. Manifestam uma sensação de pertença à turma que leccionam	2,90	70,0%	Individualismo
45. Dialogam sobre os seus problemas profissionais e pessoais	2,88	78,6%	Grande Família
48. Pedem conselho sobre práticas pedagógicas	2,81	75,2%	Colaborativa
53. Apresentam uma ligação de pertença ao grupo disciplinar	2,88	66,7%	Balcanização

Verificámos que há uma certa heterogeneidade nas formas de trabalhar dos professores (mescla de características das diferentes culturas profissionais estudadas), desde a forma mais individualista, como modo de protecção e de preservação da individualidade face às interferências dos outros, o que é muito normal quando se entra de novo numa escola (Sanches, 2000) e/ou pode ser um hábito que se vai adquirindo com os anos de trabalho em certos grupos disciplinares até à colaborativa. No entanto e segundo Sanches (2000) “o tempo da escola parecer favorecer mais a separação e o isolamento” (p. 59).

Por outro lado, pudemos constatar que existem formas de trabalhar dos professores próprias de uma cultura profissional balcanizada (fragmentação), pois a necessidade de pertença a um determinado grupo disciplinar, em que a partilha fica adstrita aos colegas que leccionam a mesma disciplina ou disciplinas (Hargreaves, 1994; Sanches, 2000) é uma situação comum em escolas organizadas por departamentos curriculares, grupos disciplinas ou especialidades.

No que diz respeito a formas de trabalho próprias de uma cultura de colegialidade forçada, podemos referir que o próprio Director no seu plano de intervenção tinha como objectivo:

“desenvolver uma cultura de participação, onde existam lideranças intermédias e implementar a articulação intra-departamental e interdepartamental através da criação de uma cultura de partilha e colaboração, consolidada nas reuniões de departamento e através da interacção entre os coordenadores de Área e de Departamento, com reuniões de trabalho parcelares.” (Projecto de Intervenção, 2009, p. 9).

No entanto considerámos pertinente salientar que esta cultura pode ser sentida como uma imposição vinda de cima ou controlo e gerar algumas manifestações de resistência ao trabalho em equipa. Segundo Hargreaves (2003) alguns docentes sentem esta como uma limitação ou enfraquecimento do espírito de iniciativa e livre pensamento.

O espírito colaborativo existe sobretudo ao nível da preocupação em solicitar conselhos sobre práticas pedagógicas e na colaboração em projectos.

Por fim a grande família é um tipo de cultura que se vai gerando quando as pessoas se conhecem há muito tempo e fomentam um espírito de amizade no trabalho. Não é um contra-senso falar de problemas pessoais no local de trabalho, mas a realização de projectos comuns tem objectivos mais pedagógicos que pessoais.

Por isso, consideramos que implementar processos de mudança não é consequência da substituição de um modelo de gestão antigo por um novo, concebido por algum especialista e mandado implementar pela administração educativa, ou de uma renovação profunda (estrutural e organizacional) do edifício da escola.

Partindo do discurso (considerações) do director decidimos proceder à análise dos resultados obtidos em cada departamento curricular e nos não docentes, no que diz respeito à cultura profissional dos professores.

Globalmente considerámos pertinente a heterogeneidade de culturas vistas por dentro, por cada grupo analisado. Verificámos que dependendo do grupo há uma escolha que coincide nalguns itens, mas diverge com alguma discrepância face aos outros. Foi interessante verificar que dentro de cada grupo há percepções diversas das culturas profissionais dos professores, na medida em que segundo Hargreaves (1994), Alarcão (2000), e Sanches (2000), a cultura faz-se através da socialização e sentimento de identificação face ao grupo que socializa. Numa escola secundária, com grandes grupos e em fase de transição, há diversas variáveis que influenciam (ou podem influenciar) a forma como os docentes trabalham.

Este é um dos pontos sensíveis da escola objecto do nosso estudo. Da análise ao relatório de avaliação externa da Inspeção-Geral de Educação (2008), do projecto de intervenção do Director e do projecto educativo, verificamos a existência de dificuldades na articulação inter e intra-departamental e ainda ao nível “dos grupos disciplinares.” (E5: 65). Por um lado verifica-se uma certa tendência para a balcanização (fragmentação) na forma como os professores trabalham: “continua a notar-se que os grupos têm disciplinas base e as consideradas fundamentais têm a tendência a valorizar mais o seu trabalho.” (E5: 75).

Por outro lado as directrizes da Direcção vão no sentido de obrigar “todos os grupos a interagirem com o coordenador (...) cada vez mais todos os grupos de um departamento devem fazer interacção entre si. (...) a trabalhar quase em conjunto.” (E5: 72) o que conduz a uma forma de trabalho que Hargreaves (1994) considera como *colegialidade forçada*. As pessoas não se procuram porque querem, mas porque que lhes é imposto como condição de melhoria da qualidade do sucesso dos alunos.

A criação de actividades colectivas é uma das estratégias criadas para possibilitar a aproximação das pessoas à escola, nomeadamente dos professores novos que mostram pouco sentimento de pertença e com a finalidade “das pessoas pertencerem a uma equipa, a uma escola (E5: 113)”, mas segundo o nosso entrevistado está a ser cada vez mais difícil que essa estratégia seja garantia de sucesso.

Relação entre Liderança e Cultura Profissional dos Professores

Depois de depurados os dados, decidimos proceder a uma outra análise para indagar se se verificam algumas relações de influência (as relações de influência postuladas) entre a liderança praticada pelo Director da escola e a forma como os professores trabalham (cultura profissional) através da utilização de medidas de coeficientes de correlação, tendo em atenção a escala por nós utilizada.

Procedemos ao cálculo da matriz de correlações, através do coeficiente rho de Spearman e tau-b de Kendall, entre os três tipos de liderança e os cinco tipos de cultura profissional dos docentes. A utilização destes coeficientes prendeu-se com o facto de termos trabalhado com uma escala ordinal e nestas condições estes serem os testes mais indicados.

Para analisar as possíveis associações entre as variáveis (consideradas aqui como ordinais) estudámos a matriz de correlações resultante dos coeficientes de correlação

utilizados. Da análise das correlações obtidas podemos constatar que há algumas correlações entre alguns itens, mas fracas e pouco significativas.

Na comparação entre os itens sobre liderança e cultura profissional de professores verificámos a existência de algumas correlações que nos permitem concluir que há indícios de relação entre as duas dimensões, ainda que de uma forma pouco consistente. Cruzando estes dados com os documentos analisados, verificamos a corroboração dos mesmos. Uma das medidas do projecto educativo visa a “execução de um efectivo trabalho cooperativo nos grupos disciplinares e pluridisciplinares, visando a partilha de experiências” (Projecto Educativo, 2011, p 8), o que nos possibilita pensar que há por parte da escola uma vontade em modificar as diferentes culturas de trabalho existentes, apelando à criação de um espírito de equipa, colaborativo através da promoção de “uma cultura de rigor, responsabilidade e excelência entre os diferentes agentes educativos” (*idem*).

No entanto, e de acordo com o relatório TALIS temos a noção de que será sempre um desafio que o Director terá de enfrentar:

It is consistent with other research that shows the impact of school leadership to be indirect and mitigated through the actions of teachers and others (...) teachers' practices, beliefs and attitudes vary to a far greater extent among a country's teacher population generally than between teachers in different schools. Such individuality among teachers illustrates a challenge for school leaders to address the needs of a heterogeneous group of teachers in seeking to achieve common school goal, (OECD, 2009, p. 204)

Verificámos que há uma cultura de auto-avaliação na escola nos processos de avaliação do projecto de intervenção, plano de actividades, projecto educativo e ao nível da avaliação dos alunos. Temos conhecimento que na escola há uma equipa de auto-avaliação que trabalha em parceria com uma empresa externa à escola, o que permite inferir que o nosso entrevistado, de acordo com o seu testemunho, tem uma política interna de prestação de contas, ou seja, inerente à sua forma de liderar a escola está a noção de *accountability*, necessária às escolas em momento de reestruturação (Bolívar, 2004), reflexivas (Schön, 2000) e aprendentes (Senge, 2005).

Conclusões

Da análise efectuada aos dados obtidos através do inquérito por questionário, da entrevista semi-estruturada, dos documentos consultados, considerámos que o nosso referencial teórico, elaborado com base na análise da bibliografia da especialidade e entrevistas exploratórias, é corroborado.

Estamos perante uma escola que é notoriamente uma escola em mudança, e nesse processo de mudança, organizou-se segundo uma imagem (organizacional) aprendente, que inferimos no cruzamento das informações obtidas, acerca do funcionamento, organização e liderança.

Constatámos que o tipo de liderança percebido pelo pessoal docente e não docente é o mesmo que o Director tem de si e da liderança que pratica. De acordo com os itens seleccionados e a sua visão de rosto de autoridade, inferimos tratar-se de um líder educacional, transformacional, preocupado com os aspectos que permitem à escola crescer como comunidade profissional de aprendizagem, com uma missão que tem a qualidade para e com os alunos no horizonte, através do apoio e incentivo à comunidade docente.

A constatação da existência de algumas características menos adequadas às escolas que aprendem, ao nível da cultura profissional dos professores, promotoras de um trabalho mais balcanizado (fragmentado) e individualista, complementam-se com alguma mais-valia das características de cultura colaborativa. Esta visão é corroborada pelo Director que sente a variável cultura (profissional balcanizada e individualista) como uma fragilidade que tenta ultrapassar com medidas estratégicas que podem vir a ter influência a longo prazo no trabalho dos docentes.

No entanto, a preocupação de todos os elementos da comunidade, com as potencialidades e inibições dos alunos, incidindo com alguma intensidade nos processos de aprendizagem, através de medidas próprias para cada caso, dá ênfase à ideia de que estamos perante uma liderança e escola com uma vertente pedagógica muito forte.

Por fim, acrescentamos que a visão integral que o Director expressa da escola como um todo, essa visão de dentro, crítica, atenta, tranquila, leva-nos a considerá-lo um Supervisor Educacional, na medida em que é de dentro que a visão é feita, sentida, reflectida, num processo sistemático de *empowerment* (de valor acrescentado e

melhoria para a escola) e de *accountability* (prestação de contas).

Agradecimentos

Em particular, agradeço à Professora Doutora Isabel Fialho pela confiança, encorajamento e estima que ao longo do tempo me fez mover, fazendo-me acreditar veementemente que este projecto era possível.

A todos os professores do departamento de pedagogia da Universidade de Évora, em especial aos Professores Doutores António Neto, Olga Magalhães, António Borralho e João Lima, pelo estímulo intelectual e pela confiança que sempre depositaram em mim. Ao Hugo Rebelo pelos aconselhamentos na área de Estatística. À professora Marília Favinha pelas palavras mágicas utilizadas na defesa do estudo.

Aos Professores Doutores Isabel Alarcão e Matias Alves pela disponibilidade que manifestaram nas solicitações que lhes fiz.

Aos directores das escolas e aos antigos presidentes e ex-membros de conselhos executivos que me concederam entrevistas.

Ao director, vice-director e à comunidade educativa da Escola R que permitiu este estudo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, 8, 119-128.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2009a). Liderazgo Pedagógico: una Dirección para el Aprendizagem. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4. Recuperado em 21 de Janeiro de 2010, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>.
- Bolívar, A. (2010a). Una Dirección para el Aprendizaje *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*, 24(4), 425-437.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación en Educación*. Editorial Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves; A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Leithwood, H. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-19.
- Murphy, J., Elliott, S., Glodring, E. & Porter A. (2006). *Learning – Centered Leadership: A conceptual Foundation*. Nashville: Vanderbilt University.
- National College of School Leadership (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: NCSL.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado em 10 de Maio de 2011, de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.
- Pereira, A. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In Lúcia Oliveira *et al.* *Investigação em educação abordagens conceituais e práticas*. (pp.49-57). Porto: Porto Editora.
- Rutter, M. *et. al.* (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J.A. Costa, A.N. Mendes, A. Ventura (org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 45- 64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.
- Senge, P. *et al.* (2005). *Escolas que Aprendem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos Caminhos Para a Liderança Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovani, T. (2004b). *O Mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e*

responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições Asa

Southwork, G. (2002). *Distributed leadership in action: a study of current practice in schools*. Nottingham: National College of School Leadership.

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (2003). *Estudos de Caso – Planejamentos e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (Estabelece o regime jurídico de direcção, administração gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). Lex: Diário da República Electrónico: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, Lisboa, I Série, n.º 79, pp. 2341-2356. Recuperado em 17 de Janeiro de 2011, de <http://dre.pt/util/getpdf.asp?s=dip&serie>