
CAPÍTULO II
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

APRESENTAÇÃO

Neste capítulo abordaremos a relação entre a liderança do Director de escola e da cultura profissional dos professores, no âmbito de uma escola em mudança, através de uma imagem organizacional de escola aprendente e da supervisão educacional. Ao longo do capítulo iremos introduzir alguns excertos das entrevistas exploratórias realizadas, para corroborarmos a actualidade da temática abordada e em simultâneo complementar-mos com estes testemunhos na primeira pessoa, a literatura consultada.

Começaremos por introduzir o conceito de escola em mudança e as implicações que o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, transporta para a liderança e as políticas organizacionais de escola.

Procederemos, de seguida, à análise das várias imagens organizacionais de escola, terminando com a imagem de escola como organização aprendente, preconizada pelas ciências da educação.

Continuaremos com a análise dos vários tipos de liderança que consideramos associados às imagens organizacionais abordadas, as relações entre duas lógicas de liderança, assim como a questão de liderar em contextos de mudança.

Posteriormente introduziremos a noção de cultura profissional dos professores com os diversos tipos de subculturas, a necessidade re-aculturar a escola para que haja algum impacto na melhoria da qualidade das aprendizagens educacionais.

Por fim propomos a supervisão como processo de liderar e aculturar a escola.

1 – Escola em Mudança

O paradigma que norteia as actuais orientações escolares está em fase de transição. As directrizes emanadas do ministério da educação e das direcções executivas são uma constante. Uma vaga crescente de nova legislação chega diariamente às escolas, o que leva a considerar que a mudança é uma constante, no seio das organizações educativas. Segundo Azevedo (2011) vivemos num paradigma de mudança permanente, na medida em que as políticas educativas (independentemente do governo que as toma) têm “privilegiado a mudança contínua em detrimento da melhoria gradual da educação” (p.111).

A escola em mudança não é um tema novo, nem actual, uma vez que a escola se encontra sujeita a uma perpétua mudança, por vezes caótica, desordenada, derivada das mudanças políticas, económicas, sociais e culturais, em que terá de ocorrer, “no dia e na

hora decretados” (Azevedo, 2011, p. 111).

Segundo Chiavenato (1999) a “mudança é um aspecto essencial da criatividade e inovação nas organizações de hoje” (p. 322), porque implica uma passagem de um estado para outro, numa perspectiva de evolução ou desenvolvimento. Ao se transitar de uma situação para outra, perpetua-se a ideia de que qualquer inovação será uma forma eficaz de produzir alterações positivas na realidade que as está a sofrer, e neste caso, na realidade escolar.

O facto de qualquer mudança implicar cortes, rupturas e interrupções com uma realidade passada, justifica muitas vezes o clima de perturbação e até de resistência comum a esse processo de transição, no entanto, ela pode ser também pertinente para justificar ou organizar os dados inerentes a essa realidade. Mas, não nos podemos esquecer que a mudança, a maior parte das vezes (se não mesmo na sua totalidade), é prescrita, é difundida do exterior para o interior (*top-down*), o que obviamente pode criar a ideia da sua falsa necessidade, da sua superficialidade e criar assim alguma resistência à mesma.

Este emanar de directrizes que visam a melhoria ou da escola, ou das aprendizagens dos alunos, é desenvolvido, segundo Azevedo (2011) por uma administração pública que actua sobre a orientação de quatro princípios dominantes: *i*) o controlo ideológico do sistema; *ii*) a desconfiança face às escolas, professores e actores locais; *iii*) o centralismo e *iv*) a jurisdição, ou seja, essa capacidade para transformar o problema social na norma jurídica que o irá resolver. Estamos então perante uma política de organização escolar em que a escola se entende como uma arena política (Costa, 1996), onde se jogam vários interesses. Neste âmbito, os processos políticos inerentes a este decretar contínuo de alterações geram sempre algumas lógicas de incoerência, porque os “actores escolares”, não jogam apenas um jogo com regras dadas apriori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir “novas regras” (Lima, 1992, 1997; Alves, 1999).

Qualquer reacção à mudança necessita de ser digerida e organizada para que na comunidade educativa haja sinais de estabilidade, apesar do clima caótico em que a maior parte das directrizes emanadas de cima cria ao nível da organização escolar.

Chiavenato (1999) considera que num processo de mudança existem três etapas: descongelamento, mudança e recongelamento. Fullan (1982, 1991) denominou-as de iniciação, implementação e institucionalização.

A primeira etapa, descongelamento ou iniciação, significa a fase inicial da mudança, na qual as velhas ideias e práticas são desfeitas, abandonadas e desaprendidas.

Representa o abdicar do padrão actual de comportamento em favor de um novo padrão. Esta fase acaba por ser crucial na tomada de consciência de que de novos modelos de orientação são necessários para adequar à nova realidade, ou seja, é uma fase preparatória para se começar a sentir por dentro a mudança que é decretada. Se esta fase não se concretizar, e na maior parte das vezes é isso que acontece, dá-se o retorno ao comportamento habitual e por muito que as novas ideias tentem ser introduzidas numa comunidade ou organização, as alterações não se fazem sentir.

Na segunda etapa, mudança ou implementação, as novas ideias e práticas são experimentadas, exercitadas e aprendidas. Ocorre quando há a descoberta e adopção de novas atitudes, valores e comportamentos. A mudança envolve dois aspectos: a identificação (processo pelo qual as pessoas percebem a eficácia da nova atitude ou comportamentos e a aceita) e a internalização (processo pelo qual as pessoas passam a desempenhar novas atitudes e comportamentos como parte de seu padrão normal de comportamento). A mudança é a fase em que novas ideias e práticas são aprendidas, de modo a que as pessoas passam a pensar e a agir de uma nova maneira.

Fullan (1991) registou como factores de extrema importância na implementação da mudança: *i*) as características da inovação (grau de clareza e complexidade, consenso e conflito, nível de qualidade e praticabilidade); *ii*) as condições locais; *iii*) a direcção; *iv*) o empenho; *v*) o apoio dos serviços centrais; *vi*) o desenvolvimento profissional; *vii*) a monitorização do processo de implementação e resolução de problemas; *viii*) a liderança; *ix*) o apoio comunitário e *x*) a estabilidade do contexto.

A etapa final, recongelamento ou institucionalização, é a etapa em que as novas ideias e práticas são incorporadas definitivamente no comportamento. Significa a incorporação de um novo padrão de comportamento de maneira a que ele se torne a nova norma, em que o padrão aprendido é incorporado na prática actual e passa a ser a nova maneira que a pessoa adopta nos seus procedimentos (práticas educativas e organizacionais). Para a mudança ser bem sucedida a etapa do recongelamento requer apoio (suporte, supervisão, cuidar) e reforço positivo (relativamente às boas práticas). Esta é a etapa da estabilização da mudança.

De acordo com Chiavenato (1999) qualquer mudança necessita de um agente de mudança que conduz ou guia esse processo de transição, detendo assim o “papel de quem inicia o processo e ajuda a fazer acontecer a mudança” (p. 321). Neste sentido cabe ao líder essa função em todas as etapas da mudança (Quadro 2).

No contexto actual de mudança, com a escola a aparecer como uma organização

dinâmica e complexa, o líder é importante na mobilização colectiva em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade, imaginação mas também de responsabilidade. Não se deve limitar a seguir os normativos legais, mas criar condições para a liberdade, para a improvisação com criatividade e intencionalidade.

Quadro 2 - As fases do processo de mudança

DESCONGELAMENTO	MUDANÇA	RECONGELAMENTO
<i>Tarefa do Líder:</i> Criar um sentimento de necessidade de mudança	<i>Tarefa do Líder:</i> Implementar a mudança	<i>Tarefa do Líder:</i> Estabilizar a mudança
<i>Através de:</i> -Incentivo à criatividade e à inovação, a riscos e a erros; -Boas relações com as pessoas envolvidas -Ajuda às pessoas com comportamento pouco eficaz -Minimização das resistências manifestadas à mudança	<i>Através de:</i> -Identificação de comportamentos novos e mais eficazes -Escolha de mudanças adequadas em tarefas, pessoas, cultura, tecnologia e/ou estrutura -Acção para colocar as mudanças na prática	<i>Através de:</i> -Criação da aceitação e da continuidade dos novos comportamentos -Estímulo a apoio necessário às mudanças -Uso de recompensas contínuas e do reforço positivo.

Adaptado de Chiavenato (1999), p. 321

Este processo de transição normalmente ocorre num campo de forças que actuam dinamicamente em vários sentidos: forças positivas e forças negativas. As forças positivas são essenciais ao incremento da ideia de mudança do sistema de organização escolar, e surgem como uma “necessidade inevitável da mudança social” (Chiavenato, 1999), porque são pressões positivas, forças de apoio e impulso (Esteve, 1991) e nesse sentido, segundo o nosso entrevistado 3, “a escola tem de ser pró-activa, não pode estar à espera que as mudanças da sociedade aconteçam, e nós continuarmos no século passado” (E3: 46).

Segundo Esteve (1991), as forças negativas podem ser agrupadas em: *i*) grupos que incapazes de fazer frente à ansiedade que lhe causa a mudança, se inibem de nela participar; *ii*) grupos contraditórios que ainda que vejam a mudança como necessária não acreditam que ela venha a introduzir qualquer melhoria no sistema e *iii*) os grupos que por terem medo de mudar e tentam deter essa mudança através de comportamentos muito resistentes e inertes (vivem no passado). Estas últimas forças são “forças negativas de oposição e resistência à mudança” (Chiavenato, 1999, p. 321).

No que diz respeito à mudança que estamos a analisar, *o efeito do Decreto-lei n.º 75/2008*, verificamos na bibliografia consultada que, para além das novidades inerentes

à posição e centralização num rosto de autoridade, visa um corte com uma gestão colegial e eleita, que era a tradição existente em Portugal (Barzanò, 2009), em virtude de nas últimas décadas o Presidente do Conselho Executivo (responsável pela direcção executiva da escola) ter sido eleito pelos seus pares, o que dava alguma legitimidade democrática a essa gestão.

Da análise do conteúdo do discurso dos nossos entrevistados percebemos por um lado, uma certa tranquilidade e até continuidade na forma como vêm as novas directrizes e, por outro, identificámos alguma apreensão, como consta no Quadro 3.

Quadro 3 - Percepções sobre o Decreto-lei n.º 75/2008

Frases significativas

“**não** são os modelos diversos de regime de administração e gestão que **vão alterar a minha forma de estar**, a minha forma de actuar, a não ser que os regimes sejam em absoluto fechados a um tipo de liderança, dessa forma eu não estarei cá.” (E1: 28)

“Mudaram as competências que eu tenho, mais as responsabilidades do que propriamente as competências, mas em termos da **minha actuação não consegui modificar**.” (E2: 3)

“eu digo que só em nome é que sou Director, porque a minha actuação continua a mesma.” (E2: 75)

“Existem muitos **conflitos de interesses para gerir** e quando as pessoas põe os seus próprios interesses à frente dos interesses da escola.” (E3:53)

“na maior parte dos casos **não estão a conseguir liderar** as escolas, aquilo que existe dentro das escolas.” (E3:18).

“parece-me que os Directores encararam a palavra **Director com muita força**.” (E3:23)

“Se houve problemas anteriormente, agora haverá **problemas muito maiores**.” (E4:134).

Perante estas alterações e relacionados com as fases inerentes a um processo de mudança podemos constatar que a transição de um modelo de gestão para outro não é fácil, e pode desembocar em várias imagens organizacionais ou lógicas de acção de acordo com o perfil do novo Director de escola, contexto em que ela se insere e a forma como as forças de mudança actuam.

1. 1. A Mudança Introduzida pelo Decreto-lei n.º 75/2008

De acordo com o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, é necessário reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção executiva das escolas para melhorar a eficácia das escolas, através do reforço das lideranças escolares.

Segundo Barber (2007), “somente o ensino em sala de aula influencia mais as aprendizagens que a liderança educativa” (p. 49). De facto, estudos recentes sobre a relevância que a liderança adquire no impacto positivo sobre as formas de trabalho dos

professores e, conseqüentemente, nos resultados da aprendizagem, mostram que nas escolas onde não existe um Director eficiente (e eficaz), a possibilidade de terem uma cultura de altas expectativas e conseqüentemente um bom desempenho de todos os seus actores é menor (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Mulford, 2006; NCSL, 2006; Day, Sammons, Hopkins, *et al.*, 2009).

Os mesmos estudos defendem que quando assim é, é necessário um esforço continuado de todos para a melhoria. Nos sistemas educativos com melhor desempenho existe a clara noção que uma liderança eficaz e eficiente é aquela cujo Director impulsiona continuamente a melhoria e está aberto à introdução da mudança.

Successful school leaders improve teaching and learning and thus pupil outcomes... most powerfully through their influence on staff motivation, commitment, teaching practices and through developing teachers' capacities for leadership. (Day, Sammons, *et al.*, 2009, p. 1).

Ainda de acordo com o referido Decreto-lei, é necessário “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola” (2008, p. 2342).

As questões que se nos colocam são as seguintes: o que é que o Decreto-lei prescreve sobre boas lideranças ou lideranças eficazes? Esse *rosto* dotado de autoridade reúne que condições/competências, para exercer essa eficácia que parece ser urgente decretar? Há indicadores explícitos na lei?

Vejam: *a)* cabe ao Conselho Geral (artigo 13.º, alínea *b)* eleger o Director de acordo com a sua experiência na área da administração escolar (artigos 21.º a 23.º), no entanto, os artigos não referem as características, as competências pessoais, sociais que é necessário ter para liderar e muito menos não definem o que é uma liderança eficaz; *b)* relativamente às competências do Director (liderança) eficaz, e de acordo com o artigo 20.º, inferimos que há uma manifesta centralização de poderes, em que a liderança se caracteriza por poder ou autoridade, em procedimentos de cariz burocrático-administrativos; *c)* no artigo 4.º são apresentadas algumas indicações referentes aos procedimentos a executar para que a autonomia se instale nas escolas, que dão ênfase aos processos pedagógicos, em detrimento dos processos burocrático-administrativos e *d)* a noção de *empowerment*, como a capacidade de melhorar a escola tornando-a eficaz, está inerente a todo o Decreto, mas de forma dúbia, ou seja, por um lado pretende eficácia, mas o que é regulamentado é a eficiência.

O que emerge desta nossa análise? A existência de uma contradição ou esquecimento (espaçamento): esquece que os líderes eficientes (Barber, 2007) devem concentrar o seu tempo na liderança da instrução (educação), ou seja, ajudando todos os agentes educativos a aprender e não na administração ou burocratização da organização e funcionamento da escola.

No entanto, e questionados sobre estas questões, os nossos entrevistados referiram que:

“no regime de autonomia de administração e gestão, implementado no âmbito da reforma do sistema educativo (...) dificilmente se não reconhece algum tipo de capacidade, se não confia na liderança e se não faz o que a liderança preconiza, não é o que a liderança ordena, é o que a liderança preconiza.” (E1: 24)

“A hierarquia tem de partir do mérito e não de estarmos mais próximos.” (E4: 147),

“Ser reconhecido nos outros.” (E4: 148).

Esta ideia de reconhecimento, como condição do exercício das funções de Director, dá-nos a perspectiva de que a aceitabilidade do processo passa pelo rigor colocado na sua escolha (eleição), assim como da sua credibilidade.

Consideram ainda que a função de um Director passa pelo papel conciliador e função interpares que definem como denominadores do exercício da liderança:

“Nunca deixo de ter em atenção que estou cá com um duplo papel, que é um papel que pretende ser conciliador entre a defesa dos profissionais da escola e, naturalmente (...) o cumprimento da lei, portanto, esse papel conciliador que muitas vezes é pedido ao principal responsável daquilo a que hoje se chamam uma unidade de gestão.” (E1: 17),

“Tento conciliar.” (E2:89)

“E a liderança é isto... é pensarmos como é que vamos chegar até eles.” (E3: 144).

“O exercício de uma função inter-pares”. (E1: 3)

Acrescentam ainda que a autoridade preconizada pelo Decreto deve ser em primeiro lugar sentida a partir de dentro, no contexto onde se inserem:

“ A minha autoridade é absolutamente incontestada, incontestada.” (E1: 34)

“Sou assim, de espinha direita.” (E1:93)

“Não sou muito flexível e não flexibilizo muito quando (...) procuram que eu fuja dos meus princípios.” (E3:31).

“Não posso aceitar a tal situação de compadrio.” (E3: 139).

Esta noção de autoridade, complementada com a noção de verticalidade ou princí-

pios de actuação coerentes, é reforçada pela missão que consideram ser a de uma escola:

“uma escola tem uma função e a função da escola é sobretudo de natureza instrucional e não educativa.” (E1: 59)

“a escola pública tem um papel importante mas complementar nos domínios da educação, mas tem um papel absolutamente insubstituível nos domínios da instrução.” (E1: 60)

“Nós temos um perfil profissional, mas esse perfil profissional não deixa que não tenhamos uma missão a cumprir.” (E3: 72)

“Essa nossa missão dê por onde der, será fazer com que os nossos alunos, aqueles que nos chegam, cresçam como cidadãos. Cidadão do futuro e cidadãos activos e críticos.” (E3: 73).

Neste âmbito a introdução da importância da escola como factor de mudança nos alunos como futuros cidadãos perspectiva-nos uma visão de um líder preocupado com o processo educativo, e com a noção de desenvolvimento da escola como um todo.

2 - Imagens Organizacionais de Escola

Segundo Costa “as escolas podem ser interpretadas como organizações, como uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica, apresentando-se carregada de significados” (1996, p. 10). Ainda que conscientes da dificuldade em definirmos a escola como uma organização, usámos a tipologia de Munoz e Roman (1989) citados por Costa (1996) sobre os elementos fundamentais do conceito de organização: *a*) composição: indivíduos e grupos inter-relacionados; *b*) orientação para objectivos e fins; *c*) diferenciação de funções; *d*) coordenação racional intencional e *e*) continuidade através do tempo.

Para Lima (1992, p.42) “será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”. Enquanto organização sujeita a um processo de desenvolvimento vamos utilizar três imagens organizacionais que consideramos corresponderem a três formas diferentes de encarar a escola, o seu contexto e a sua missão.

2. 1. Escola como Anarquia Organizada

Segundo Cohen, Margh e Olsen (1972), citados em Costa (1996), a escola considerada como anarquia organizada é uma organização que apresenta objectivos problemáticos, porque são vagos, inconsistentes ou mal definidos; apresenta tecnologias pouco claras, porque os processos utilizados são improvisados no decorrer de situações pro-

blemáticas; e tem uma participação fluida na medida em que não há uma participação concertada nos diferentes contextos da organização.

A palavra de ordem nestas organizações é ambiguidade: ambiguidade nas intenções, no poder, na experiência e no êxito. A ausência de metas e visão, dado o carácter vago e inconsistente de objectivos mal definidos, gera naturalmente ambiguidade na fundamentação e justificação das intenções do líder desta organização, assim como o seu lugar no topo da hierarquia. O poder não decorre automaticamente da autoridade do cargo, pelo que algumas vezes não há respeito pela hierarquia ou pelo gestor de topo. Dado que a realidade está em permanente mudança, decorrendo das ambiguidades atrás referidas gera-se a incapacidade para lidar com a mesma o que condiciona o tipo de avaliação que se faz da escola. O êxito aqui não é fácil de medir porque as metas ambíguas dificultam essa tarefa.

Nesta sequência o processo de tomada de decisão, que é frequentemente desarticulado, porque ocorre num contexto de indefinições, de ausência de objectivos ou de objectivos mal definidos, gera decisões pouco articuladas e racionais que Foster (1986), citado por Costa (1996), denomina de “caixote do lixo”. Segundo o mesmo autor estas soluções planeadas em pouco ou nada se relacionam com os reais problemas da organização escolar, ou na maior parte das vezes dá-se importância ao supérfluo, a encontros fortuitos ou acontecimentos menores, do que aos verdadeiros problemas.

Segundo Fullan (2003), estas escolas aceitam o maior número de inovações, “brilham à distância mas acabam por ser superficialmente decoradas com muitos enfeites, faltando profundidade e coerência” (p. 43). Neste contexto Bryk, Sebring, Kerbow, Rollow e Easton (1998), citados por Fullan (2003), denominam estes estabelecimentos de ensino de “Escolas Árvore de Natal” e, na perspectiva de Brunsson (2006), hipocrisia organizada. Segundo este último autor, a hipocrisia é um tipo de comportamento fundamental na organização política: dialogar de forma a satisfazer um pedido, decidir de forma a satisfazer outro e fornecer os produtos que permitam ainda satisfazer um terceiro pedido.

A justificação para este tipo de organização anárquica pode estar relacionada com uma das fases inerentes ao processo de mudança: a incapacidade para lidar, guiar ou liderar faz com que a organização permaneça continuamente na fase de descongelamento. Segundo Fullan (2003) e Dufour, Dufour e Eaker (2008) o objectivo é não inovar demasiado, porque não estão criadas as estruturas dentro da organização para que esta funcione com vista à melhoria da mesma e das aprendizagens dos alunos.

Esta desarticulação organizacional tem implicações ao nível da forma como os docentes e alunos nela se movem: não há articulação, não há espírito de colaboração e tudo pode acontecer. A ambiguidade inerente à organização da instituição gera ambiguidades culturais que conseqüentemente se reflecte na forma como os docentes trabalham. Não havendo definição clara de metas e objectivos, cada um pode fazer o que quer.

Referimos ainda que há alguma organização no funcionamento deste tipo de escola, ainda que debilmente articulada. Há uma ordem, mas uma ordem que não se compraz com o tradicional modelo de gestão racional.

2. 2. Escola como Empresa/Burocracia

Encarar a escola como empresa burocrática, implica atribuir-lhe algumas características inerentes às concepções e práticas de uma empresa industrial, com fundamento nos modelos clássicos de Taylor (1911) e Fayol (1984).

Enquanto empresa, a imagem da *i*) estruturação hierárquica e centralizada; *ii*) divisão do trabalho e especialização por cargos; *iii*) ênfase na produtividade; *iiii*) planificação rigorosa dos objectivos a alcançar; uniformização dos processos, tecnologias, e *v*) individualização do trabalho, gera ao nível da organização alguma ordem racional, eficiência na consecução dos seus objectivos, rentabilidade de recursos humanos e físicos, mas transforma a escola “numa indústria de transformação” (Coleman & Husén, 1990), citados por Costa (1996, p. 31.).

Segundo Martín-Moreno (1989), citado por Costa (1996), essa indústria pressupõe: *i*) uniformidade curricular; uniformidade nas metodologias e práticas de ensino; *ii*) uniformidade ou homogeneidade nos alunos; *iii*) necessidade de incentivar o treino em vez do desenvolver dos alunos e professores; *iv*) direcção unipessoal (a figura do Director decide sobre todos os domínios da escola); *v*) deficiente articulação com a comunidade, e *vi*) uma disciplina formal.

Associamos a esta imagem, a imagem burocrática de escola, de acordo com Costa (1996), porque consideramos que na realidade portuguesa as duas se complementam. Na origem da teorização da burocracia como modelo organizacional está Weber (1979). Este considera que no desenvolvimento da racionalidade (lógica de acção) burocrática está o desenvolvimento do capitalismo, as exigências da democracia (representatividade e igualdade perante a lei que só podem ser satisfeitas mediante prescrições legais que

impeçam o exercício do privilégio).

As características fundamentais da escola burocrática, segundo Weber (1979) consistem na *i*) existência de normas e regulamentos que promovam a divisão do trabalho (área de jurisdição); *ii*) estruturação hierárquica da autoridade (sistema de mando e subordinação); *iii*) administração com base em “papel” (documentos escritos formalizados e arquivados); *iv*) especialização e treino específico para cada cargo; *v*) exigência de dedicação plena ao trabalho e *vi*) uniformidade e estabilidade no desempenho de cada cargo.

Estas características podem-se reduzir a quatro padrões base: 1) hierarquia da autoridade (limitada ao cargo exercido); 2) continuidade da tarefa de acordo com normas de procedimento para actuação do cargo; 3) impessoalidade no desempenho de cada cargo com base na uniformidade e estabilidade das regras gerais e prescritivas e 4) competência na execução das tarefas em virtude da capacitação ou treino para a função.

De acordo com esta tipologia a marca da racionalidade e eficácia, permite garantir a previsibilidade e certeza quanto ao futuro, num planeamento estável e sustentado pelo rigor e clareza dos objectivos que são definidos.

Se olharmos a escola segundo estas imagens, verificamos (Alves, 1999; Lopes & Barrosa, 2008) que algumas organizações escolares evidenciam fortemente a presença destas características em simultâneo (empresarial e burocrática). De acordo com Alves (1999) continuamos a verificar na realidade escolar a centralização do poder de decisão, quer: *i*) na uniformidade do programa e do currículo; *ii*) nos programas e no regime de avaliação; *iii*) na consolidação da divisão e fragmentação do trabalho docente em grupos disciplinares e departamentos curriculares; *iv*) na impessoalidade da relação com os exames e *v*) na dependência face à norma produzida por outros.

Este tipo de organização escolar funciona como uma protecção que desresponsabiliza todos os actores educativos na resolução de problemas concretos e básicos do dia-dia numa escola. Perante a mudança este tipo organizacional tem alguma força estrutural para gerir a novidade e as forças de pressão, no entanto falta-lhe capacidade para inovar, para poder em situações que não são controladas, contar com o desenvolvimento estrutural e profissional daqueles que foram passivamente treinados para a execução de uma mesma tarefa.

Estamos certos de uma coisa. Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o con-

trola. Nunca produzirá liberdade nem actualização continuada. (Clark & Meloy, citados por Costa, 1996, p. 53).

A dificuldade surge então porque não foram criadas as condições para saber gerir a novidade, para a saber aproveitar.

2. 3. Escola como Cultura ou Organização Aprendente

Diversos estudos, desde o início da década de oitenta, na área da investigação consideram que com a introdução da cultura no contexto da análise organizacional, se passou a considerar as escolas como diferentes entre si, na medida em que a especificidade de cada escola deriva da sua cultura que se manifesta em valores, crenças, linguagem, cerimoniais próprios (rituais) da imagem dessa escola. A qualidade e sucesso de cada organização depende da sua cultura (quanto mais forte mais eficaz), partindo ainda do pressuposto que é uma realidade em construção e que a tarefa do gestor consiste em dinamizar essa cultura e alterá-la.

Esta imagem enquadra-se na terceira vaga da mudança escolar, segundo Bolívar (2010d), em que a preocupação com a eficácia e a eficiência da organização está focada na melhoria da aprendizagem dos alunos e no desempenho da escola. Muñoz-Repiso, (2002), citada por Bolívar (2010b), defende que num processo de melhoria deve haver uma actuação comprometida e coordenada da equipa de professores e a existência de uma meta comum, partilhada e assumida por todos.

Esta imagem permite encarar a escola como uma escola que aprende (*learning schools*) ou escola reflexiva que apresenta como característica fundamental, uma organização e funcionamento que oferece um serviço público de qualidade, ou seja, aprendizagens de qualidade para a comunidade educativa (comunidade crítica de aprendizagem). Esta capacidade de organização e funcionamento da escola emerge da implementação de margens de autonomia e respectiva responsabilização: as escolas terão de assumir um papel mais activo e inovador na sociedade de forma a fornecerem respostas mais céleres e adequadas aos problemas identificados (abandono e insucesso escolares).

Segundo Brown (1990), citado por Nóvoa (1992), a autonomia implica a responsabilização de todos os profissionais da organização escolar e a preocupação de aproximar o centro da decisão da realidade escolar. Esta medida vai possibilitar as condições para que a escola crie uma identidade própria, um *ethos* específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores a um projecto comum.

Segundo Bouvier (2001), uma escola que aprende é uma organização inteligente que pode voluntariamente contribuir para o valor acrescentado da mesma. Uma organização é um constructo social e cognitivo na qual a acção colectiva se pode pensar em termos de enriquecimento profissional como:

um sistema de acção e de aprendizagem colectivo, que aprende permanentemente, capitaliza os seus conhecimentos, o seu saber-fazer e as suas competências para os transformar voluntariamente, para atender aos seus objectivos, em função das evoluções do contexto, dos seus recursos, da cultura e das representações dos grupos de actores. (Bouvier, 2001, p. 34).

Neste sentido, a organização que aprende está centrada no processo que relaciona os membros da organização com o objectivo de os envolver num projecto global, através da criação de projectos comuns que transformem os conhecimentos. Não podemos esquecer, como afirma Bouvier (2001), que há casos em que as organizações sabem menos que os seus membros individuais: há mesmo casos em que as organizações não conseguem aprender aquilo que isoladamente os seus membros sabem. São escolas que não têm capacidade para capitalizar em seu favor os saberes dos seus elementos, não são capazes de aprender. Por isso, salientamos que um dos eixos principais da organização aprendente situa-se na importância atribuída às pessoas, como motores da aprendizagem e da renovação das estruturas organizativas, acompanhada da implementação de formas organizacionais que favoreçam uma maior iniciativa, criatividade e aprendizagem, por parte de todos os seus membros. Quando tal acontece estamos a falar de uma escola em transformação, em que através do trabalho colaborativo, a transmissão de saberes contribui para a evolução do todo, ou seja, passamos de uma escola que se organiza e funciona de forma fragmentada para uma escola onde impera a colaboração.

Senge (2005) considera que a criação de organizações aprendentes assenta na prática de cinco disciplinas de aprendizagem sistémica: *a)* domínio pessoal; *b)* modelos mentais; *c)* aprendizagem em equipa; *d)* visão de futuro partilhada e *e)* pensamento sistémico.

O domínio pessoal é uma questão individual que resulta do confronto do eu com a realidade e que através de uma reflexão pessoal se tenta encontrar uma resolução para o confronto/problema inicialmente sentido. Podemos considerar, de acordo com Dubar (1997), que se trata de encontrar a nossa identidade individual e profissional através da tomada de consciência de quem somos na relação com o contexto (o outro) em que nos

encontramos. Afinal estamos a falar do nosso domínio pessoal em situação de contexto, que implica reflexão, abertura de espírito e atitude crítica, isto é, temos de ampliar a chamada disciplina da competência intrapessoal, o que implica que nos preparemos para os espaços de diálogo, reflexão, oportunidades, problemas, juízos... para o espaço das perguntas que fluem entre o grupo e o resto do sistema.

Relativamente aos modelos mentais, Senge (2005) considera que são o conjunto de valores e crenças autoproduzidas que se manifestam no nosso comportamento e atitudes de uma forma pouco consciente (tácita) e que necessitam de ser trazidos à superfície (compreendidos) para que na relação com os outros, ou em determinadas situações, não se imponham barreiras ao desenvolvimento profissional e da organização.

Os modelos mentais individuais, em especial em situações de conflito, transformam-se em problemas de trabalho e de relações quotidianas e generalizam-se ao colectivo. O problema não radica na natureza dos modelos mentais, mas antes em não estarmos conscientes deles, o que lhes permite enraizarem-se. A inércia dos modelos mentais pode impedir a aprendizagem, no entanto, se forem moldados podem transformar-se, não num travão, mas num acelerador da aprendizagem.

A aprendizagem em equipa é o processo de ordenação e desenvolvimento da capacidade da equipa para gerar os resultados que os seus membros desejam. Este processo constrói-se sobre o desenvolvimento de uma visão partilhada e sobre o domínio pessoal mas, o que realmente importa, é que saibam efectivamente trabalhar juntos.

A aprendizagem em equipa apresenta três dimensões críticas: *i*) pensar profundamente sobre problemas complexos, isto é, as equipas devem aprender a explorar o potencial de muitas mentes para serem mais inteligentes; *ii*) a necessidade de uma acção inovadora e coordenada, ou seja, cada membro da equipa tem consciência dos outros e actua de forma a complementar os seus actos e *iii*) o papel dos membros de uma equipa noutras equipas, isto é, uma equipa que aprende pode dar alento a outras equipas para que aprendam as práticas e destrezas da aprendizagem em equipa. Por isso, a aprendizagem em equipa implica o domínio das práticas do diálogo e da discussão (*saber escutar e actuar*). Poderemos afirmar que, colectivamente, seremos mais argutos e inteligentes do que somos de forma individual.

A visão de futuro partilhada implica catalisar as aspirações das pessoas (Senge, 2005) para uma imagem de futuro que querem criar em conjunto, implicando para isso um compromisso conjunto (processo colaborativo), em equipas, em que o diálogo cria as condições nas quais as pessoas experimentam a primazia do todo.

A visão partilhada do futuro concentra-se na elaboração de um sentido partilhado, uma percepção colectiva do que é importante e por que o é. Fomentar uma participação activa de todos os membros na organização tem como implicação que estes sintam maior interesse em elaborar uma visão e um sentido partilhado para toda a organização. Trata-se de lutar contra a fragmentação das relações em situação de trabalho e uma tentativa de encontrar no trabalho colaborativo uma solução para o isolamento a que a vida de professor nos habitou.

Por fim, o pensamento sistémico. Para Senge (2005) este é a Quinta Disciplina, a disciplina que integra as anteriores: *i*) a construção de uma visão de futuro partilhada alimenta um compromisso a longo prazo; *ii*) os modelos mentais enfatizam a abertura necessária para colocar a nu as limitações da nossa imagem actual do mundo; *iii*) a aprendizagem em equipa desenvolve as aptidões de grupos de pessoas para procurar uma configuração ampla que transcenda as perspectivas individuais e *iv*) o domínio pessoal alimenta a motivação pessoal para aprender continuamente como os nossos actos afectam o mundo.

O pensamento sistémico “proporciona uma forma diferente de olhar os problemas “ (Senge, 2005, p. 57) na “compreensão do conjunto e das interacções que se estabelecem nos diferentes sub-sistemas organizacionais, e na relação do sistema com o meio” (Pires, 2005, p. 235). Esta disciplina garante a capacidade de se poder antecipar os problemas, a mudança, porque se tem uma visão de conjunto da organização escolar. (visão helicoidal).

Neste campo de acção, Perrenoud (2004, 2005) sustenta que é necessária uma atitude reflexiva sobre a prática profissional, um saber analisar os problemas que surgem no fluxo por vezes caótico dos acontecimentos, saber passar da reflexão sobre a acção para a acção (tomada de decisão), transformando essa leitura em conhecimento. Uma organização que se pensa a si mesma envolve obrigatoriamente atitudes colaborativas. Ser-se um prático reflexivo, não é uma construção isolada ou meramente individual.

As práticas colaborativas, ou cultura profissional dos professores como cultura colaborativa, implicam, segundo Gather Thurler (2004), que haja uma tomada de consciência (reflexão sobre a acção) e que a eficácia do processo de ensino e aprendizagem esteja na procura comum do ampliar de competências profissionais. Para que tal aconteça, os docentes terão de dar mais valor, confiança e legitimidade à partilha de experiências com os seus colegas, à procura de estratégias para ultrapassar alguns dos problemas que individualmente sentem, ao espírito de compromisso e responsabilidade com a

melhoria das suas aprendizagens e das dos alunos.

Esta cultura que pressupõe que os professores aprendam uns com os outros, leva: *i*) à partilha de materiais e à consideração da sua autoria colectiva; *ii*) à entajuda na identificação e resolução de problemas; *iii*) à troca de saberes e experiências (Formosinho & Machado, 2000, 2009) e *iv*) à renovação das práticas, porque se trata de trabalhar em equipas educativas multidisciplinares, com vista à resolução de problemas. Potencia ainda o desenvolvimento profissional dos professores, porque fortalece a capacidade de decisão, cria oportunidades de aprendizagem através da interacção, da observação e da colaboração inter e transdisciplinar.

Nesta linha de pensamento as escolas, enquanto organizações que pretendem aprender, possibilitam que os seus membros potencializem as suas capacidades, desenvolvam colaborativamente novas formas de pensamento e de aprendizagem, apresentando como características: *i*) sistemas de pensamento (os membros da equipa têm consciência das suas inter-relações); *ii*) competência profissional (dos indivíduos e da organização); *iii*) visão de futuro partilhada; *iv*) aprendizagem em equipa e *v*) modelos mentais.

3 - Liderança

Os estudos sobre liderança organizacional foram desenvolvidos sobretudo ao nível dos comportamentos dos líderes formais (Jesuino, 1987) e sobre a forma como eles são percebidos pelos outros (seguidores ou subordinados). A liderança é vista, ao nível da organização escolar, como tendo um papel chave no desenvolvimento escolar através da influência na motivação e capacidades dos professores.

A partir do novo enquadramento legal que regulamenta as funções (e competências) do Director de escola, sentimos necessidade de abordar e problematizar o que se entende por líder e liderança.

Segundo Gather Thurler (2004), os conceitos de líder e liderança, “referem-se a uma influência regular exercida por uma pessoa ou grupo restito, sobre as decisões e acções de um grupo maior, ou num âmbito mais vasto, uma organização” (p. 137). Já para Senger (2005), a liderança é mais do que um acto técnico que enfatiza a eficiência e a eficácia. Na liderança há factores de ordem moral que condicionam as metas e valores que orientam as organizações. A liderança genuína consiste em aumentar a oportunidade para que as pessoas pensem. Seguindo esta linha de pensamento, Bolívar (2003) entende a liderança como uma forma especial de influência que leva os outros a muda-

rem voluntariamente as suas preferências em função de tarefas e projectos comuns.

Lopes & Barrosa (2008) consideram que liderar não é gerir, porque implica uma acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista, e Silva (2010) apresenta o líder como aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo.

Podemos resumir, antecipando como Elmore (2008), citado por Bolívar (2010a), que:

Goste-se mais ou menos, a liderança é a prática da melhoria. Podemos amplamente falar de liderança escolar, mas a condição necessária para o êxito dos líderes escolares no futuro, será a sua capacidade para melhorar a qualidade da prática docente. (p.17).

De acordo com o tema e problema do nosso estudo optámos por seleccionar três tipos de liderança, na esteira de Bass e Avoilo (1999), que procuraram demonstrar a importância da liderança na modificação da cultura das organizações. Bass (1985) teorizou dois conceitos de liderança que se tornaram uma referência no estudo das organizações: a liderança transaccional que envolve a atribuição de recompensas em troca da sua obediência e a liderança transformacional que é definida em termos dos efeitos sobre os seguidores e age inspirando, estimulando e considerando. De acordo com esta distinção ou classificação de tipos de liderança, percebemos que há diferenças claras na forma como essa influência é exercida.

O tipo “laissez-faire” identifica-se pela ausência ou pelo evitar do exercício da liderança, traduzido por uma ineficácia nos resultados. Isto significa que, ao contrário da liderança transaccional e transformacional, não é possível encontrar um ambiente de trabalho com objectivos definidos, pois o Director dificilmente assume qualquer plano de acção (se existem, um e outro, é só no papel) e adia tomar decisões importantes, ignorando as suas responsabilidades e autoridade. Como referem Bass e Avoilo (1999) o tipo “laissez-faire” é simplesmente a negação da liderança.

3. 1 - O Tipo *Laissez-faire*

Corresponde a uma quase ausência de liderança, ou seja, dá total liberdade, tanto aos elementos como ao próprio grupo, para decidirem o que fazer, não havendo qualquer participação do líder. Este fornece o material de trabalho e esclarece que se encontra disponível para dar informações a quem lhas pedir. Não toma parte, nem nas discus-

sões sobre o trabalho, nem no desenvolvimento das tarefas. O líder só faz comentários aos elementos do grupo quando isso lhe é solicitado directamente.

Com este tipo de liderança, verifica-se uma produção fraca, e ao nível escolar pouco desenvolvimento profissional, ausência de sentimento de pertença, apesar da actividade intensa dos grupos. Não existe organização no desenvolvimento das tarefas, sendo esta muito irregular. Os grupos (reuniões) gastam muito mais tempo com discussões relacionadas com motivos pessoais do que com os aspectos do trabalho. Mostram pouco respeito pelo líder e um comportamento agressivo. As actividades são desenvolvidas dentro de um espírito individualista ou de grande família (Penteado, 1986).

Este tipo de gestão ambíguo, relacionado com a imagem de escola anárquica não promove uma cultura que proporcione desenvolvimento profissional quer dos docentes, quer dos alunos, porque não há missão e objectivos clarificadores da acção. Deste modo qualquer sentimento de pertença a uma escola com esta liderança, ou é ambíguo ou inexistente, porque qualquer ligação que se pretenda estabelecer pode deixar de funcionar a qualquer momento e as aprendizagens que se possam fazer neste contexto são contextualizadas a um *faz-de-conta*, à inércia que condiciona a rotina de muitos docentes e consequentemente das aprendizagens que os alunos e professores possam vir a fazer.

3. 2. Liderança Transaccional

As características fundamentais deste tipo de liderança, manifestam-se tradicionalmente de dois modos (Bass, 1988): *i*) o reforço ou recompensa, em que o líder gestor promete recompensas em função do esforço realizado e do nível do rendimento conseguido entre professores ou alunos e *ii*) eventual castigo ou punição, quando há uma actuação omissa na obtenção dos objectivos por ele definidos, há uma correcção por parte do Director quando não se alcançam os níveis desejados.

Segundo Bass (1988) os líderes transaccionais reconhecem, identificam e clarificam quais as exigências do papel e tarefa que os seus subordinados têm a realizar para alcançar determinados resultados. Ao clarificarem metas, objectivos, requerem que os outros as realizem eficazmente, garantindo-lhes a confiança necessária para que coloquem todo o esforço necessário na obtenção desses resultados. Dão-se conta das necessidades dos outros e mostram-lhes que o esforço na obtenção dos mesmos poderá ser recompensado.

Transpondo estas características para a organização escolar, verificamos que o exercício da recompensa ou punição é problemático e difícil de controlar. Normalmente

as recompensas passam pelo reconhecimento e *feedback*, assim como por reforços positivos da actuação docente. Dar o reforço oportuno, quando necessário, ou uma acção correctiva torna-se por vezes difícil, mas quando há uma linearidade pré-definida pelo líder, essa actuação pode trazer alguma eficiência.

Segundo Jesuino (1987), uma das principais funções do líder gestor é influenciar outras pessoas através da sua função de poder. A sua função como gestor é reproduzir aquilo que previamente foi definido pela administração central. O seu poder e autoridade derivam do exercício do cargo e não da sua predisposição para o domínio da liderança. Liderança e poder surgem assim como dois conceitos associados.

Este tipo de liderança associa-se predominantemente ao conceito clássico de chefia, fundamento de uma imagem burocrática e empresarial de escola. Nestas o líder assume-se mais como um gestor administrativo, absorvido por tarefas burocráticas e de representação. Dá ênfase à hierarquia, onde o objectivo da gestão é controlar a organização, de modo a garantir que as diferentes partes da mesma ajam num sentido único: o da produção dos objectivos desejados. Para o conseguir, recorre a mecanismos burocráticos, como a definição e imposição de regras uniformes e universais, a estipulação de padrões de desempenho a observar, a emissão de ordens e de directivas, a supervisão da acção dos membros e das unidades organizacionais, a monitorização das suas actividades e comportamentos e a realização de auditorias, entre muitas outras práticas. Tudo isto ocorre no âmbito de uma estrutura de comando em forma piramidal, (Lima, 2007) orientada do topo para a base.

O líder transaccional foca-se principalmente nos resultados finais, sem atender aos processos, gere a mudança de forma burocrática promovendo uma cultura balcanizada (fragmentada), porque centraliza poderes, decisões, projectos e esquece-se que a escola é formada por um conjunto de pessoas que devem ser motivadas pela introdução de altas expectativas. Segundo Chiavenato (1999) centra-se no treino de pessoas, ou seja, em processos que visam: *i*) desenvolver qualidades nos recursos humanos para habilitá-los a serem mais produtivos e contribuir, desta forma, mais intensamente para o alcance dos objectivos organizacionais; *ii*) aumentar a produtividade dos indivíduos nos seus cargos, influenciando o seu comportamento; *iii*) ensinar aos novos empregados as habilidades básicas que eles necessitam para desempenhar os seus cargos; *iv*) alterar comportamentos com vista a atingir os objectivos da organização e *v*) a experiência aprendida que conduz a uma mudança relativamente permanente num indivíduo e que melhora a sua capacidade para desempenhar um cargo. É o processo educacional de

curto prazo aplicado de maneira sistemática e organizada através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função de objectivos definidos.

Neste estilo de liderança, associado à perspectiva burocrática, encara-se o líder como o gestor, aquele que ocupa uma posição formal na organização, com a autoridade exercida em função de uma nomeação oficial. Esta imagem de racionalidade e eficiência centra-se numa cultura da norma e do regulamento, isto é, é representada como resultado da autoridade legal e administrativa. Esta representação ancora-se numa ideia de previsibilidade e certeza nas tomadas de decisão e no planeamento (estáveis), que aplicadas à organização escolar conduzem à ideia de dificuldade de renovação pedagógica que, por sua vez, conduz a educação para a passividade e conformismo: centram-se no educar para a eficácia (dos resultados escolares) e esquecem-se das aprendizagens.

Sustentamos, tal como (Sergiovanni, 2004a), que a racionalidade e o rigor inerentes a esta forma de organizar a escola, pode constituir o *mundo dos sistemas* como princípio orientador e sobre o qual se funda o *mundo da vida*. Mas o seu carácter excessivamente burocrático e transaccional inibe o espírito democrático, crítico, reflexivo e inovador que temos vindo a defender como base para que a escola possa criar as condições necessárias para aprender (tornar-se aprendente).

3.3 - Liderança Transformacional

Bass (1985) associa a este estilo de liderança um conceito de líder, designado por transformacional ou carismático, que se exprime na capacidade de estimular, mudar e utilizar os valores, as crenças e as necessidades dos seus seguidores, para conseguir realizar as tarefas, o que faz com que o seu próprio sistema de valores se torne uma referência importante para os seguidores. Identificam-se como impulsionadores da mudança, são corajosos, acreditam e confiam nas pessoas, actuam de acordo com valores pessoais, são eternos aprendizes, têm aptidão para lidar com a complexidade, a ambiguidade e a incerteza e são visionários.

A liderança transformacional segundo Bass (1988) assenta em quatro princípios base: *i)* motivar os outros para que cheguem mais além do que o que era esperado; *ii)* despertar a consciência dos outros para a importância e valor dos objectivos definidos assim como para a forma de os alcançar; *iii)* conseguir que se supere os próprios interesses imediatos em benefício da missão ou imagem da organização; *iv)* elevar os níveis de confiança e expectativas.

O desenvolvimento da motivação que deriva deste tipo de liderança está ligado a três factores: *i*) inspiração (saber o que é importante e o que se traduz numa missão); *ii*) consideração individual (criar oportunidades para todos e uma cultura de organização que favorece o desenvolvimento pessoal e profissional de todos) implica dar orientações, comunicar a informação e *iii*) estímulo intelectual (despertando nos membros da organização uma consciência dos problemas, das suas próprias ideias, assim como um reconhecimento das suas crenças e valores). A pró-actividade, criatividade, inovação e desinibição na resolução de problemas é mais provável de ser encontrado neste tipo de liderança.

A função do líder é promover contextos de desenvolvimento de pessoas, isto é, há uma perspectiva mais focalizada no crescimento pessoal do funcionário e visa a carreira futura e não apenas o cargo actual (Chiavenato, 1999, p. 322).

Segundo Bolívar (2003), a liderança é uma tendência/influência que se exerce sobre os outros em torno de projectos comuns e apresenta como funções: *a*) definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas educativas; *b*) desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola e *c*) promover o desenvolvimento profissional e organizacional da escola.

Este tipo de liderança é designado por Bass (1988), Fullan (2001), Gather Turler (2004) e Bolívar (2005), como liderança transformacional e é aquela que, em processos de mudança, pode contribuir para que esta não seja decretada, mas sentida a partir do interior, o que provocará uma maior adesão, acção e auto-consciência (Nóvoa, 1992).

Numa liderança transformacional, o líder pode assumir simultaneamente diferentes tipos de liderança: deve ser autoritário quando a situação o exige, paternalista quando cria harmonia e cria laços entre as pessoas; democrático, quando procura o consenso através da participação e treinador, quando prepara as pessoas para o futuro (Fullan 2001). Pensamos que este conjunto de características inerentes a diferentes tipos de liderança se podem articular num só: uma liderança eficaz, assumida por um rosto cuja autoridade tenha uma visão de futuro para a escola que lidera.

Desta forma, a acção de um líder transformacional deve dirigir-se àqueles agentes que promovem a melhoria, procurando: *i*) estimular e desenvolver um clima de cooperação; *ii*) contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores; *iii*) incrementar a capacidade da escola para a resolução de problemas; *iv*) construir uma visão colectiva e definir objectivos práticos; *v*) criar culturas de colaboração e altas expectativas de níveis de consecução e *vi*) promover o apoio material e psicológico das pessoas (Bolí-

var, 2005).

Este tipo de liderança poderá proporcionar todas as condições para que surja uma imagem da escola como organização aprendente, uma vez que esta acção é dirigida a todos os intervenientes da comunidade educativa e visa: *i)* lutar contra o isolamento dos docentes; *ii)* impossibilitar a fragmentação das estruturas educativas; *iii)* combater a falta de relação entre a escola e o meio e *iv)* esbater a intransigência de um controlo hierárquico severo.

A liderança transformacional é aquela que mais se aproxima de uma noção de liderança pedagógica distribuída, a qual oferece uma visão articulada dos fins da organização gerando motivações para participar na consecução dos fins e missão da organização (Bolívar, 2010a). Logo, pode contribuir para a transformação da cultura escolar aumentando a capacidade individual e colectiva para resolver problemas, bem como para ajudar a identificar os fins a serem atingidos pela organização.

Esta liderança apresenta também os traços principais de uma liderança para a aprendizagem (Bolívar, 2010c), associada ao movimento de reestruturação escolar (*learning-centred leadership*), uma vez que visa a melhoria da qualidade das aprendizagens de todos (professores e alunos), através do enfoque nos processos dessas aprendizagens, e valoriza a cultura colaborativa como eixo estruturante do trabalho dos professores.

Quando a liderança não é baseada na autoridade formal e tem em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos, chamamos-lhes liderança pedagógica. Por isso, ainda que o líder deva assegurar em primeiro lugar a gestão e funcionamento da organização escolar, não deve esquecer que a liderança implica o trabalho em equipa direccionado para metas efectivamente pedagógicas (Bolívar, 2010c), ou seja, para a qualidade do ensino oferecido e a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Associa-se a uma de imagem de liderança distribuída, exercida por diferentes pessoas e estruturas organizacionais que possibilitam enfrentar as mudanças nas escolas contemporâneas. Esta pode ser exercida de modo formal através de equipas educativas e/ou de modo mais informal, porque no fundo cada docente pode ser um líder (Alarcão, 2000, 2009). Este reforço do conceito de liderança distribuída contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos de incentivo à recompensa na participação e performance nessas equipas e é uma forma de desenvolver, responsabilizar e promover a prestação de contas.

3. 4. Articulação entre Liderança Transaccional e Transformacional

Segundo Sergiovanni (2004a), e de acordo com a interpretação que faz de Habermas (1987), as escolas são constituídas por dois mundos que se engrandecem continuamente: o *mundo da vida* (da cultura, de valores, de objectivos morais, sob sentido e significado da escola, dos pais, professores e alunos) e o *mundo dos sistemas* (estratégias instrumentais, capital financeiro, gestão burocrática e financeira, rituais burocráticos). Para que a escola se torne uma escola eficaz, os dois mundos devem conviver harmoniosamente, sem que nenhum se sobreponha ao outro: no centro estará o *mundo da vida*, porque é para esse que a escola presta um serviço público, e na periferia está o mundo dos sistemas. Ou seja a liderança transaccional e a transformacional complementam-se e de acordo com Antonakis e House (2002), o rigor e a racionalidade da liderança transaccional consolidam a liderança transformacional.

Na nossa perspectiva, a liderança transformacional, que promove uma cultura colaborativa na escola, é aquela que sabe regular estes dois mundos através de um objectivo moral (Fullan, 2001) ou voz moral estratégico-pedagógica (Sergiovanni, 2004b). Ao analisarmos o Decreto-Lei n.º 75/2008, verificamos que nele se faz uma alusão a princípios (valores?!) como a *equidade, qualidade, democraticidade, igualdade, transparência, participação*. Se entendermos estes princípios como valores consideramos que os podemos agregar às características que devem exigir-se a um líder escolar.

O compromisso entende-se como a ligação com a escola ou o desenvolvimento da identidade profissional. Se tradicionalmente compromisso e liderança eram forças opostas, as novas formas de entender a liderança (Elmore, 2000; Leithwood, 2006; Barzanò, 2008) situam-nas como complementares. Segundo o relatório TALIS (2009):

The two styles are not necessarily mutually exclusive, even though they are sometimes portrayed as such in the research literature on school leadership (*e.g.* Hallinger and Murphy, 1986). This point is reinforced by the idea of an evolution of school leadership and a move from competent administration to school management which includes an emphasis on instructional leadership and a stronger focus on student learning. Also, as the results below indicate, a number of principals use both styles to a considerable degree. So while these styles help to capture the underlying approaches that principals take to their job, particularly concerning teachers, they need not be mutually exclusive in practice. (p.196).

Outras investigações (Bolívar, 2010b) consideram estas duas lideranças como duas lógicas, duas estratégias alternativas do desenho organizativo das escolas, como se pode

verificar no Quadro 4.

Quadro 4 - lógica do controlo e lógica do compromisso

Lógica do controlo	Lógica do compromisso
<ul style="list-style-type: none"> - remonta à ideia da imagem da escola burocrata - as orientações da política educativa indicam o que se deve incrementar; - controlo burocrático do currículo e o ensino desqualificação/desprofissionalização e insatisfação no trabalho docente; uma lógica da acção; - a incerteza na relação entre meios e fins pode ser reduzida e controlada por meio de regras e normas; - controlo ou regulação normativa por parte do Estado e do próprio sistema; - o professor é perspectivado numa ideologia de excelência e qualidade; - o professor assume um papel instrumental ao serviço do que é regulado pelo normativos legais. 	<ul style="list-style-type: none"> - reivindica a autonomia do professor na tomada de decisões para possibilitar o seu compromisso nas tarefas do ensino; - articulação com metas da organização; - trabalho colaborativo entre professores permite um desenvolvimento organizativo e profissional; - expressa-se num trabalho de colaboração numa equipa, marcado por relações estruturais que possibilitem a autonomia do professor na integração com os membros da organização; - lógica profissional da autonomia; - assume a incerteza como natural porque esta não pode ser eliminada por uma definição racional ou específica da relação entre os fins e os meios; - ideologia da equidade, como igualdade de oportunidades nas quais se permite a participação da pessoa e se lhe reconhece uma profissionalidade para tomar decisões.

Adaptado de Bolívar (2010b)

Numa direcção centrada na aprendizagem (*leadership for learning*) em que se pretende uma liderança distribuída (*distributed leadership*), onde se abandona decididamente o controlo hierárquico, requer o compromisso do professor com a escola. A lógica do compromisso compreende várias dimensões: *i*) compromisso com os alunos; *ii*) compromisso com a profissão e *iii*) compromisso com a escola, como organização e lugar de trabalho.

A partir desta constatação poderemos colocar as questões que se seguem. Que políticas para promover a responsabilidade e o compromisso? Para quando o incremento de medidas oportunas que possam promover a responsabilidade e o compromisso?

Pensamos que através do estabelecimento de compromissos, delegando competências em grupos de trabalho, de forma a promover o trabalho colaborativo, o líder garante que a organização se possa auto-renovar a partir da assunção de uma missão comum, com vista ao desenvolvimento profissional de todos os intervenientes na organização. Trata-se de liderar partilhando (distribuindo) a liderança por professores que têm a função de facilitar o processo de mudança, através de apoios que prestam a outros professores, criadores de novas ideias e projectos, naqueles que de forma resiliente tentam compreender os processos de mudança e aproveitá-los em prol de uma visão partilhada (de

futuro) da escola, em que a primazia é dada à qualidade das aprendizagens dos alunos. Hallinger e Heck (1996), citados por Bolívar (2003), concluem que a investigação apoia a noção de que “a liderança pode fazer toda a diferença na aprendizagem dos alunos” (p. 259).

Esta mudança passa pelo trabalho colaborativo, isto é, do intercâmbio de conhecimentos e experiências entre colegas (aprender juntos) é um dos aspectos mais enriquecedores e como maior incidência no desenvolvimento profissional. Isto indicia a emergência de um novo paradigma, designado por Azevedo (2011) como da melhoria gradual. Segundo o mesmo autor este paradigma exige uma reestruturação do sistema educativo que permita a: *i*) responsabilização dos professores pela educação das novas gerações, em articulação com as famílias e comunidade local; *ii*) autonomia real das escolas; *iii*) gestão profissional das escolas, feita por professores (a quem se possa pedir responsabilidades), seleccionados responsabilmente através de eleição e *iv*) dignificação da profissão através da (re)valorização dos melhores professores e das melhores práticas. Esta perspectiva vem ao encontro do sustentado pelos nossos entrevistados, uma vez que, de acordo com eles, a valorização do trabalho dos docentes é factor de desenvolvimento, reconhecimento e apoio profissional:

“Pela qualidade do trabalho, reconheço-os pelo seu grau de dedicação.” (E1: 86)

“Valorizar (...) o trabalho das pessoas é fundamental.” (E2: 19).

“Dar importância às pessoas que querem trabalhar e que são competentes.” (E3: 67),

“Todos aqueles que mostram competências, que se preocupam com alunos, sempre tiveram o meu apoio.” (E3: 68).

“Valorizarmos aqueles que têm valor.” (E3: 181)

Concluímos, afirmando que é impreterível “inundar” o sistema educativo de liberdade, responsabilidade e confiança, pois só estas podem levar aos compromissos sociais que necessitamos (Azevedo, 2011).

3. 5. Liderar em Paradigma de Mudança

O agente de mudança deve tentar maximizar o efeito das forças positivas e minimizar ao máximo o efeito das negativas para poder conduzir o processo de mudança com eficácia (Chiavenato). Sendo o agente de mudança aqui entendido como a pessoa que conduz ou guia o processo de mudança numa situação organizacional, que detém o papel de quem inicia o processo e ajuda a *fazer acontecer a mudança*.

Barber e Mourshed (2007) consideram que “os sistemas que pretendem que os seus Directores sejam impulsionadores de reformas prevêem que estes se convertam em instrutores excelentes e destinem a maior parte do seu tempo a formar docentes” (p. 53). Assim, em períodos de mudança organizacional significativa, a liderança surge como o principal factor controlável para explicar o desempenho organizacional (Allmendinger & Hackman, 1996; Staw, Sanderlands & Dutton, 1981; Tushman, Newman & Romaneli, 1988, citados por Murphy, Elliot *et al.*, 2006).

Com o movimento das escolas reflexivas (organizações aprendentes) surge a ideia de que o líder (*leadership for learning, learning-centred leadership*) deve ser um *agente de mudança* (Bolívar, 2003) que implica os outros na liderança dos seus grupos, ou seja, é aquele que tendo conhecimento da cultura da sua escola, do *mundo da vida*, que é a organização escolar, partilha essa “autoridade e poder” não num só rosto, mas por toda a organização (Sergiovanni, 2004a). Para Bolívar (2003), “o bom líder é o que dá espaço de manobra, que permite que a organização se movimente, catalisando iniciativas” (p. 255) para que a melhoria aconteça.

Numa fase de mudança, em que a crise se instalou, onde os problemas são intensos (anomalias para os quais o velho paradigma burocrático não tem solução), a função do líder eficaz não é “mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos” (Fullan, 2001, p. 14). Trata-se de encontrar as condições para que a mudança aconteça, de forma consistente, coerente, responsável, partilhada e cooperativa (com a produção de melhores aprendizagens).

O Director/supervisor/líder deve ser um facilitador, coordenador, e dinamizador de um conjunto de profissionais como agente de mudança (proactivo, capaz de inspirar, motivar e persuadir). O *efeito-director* é um efeito indirecto (Bolívar, 2010c) ainda que não seja ele que trabalha nas aulas, cabe-lhe a ele contribuir na construção das condições para que se trabalhe bem nelas. Esta visão é compartilhada pelo entrevistado 1 ao considerar que:

“naturalmente que cabe à direcção e ao seu principal responsável, a implementação dos processos, a procura das criatividades, agora, não se faz com a ... sem ouvir os outros, é muito importante a audição dos outros (...) os outros têm a experiência, por exemplo neste domínio, têm a experiência da sala de aula que a direcção não tem, e que o Director não tem, tem a experiência de um convívio, de uma relação melhor dizendo, de uma interacção com os alunos que o Director não tem.” (E1: 27)

O que é um facto é que para que a organização se “mova” é necessário ter capacidade para implicar (comprometer) os outros em missões comuns, crenças e cultura escolar. De acordo com o entrevistado 3, cabe ao líder “fazer com que aquele grupo se mova perante os interesses da escola, dos alunos, com um objectivo, uma meta em vista e que a meta não pode ser esquecida, uma vez que são os alunos.” (E3: 9)

Deste modo a liderança pode ser exercida por todos aqueles, que independentemente da posição que ocupam, são “capazes de motivar, dirigir e apoiar os outros” (Bolívar, 1997) em torno de ideias e projectos comuns, contribuindo para a auto-renovação da escola e revisão de processos (*accountability*). Para o movimento de reestruturação da escola há um novo papel para as equipas directivas: elas surgem como dinamizadoras das relações, ao delegar responsabilidades (*empowering*), que se preocupam com a imagem pública da escola, nas relações que estabelecem com a comunidade, e com a melhoria das aprendizagens dos alunos.

A teoria da organizações aprendentes (Senge, 2005) oferece uma resposta relevante e sustentável para a mudança e para a renovação contínua da escola a partir de dentro: as comunidades profissionais de aprendizagem são uma configuração prática das organizações que aprendem e das culturas colaborativas. Apostar na efectivação destas comunidades é apostar na ideia de que as escolas são lugares de aprendizagem (de alunos e professores). Se a competência profissional dos professores é alicerçada numa cultura de trabalho em equipa (e em colaboração), tal implica que as suas aprendizagens sejam realizadas na acção. Esta ideia não é compatível com um sistema burocrático, em pirâmide, mas sim com uma rede de relações onde prevaleçam: *i*) a delegação de responsabilidades, *ii*) as decisões tomadas de forma colaborativa e *iii*) a partilha da autoridade. Só neste contexto estão reunidas as condições para que a escola se mova (Dufour, Dufour & Eaker, 2008). Esta ideia é partilhada pelos nossos entrevistados, como consta no Quadro 5.

Quadro 5 - Percepção sobre a liderança partilhada

Frases significativas
“a autonomia do exercício dos cargos , de gestão intermédia (...) é por mim garantida , é por mim garantida. É um facto indesmentível.” (E1: 42)
“ Cada um tem as suas responsabilidades .” (E2: 68)
“É preferível traçarem-se as linhas, uns fazem uma coisa, outros fazem outra , até por disciplinas.” (E2: 72)
“ respeito mútuo .” (E3: 192)
“a autoridade é o professor, a autoridade é o funcionário. E a máxima autoridade era eu.” (E3: 172).

Por fim, salientamos um conceito que consideramos importante no exercício da liderança, a noção de *accountability*, ou seja, a questão da prestação de contas. O Decreto-lei n.º 75/2008, indica que a prestação de contas deve ser feita perante o conselho geral e (ou) através de uma equipa de auto-avaliação interna, em articulação com a avaliação externa. Barzanò (2009), na esteira de MacBeath (2004, 2006), considera que esta prestação de contas significa fornecer um relato, em que as escolas falam de si, envolvendo os professores em discussões críticas acerca dos critérios e instrumentos de avaliação. Trata-se de uma prestação de contas inteligente, centrada nas aprendizagens dos alunos (e organizacional), a partir de um conjunto de evidências, que não esquecem a voz dos alunos. Esta noção permite saber *como* se encontra a escola, para onde caminha e se há coerência entre o que se pretende dela e a resposta que ela dá.

4 – Cultura Profissional dos Professores

Cultura deriva do latim *colere*, que significa cultivar e tem várias acepções de acordo com a área ou corrente que a aborda. Numa perspectiva sociológica, cultura é aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade. É um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais artificiais aprendidas, de geração em geração, por meio da vida em sociedade.

Deste modo a cultura é o conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza ou comportamento natural, como conjunto de respostas para melhor satisfazer as necessidades e os desejos humanos. Designa também a informação sobre um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que se aprende e transmite aos contemporâneos e aos vindouros. A cultura é o resultado dos modos como os diversos grupos humanos foram resolvendo os seus problemas ao longo da história: constitui a herança social e total da humanidade.

Cultura pressupõe ainda criação. O homem não só recebe a cultura dos seus antepassados como também cria elementos que a renovam. A cultura é um factor de humanização: o homem só se torna homem (humano) porque vive no seio de um grupo cultural. Por conseguinte, a cultura é um sistema de símbolos compartilhados com que se interpreta a realidade e que conferem sentido à vida dos seres humanos.

Sergiovanni (2004a) considera a cultura como a “cola normativa que une uma determinada escola” (p. 24) e que serve como o “norte de uma bússola, conduzindo as

peessoas numa mesma direcção” (p. 24).

A cultura escolar, segundo Weick (1985), é uma estratégia de actuação que é visível nas acções, nos julgamentos, na criação de justificações para determinados modos de actuação e que são simbolizadas em práticas de trabalho. Permitem a continuidade, identidade e uma forma consistente de ordenar o mundo.

Sarason (1971), citado por Hargreaves, Earl e Ryan (1996), considera que a cultura é um conjunto partilhado de normas, valores e crenças, e cuja particularidade está nas características sagradas (definem o objectivo profissional e são fundamentais para o sistema de crenças dos professores, não sendo passíveis de mudança) e profanas (método particular pelo qual é realizado o trabalho dentro da organização e susceptíveis de mudança). Hargreaves (1994) salienta que a cultura é composta simultaneamente por um conteúdo e uma forma. O conteúdo é construído em função do que os outros pensam, dizem e fazem. A forma consiste nos padrões de comportamento e de relacionamento entre os membros da cultura.

O conceito de cultura profissional dos professores que passaremos a abordar, tem a ver directamente com a forma como os professores desenvolvem o seu trabalho na e para a escola. Neste sentido estamos a referir-nos a um modo de relação que se traduz nas práticas que utilizam, nas crenças que estão subjacentes à sua forma de entender o trabalho realizado e que realizam, assim como as rotinas que os motivam nas actuações com a escola, com os outros professores e naturalmente com os alunos.

Esta cultura profissional reflecte em parte o processo de socialização do eu na profissão (Dubar, 1997), assim como o seu sentimento de pertença à mesma e à própria escola. Tendo em conta que o processo identitário se constrói a partir do processo de socialização numa organização, e neste caso, na organização escolar, consideramos que a entrada na carreira, bem como o desenvolvimento profissional dos professores, está intimamente ligado com a cultura profissional dos professores predominante quer na escola, quer no grupo disciplinar a que pertencem (Marcelo, 2009). Logo, consoante o estilo de cultura predominante, as regras, as crenças, a forma de actuar será ou não assimilada pelos professores e repercutir-se-á ao nível do seu “ser professor”.

4. 1. Tipos de Cultura Profissional dos Professores

Abordaremos, de seguida, as culturas profissionais dos professores pela importância primordial que estas assumem, pois muitas vezes constituem-se como resistências for-

tíssimas à mudança das práticas e melhoria da escola.

Gather Thurler (1994) e Hargreaves (1994), embora diferindo na terminologia, consideram existirem cinco tipos de culturas profissionais dos professores, dos quais seleccionámos os que são comuns aos dois: individualismo, balcanização ou fragmentação, colegialidade forçada, colaboração e a grande família.

4. 1. 1. O Individualismo

Caracteriza-se pelo isolamento e protecção da interferência externa, constituindo limitação ao desenvolvimento profissional: enfatiza a forma de trabalho mais tradicional e praticada nas nossas escolas (Lima, 2000, 2003). Os docentes centram o seu trabalho nas actividades de sala de aula e fazem-no, isoladamente, da melhor maneira possível, por consideram que as suas “qualificações enquanto professores permitiam o seu direito à autonomia e à protecção contra interferências” (Hargreaves, 2003).

Hargreaves (1994) aponta três tipos de individualismo de acordo com as razões que determinam esta prática nos professores:

- . *O individualismo forçado*, resultante de constrangimentos do contexto de ordem diversa, como administrativos, falta de espaço, e outros, que determinam barreiras significativas e levam ao desencorajamento para fazer de outro modo;
- . *O individualismo estratégico*, que decorre do professor considerar que esta forma de trabalho traduz um investimento de tempo e de energias mais eficaz, quando se depara com uma agenda sobrecarregada;
- . *O individualismo por escolha*, que traduz uma opção consciente por parte do professor.

Numa escola onde esta cultura é predominante, não existe a partilha (de saberes ou recursos) entre professores. A busca de melhores qualificações e a obtenção de formação contínua é procurada longe do local de trabalho, individualmente e apresenta poucas hipóteses de poder influenciar outras pessoas a não ser o próprio (Hargreaves, 2003). Esta forma de individualismo é um individualismo permissivo, porque a própria organização o permite. Mais contemporaneamente, e de acordo com o mesmo investigador, em épocas de mudança o individualismo pode tornar-se corrosivo quando emerge numa cultura de competição (nas escolas e no ensino). As pessoas guardam as melhores ideias para si, a partilha não acontece porque a competição no acesso à profissão ou à progressão na carreira é altamente individualista, selectiva e nalguns casos política. Neste espí-

rito de competição, a necessidade da individuação torna-se corrosiva, e o refúgio na sala de aula acontece, bem como a concentração em objectivos a curto prazo, com o desaparecimento do espírito de iniciativa, de criatividade e de colaboração. Este tipo de comportamento é visível nas atitudes dos professores contratados a curto prazo, onde a instabilidade acerca de um futuro na profissão provoca a angústia de tentar manter um sentimento de pertença à escola e à profissão.

O individualismo torna-se num instrumento de protecção dos elementos que constituem a organização escolar porque consideram o trabalho colaborativo como um impedimento da livre iniciativa. Desta forma, constitui-se como um inibidor do despoletar de qualquer processo de mudança, de desenvolvimento profissional e de partilha de objectivos comuns de escola, ou seja, transforma-se numa imagem poderosa de aversão profissional (Hargreaves, 1994).

4. 1. 2. A Fragmentação ou Balcanização

Caracteriza-se por uma interacção estratégica entre professores: os professores nem estão isolados, nem trabalham como um todo. Organizam-se em função de interesses e identidades específicas, face às quais desenvolvem a sua identidade e lealdades. Organizam-se por exemplo, em professores do departamento curricular, área disciplinar, grupo disciplinar.

Neste tipo de cultura profissional os professores trabalham juntos mas de forma isolada, ou seja, associam-se a outros colegas em sub-grupos, mas estes fecham-se sobre si próprios e têm tendência para o isolamento e não sentem que pertencem ao resto do grupo docente (Hargreaves, 1994; Thurler, 2004). As escolas (do ensino secundário) onde predomina esta cultura surgem divididas em departamentos, áreas disciplinares, grupos formais e informais, e não se mostram abertos à mudança, mas antes a uma defesa cerrada dos seus interesses (Hargreaves, 1994).

Apresentam algumas características: *i*) permeabilidade reduzida, dado que as aprendizagens que fazem realizam exclusivamente no seu pequeno grupo; *ii*) permanência duradoura, porque estabilizado o grupo permanecem durante muito tempo; *iii*) identificação pessoal, a socialização entre os membros é estabelecida pela natureza da disciplina que leccionam, das estratégias de ensino utilizadas e da forma como trabalham e *iv*) carácter político, ou seja, são repositórios de interesses pessoais (status e promoção).

4. 1. 3. A Colegialidade Forçada

É uma falsa cultura de colaboração: os professores não interiorizam, nem partilham valores comuns, nem se apropriam de processos de mudança iniciados. O trabalho em grupo quando existe é o resultado de uma imposição da liderança de topo ou Director da escola e não resiste a pressões fortes. O trabalho em grupo surge forçado ou inventado (Hargreaves, 2003) porque é uma forma de fortificar a colaboração *top-down*, no que se refere ao que se deve planificar, com quem, onde e quando deve ocorrer. Ao ser planificado por outrem este tipo de trabalho representa “uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange” (Hargreaves, 2003, p. 221), em vez de possibilitar a aproximação. Constrange porque inibe, impede ou enfraquece as oportunidades dos professores tomarem a iniciativa de desenvolverem os seus próprios projectos, o trabalho em equipa ou aproximação ao grupo. Por vezes a criação de espaços próprios para o desenvolvimento deste espírito surge como medida de aproximação e coesão, mas pode ter os efeitos contrários. Esta forma de trabalhar acaba por ser administrativamente regulada, compulsivamente implementada, fixada no tempo e espaço e previsível.

Esta cultura emerge em escolas onde existem lideranças fortes que percebem a necessidade de planear e implementar processos de melhoria. Esta actuação pode ser entendida como um procedimento administrativo ou estratégia de controlo que vai criando resistências que inviabilizam qualquer processo de melhoria.

4. 1. 4. A Colaboração

Caracteriza-se por uma verdadeira interacção entre professores: estes escolhem de forma espontânea, voluntária e informal com quem desejam trabalhar, sem qualquer interferência, numa base de partilha, confiança e apoio mútuo. As formas de colaboração podem ir desde a partilha de materiais, preparação de aulas, planificação de actividades, definição de critérios de avaliação, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados académicos. A formação contínua, nalgumas escolas, passou a ser dirigida às próprias equipas de trabalho e realizadas no local de trabalho (Hargreaves, 2003).

As escolas onde esta cultura é dominante apresentam elevados índices de confiança e aprendizagens de qualidade (Hutmacher, 1992; Sanches, 2000; Hargreaves, 2003; Gather Thurler, 2004). Segundo Sanches (2000) este tipo de cultura permite que os professores se movam por “interesses, motivações, ideias pedagógicas partilhadas” (p.50),

o que lhes permite experimentar a autonomia e o compromisso de partilhar ideias que promovem o estímulo intelectual e onde sentem que podem desenvolver-se como profissionais. Estas práticas reforçam a interdependência, a co-responsabilidade, o compromisso colectivo no sentido de transformarem os docentes em professores reflexivos, na e sobre a acção (Schon, 1983; Perenoud, 2005).

Segundo Alarcão (2000) e Azevedo (2011) o agir do professor, o seu desenvolvimento profissional tem de construir-se num clima de partilha, de diálogo com os outros profissionais e na assunção de objectivos comuns. Neste enquadramento promove a sua formação profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros e qualifica-se para o trabalho.

4. 1. 5. A Grande Família

Segundo Staessens (1991) e Nias (1994), citados por Gather Thurler (2004), é uma forma de cultura entre o individualismo e a colaboração. É uma forma racional que os professores encontraram para coexistirem pacificamente.

Encontra-se em escolas onde aparentemente reina uma paz social, baseada num pressuposto de qualidade, que é reconhecido pelos outros desde que cada um aja de acordo com regras implícitas ou explícitas, como se de um código tácito se tratasse.

Os professores não ousam discutir os seus problemas de trabalho ou questionar as práticas pedagógicas alheias. Evita-se abordar questões sensíveis (trabalho de sala de aula, avaliação de desempenho docente) de forma a anular ou minimizar potenciais focos de conflito havendo no entanto um conjunto de relações informais que estruturam estes grupos. Aparentam ter uma grande confiança no desenvolvimento espontâneo das coisas, de forma a reduzirem ao mínimo todos os aspectos administrativos.

No que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional são profissionais mais reactivos do que proactivos, na medida em que tentam preservar a paz que encontram neste tipo de relacionamento e identidade profissional. Para o líder de topo (Director) fica a tarefa de proteger a organização escolar do exterior.

Concluímos, referenciando que estes cinco tipos de cultura não se excluem mutuamente, porque há contextos escolares, nomeadamente aqueles que se encontram em processo de mudança, em que eles co-existem de forma pacífica. Por termos a noção de que a forma como os professores trabalham reflecte-se no modo como os alunos aprendem, consideramos pertinente analisar a forma de promover o melhor contexto de traba-

lho dos professores para que a melhoria possa acontecer.

4. 2. Re-aculturar na Mudança

As culturas profissionais dos professores constituem por vezes resistências fortíssimas à mudança nas escolas, porque os professores entendem a mudança como um colocar em causa as formas de trabalho instaladas e os direitos adquiridos (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003). Esta percepção é também encontrada nos discursos dos entrevistados 3 e 4 ao referirem que:

“Todas as escolas têm vícios: vícios de forma, sermos sempre da mesma forma, fazermos sempre da mesma forma.” (E3: 125)

“Querem uma escola que seja gerida para os professores e não com os professores, portanto é esta a visão pobrezinha.” (E4: 134).

Neste sentido parece-nos que podemos acrescentar à noção de cultura, a ideia de rotinas defensivas em que cada professor se esconde para se poder escudar, prevenir e reagir face às alterações que a mudança propõe.

A mudança a que nos referimos vem no seguimento das propostas de alteração do Decreto-lei n.º 75/2008, mas não esquecendo o movimento das escolas eficazes e das escolas que aprendem (como comunidades profissionais de aprendizagem).

As investigações ao nível da organização escolar, assim como os relatórios oficiais da OCDE (2009) e Barber (2007), referem que a melhoria das aprendizagens dos alunos passa por uma liderança eficaz, que cria as condições para que o corpo docente trabalhe em equipas colaborativas onde a missão e a visão de futuro é comum. Por outro lado, referem ainda que essa influência pode ter um impacto indirecto ou mitigado, nas aprendizagens, devido às culturas individualistas ou fragmentadas, que existem nas escolas, serem um desafio permanente à introdução da inovação e mudança.

Nesse contexto consideramos, como Fullan (2001), Hargreaves (2003) e Gather Thurler (2005), que é necessário uma reformulação da estrutura profissional dos professores, ou seja na “cola” que os une para que as diferentes formas como trabalham sejam alteradas em torno de um projecto comum: a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, e ainda segundo Fullan (2001), devemos partir para a re-aculturação e não para a reestruturação da cultura. É de dentro da comunidade educativa que se devem fazer as trocas necessárias em prol da alteração, e não a partir de cima.

Re-aculturar, segundo Fullan (2001), significa transformar a cultura, mudar o modo

como as coisas se fazem no seu próprio ambiente. Em situações de mudança é necessário criar uma cultura de mudança, ou seja, “gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar selectivamente novas ideias e práticas” (Fullan, 2001, p. 51). Implica um objectivo moral, capacidade de desenvolver relacionamentos, construir conhecimento e lutar pela coerência.

Dixon (2000), citado por Fullan (2001), considera que a primeira coisa a fazer é criar um espírito de partilha de ideias sobre assuntos que possam ser realmente importantes (práticas educativas e organizacionais), porque a “própria partilha cria uma cultura de aprendizagem” (p.87). Neste âmbito a prática de partilha pode ser um caminho para a criação de culturas colaborativas ao promover o espírito de responsabilidade, de incentivo e oportunidade para que os professores o executem.

Pensamos que o trabalho em equipa pode marcar a diferença na profissão docente, porque se queremos um ensino de qualidade, e não uma “venda de aulas” (Azevedo, 2011, p.321), o trabalho cooperativo, a ligação dos professores à escola e uma supervisão adequada (variáveis de re-aculturação profissional), poderão originar “professores mais confiantes e seguros relativamente às suas capacidades” (Morgado, 2004). Para que a mudança aconteça na organização escolar é necessário tempo, proporcionar *coaching* e recursos, implicar todos na mudança, aceitar o pensamento divergente, no fundo desenvolver a lógica do compromisso a que já fizemos referência anteriormente.

Do exposto, e de acordo com a bibliografia da especialidade consultada, podemos afirmar que o processo a re-culturação profissional existe quando se cria nas escolas uma cultura democrática que funciona como uma força poderosa para a implementação das mudanças, e nesse sentido é necessário: *i*) estimular os professores a reflectir na sua prática, *ii*) reconhecer que os professores se desenvolvem a ritmos diferentes; *iii*) dar prioridade ao diálogo e conversa entre professores; *iv*) promover a aprendizagem colaborativa entre professores; *v*) estabelecer relacionamentos pessoais sentidos e *vi*) ver os professores como supervisores, líderes da comunidade. A construção de comunidades profissionais de aprendizagem, trabalho árduo e apaixonante, é, na nossa perspectiva, o caminho que pode conduzir a uma real re-culturação profissional e social da escola.

5 - A Supervisão como Processo de Liderança e de Aculturação

A noção de Supervisão em Portugal, segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 16), encontra-se associada ao “processo em que um professor, mais experiente e informado,

orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Neste sentido infere-se que na supervisão há uma preocupação com a construção e desenvolvimento profissional dos professores, independentemente do estágio onde se encontra, enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo. Ainda assim, no contexto dos referidos autores, esta noção anda associada à formação inicial de professores e consequente entrada na carreira docente.

No entanto, como processo, entendemos a supervisão como uma actividade sistemática, organizada em que quer o supervisor, quer o supervisionado promovem um desenvolvimento profissional e pessoal (mútuo). O desenvolvimento deve ser aqui interpretado como possibilidade de maior integração e equilíbrio mais elevado e consistente na resolução dos problemas que vão sendo colocados, ao permitir recorrer a uma determinada maneira de ser, conhecer e de estar na vida, conosco e com os outros, bem como a todo um saber, um saber-fazer e actuar que passa por uma experiência mais ou menos rica e vivenciada.

Neste paradigma de supervisão, a tarefa principal do supervisor é focalizada na orientação, na ajuda ao processo de construção de *skills* do professor supervisionado, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente. A sua acção dirige-se sobretudo à sala de aula, em que os sujeitos (supervisor e supervisionado) que intervêm directamente no processo de supervisão continuam a aprender.

Para que este processo aconteça, a *orientação* (cenário clínico) funde-se com a ideia de trabalho colaborativo, que é a chave de sucesso para que o desenvolvimento profissional se dê. Não esquecendo nunca que ambos os intervenientes se desenvolvem, aprendem numa atitude de ajuda mútua, fundamentada na reflexão na acção, sobre a acção e para a acção (cenário reflexivo). Neste espírito, o supervisor deve ser simultaneamente treinador (*coach*), companheiro e conselheiro, para poder “orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar” (Alarcão, 2003) e “aconselhar” (Sá-Chaves, 2000).

Assim, a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, abrangente, autónoma para se compreender por fora e por dentro (visão helicoidal), numa visão estratégica, o processo de ensino e aprendizagem.

Com este conjunto de competências, com a introdução de nova legislação que regula a profissão docente e altera as competências da escola onde este exerce funções, e com o incremento de investigação na área das ciências sociais e humanas, emerge um novo paradigma de supervisão.

Neste novo paradigma, a supervisão sai do âmbito exclusivo da sala de aula para um “contexto mais abrangente como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos” (Alarcão, 2009) e para si própria, encetando um caminho em direcção à escola como organização que pode (e deve) aprender (Senge, 2005). Neste âmbito, ao conceito de supervisão são acrescentadas duas novas características: *a)* democraticidade, isto é, uma supervisão baseada na colaboração entre professores aquando da tomada de decisões e *b)* liderança proactiva, ou seja, antecipar os problemas, a mudança, o futuro, estarmos preparados para os problemas do futuro. Deste modo, estamos a “criar as condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa” (Alarcão, 2009), reflexiva e autonomamente e desenvolvam um espírito de investigação necessário ao seu desenvolvimento (identificação, inovação e transformação) profissional e consequentemente à organização da qual são parte integrante (e fundamental): a supervisão pode, desta forma, ser associada à noção de prático reflexivo (*Reflective Practitioner*) (Schon, 1983; Perrenoud, 2005). Se as condições acima evocadas forem efectivamente criadas elas vão permitir “a eficácia, a equidade, a consistência educativa e a coerência” (Perrenoud, 2005) tão necessárias à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (e dos professores). Esta nova concepção de supervisão enquadra-se, como antes sustentamos, numa nova imagem de escola, a escola reflexiva (Alarcão, 2009), a que também poderemos chamar organização aprendente (Senge, 2005).

Seguindo a nossa linha de raciocínio, impõe-se-nos agora a seguinte questão: Qual o papel do supervisor, de acordo com o Decreto-lei n.º 75/2008, numa situação de mudança?

Neste enquadramento emerge naturalmente o papel ou função do supervisor educacional. Se ele tem essa visão de cima, de dentro e em profundidade da organização escolar (visão sistémica), cabe-lhe a ele a missão de potenciar a aprendizagem em grupo, apontando metas e caminhos, na busca de uma visão de conjunto, condições necessárias para o desenvolvimento da escola (e mudança organizacional).

Como prático reflexivo, deve ser o treinador (*coach*), o acompanhante de cada um em particular e de todos no geral, na missão de construir uma cultura profissional colaborativa, aprendente, reflexiva e de auto-regulação. Segundo Alarcão (2000) e Santiago (2000) o papel do supervisor surge neste paradigma, como agente de desenvolvimento organizacional, facilitador de trocas intersubjectivas, através do intercâmbio e partilha de significações, no interior da escola desenvolvendo competências no grupo.

Sergiovanni (2004b) apresenta o exercício da supervisão como um processo em que

assistir, prestar atenção a... ter uma visão geral sobre o que se tenciona realizar se tornam conceitos nucleares e o supervisor como um guardião dos objectivos e estruturas escolares. Atribui esta função de supervisor à relação que o Director da escola eficaz deve ter com os alunos. Trata-se de entender o supervisor como um líder pedagógico, que tendo uma visão sistémica da escola, cuida de forma branda e firme das aprendizagens (escolares e organizacionais).

Alarcão, Santiago e Oliveira (2000) referem que a supervisão deve ser dirigida à melhoria da qualidade de toda a escola, cabendo-lhe a responsabilidade pela criação de um ambiente propício à qualidade das aprendizagens dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos docentes, promovendo uma acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um.

Neste contexto, *todos* os professores devem ser supervisores (Alarcão, 2003), na medida em que devem dirigir a sua atenção para o processo que promove as aprendizagens dos seus alunos (e dos professores). Os supervisores actuam como práticos reflexivos (Schon, 1987) e contribuem para o todo (escola), de forma atenta, responsável e crítica. Oliveira (2000) considera que este papel cabe exclusivamente aos coordenadores das estruturas intermédias e devem exercê-lo através da promoção do exercício da reflexão crítica e partilha das experiências profissionais, numa cultura de trabalho colaborativo.

Alarcão (2000, 2003, 2009) vai mais além e considera que os supervisores deverão ser os líderes da comunidade aprendente, ou estarem presentes na equipa que governa a escola, porque assumem o papel de agentes do desenvolvimento organizacional, ao fomentarem ou criarem contextos de reflexão formativa e transformadora, como intelectuais transformadores. Se são eles que têm a função de ter a visão abrangente, helicoidal (sistémica) da organização, então porque não serem eles o rosto do líder transformacional?

Em síntese, neste encadeamento infere-se um novo papel para o supervisor, o de supervisor educacional. Estamos a falar de uma nova forma de estar dos professores na profissão associada a uma escola que se entende como organização que pode aprender (aquela que coloca as pessoas como motores da aprendizagem e da renovação das estruturas organizativas, que implementa formas organizativas que favorecem uma maior iniciativa, criatividade e aprendizagem, por parte de todos os seus membros), na qual o supervisor é aquele que sabe gerir a mudança, apresenta uma visão sistémica (helicoi-

dal) da organização, fomenta formas de trabalho que potenciem o trabalho colaborativo (em equipa), na identificação e resolução de problemas e melhor e diversifica (através da formação e aprendizagem organizacional) as competências dos seus membros.