

novas gerações na investigação
new generations in research

Liderança Educacional: contributos da investigação (Vol I)

Cláudia Neves e Susana Henriques (Orgs.)

Os trabalhos de investigação integram-se no Doutoramento em Educação, especialidade Liderança Educacional da Universidade Aberta

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia


BOOKSFACORY

LE@D LABORATÓRIO
DE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA
E E-LEARNING

Liderança Educacional

**Contribuição da Investigação
Volume I**

2019
eBooks LE@D

FICHA TÉCNICA:

Publicação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento (UID) 4372/FCT
Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta

**TÍTULO: Liderança Educacional
Contribuição da Investigação, Volume I**

ORGANIZAÇÃO:

Claúdia Neves, Susana Henriques

Edição: LE@D

Coordenadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento

Lina Morgado

Dezembro, 2019

A coleção **LE@D FUTURES - Novas Gerações na Investigação** reúne a produção científica realizada no âmbito dos projetos de investigação dos cursos de formação avançada integrados na UID e por investigadores membros do LE@D.

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/Multi/04372/2016.

Depósito Legal

ISBN: 9788582457894

Capa: BooksFactory

Correspondência: Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal – Email: lead@uab.pt Site: <https://lead.uab.pt>

Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Os autores cedem o direito de publicação dos trabalhos aceites, mantendo integralmente a propriedade intelectual dos mesmos. Ao submeter os artigos os autores CONCORDAM com a sua publicação sob a licença Creative Commons Licence - Attribution International 4.0 (CC-BY).

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| NOTA INTRODUTÓRIA | 4 |
| <i>Claúdia Neves, Susana Henriques</i> | |
| I. ATORES E CONTEXTOS DE LIDERANÇA | 7 |
| Capítulo 1 | |
| ESTILO(S) DE LIDERANÇA DOS DIRETORES EM ESCOLAS PÚBLICAS NÃO AGRUPADAS DO ENSINO SECUNDÁRIO E REGIÃO DO ALENTEJO | 8 |
| <i>Serafim Inocêncio, Lídia Grave</i> | |
| Capítulo 2 | |
| PRÁTICAS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES/FORMADORES DA ACADEMIA MILITAR DAS FADM-UMA ANÁLISE COM BASE NO MODELO DE KOUZES E POSNER | 28 |
| <i>Sebastião Eduardo Timana, Glória Bastos</i> | |
| Capítulo 3 | |
| PRÁTICAS DE LIDERANÇA DE COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: UM ESTUDO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA | 44 |
| <i>Anabela Isabel Freitas, Lídia Grave</i> | |
| Capítulo 4 | |
| DESAFIOS À LIDERANÇA DE ESCOLA NO PERÍODO PÓS-CONSTITUIÇÃO DE AGRUPAMENTOS DE GRANDES DIMENSÕES | 61 |
| <i>Magda Mesquita, Isolina Oliveira</i> | |
| II. DINÂMICAS DE INOVAÇÃO E MUDANÇA | 79 |
| Capítulo 5 | |
| A AUTONOMIA DA ESCOLA: DO EXERCÍCIO NORMATIVO À PRÁTICA CONSTRUÍDA | 80 |
| <i>Carla Gonçalves, Cláudia Neves</i> | |
| Capítulo 6 | |
| EQUIPAS EDUCATIVAS NO 1º CEB: MODELO ALTERNATIVO DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS, DA MELHORIA DO ENSINO E DA SUAVIZAÇÃO DAS TRANSIÇÕES ENTRE CICLOS DE ENSINO | 97 |
| <i>Soraia Pinho, Cláudia Neves</i> | |
| Capítulo 7 | |
| LÓGICAS DE AÇÃO DAS LIDERANÇAS DAS EXSCOLAS PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM | 111 |
| <i>Ana Simões, Cláudia Neves</i> | |
| Capítulo 8 | |
| A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA ÓTICA DO DIRETOR DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS | 131 |

NOTA INTRODUTÓRIA

A presente publicação surge num momento de reorganização e balanço da investigação produzida no LE@D, *Laboratório de Educação a Distância e eLearning*, Unidade de Investigação e Desenvolvimento acolhida pela Universidade Aberta em articulação com o Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED)¹, associado também, a uma fase de reorganização da oferta formativa de 3º ciclo do Departamento de Educação e Ensino a Distância desta instituição. O principal objetivo deste eBook é reunir um conjunto de artigos que resultaram de teses produzidas no âmbito da especialidade em Liderança Educacional do Doutoramento em Educação e que se debruçaram sobre problemáticas relacionadas com a Liderança Educacional e as novas dinâmicas de inovação das escolas.

A especialidade de Liderança Educacional do Doutoramento em Educação da Universidade Aberta esteve, desde a sua primeira edição, ancorada na linha de investigação sobre “Cibercultura e Sociedade em Rede: dimensões sociais, culturais e pedagógicas” do Laboratório de Educação a Distância e eLearning. As teses realizadas no âmbito desta especialidade do doutoramento tinham como objetivos de investigação a reflexão e análise de modelos e práticas de gestão educacional, governança, empreendedorismo e liderança na sociedade em rede.

A capacidade dos líderes dinamizarem a escola impacta significativamente na sua melhoria e desenvolvimento. Os resultados da investigação têm evidenciado a importância das equipas de direção, mas também das estruturas de supervisão e coordenação intermédia, assim como das capacidades, motivações e compromissos dos professores.

¹ Ao abrigo do Memorando de Entendimento (MdE) estabelecido entre a unidade orgânica que acolhe o curso de Doutoramento em Educação, especialidade de Liderança Educacional e a unidade de investigação e desenvolvimento UID 4372/FCT – LE@D na qual se integra a investigação realizada no âmbito desta especialidade.

Neste sentido, as práticas da liderança educacional centram-se na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento da organização e nos resultados escolares dos alunos. Trata-se, pois, de um trabalho para além das condições existentes, procurando a melhoria contínua e desenhando novos cenários educacionais.

Situam-se neste enquadramento os artigos selecionados para este livro e que se organizam em duas grandes partes: Atores e contextos de liderança e, Dinâmicas de inovação e mudança. Na primeira parte, o primeiro artigo aborda os estilos de liderança dos diretores de escolas do ensino secundário da região do Alentejo, procurando compreender a forma como os docentes e o pessoal não docente avaliam e percebem a liderança sua organização escolar. O segundo artigo centra-se nas práticas de liderança num contexto diferenciado e ainda pouco conhecido, o contexto militar. O estudo foi realizado sobre a relação entre os professores / formadores da Academia Militar das Forças Armadas de Defesa de Moçambique e os seus estudantes / formandos. Segue-se um artigo sobre as práticas de liderança de coordenadores de departamento curricular numa escola secundária da Região Autónoma da Madeira. Finalmente o artigo sobre os desafios enfrentados pelas lideranças após a constituição dos agrupamentos de grandes dimensões (os 'mega agrupamentos', como ficaram conhecidos na linguagem corrente e no discurso mediático). O objetivo foi compreender as consequências daquela medida na qualidade das relações entre o diretor e os professores.

A segunda parte, inicia-se com um artigo sobre a autonomia da escola, onde se discute o caminho entre o exercício normativo e a sua operacionalização concreta. Para tal, analisam-se as percepções de duas diretoras de escolas situadas na Região Autónoma da Madeira sobre a elaboração de projetos de autonomia. O artigo seguinte estuda as implicações das mudanças introduzidas pela aplicação do modelo das Equipas Educativas no 1º Ciclo do Ensino Básico, enquanto modelo alternativo de promoção do sucesso escolas dos alunos, da

melhoria do ensino e da suavização das transições para o 2º ciclo. O terceiro artigo centra-se nas lógicas de ação das lideranças das escolas para a melhoria da aprendizagem, visando conhecer e identificar as lógicas de ação da liderança para a aprendizagem de um diretor de um agrupamento de escolas, na perspetiva do próprio e dos docentes. Por último, um estudo nacional que visou identificar as perceções dos diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas sobre as políticas e dinâmicas da formação contínua de professores e as práticas destes centros.

Este livro reúne, pois, contributos tão diversificados quanto ricos. Certamente será útil a estudantes de programas de formação avançada e investigadores na área das lideranças escolares. Poderá também ser interessante e útil para líderes escolares (diretores, coordenadores e supervisores e professores) que procurem melhorar a compreensão e um questionamento crítico sobre as suas práticas. Na medida em que um conhecimento da realidade mais aprofundado e sistemático, sustentado com resultados de investigação, poderá ainda ser um instrumento operacional para líderes e decisores políticos, este livro contribui de modo significativo para processos de tomada de decisão e de desenho de políticas públicas.

Qualquer que seja o caso esperamos que este livro seja efetivamente útil e agradável.

As Organizadoras
Cláudia Neves & Susana Henriques

I. ATORES E CONTEXTOS DE LIDERANÇA

CAPÍTULO 1

ESTILO(S) DE LIDERANÇA DOS DIRETORES EM ESCOLAS PÚBLICAS NÃO AGRUPADAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DA REGIÃO DO ALENTEJO

Serafim Inocência
LE@D, Universidade Aberta

Lídia Grave
Universidade Aberta

RESUMO: O objetivo desta investigação foi identificar e caracterizar o estilo(s) de liderança dos diretores em oito escolas secundárias da região do Alentejo e pretendeu compreender a forma como os docentes e o pessoal não docente avaliam o comportamento apresentado pelo Diretor(a) na sua organização escolar através das suas perceções e o modo como essa liderança era percebida pelos seus diretores.

Optámos por um estudo de caso múltiplo. Como instrumento de recolha de dados, foi aplicado o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x) de B. Avolio e B. Bass (2004) e entrevistámos os oito diretores. Tendo como referencial o quadro teórico apresentado, identificámos o estilo de liderança transformacional como o mais utilizado, seguido do estilo transaccional e como menos utilizado o *laissez-faire*.

Palavras-chave: gestão escolar, liderança escolar, estilos de liderança, diretores.

CHAPTER 1

LEADERSHIP STYLE (S) OF PRINCIPALS IN NON-GROUPED PUBLIC SCHOOLS OF SECONDARY EDUCATION IN THE ALENTEJO REGION

Serafim Inocência
LE@D, Universidade Aberta

Lídia Grave,
Universidade Aberta

Abstract: The purpose of this research was to identify and characterize the leadership style(s) of the principals in eight secondary schools in the Alentejo region to understand how teachers and non-teaching staff evaluate the behaviour presented by the Principal in their organization through their perceptions and the way in which this leadership was perceived.

We opted for a multiple case study. As a data collection instrument, the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x) by B. Avolio and B. Bass (2004) was applied and we interviewed the eight school principals. Based on the theoretical framework presented, we identified the transformational leadership style as the most used, followed by the transactional style and the least used *laissez-faire*.

Keywords - School management, School leadership, Leadership styles, School principals.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma investigação efetuada no âmbito de um estudo de doutoramento em educação, especialidade Liderança Educacional, incidindo, essencialmente, na opinião de parte da comunidade educativa (professores, assistentes operacionais e técnicos), visando questionar possíveis variáveis comportamentais relacionadas com o estilo de liderança exercida por parte do Diretor.

O tema da liderança escolar é mais do que nunca considerado a peça chave para as organizações escolares, atendendo a que, o sucesso ou insucesso da organização tem muito a ver com as lideranças exercidas pelos seus diretores. Em virtude de tal, a área de liderança escolar suscita hoje, face a uma mudança bastante recente, uma atenção crescente e um interesse generalizado por parte de todos os governantes e agentes educativos na tentativa de melhorar as políticas educativas, dos investigadores, na procura de respostas, e o facto de se estabelecerem relações causais entre os estilos de liderança praticados, os resultados escolares e a qualidade das escolas.

Neste âmbito, entendemos que a questão da direção das escolas públicas portuguesas é uma preocupação de toda a comunidade educativa, nomeadamente sobre o papel e a forma como exercem a sua liderança. Por isso, a liderança escolar em Portugal, embora não tenha atingido a "maioridade", tem motivado muitos investigadores a produzirem trabalhos científicos e técnicos sobre esta temática, mas divergentes nos consensos, quanto às melhores estratégias para o seu desenvolvimento e exercício.

Assim, de acordo com os diversos estudos efetuados em Portugal na última década sobre esta temática, vislumbra-se que não é fácil falar de liderança, uma vez que é um conceito complexo e difícil de definir. São várias as teorias, os modelos e as filosofias inspiradoras. Nem sempre há convergências de pontos de vista; no entanto, todas as investigações convergem quando verificam que não pode existir

uma boa escola, uma escola de qualidade, sem uma boa liderança. Neste contexto, surgem-nos algumas questões: É a personalidade que determina o êxito de uma boa liderança? Ou é a sua capacidade de escolher o comportamento adequado a cada situação? Ou são as duas? Perante esta multiplicidade de questões, e o nosso desejo de compreender o fenómeno da liderança, somos levados a pensar: Qual a verdadeira importância dos líderes no contexto escolar?

Partindo desta problemática e atendendo aos fenómenos em análise, o design da investigação empírica foi concebido como um estudo de caso. Na pesquisa do trabalho, privilegiou-se a investigação qualitativa, assente na linha de Bogdan e Biklen (1994) e de Yin (2001), contribuindo a sua interpretação para um conhecimento mais profundo e real dos fenómenos em análise.

Nesta investigação, pela análise teórica e conceptual realizada sobre as lideranças escolares, considerámos como questão de partida: *"qual é a perceção que os diversos seguidores (professores e assistentes operacionais e técnicos) têm do comportamento de liderança protagonizado pelo(a) Diretor(a), tendo em conta o modelo de direção e gestão escolar vigente em Portugal?"*, pretendendo analisar os seguintes aspetos:

- a) Identificar e analisar os comportamentos de liderança característicos dos Diretores(as) nas diferentes organizações educativas;
- b) Identificar as diferenças entre a perceção dos docentes e dos não docentes em relação aos processos de liderança do Diretor(a), enquanto dimensões determinantes no desenvolvimento das organizações educativas;
- c) Verificar qual a relação entre os comportamentos apresentados, subjacentes aos estilos de liderança desenvolvidos pelo Diretor(a) e os resultados da liderança;
- d) Identificar como atua o (a) Diretor(a), enquanto líder, numa perspetiva de melhoria da organização escolar, tendo em conta este modelo de direção e gestão;
- e) Analisar a correlação entre o estilo de liderança do Diretor e os resultados escolares.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. O QUE É A LIDERANÇA?

Muitos têm sido os estudos científicos e técnicos, relativos à liderança no sentido de explicar quais as características, o comportamento e o desempenho dos superiores sobre os subordinados ou grupo de subordinados.

Não obstante a enorme profusão de definições sobre liderança, Nye (2009, p.11) refere que “recentemente foram compiladas 221 definições surgidas entre as décadas de 20 e 90 do século passado; as mais antigas enfatizam sobretudo a capacidade do líder de impor a sua vontade e as mais recentes atribuem uma maior reciprocidade às relações entre líderes e seguidores”; no entanto, estas continuam a surgir-nos como ambíguas e divergentes. Contudo, tem sido um conceito bastante discutido e esculpado por diferentes autores em áreas diversificadas do saber científico: Psicologia, Psicossociologia, Antropologia, Sociologia e Administração ao longo do séc. XX e início do séc. XXI.

Para Lorenzo Delgado (2005 como citado em Silva, 2010, p.14), o tema da liderança “converteu-se verdadeiramente num tema de moda, um tópico da atualidade”. No entanto, para Hackman e Wageman (1999 como citado em Nye, 2009, p.40) “o campo da liderança permanece curiosamente por formar. [...] Não existem definições de liderança unanimemente aceites, nem paradigmas dominantes para o seu estudo”.

Segundo Fullan (2003, p.14), “a liderança não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos”, ou mesmo, como refere Kouzes e Posner (2009, p.46), “a liderança não é um gene e não é uma herança. A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós”.

Para Nye (2009, p.14), a “liderança deve ser entendida não tanto como um exercício de comando heroico, mas mais como um modo de partilha e de

encorajamento à participação de todo um grupo, organização ou rede”.

Genentech (como citado em Kouzes & Posner, 2009, p.23) refere que a “liderança significa, acima de tudo, criar um caminho para as pessoas se juntarem e fazerem com que algo extraordinário aconteça.”

Syroit (1996 como citado em Barracho, 2008, p.197) definiu a liderança como “um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das atividades de outros membros, com o objetivo de atingir eficazmente o objetivo do grupo”.

Uma outra definição, mas mais complexa, é a de Yukl (1994 como citado em Rego, 1998, p.23), que considera tratar-se de um “processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização”.

Segundo Bolívar (2012, p.48-49) “liderança é fundamentalmente, a forma de determinar uma direção (objetivos, projeto, visão, etc.) e exercer influência. Esta influência, em torno de uma direção, não baseada no poder ou na autoridade formal, pode ser exercida em diferentes dimensões, especialmente no plano organizacional”.

Como esclarece Blanchard (2010) durante muitos anos definimos liderança como um “processo de influência”, no entanto, para o autor essa definição de liderança deverá ser modificada, devendo, por isso, definir-se como “a capacidade de influenciar os outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior” (pp, X-XI).

Em Portugal, de acordo com os diversos estudos efetuados na última década sobre esta temática, encontramos com frequência modelos que salientam, da liderança, os aspetos ligados à personalidade do líder como determinantes no seu êxito, outros preferem a hipótese da sobredeterminação dos efeitos contingenciais e

situacionais nos atos concretos da liderança e outros atribuem uma maior reciprocidade às relações entre o líder e seguidores, numa perspectiva de mobilizar o grupo para a concretização de objetivos comuns. Esta focalização das investigações na figura do Diretor como referência para avaliar a liderança escolar subentende, claramente uma imagem de liderança mais individual ou de “caráter mais implementativo.” (Torres, 2011, p.31), contrariando a tradição das práticas de colegialidade culturalmente instituídas através da legislação nas organizações escolares ao longo dos últimos anos.

Parece-nos evidente que a liderança reflete coisas diferentes para diferentes pessoas. Os investigadores passam frequentemente a definir a liderança partindo de uma perspectiva individual, fazendo ressaltar aquele aspeto do fenómeno que seja mais significativo para eles. Porém, da análise dos diversos autores, dois elementos parecem ser comuns a todas as definições: um é que a liderança está ligada a um fenómeno grupal, isto é, que envolve duas ou mais pessoas; o outro é a evidência de que se trata de um processo de influência exercido de forma intencional por parte do líder sobre um grupo de pessoas, havendo ou não uma relação de hierarquia, mas sempre com um determinado objetivo. Na perspectiva de Harris e Muijs (2003), a liderança exerce influência em toda a comunidade educativa e vida escolar, estando o seu sucesso dependente das interações que se estabelecem entre todos os atores educativos.

Consequentemente, sendo o principal objetivo de qualquer investigação encontrar respostas, e uma vez que existe uma pluralidade de investigações efetuadas com base no anterior modelo de gestão cujo contexto legal eram os pressupostos constantes no Decreto-Lei n.º115-A/98, para tratar o problema da liderança escolar, a nossa investigação, além de permitir constatar a existência de estilos de liderança distintos, consubstancia-se no novo modelo de gestão - Decreto-Lei n.º75/2008, assente num modelo de direção unipessoal, procurando ouvir a opinião dos diferentes atores educativos, nas várias componentes da liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*.

Nye (2009, p.89) refere que os líderes transformacionais “inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando momentos de conflito e de crise para despertarem as suas consciências e para os transformarem”, mencionando que este tipo de líderes prescinde do interesse próprio em favor do bem comum, apelando sempre ao interesse coletivo de um grupo ou organização.

Para Castanheira e Costa (2007) a liderança transformacional comporta uma forte componente pessoal porquanto os líderes motivam os seus seguidores, inspirando-os e introduzindo mudanças nas suas atitudes, promovendo assim a consecução dos objetivos suportados por valores e ideais.

Os líderes transformacionais têm como oposto os líderes transacionais, que apelam aos interesses individuais dos seus seguidores. Ou seja, estes líderes para Nye (2009, p.90) utilizam diversas abordagens e regras, mas todas elas “assentam na recompensa, na punição e no interesse próprio”. Assim, a ideia fundamental que sustenta a liderança transacional é o processo associado ao reconhecimento dos desempenhos alcançados.

Bass & Avolio (2004, p.16), descrevem os líderes “transacionais” como sendo aqueles que *“recognize what their associates want to get from their work, and try to see that they get it, if their performance so warrants; exchange rewards and promises of reward for appropriate levels of effort; respond to the needs and desires of associates as long as they are getting the job done.”*

Para Castanheira & Costa (2007, p.144), a liderança transacional baseia-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder, em função do resultado perante os objetivos determinados. Estes autores consideram que a liderança transacional difere da liderança transformacional na medida em que “o líder apenas indica quais os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não influenciando nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas”. Para Nye (2009, p.91) os dois estilos de liderança não são “mutuamente exclusivos”, uma vez que muitos “líderes utilizam ambos os estilos em momentos e

contextos diferentes.” Deste modo, ao longo de vários anos de investigação, tem-se verificado que estas duas orientações de liderança são importantes e necessárias para uma liderança eficaz.

De uma forma muito simplista podemos afirmar que os líderes transacionais conduzem e motivam os subordinados na direção dos objetivos estabelecidos, clarificando as funções de cada um e as exigências da tarefa. Os líderes transformacionais incitam e inspiram, apelando à consciência dos subordinados no sentido de alcançarem elevados ideais e valores, induzindo-os a ultrapassarem os seus interesses em prol dos interesses da organização.

Por último, Antonakis (2003 como citado em Castanheira & Costa, 2007, p.144) refere que a liderança *laissez-faire* caracteriza-se pela ausência de liderança ou seja “o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões e abdicando da sua responsabilidade e autoridade”. Esta ausência do exercício de liderança caracteriza-se por uma certa apatia por parte dos líderes face aos problemas, atuando apenas, quando os problemas se agravam. Por sua vez, a dimensão *laissez-faire* têm, segundo Bass e Avoilo (2004), um impacto muito negativo no desempenho organizacional, porquanto representa a total ausência de liderança. Castanheira e Costa (2007) considera que é comum verificarem-se comportamentos de ausência quando precisam dele, uma vez que a postura do líder é “evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer ação” (p.149).

Assim, todo o líder deve ter uma visão muito abrangente sobre o que deseja para a sua organização. Essa visão resulta, “não de qualquer processo misterioso, mas de articulação adequada das opiniões e ideias obtidas através de uma rede de contactos formais e informais, internos e externos” (Rego, 1998, p.398). Deverá ser uma visão que represente um futuro atraente, credível e realista para a organização, por via da construção de uma ponte entre o presente e o futuro da referida organização. Ou como recomenda Kotten (como citado em Sergiovanni, 2004,

p.119), que os líderes devem ser capazes de “planejar e executar uma visão, estabelecer uma estratégia para a alcançar; construir uma rede de pessoas que concordam e podem concretizar a visão; motivar estas pessoas (e outras não pertencentes à organização) para trabalhar arduamente para realizar esta visão.”

Neste sentido, Bennis e Nanus (1985 como citado em Rego, 1998, p.399), também afirmam que: “A visão eficaz é a que cumpre três requisitos: é adequada para os tempos, adequada para a organização e adequada para as pessoas que nela trabalham. A sua ausência é a principal razão para o declínio da eficácia organizacional”.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste estudo em concreto, sobre a liderança do diretor escolar, pretendeu-se a compreensão de todos os fenómenos de uma realidade educativa de forma mais localizada e profunda, através da compreensão e interpretação das perceções dos sujeitos implicados no estudo.

Por isso, pareceu-nos inevitável adotar uma metodologia mista, envolvendo uma dimensão qualitativa de cariz essencialmente descritivo, que privilegiámos, e outra quantitativa, que se traduziu numa mais-valia para a investigação. Neste sentido, interessou-nos identificar as perceções de um leque, o mais alargado possível de intervenientes (pessoal docente e não docente), sobre a área em questão, construindo assim um quadro ou quadros de compreensão da dinâmica percetiva dos diversos atores sobre o estilo de liderança do diretor, com o objetivo de aferir a existência de comportamentos de liderança, característicos de uma liderança transformacional, transacional ou *laissez-faire*. Para contribuir para a discussão e reflexão acerca das lideranças em contexto escolar, optámos por um instrumento de recolha de dados desenvolvido por Bernard Bass e Bruce Avolio (2004), denominado Multifactor Leadership Questionnaire MLQ-5x, composto por um conjunto de quarenta e cinco asserções. Para a liderança transformacional, foram propostas cinco componentes principais e todas ligadas entre si: consideração individual; motivação

inspiracional; estimulação individual; atitudes de influência idealizada; comportamentos de influência idealizada. Na liderança transacional, foram avançadas duas componentes distintas: recompensa contingencial; gestão por exceção ativa. Na liderança do tipo "*laissez-faire*" as componentes são: gestão por exceção passiva; "*laissez-faire*". Por último, um conjunto de questões que se agrupam em três áreas - eficácia; satisfação; esforço extra, as quais se reportam aos resultados da liderança.

O inquérito por questionário foi distribuído a 595 professores, 161 assistentes operacionais e 70 assistentes técnicos. Após a recolha dos questionários preenchidos e de acordo com os dados apurados, obteve-se do "universo total" de inquiridos 59,10% da população docente, 74,5% dos assistentes operacionais e 57,10% dos assistentes técnicos.

Para alcançar a confirmação necessária e aumentar o crédito da interpretação nesta investigação, procedemos à "triangulação de metodologias", na medida em que recorreremos a várias técnicas de recolha direta e indireta, combinando técnicas qualitativas e quantitativas, procurando sempre analisar os diversos pontos de vista do pessoal docente, não docente e diretores. Por isso, tornou-se também uma das condições para o sucesso desta investigação, não no sentido de confrontar uma teoria ou uma abordagem, mas antes como forma de conseguir uma análise mais rica e mais alargada. Hammersley (1996 como citado em Flick, 2009) distingue três formas de se relacionar a pesquisa qualitativa e a quantitativa: a triangulação de ambas as abordagens enfatiza a validação mútua dos resultados e não tanto a soma de potenciais de conhecimento; a facilitação destaca a função de sustentação da outra abordagem em cada caso; e ambas podem ser combinadas como estratégias complementares. Ao efetuarmos esta "triangulação de metodologias", elegemos como instrumentos fundamentais para a nossa recolha de dados o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada, procurando complementá-los com toda a documentação fornecida pelas escolas, transformando os dados recolhidos e as suas análises em abordagens mistas.

Assim, nesta investigação, consideramos fundamental para o desenvolvimento deste estudo de caso múltiplo, optar pela entrevista semiestruturada “*focalizada*” aos oito diretores, uma vez que na perspectiva do mesmo autor “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Flick, 2009, p.135), e o grau de liberdade que nos concede na abordagem de diversos assuntos específicos em cada escola e com cada diretor. As entrevistas foram elaboradas em torno de seis categorias, que serviram de referência para os vários temas a tratar - dados biográficos (caraterização do diretor); diretor (desafios e motivações); a escola (percepções sobre a escola); a organização escolar; a liderança na escola; e o sentido da liderança.

4. ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS

A investigação efetuada teve como objeto de estudo o papel dos diretores, enquanto líderes da escola, num quadro legislativo assente no modelo de direção unipessoal. Os resultados a seguir apresentados são uma síntese, tendo por base os dados empíricos recolhidos na investigação.

Relativamente aos objetivos do estudo, e de acordo com a opinião dos docentes, não docentes e diretores, verificámos que o tipo de liderança mais utilizado, em média, foi o transformacional, seguido do transacional, sendo o *laissez-faire* o menos utilizado. Os resultados da liderança apresentaram valores médios elevados.

Da sua interpretação, depreendemos que os diretores, na generalidade, não assumem o mesmo tipo de liderança na organização, mas vão variando em função das diferentes situações, ou seja, atuam de forma eficaz, apelando ao interesse do coletivo ou, por outro lado, aos diversos interesses individuais, mas negando quase sempre, uma atitude de passividade ou inação perante as situações.

Ao analisarmos os resultados dos dados dos questionários, dos docentes e não docentes, relativamente aos tipos de liderança em estudo, podemos concluir que, a liderança transformacional é a mais evidenciado pelos docentes e menos pelos não

docentes; o *laissez-faire* é mais evidenciado pelos não docentes e menos pelos docentes.

Da análise efetuada aos diferentes fatores associados a cada tipo de liderança, concluímos que os docentes e os não docentes, apesar de reconhecerem que os diretores assumem, muitas vezes, comportamentos positivos em todas as áreas intrínsecas ao estilo de liderança transformacional, destacam-se como mais frequentes os comportamentos de “motivação inspiracional”, “atributos de influência idealizada” e “comportamentos de influência idealizada”.

Os líderes neste estudo, ao assumirem maioritariamente comportamentos de estilo de liderança transformacional, “inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando momentos de conflito e de crise para despertarem as suas consciências e para os transformarem” (Nye, 2009, p.89) e caracterizam-se na perspetiva de Castanheira e Costa (2007) por terem uma forte componente pessoal, sendo capaz de motivar e inspirar os seus seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes, promovendo a consecução dos objetivos. Evidenciam também grandes capacidades de superar as dificuldades, promovem o espírito de equipa e demonstram confiança no futuro.

Por outro lado, tal como referimos anteriormente, apesar da liderança transformacional ser o estilo mais frequentemente observado pelos diretores e colaboradores nos comportamentos de liderança, os diretores também assumem comportamentos de liderança transacional, baseando muitas vezes a sua ação nos interesses individuais dos seus colaboradores, ou seja, assentam na punição ou na recompensa pelos desempenhos alcançados.

Assim, na amostra, o tipo de liderança transacional e os resultados da liderança apresentam as pequenas variações ilustradas entre os dois grupos. Os fatores “comportamentos de influência idealizada”, “estimulação intelectual”, “consideração individual” e “recompensa contingencial” são mais evidenciados pelos docentes e menos pelos não docentes; os fatores “gestão por exceção ativa”, “gestão

por exceção passiva" e "*laissez-faire*" são mais evidenciados pelos não docentes e menos pelos docentes. No fator "*laissez-faire*", perante estes resultados, podemos concluir que existe falta de comunicação entre o líder e o grupo (andar pela escola, saber ouvir, saber comunicar,...); comportamentos de ausência inatividade; não orientam os liderados, não traçam planos, não apontam decisões e não apontam caminhos, delegando essas responsabilidades ao próprio grupo ou a quem os representa/coordena; não exercem um controlo sobre os seus colaboradores, apenas atuam perante situações de dificuldades inesperadas; não os motivam para uma participação ativa na organização; não introduzem mudanças nas suas atitudes; mais perto dos interesses dos docentes do que dos não docentes; pouca autonomia dos liderados.

Da análise efetuada a este objetivo permite-nos concluir, através dos resultados globais obtidos, que a liderança transformacional e a transacional obtêm uma correlação mais elevada com os resultados da liderança, valorizando mais as dimensões (satisfação, eficácia e esforço extra), enquanto a liderança *laissez-faire* valoriza menos as dimensões dos resultados da liderança, apresentando uma correlação negativa.

É interessante realçar, em relação aos fatores da liderança, os diretores, na perspetiva dos seus colaboradores (docentes e não docentes), apresentarem com maior frequência comportamentos que revelam satisfação, eficácia e esforço extra. Estes fatores de liderança envolvem as seguintes características: na satisfação, trabalha com os outros de forma satisfatória, desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.); na eficácia, representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores, atende eficazmente as necessidades da instituição, mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho; no esforço extra, desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos não esperados, motiva os outros para obter sucesso, aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação de modo a responder às necessidades de cada um dentro da organização.

Bass (1985 como citado em Bento 2008, p.1) considera que o líder transformacional eleva o nosso sentimento de importância e do valor das nossas tarefas, "fazendo-nos transcender os nossos interesses pessoais em nome da equipa, da organização ou de uma equipa mais ampla".

Ao analisarmos a correlação entre o estilo de liderança e os resultados escolares, e investigando o contexto socioeconómico de cada concelho e de cada escola em estudo, podemos verificar que, tal como refere Silva e Lima (2011) a aprendizagem dos alunos é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afetam o desempenho e o rendimento escolar, ou seja, de entre as variáveis relativas à ação da escola, as que maior variância podem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança na organização.

Nesta linha de análise, como já referido, Leitwood *et al.* (2004) mencionam que as lideranças escolares eficazes contribuem para a aprendizagem dos alunos e são fundamentais para a reorganização/transformação da escola, no entanto, sublinham que existe um leque de fatores bastante relevantes e interdependentes entre si, responsáveis pela aprendizagem e pela qualidade do ensino: políticas educativas, contexto familiar, condições da escola, experiência profissional dos líderes, práticas docentes e outros grupos de interesse.

Na análise deste objetivo, podemos concluir que não existe uma relação direta entre os tipos de liderança mais evidenciados nesta investigação (transformacional e transacional) e os resultados escolares dos alunos no ensino secundário. No entanto, podemos referir que os diretores em termos da construção de uma visão estratégica e um rumo para a sua escola, apostam claramente na melhoria da qualidade dos resultados escolares, independentemente dos resultados obtidos.

5. SÍNTESE DOS RESULTADOS

Tendo em consideração as percepções do pessoal docente, não docente e diretores que participaram no estudo, podemos concluir que:

- os diretores das escolas são vistos como líderes transformacionais pelos docentes e não docentes, adaptando os seus comportamentos de liderança às necessidades de cada situação, revelando objetividade e simplicidade nos princípios de liderança adotados;
- os diretores manifestam uma postura de reconhecimento do desempenho docente e não docente através de recompensas -liderança transacional- premiando os esforços dos seus colaboradores;
- o pessoal não docente tem uma percepção mais acentuada da liderança do tipo *laissez-faire* do que o pessoal docente, sendo mais evidente o fator de gestão por exceção passiva;
- os docentes do quadro de escola com mais anos de experiência profissional consideram que o diretor apresenta com mais frequência comportamentos de liderança *laissez-faire*; pelo contrário, o pessoal não docente com menos anos de experiência evidencia mais o tipo de liderança *laissez-faire*;
- os diretores em relação aos resultados da liderança, na perspectiva dos seus colaboradores (docentes e não docentes), apresentam com maior frequência comportamentos que revelam satisfação, eficácia e esforço extra;
- os diretores apresentam uma visão estratégica e um rumo para a sua organização, priorizando iniciativas e ações, tendo como objetivo principal a melhoria dos resultados escolares;
- os diretores exibem uma grande maturidade profissional e uma boa compreensão e consideração pelos seus colaboradores ao nível das relações humanas, ou seja, um diretor com perfil "humanista";
- os diretores apresentam uma conceção de organização, direcionada para outras funções, responsabilidades e entendimentos partilhados, numa perspectiva do trabalho colaborativo e em equipa;
- as estratégias e as práticas de liderança dos diretores no seu dia a dia são condicionadas por uma administração pública demasiado "centralizadora", "supervisora" e "burocrática";
- os diretores dedicam parte do seu tempo ao tratamento de aspetos administrativos e financeiros, numa conceção gerencialista, em detrimento das questões de índole pedagógica, mais especificamente, na gestão do processo de ensino/aprendizagem e organizacional;

- não existe uma relação direta entre os estilos de liderança preconizados pelo diretor e os resultados escolares.

6. CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo principal identificar e analisar o estilo(s) de liderança dos diretores em oito escolas públicas do ensino secundário da região do Alentejo. Assim, na análise dos resultados do nosso estudo, podemos concluir que o estilo de liderança de todos os diretores, na perspetiva dos docentes e não docentes, com uma direção “unipessoal”, é uma liderança transformacional, aberta à participação, consultiva, colaborativa, partilhada, aberta à inovação e com uma grande visão de futuro, isto é, partem do princípio de que é um estilo de liderança mais democrático, proporcionando nos docentes e não docentes, uma maior satisfação e motivação e um aumento de produtividade, que, por sua vez, facilita os processos de motivação e empenho como processo contínuo que requer energia e criatividade. No entanto, é também de realçar o estilo de liderança transacional que os diretores também utilizam, ocasionalmente, uma vez que são abertos a recompensas e ao reconhecimento do trabalho efetuado pelos seus colaboradores.

No que se refere ao tipo de liderança *laissez-faire*, embora pouco expressivo no nosso estudo, não podemos deixar de realçar que existem diferenças entre a perceção dos docentes e dos não docentes sobre o estilo de liderança apresentado pelos diretores na maioria das escolas em estudo, mais concretamente, na gestão por exceção passiva.

Quanto aos resultados da liderança, eles caracterizaram-se por comportamentos de satisfação e eficácia, promovendo um ambiente de trabalho agradável refletindo uma preocupação constante sobre os interesses de cada um e do grupo como um todo. Com um resultado inferior, o esforço extra é visto pelos seus colaboradores como um fator menos favorável para fazerem mais do que o esperado, reduzindo a sua vontade de trabalhar e a sua dedicação.

Dos discursos analisados, independentemente das discrepâncias entre a ordem normativa/prescritiva e as realidades concretas de cada organização escolar, emergiu uma matriz convergente de opiniões entre os diretores do nosso estudo, das quais salientamos algumas mais importantes: desenvolvimento de boas relações humanas; o sucesso dos alunos; a qualidade do ensino e das aprendizagens; a disciplina; as lideranças centradas nos problemas pedagógicos da aprendizagem; desenvolvimento e formação profissional permanente; maior autonomia, quer do diretor, quer da gestão intermédia; monitorização dos processos; e, por fim, maior envolvimento parental no processo de aprendizagem dos alunos e na escola.

Considerando todos os aspetos do nosso estudo, este permite-nos referir que a liderança escolar é parte integrante do processo educativo e, por essa razão, nenhum membro da comunidade educativa (alunos, pais, professores, município e outros), ganha com uma escola mal liderada. Acredita-se que o princípio mais importante da liderança escolar é o de se aproximar do seu público-alvo – os alunos –, para responder às suas necessidades, melhorar a qualidade dos resultados educativos e antecipar os desejos, inculcando valores de justiça, cidadania, liberdade e fraternidade, contribuindo, assim, para uma sociedade mais digna, culta, justa e democrática, através de uma escola aberta a todos, capaz de “[...] prestar um serviço público de elevada qualidade na formação de cidadãos ativos e indivíduos empenhados e competentes”.(PEE, 2010-2013, p.11)

Para terminar, e lembrando que a nossa investigação é um estudo de caso, sabemos que estamos longe de ter abordado o tema, em todas as suas ramificações possíveis, uma vez que apenas fizemos um estudo regional, por isso, as conclusões apresentadas não podem ser generalizadas, na medida em que cada escola possui características particulares, registando-se diferenças fundamentais de umas para outras, mas podemos afirmar, que só teremos melhores escolas quando estas tiverem uma melhor liderança, isto é, uma liderança forte e eficaz para a mudança e para a inovação, que motive à participação e ao envolvimento ativo da comunidade educativa, ou seja, uma liderança transformacional, de forma a motivar os seus

colaboradores para que façam mais e melhor, preocupando-se com os processos e não com os produtos, valorizando mais a autonomia, quer seja ela “decretada” ou “construída”, isto é, atribuindo-lhe mais o papel de *líder* e não apenas o de *gestor*.

Defendemos assim, uma mudança na definição do papel do diretor escolar, para um diretor que assuma e exerça a sua liderança, o seu papel de agente de mudança, apelando ao envolvimento ativo das famílias e da comunidade educativa através de objetivos e valores comuns.

Como reflexão final, poder-se-á recordar um pensamento de Fullan (2003, p.134), em que o autor afirma que, “Embora as grandes organizações nunca possam atingir um empenhamento interno perfeito, uma boa liderança a vários níveis poderá gerar imenso empenho, uma atitude que dará, sem dúvida, frutos próprios”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avolio, B. and Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Third Edition Manual and Sampler Set. Published by Mind Garden.
- Barracho, C. (2008). *Poder, Autoridade e Liderança-Uma Perspetiva Multi/Interdisciplinar*. Lisboa. Universidade Lusíada Editora.
- Bento, A. (2008). Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região Autónoma da Madeira, in *Atas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*, Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.), Aveiro. Universidade de Aveiro, pp.145-157 (Publicação em CD-ROM).
- Blanchard, K. (2010). *Um Nível Superior de Liderança*. 4ª Ed., Lisboa. Atual Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – o que nos ensina a investigação*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castanheira, P. and Costa, J. (2007). Lideranças Transformacional, Transacional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ in Maria Sousa Jesus e Carlos Nogueira Fino (org.). *A Escola Sobe Suspeita*, pp. 141-154, Porto. ASA.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto. Edições ASA.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: Principles and Practice*. National College for School Leadership.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S.; Wahlstrom, K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*. Disponível em

<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>, consultado em 07 de julho de 2011.

- Torres L. (2011). Liderança Singular na Escola Democrática: Ameaças e Contradições, in Jorge Silva et al. (Orgs.). *A Cidadania e a Democracia nas Escolas*, pp.27-36, Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Nye, J. (2009). *Liderança e Poder*. 1ª Ed., Lisboa. Editora Gradiva.
- R. Bogdan, Biklen, S. (1994). *Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. 1ª Ed., Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.
- Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. V.N.Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Silva, S. & Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (1), pp.111-142.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. 2ª Ed., Porto Alegre. Bookman.

Legislação

Decreto-Lei n.º115/A-1998, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril

Documentos consultados nas escolas em estudo

PEE - Projeto Educativo de Escola

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES/FORMADORES DA ACADEMIA MILITAR DAS FADM- UMA ANÁLISE COM BASE NO MODELO DE KOUZES E POSNER

Sebastião Eduardo Timana
LE@D, Universidade Aberta

Glória Bastos
LE@D, Universidade Aberta

Resumo: O presente trabalho teve como propósito analisar a percepção que os professores militares da Academia Militar das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) têm das suas práticas de liderança, de acordo com o modelo de Kouzes e Posner "Leadership Practices Inventory" (LPI). No enquadramento segue-se um percurso sobre as visões de alguns autores da especialidade em relação aos diferentes contextos em que a liderança se desenvolve, nomeadamente num contexto militar, e a relação entre o líder (Comandante) e o subordinado. Na componente empírica, através da aplicação do questionário LPI, conclui-se que existem algumas diferenças na forma como os professores militares da AM cumprem os pressupostos definidos neste modelo.

Palavras-Chave: Forças Armadas Moçambique, formação militar, liderança militar, práticas de liderança.

LEADERSHIP PRACTICES OF FADM MILITARY ACADEMY TEACHERS / TRAINERS - AN ANALYSIS BASED ON THE KOUZES AND POSNER MODEL

Sebastião Eduardo Timana
LE@D, Universidade Aberta

Glória Bastos
LE@D, Universidade Aberta

ABSTRACT: The purpose of this work was to analyse the perception that military professors of the Military Academy of the Armed Forces of Defense of Mozambique (FADM) have of their leadership practices, according to the model of Kouzes and Posner "Leadership Practices Inventory" (LPI). In the framework the authors follow a path based on the views of some authors in relation to the different contexts in which leadership develops, namely in a military context, and the relationship between the leader (Commander) and the subordinate. In the empirical component, through the application of the LPI questionnaire, it is concluded that there are some differences in the way the military teachers of AM fulfil the assumptions defined in this model.

Keywords: Armed Forces Mozambique, Military training, Military leadership, Leadership practices.

INTRODUÇÃO

Na Instituição Militar não existe aumentos de salário ou prémios para quem cumpre melhor as suas funções ou as cumpre com um nível elevado de desempenho. A liderança transaccional não é suficiente para motivar os subordinados e levá-los a atingir padrões de motivação e desempenhos superiores aos expectáveis. Desta forma a liderança transformacional pode fazer a diferença e, sobretudo, as práticas de liderança que são desenvolvidas. O líder tem de conseguir motivar e inspirar os seus seguidores de forma a cumprir os objetivos organizacionais mesmo com o sacrifício da sua própria vida, como se jura perante a bandeira nacional (Santos *et al.*, 2015, p. 106).

Nesse contexto, o líder deve transmitir uma visão inspiradora dos objetivos a atingir para aumentar nos seus seguidores o desejo intrínseco para os concretizar. Os líderes podem também encorajar os seus seguidores a estabelecerem para si metas pessoais e de grupo. Costa (2015) considera que o exercício da liderança no contexto militar é, de facto, uma liderança transformacional, pois “varia entre o imperativo da missão, a necessidade de motivar e cuidar dos subordinados e o constante desenvolvimento da organização, admitindo-se que o líder coloque esses preceitos antes do seu bem-estar” (p. 15). Ao exercício da liderança neste contexto está subjacente um processo de influência conduzido pelo líder, que leva os seguidores a adotarem um comportamento que de outro modo não aconteceria, influência que vai para além da autoridade investida, combinando as perspetivas transaccional e transformacional da liderança, aceitando uma complementaridade de papéis para com os liderados, estimulando o desenvolvimento permanente e atuando pelo exemplo, no que pode ser denominada de liderança eficaz e, acrescentaríamos, autêntica.

Sendo assim, pode-se afirmar que em contexto militar o fator humano é um elemento fundamental para o cumprimento da missão e que a liderança eficaz

e autêntica é a capacidade capital para o estabelecimento de um vínculo interpessoal e de relacionamento entre o comandante e o subordinado.

Neste contexto, Castro (2012, p. 5) acrescenta que a liderança é uma ferramenta do comandante para mover homens e mulheres por meio da sua qualificação profissional, do seu desempenho pessoal, além de leis e regulamentos. O líder deve apresentar uma capacidade motivadora de ascendência interpessoal e hierárquica, gerando nos subordinados comportamentos e atitudes alinhados com os valores da cultura organizacional, fundamentada no exemplo, na capacidade de tomar decisões, no “fazer os outros fazerem o que tem de ser feito” em prol do normativo ético e legal que define a obrigatoriedade da sua ação e na influência de os levar a atuar de acordo com o alinhamento organizacional, induzindo-os a alterar comportamentos para o cumprimento da missão.

Partindo destes pressupostos, desenvolvemos uma investigação que teve como um dos seus objetivos analisar a percepção que os professores militares da AM têm das suas práticas de liderança de acordo, com o modelo de Kouzes e Posner “*Leadership Practices Inventory (LPI)*”.

1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1.1. FORMAÇÃO E LIDERANÇA EM CONTEXTO MILITAR

Decorrente das especificidades da educação e formação no contexto militar, e de forma particular para o domínio da liderança, considerando que é uma das componentes fundamentais do exercício de comando, apresentamos alguns elementos da perspectiva da doutrina militar internacional com impactos na formação militar.

O manual de campanha C 20-10, do Exército Brasileiro, chama atenção para o facto de “a liderança militar não ser algo que surge duma hora para outra, mas, sim, ser construída com o passar do tempo, e, é fruto de relacionamento

interpessoal estabelecido no cumprimento das missões militares”(C 20-10, 2011, p. 3-3). As competências de um líder são desenvolvidas pela combinação equilibrada do seu processo de aprendizagem institucional, auto-desenvolvimento, treino e experiência profissional (DA, 2012, como citado em Fernandes, 2015, p. 89).

Na opinião de Fernandes (2015, p. 97), a formação de um líder é conduzida segundo três vertentes: a institucional, a operacional e de auto-aprendizagem. Para este autor, a vertente institucional engloba a formação inicial, destinada a dar ao indivíduo a qualificação para o ingresso nas diferentes categorias, habilitando-o com os conhecimentos necessários ao exercício da sua função, e a formação contínua tem o objetivo de atualizar e aprofundar a inicial. A vertente operacional inclui o desempenho de funções em Unidades, Estabelecimentos e Órgãos (UEO) e constitui-se como a que permite o líder dotar-se, pela experiência, de um conjunto de conhecimentos que o tornam mais eficiente no exercício da liderança. A vertente de auto-aprendizagem remete para situações em que o militar desenvolve por si só as suas competências e os seus conhecimentos. A formação militar do líder deve ainda ser assegurada ao longo de toda a carreira e privilegiar as componentes do “ser” (atitudes), “saber” (conhecimentos), e fazer (aptidões) (Fernandes, 2015, p. 97).

No caso das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM), a formação constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento das competências dos militares, e visa “continuar a preparação do militar para o exercício das respetivas funções e abrange componentes de natureza técnico-militar, científica, cultural e de aptidão física”. Abrange o ensino militar, a instrução militar e o treino militar. Ela envolve ações de investimento, de evolução e de ajustamento e materializa-se através de cursos, tirocínios, estágios, instrução, treino operacional e técnico, consoante a categoria, posto, classe, arma, serviço ou especialidade a que o militar pertence (EMFAR, 2007, p. 21). Ela é desenvolvida pelas instituições de ensino a nível de oficiais e é vocacionada

para a especificidade do conhecimento militar, a que se associa uma ênfase no domínio das atitudes e dos comportamentos associados à condição militar.

Para Jesuíno (2005, p. 7) a liderança é um conceito que nas Forças Armadas substituiu gradualmente a “arte de comando”, relacionada com a capacidade de influenciar e dirigir subordinados, e mais centrada no ator (líder) do que no processo.

Borges (2012, p. 72) afirma que nas Forças Armadas as competências mais diretamente relacionadas com as funções de comando, direção ou chefia e estado-maior, são alvos de formação cuidada e integrada, normalmente organizada em três níveis de liderança (individual, grupal e estratégico), a que correspondem pesos diferentes das competências técnicas, interpessoais e cognitivas. Numa instituição em que “a responsabilização é legítima e em que a obediência é obrigatória e enquadrada por um código de conduta, a preparação dos comandantes que são simultaneamente líderes e liderados” (*idem*), tem necessariamente uma grande importância e uma especificidade única. Assim, podemos associar a indiscutível importância da formação em Liderança nas Forças Armadas a três razões, respetivamente:

- Necessidade, associada à relação entre o desenvolvimento das competências de liderança e a maioria das funções estatutárias dos militares, nomeadamente as do comando e em especial no caso de oficiais;
- Singularidade, associada a especificidade das Forças Armadas, nomeadamente ao poder institucional e à condição militar dos seus servidores;
- Utilidade, relacionada com a maior eficácia e eficiência do desempenho, que constitui um investimento nos militares e um desenvolvimento do capital intangível das Forças Armadas, mas também com a responsabilidade social das Forças Armadas (prestação de serviço à comunidade), designadamente no que respeita a quadros superiores da Nação (Borges, 2012, p. 72).

Como refere ainda Borges (2012, p. 71), a liderança é um processo que envolve líderes, seguidores e situações, no sentido de agregar esforços em prol

dos objetivos das organizações. A formação constitui o “alimento” dos necessários e adequados traços e competências dos líderes, que os torna potencialmente mais eficientes e eficazes no desempenho das suas funções. Em contexto militar assume uma especificidade única no desenvolvimento de competências de liderança dos futuros comandantes, que se pretende que sejam também líderes.

Considerando que a liderança se desenvolve em processos de aprendizagem, recordamos o que nos diz Fullan (2003), para o qual a aprendizagem dentro de um contexto ilustra igualmente porque (e como) são cruciais a modelação e a mentoriação. Os mentores que demonstram possuir um objetivo moral, uma inteligência emocional e que são capazes de desenvolver relações de afeto e normas de reciprocidade para a partilha do conhecimento mostram o verdadeiro caminho a seguir aos outros. Quando os líderes modelam e promovem todos esses valores e práticas dentro da organização, melhoram a *performance* da organização, ao mesmo tempo que desenvolvem novas lideranças. Por isso, a *performance* organizacional e o desenvolvimento da liderança são *unos e inseparáveis*. O autor defende que a chave para o desenvolvimento da liderança é o desenvolvimento do conhecimento e a sua partilha; se este não for partilhado de forma mútua jamais será adequadamente desenvolvido e não estará disponível para a organização.

É partindo deste contexto que importa olhar agora um pouco para a importância e as valências associadas à formação para a liderança em contexto militar, foco essencial do nosso estudo.

Assim, para Feliciano (2012, p. 11 citando Moreira, 2001b), “a formação académica e militar dos Quadros Permanentes das Forças Armadas é uma prioridade subordinada aos valores (...) que deve acompanhar as exigências de carácter humanísticos, científicos, técnicos e cultural”. Afirmar ainda que “o exercício da profissão militar (...) requer uma multidisciplinaridade e

transversalidade de saberes e de competências que tornam indispensável uma interligação das Forças Armadas com o meio académico, cultural e social”.

A preparação de líderes militares nas Forças Armadas é considerado um objetivo estratégico em qualquer país. É neste sentido que Vieira Borges (2011, p. 11) sublinha que “o comando, a direção e chefia sejam sustentados crescentemente em mais de que autoridade e hierarquia, ou seja, numa liderança mais proativa, baseada em novas competências, em valores, por exemplo a confiança”.

Nas FADM, a formação em liderança está consubstanciada à formação de oficiais, assim como aos cursos de promoção e estado-maior, na perspetiva de disciplina curricular do respetivo curso, ou seja, não existe a nível das FADM cursos concebidos estritamente de liderança, não obstante o facto de reconhecermos que a formação em liderança deveria ser uma preocupação permanente, pois o futuro da Instituição Militar depende, em grande parte, dos líderes que for capaz de criar.

Em associação com a formação para a liderança, e tendo em atenção os desafios que atualmente se colocam às forças armadas, outras áreas têm emergido como fundamentais para assegurar uma atuação sustentada e coerente, num mundo em constante mudança. Como se afirmou já em diferentes momentos, as forças armadas, e nomeadamente em Moçambique, são chamadas para agirem em contextos muito diversos, em que as chamadas competências transversais começam a ser também determinantes, não só para uma maior compreensão dos contextos em que se atua, mas também para um exercício mais esclarecido da própria liderança.

Melinda Key-Roberts destaca a importância de uma abordagem baseada nos pontos fortes para a liderança. Em conformidade com essa teoria, os comandantes em todos os níveis do exército que se concentram nos pontos fortes e no potencial de seus subordinados terão melhores condições de gerenciar e

desenvolver o talento existente dentro de suas unidades. Ao mesmo tempo, podem construir as capacidades dos subordinados para assumirem papéis de liderança no futuro (Key-Roberts, 2014, p. 48).

Key-Roberts (2014) aponta seis maneiras a partir das quais os comandantes do Exército podem desenvolver os subordinados, coerente com a teoria da liderança baseada nos pontos fortes:

- Identificar os pontos fortes;
- Promover *feedback* individualizado.
- Utilizar os pontos fortes dos subordinados;
- Construir e manter um ambiente positivo;
- Preocupar-se com os subordinados;
- Conceder autoridade aos subordinados.

De acordo com esta teoria, para desenvolver um ponto forte os indivíduos primeiro precisam de identificar o que fazem bem e o que precisam melhorar. A identificação dos pontos fortes não é suficiente, pois os comandantes precisam saber como aprimorar talentos a um nível elevado de excelência, para tal uma das técnicas para melhorar o talento natural dos subordinados é o fornecimento de *feedback* individualizado. Este *feedback* deve ocorrer tão frequente quanto possível, e deve ser fornecido pelo comandante que trabalha mais estritamente com o subordinado. Podendo ser entre várias formas o seguinte: orientação, tutoria, ensinamento e avaliação (Key-Roberts, 2014, p. 50).

Quando os indivíduos investem tempo e energia nas suas capacidades, estão mais propensos a terem êxitos. Essas experiências de sucesso são uma importante fonte de informação de eficácia, e podem influenciar positivamente o modo como os indivíduos se sentem, pensam, se motivam e se comportam (*idem*, p. 51). As técnicas para manter um ambiente positivo incluem ser acessível, controlar emoções pessoais, tolerar riscos e erros (aceitá-los como oportunidades de aprender quando for possível) e estar aberto a ideias de todas as pessoas dentro da organização, independentemente de posto ou posição (*idem*, p. 52).

No cerne da teoria da liderança baseada nos pontos fortes está a meta de desenvolver e conceder autoridade aos subordinados para serem líderes independentes, adaptáveis e talentosos. Os comportamentos da liderança, tais como a delegação de tarefas, edificam a confiança, incentivam a independência e inculcam um sentido de responsabilidade nos subordinados.

Os militares formados pela Academia Militar (AM), de acordo com os seus estatutos, devem assegurar o desempenho nas funções de comando, direção e chefia como educadores e instrutores no processo de desenvolvimento da componente militar da Defesa Nacional. Daí que em nosso entender a formação em liderança deve ser considerada e encarada como um elemento chave nas instituições de formação militar.

1.2. O MODELO DE KOUZES E POSNER

Finalizamos este breve percurso por diferentes teorias e perspetivas aliadas ao estudo sobre a liderança, com uma descrição do modelo que seguimos no nosso trabalho empírico. A escolha do modelo de Kouzes e Posner justifica-se pelo facto de ter o seu principal foco nas práticas efetivas de liderança e não tanto na análise dos perfis de liderança, investigando o fenómeno da liderança transformacional numa vertente mais comportamental/atitudinal.

Partem também de um princípio que consideramos relevante: a de que a liderança não é algo inato mas que se constrói e que cada indivíduo pode fazer a diferença na sua organização. Por outro lado, à semelhança aliás de outros conceitos que se têm consolidado com estudos aplicados (como os conceitos de liderança transformacional e transacional), as propostas de Kouzes e Posner têm igualmente sido analisadas em contextos militares, nomeadamente no campo da formação. Este facto levou-nos a considerar a sua possível aplicabilidade analítica ao contexto da formação militar em Moçambique.

Kouzes e Posner (2009) identificam cinco práticas exemplares de liderança às quais associam os dez mandamentos da liderança. Consideram assim que os melhores líderes devem praticar os seguintes comportamentos:

- a) Mostrar o caminho: não dizem apenas às pessoas o que é preciso fazer, eles são um exemplo, através das suas ações, das ideais nos quais acreditam;
- b) Inspirar uma visão partilhada: apelam aos valores das pessoas e motivam-nas no sentido de se responsabilizarem numa missão importante;
- c) Desafiar o processo: revelam iniciativa e procuram caminhos diferentes para a resolução dos assuntos; encorajam os outros a ter também iniciativa;
- d) Permitir que os outros ajam: facultam aos outros acesso à informação e dão-lhes o poder de realizarem o seu máximo potencial;
- e) Encorajar a vontade: mostram apreciação, distribuem prémios e usam várias abordagens para motivar as pessoas positivamente.

A partir destes elementos, os autores construíram um questionário, o "Leadership Practices Inventory" (LPI), que têm vindo a melhorar.

3. METODOLOGIA E RESULTADOS OBTIDOS

No âmbito do procedimento metodológico que enforma a elaboração deste trabalho, procurámos recorrer ao processo que melhor se adequasse à realidade em questão, por forma a respeitar integralmente o método científico e a conferir ao trabalho rigor, objetividade e fiabilidade. Recorreu-se à administração do inquérito correspondente ao modelo das práticas de liderança de James M. Kouzes e Barry Z. Posner, "Leadership Practices Inventory" (LPI), já validado pelos autores, com (30) afirmações (itens) medindo as cinco práticas de liderança exemplar, já descritas anteriormente, a partir dos dados recolhidos construiu-se a base de dados e posteriormente o respetivo tratamento estatístico com recurso a SPSS (*Estatistical Package for The Social Sciences*) for Windows, versão 18.0.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

Para a presente investigação foram inquiridos 76 militares/formadores da Academia Militar (AM). Sendo que maior proporção destes é constituída por oficiais superiores no conjunto de professores/formadores inquiridos.

Tabela 1: Características gerais dos inquiridos

| Características selecionadas da Amostra | | | | |
|--|-------------|----------|----------|--------------|
| | | M | F | Total |
| Classe de Oficiais | Superiores | 43 | 0 | 43 |
| | Subalternos | 32 | 1 | 33 |
| Grupos de idade | 25 – 34 | 22 | 1 | 23 |
| | 35 – 44 | 6 | 0 | 6 |
| | 45 – 54 | 40 | 0 | 40 |
| | 55+ | 7 | 0 | 7 |
| Tempo de serviço como docente | 1 – 5 | 43 | 1 | 44 |
| | 6 – 10 | 30 | 0 | 30 |
| | 11 – 15 | 2 | 0 | 2 |
| Tempo de serviço nas Forças Armadas | 1 – 5 | 0 | 0 | 0 |
| | 6 – 10 | 18 | 1 | 19 |
| | 11 – 15 | 5 | 0 | 5 |
| | 16 – 20 | 1 | 0 | 1 |
| | 21 – 25 | 2 | 0 | 2 |
| | 26 – 30 | 29 | 0 | 29 |
| | 31 – 35 | 17 | 0 | 17 |
| | 36 – 40 | 3 | 0 | 3 |

Em termos dos Ramos representados na amostra, o Ramos de Exército é o que marca mais presença com um total de 57 oficiais; 12 são do Ramo da Força Aérea e 7 da do Ramo da Força da Marinha de Guerra de Moçambique. Quanto a formação, todos os inquiridos têm formação académica superior. Em relação à formação militar, encontramos 28 oficiais com formação militar superior e 48 com formação militar médio. No quadro seguinte apresentamos mais alguns dados de caracterização.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO – LPI DE KOUZES & POSNER

Como foi referido anteriormente, Kouzes & Posner (2009) apresentam uma linha de orientação para líderes que querem tentar seguir os seus valores e conduzir os outros para o sucesso de todos e conseguir, desse modo, feitos extraordinários nas organizações, adotando o que designam de Cinco Práticas de Liderança exemplar: “Mostrar Caminho”; “Inspirar uma Visão Partilhada”; “Desafiar o Processo”; “Permitir que os Outros a Ajam” e “Encorajar a Vontade”.

No instrumento que produziram encontramos 30 afirmações (*itens*), que medem as cinco práticas de liderança exemplar, e para cada uma das práticas encontramos seis (6) afirmações de aferição, avaliadas numa escala de 1 a 10 (em que: 1– Quase nunca; 5 – Ocasionalmente; 10 – Quase sempre). Os resultados da aplicação desse questionário aos professores militares da Academia Militar das FADM são apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – Práticas de liderança na AM

| Práticas de Liderança | N | Máximo | Mínimo | Média | Desvio padrão |
|---|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------|
| Dou exemplo pessoal do que espero dos outros | 76 | 10 | 1 | 7,4 | 2,1 |
| Falo sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho | 76 | 10 | 1 | 7,5 | 2,2 |
| Busco oportunidades desafiadoras que testam as minhas capacidades e os meus conhecimentos | 76 | 10 | 2 | 7,4 | 2,0 |
| Desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho | 76 | 10 | 4 | 8,0 | 1,7 |
| Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito | 76 | 10 | 1 | 7,7 | 2,2 |
| Dedico tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalho sigam os princípios e padrões adotados | 76 | 10 | 2 | 7,4 | 2,2 |
| Descrevo uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser | 76 | 10 | 3 | 7,0 | 1,8 |
| Desafio as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho | 76 | 10 | 1 | 6,9 | 2,2 |
| Ouçoo ativamente os diversos pontos de vista | 76 | 10 | 2 | 7,4 | 2,3 |
| Faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos | 76 | 10 | 1 | 6,8 | 2,3 |
| Cumpro as minhas promessas e compromissos | 76 | 10 | 2 | 7,6 | 2,1 |

| | | | | | |
|---|----|----|---|-----|-----|
| Peço que os outros partilhem um sonho empolgante para o futuro | 76 | 10 | 2 | 6,7 | 2,3 |
| Busco, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos | 76 | 10 | 1 | 6,5 | 2,4 |
| Trato os outros com dignidade e respeito | 76 | 10 | 1 | 8,1 | 2,0 |
| Garanto que os outros sejam recompensados de modo criativo por suas contribuições para o sucesso de um projeto | 76 | 10 | 2 | 7,3 | 2,1 |
| Peço feedback sobre como as minhas atitudes afetam o desempenho dos outros. | 76 | 10 | 1 | 6,9 | 2,4 |
| Envolvo as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados | 76 | 10 | 1 | 7,0 | 2,2 |
| Pergunto "o que podemos aprender?" quando as coisas não saem conforme o esperado | 76 | 10 | 1 | 6,7 | 2,0 |
| Apoio as decisões que os outros tomam por iniciativa própria | 76 | 10 | 1 | 6,8 | 2,2 |
| Reconheço publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados | 76 | 10 | 2 | 7,2 | 2,1 |
| Construo consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa Instituição | 76 | 10 | 2 | 6,9 | 2,2 |
| Descrevo uma visão geral daquilo que almejamos conquistar. | 76 | 10 | 1 | 7,1 | 2,3 |
| Tomo as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos | 76 | 10 | 1 | 6,9 | 2,3 |
| Dou bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho | 76 | 10 | 1 | 7,1 | 2,1 |
| Encontro formas de comemorar as conquistas | 76 | 10 | 1 | 6,5 | 2,6 |
| Deixo claro a minha filosofia de liderança. | 76 | 10 | 1 | 7,2 | 2,5 |
| Falo com convicção sincera sobre o significado e objetivos maiores do trabalho. | 76 | 10 | 1 | 7,5 | 2,2 |
| Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso. | 76 | 10 | 1 | 7,0 | 2,4 |
| Faço com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho | 76 | 10 | 1 | 7,5 | 2,2 |
| Demonstro reconhecimento e apoio aos membros do grupo pelas suas contribuições | 76 | 10 | 1 | 7,5 | 2,5 |

Como se pode verificar, as respostas dos inquiridos são muito variadas, indo da pontuação mínima em 20 itens até à pontuação máxima em todos os itens (30). Uma análise as respostas obtidas aos Oficiais da AM, e a partir dos

valores mínimos e máximos, as médias e o respetivo desvio padrão, constata-se que os itens mais pontuados são *"Trato os outros com dignidade e respeito"*, com uma média igual a 8,1 (m=8,1, Quase Sempre) e *"Desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho"* (m=8,0, Quase Sempre), dois itens pertencentes à dimensão "Permitir que os outros ajam". Os itens menos pontuados são *"Busco, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos"* e *"Encontro formas de comemorar as conquistas"*, ambos com uma média igual a 6,5 (m=6,5, Com certa frequência). O primeiro destes itens pertence à dimensão "Desafiar o processo" e o segundo á dimensão "Encorajar a vontade". As posições "Com alguma frequência" e "Com certa frequência" são as que estão em frequência maior no que respeita às médias nos 30 itens.

Tabela 3 - Práticas de liderança na AM – médias

| Práticas de liderança | Média |
|-------------------------------|--------------|
| Inspirar uma visão partilhada | 7,08 |
| Mostrar caminho | 7,26 |
| Desafiar processo | 6,90 |
| Permitir que os outros ajam | 7,52 |
| Encorajar a vontade | 7,14 |

No que se refere às cinco dimensões das Práticas de Liderança, de acordo com Kouzes e Posner, observa-se que os Oficiais da AM obtêm valor mais elevado na dimensão "Permitir que os outros ajam", enquanto a média mais baixa verifica-se na dimensão "Desafiar o processo".

No geral, nota-se uma certa dispersão nas respostas nos vários itens dentro de uma mesma dimensão, indiciando que nem todas as práticas associadas a uma determinada dimensão são assumidas da mesma forma pelos professores militares. Podemos afirmar que os professores militares da AM nas suas práticas não cumprem da mesma forma os pressupostos definidos no LPI, facto demonstrado pelos resultados do presente estudo. O conjunto de práticas

associadas à dimensão “Encorajar a vontade” e “Mostrar o caminho” são as que se revelam mais significativas no campo da formação militar, pela natureza do próprio contexto militar, como já mencionámos em diferentes momentos deste trabalho. Em relação a “Permitir que os outros ajam” terá a ver com a questão do desenvolvimento da autonomia, já que se trata de uma escola que forma oficiais. Da mesma forma, não estranhámos que a dimensão “Desafiar o processo” seja a que tem menos expressão.

4. REFLEXÕES FINAIS

Pretendíamos analisar a perceção que os professores militares da AM têm das suas práticas de liderança, de acordo com o modelo de Kouzes e Posner “Leadership Practices Inventory (LPI)”. Do estudo pode-se concluir que nas trinta questões que compõem o LPI, os inquiridos manifestam índices mais elevados em itens relacionados com as relações interpessoais, valorizando de forma ativa essas práticas. Este aspeto está, de certa forma, em consonância com o princípio da solidariedade que é característico do contexto militar

De alguma forma, estes resultados espelham também as características da amostra, na qual encontramos gerações diferentes marcadas por uma mudança de orientação na sua função de docência, e muitas vezes quando ocorre mudança há sempre tendência a resistência, mas também espelham a característica intrinsecamente conservadora da organização militar perante a mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borges, J. J. B. Vieira (2012). A Importância da Formação em Liderança Militar nas Forças Armadas: Subsídio para um Modelo Renovado. *Boletim de Ensino/Investigação* (12), pp. 67-87. Centro de Investigação de Segurança e Defesa-IESM.
- Borges, J. (2011). *A Importância da Formação em Liderança Militar nas Forças Armadas: Subsídio para um Modelo Renovado*. Trabalho de Investigação Individual para o Curso de Promoção à Oficial General. Pedrouços. IESM.
- Castro, P. C. (2014). Liderança Militar: Conquista de Corações e Mentes. *Military Review. The Professional Journal Of The U.S. Army*. Tomo 69 Número 4. Maio-

Agosto, 2014. Acedido em:
http://usacac.mil/CA/C2/MilitaryReview/Archives/Potuguese/MilitaryReview_20141231_art001_POR.pdf.

- Costa, J. (2015). *Desenvolvimento da Liderança: Um Imperativo Estratégico*. Trabalho de Investigação Individual para o Curso de Promoção à Oficial General. Pedrouços. IESM.
- Feliciano, J. (2012). *Reestruturação do Ensino Superior Militar*. Trabalho de Investigação Individual para o Curso de Promoção à Oficial General. Pedrouços. IESM.
- Fernandes, H. (2015). Liderança Operacional: Competências Nucleares. *Revista de Ciências Militares*, Novembro, III (2), 51-76.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Jesuino, Jorge Correia (2005). *Processo de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Key-Roberts, M. (2014). A Teoria da Liderança Baseada nos Pontos Fortes e o Desenvolvimento de Líderes Subordinados. *Military Review* 69 (5), 48-58. Setembro-Dezembro.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O Desafio da Liderança*. Lisboa: Caleidoscópio Edições. Lei n.º 17/97 Série 32. Assembleia da República.
- Raleiras, S. (2011). *O Doutoramento em Ciências Militares: Um Fim ou Uma Fase no Processo Educativo das Forças Armadas*. Trabalho de Investigação Individual para o Curso de Promoção à Oficial General. Pedrouços. IESM.
- Santos, L. A. B. (2008). Da Formação à Eficácia em Contexto Militar: Estudo Exploratório Sobre um Modelo de Desenvolvimento para o Exercício da Liderança. *Revista Militar*, nº 2477, 1-37. Acedido em: <https://www.revistamilitar.pt/>
- Santos, D. & Rouco, C. (2015). Liderar e Promover a Coesão na Artilharia. *Revista Proelium* VII (8), 99-126.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS DE LIDERANÇA DE COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR: UM ESTUDO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

Ana Isabel Freitas
LE@D, Universidade Aberta

Lídia Grave
Universidade Aberta

RESUMO: Este artigo pretende dar a conhecer os resultados de uma investigação, um estudo de caso, de natureza mista, sobre as práticas de liderança dos cinco coordenadores de departamento curricular de uma escola secundária, no Funchal. Aplicou-se aos 233 professores da escola o questionário "Inventário das Práticas de Liderança-Observador" de Kouzes & Posner (2003) e entrevistaram-se os coordenadores. Concluímos que a prática de liderança mais exibida pelos coordenadores tem a ver com a possibilidade de "Permitir que os outros Ajam", seguida das práticas "Mostrar o Caminho", "Encorajar a Vontade", "Desafiar o Processo" e "Inspirar uma Visão Conjunta". Verificamos que a sua ação, integrando-se num tipo de liderança formal, afasta-se do exercício de uma liderança pedagógica.

Palavras-chave: líderes intermédios, coordenadores de departamento curricular, modelo de práticas de liderança de Kouzes & Posner.

CHAPTER 3

LEADERSHIP PRACTICES OF CURRICULAR DEPARTMENT COORDINATORS: A STUDY IN A SECONDARY SCHOOL IN THE AUTONOMOUS REGION OF MADEIRA

Ana Isabel Freitas
LE@D, Universidade Aberta

Lídia Grave
Universidade Aberta

ABSTRACT: This article intends to show the results of a research, a case study, of mixed nature, on the leadership practices of the five curricular department coordinators of a secondary school in Funchal. The questionnaire "Inventory of Leadership-Observer Practices" by Kouzes & Posner (2003) was applied to the 233 teachers at the school and the coordinators were interviewed. We conclude that the leadership practice most exhibited by the coordinators has to do with the possibility of "Allow others to Act", followed by the practices "Show the Way", "Encourage the Will", "Challenge the Process" and "Inspire a Vision Joint". We find that their action, integrating into a type of formal leadership, moves away from the exercise of pedagogical leadership.

Keywords: Intermediate leaders; Curricular department coordinators; Leadership practices model by Kouzes & Posner

INTRODUÇÃO

Definir liderança não é fácil. A literatura sobre liderança é abundante e existe uma multiplicidade de definições para o conceito. Porém, é comum definir-se liderança como um exercício de influência de uma pessoa sobre outra ou sobre um grupo de pessoas para que fins desejáveis possam ser alcançados (Bush, 2007; Leithwood, Day, Sammons, Harris e Hopkins, 2006). Se a liderança comanda todo o tipo de organizações (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007), as escolas, sendo também organizações, precisam de lideranças marcantes e eficazes para se desenvolverem e cumprirem a sua missão. Contudo, a liderança nas escolas distingue-se da liderança das outras organizações pelo facto de estar comprometida com a aprendizagem dos alunos. Se considerarmos que o trabalho primordial na escola reside no ensino e na aprendizagem, podemos afirmar que é nele que os líderes escolares se devem focar se querem melhorar as suas escolas (Mulford, 2006). Durante muitos anos, nomeadamente desde os anos oitenta do século passado, os estudos sobre a liderança educativa focaram-se, essencialmente, no papel do diretor da escola, de quem se esperava o exercício de uma liderança efetiva. Segundo Hallinger (2009), a referência à liderança dos professores, dos coordenadores de departamento, à liderança distribuída ou partilhada é quase inexistente na literatura da especialidade até os anos noventa do século XX. De acordo com o mesmo, foi nessa altura que se começou a difundir a ideia de que os diretores sozinhos não podiam carregar o fardo de levar as escolas a bom porto. Colocar o foco da ação do diretor no processo de ensino e de aprendizagem e aliá-la, igualmente, às tarefas de gestão, essenciais para o bom funcionamento de uma escola, não eram funções para uma só pessoa. Neste contexto, surgem outras “fontes de liderança”, entre as quais se inclui a liderança dos professores. O diretor passou, então, a ser coadjuvado pelos vice-diretores, pelos coordenadores de departamento e por outros “professores líderes”, admitindo-se que a liderança na escola não pertence apenas ao líder de topo, mas é exercida e está distribuída pelos membros da comunidade educativa. Assim, considerando que a liderança está ao alcance de todos e que ela é um processo de influência, conclui-se que ela engloba “uma vertente mais informal que inclui os professores líderes da aprendizagem na sua sala de aula e ainda a liderança de inovações da prática e a construção do conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola” (Flores, 2014:15-16).

Entre os professores que possuem cargos formais de liderança intermédia na escola, encontra-se o coordenador de departamento curricular. Para um melhor conhecimento da sua "influência", realizamos uma investigação sobre a sua ação, no âmbito do doutoramento em Educação, da Universidade Aberta, na área de especialização em Liderança Educacional.

1. LÍDERES INTERMÉDIOS

A literatura da especialidade veicula a ação dos líderes intermédios na escola, essencialmente, ao processo de ensino e de aprendizagem e à implementação de reformas educativas. Admite, também, que não é fácil a identificação destes líderes intermédios, até porque o modo como são designados tem sofrido alterações ao longo do tempo. Para Bennett, Woods, Wise & Newton (2007), os professores que eram detentores de posições formais de liderança na escola até 1990 foram designados como "professores responsáveis", "diretores de departamento" ou "diretores de faculdade". Após essa data, o seu título mudou para "líderes de disciplina" e, hoje, esses líderes são conhecidos como "*middle leaders*" na literatura de origem anglo-saxónica. De acordo com os mesmos autores, grande parte da investigação realizada sobre o seu papel foca-se na ação dos "*heads of department*" no Reino Unido e nos "*departmental chairs*" nos Estados Unidos. Na opinião de Busher, Hammersley-Fletcher e Turner (2007), delegados de grupo, professores orientadores/supervisores e diretores de turma também encaixam na categoria de líderes intermédios, apesar de os autores referirem que a terminologia utilizada para a sua referenciação também poder variar em função do nível de ensino ministrado na escola.

Na perspetiva de Pinto, Galdames & Rodriguez, (2010) a expressão líderes intermédios, além de aplicar-se aos docentes a quem foi atribuído um cargo formal de liderança, aplica-se ainda a professores que exercem a sua atividade nas salas de aula e que influenciam os seus colegas, mesmo que não possuam qualquer cargo formal de liderança. É, pois, no âmbito do ensino e da aprendizagem que a sua ação deverá fazer sentir-se. Mas, para que tal aconteça, de acordo com Pinto *et al* (2010: 142), será necessário que os líderes intermédios sejam capazes de: i) construir equipas de trabalho; ii) criar redes formais e informais que estimulem o feedback sobre o trabalho realizado; iii) assessorar/apoiar os seus pares com vista ao seu desenvolvimento profissional e ao

desenvolvimento das práticas pedagógicas; iv) criar um clima de confiança, participação e compromisso; v) discutir a implementação de reformas educativas que levem à mudança na escola; vi) estabelecer diálogos e interações sobre o processo de ensino e de aprendizagem; vii) mostrar disponibilidade e capacidade para enfrentar obstáculos que dificultem a melhoria do ensino; viii) apoiar as equipas diretivas na tomada de decisões. Conclui-se, assim, que a principal tarefa dos líderes intermédios deverá situar-se em torno do trabalho pedagógico com os seus pares e dos problemas próprios de qualquer docente, exercendo um tipo de liderança pedagógica ou orientada para a aprendizagem, "*leadership for learning*".

No nosso país, entre os líderes intermédios nas escolas encontram-se os coordenadores de departamento curricular de quem se espera o exercício de uma liderança pedagógica que apele à participação e ao *self-engagement* dos docentes, por vontade própria, para a melhoria da escola.

2. COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR

O modelo de organização e gestão para as escolas portuguesas define a existência de órgãos de gestão/liderança de topo e intermédios. Os conceitos de líder e de liderança entraram no léxico pedagógico recentemente (Silva, 2010) e até há pouco tempo, os gestores escolares não eram identificados como líderes. A expressão "gestão intermédia" surge apenas em 1999, consignada no Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de junho.

Entre os órgãos de topo da escola, encontra-se "o diretor", órgão unipessoal no continente, e o conselho executivo na Região Autónoma da Madeira (RAM), constituído por um presidente e dois ou quatro vice-presidentes, em função do número de alunos da escola, eleito ao abrigo do Decreto Legislativo Regional nº 26/2006/M, de 21 de junho. Nos órgãos de gestão intermédia estão incluídos os departamentos curriculares, os conselhos de grupo, os conselhos de turma e outros órgãos de natureza pedagógica definidos em função dos regulamentos internos das escolas. De acordo com o diploma acima referido, os departamentos curriculares são estruturas de apoio ao conselho pedagógico, que têm como função desenvolver medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo. A gerir/liderar o departamento encontra-se o coordenador de departamento, eleito pelos delegados de disciplina que

integram o seu departamento. O quadro seguinte apresenta-nos as competências do coordenador de departamento curricular (CDC), o processo de seleção e as suas funções.

Quadro 1. O coordenador de departamento curricular na RAM: seleção, competências e funções

| O coordenador de departamento curricular na Região Autónoma da Madeira (Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho) | | |
|---|---|--|
| Seleção | Competências | Funções |
| Eleito pelos delegados de grupo que constituem o seu departamento por um período de quatro anos | <ul style="list-style-type: none"> • Garantir a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa • Planificar e avaliar as atividades do departamento. • Garantir a participação do departamento na elaboração dos instrumentos de autonomia da escola • Elaborar um relatório crítico anual • Participar no conselho pedagógico • Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores • Identificar as necessidades de formação dos professores do departamento • Exercer as demais competências fixadas no regulamento interno • Possibilidade de ser um dos quatro docentes a integrar a secção de avaliação interna do desempenho docente do conselho pedagógico (Decreto regulamentar nº 26/2012/M, de 08 de outubro) | <ul style="list-style-type: none"> • Gestão/liderança pedagógica • Avaliação • Liderança pedagógica/profissional • Gestão/avaliação • Representação • Liderança/desenvolvimento profissional • Avaliação/Desenvolvimento profissional |

Como se pode verificar, as funções atribuídas ao CDC, contemplam, o exercício de uma liderança pedagógica e profissional, de gestão, de representação e de avaliação. De acordo com Ávila de Lima (2008), foi a criação do cargo de CDC que institucionalizou um modelo de liderança distribuída nas escolas, promovendo a liderança dos professores como um dos elementos fundamentais para a sua melhoria. Estudos realizados no plano internacional (Brown & Rutherford, 1998; Brown, Rutherford & Boyle, 2000; Busher Fletcher & Turner, 2007; Feeney, 2009) e no plano nacional (Cabral, 2009; Canas, 2011; Pires, 2012; Sequeira, 2012) partilham a mesma ideia, mas revelam que a ação dos CDC é complexa. Os referidos estudos levantam, ao mesmo tempo, uma multiplicidade de questões. Do ponto de vista teórico, os departamentos são considerados comunidades

de aprendizagem onde os professores trabalham sob a coordenação de um líder intermédio. Espera-se que este seja capaz de criar espaços de colaboração e de aprendizagem, partilhando uma visão inspiradora para a escola. No entanto, a maioria dos estudos revela que a criação desses espaços encontra muitas barreiras. Não é por acaso que as noções de colegialidade e de monitorização foram destacadas em muitos dos estudos referidos. A ausência de trabalho colaborativo e de observação entre pares diminui a liderança pedagógica do coordenador e trava ou impossibilita a liderança dos professores. Alguns estudos apontam para a ausência de liderança nos departamentos e reduzem a ação dos diretores/coordenadores de departamento à gestão do dia-a-dia e à transmissão de informações aos seus colegas. No entanto, destaque-se que em alguns dos estudos referidos realizados no nosso país, os coordenadores consideram-se líderes e supervisores (Canas, 2011; Tuna, 2009) dos grupos que coordenam.

Um outro aspeto comum entre os estudos internacionais e os estudos nacionais relaciona-se com a ausência de formação especializada para o exercício das funções. Este constrangimento surge referido na maioria dos estudos citados e dificulta a “re-criação” da ação do coordenador. No entanto, Ávila de Lima (2008) considera que a sua ação poderia ter um papel importante na escola se os coordenadores agissem, nomeadamente, (i) como líderes profissionais, (ii) ajudassem a criar um clima de mudança nos seus departamentos, (iii) adotassem um estilo de liderança que favorecesse a direção e a coesão do departamento, exercendo influência significativa na qualidade do ensino e da aprendizagem nas áreas do currículo sob a sua responsabilidade, ajudando na melhoria dos resultados escolares dos alunos. Acrescenta, porém, que, para uma melhor compreensão do seu papel e do impacto da sua ação nas escolas portuguesas, serão necessários mais estudos que recolham a opinião daqueles que com eles trabalham e que os próprios sejam ouvidos sobre o que julgam ser o objeto e o propósito das suas funções na escola.

3. METODOLOGIA

A investigação que realizamos, assumindo a forma de estudo de caso de natureza mista, propôs-se analisar as práticas de liderança dos cinco coordenadores de departamento curricular de uma escola secundária no Funchal, de grande dimensão, com uma oferta educativa orientada predominantemente

para o prosseguimento de estudos, um quadro docente estável, gerida por um conselho executivo com uma vasta experiência no domínio da gestão escolar. Os CDC do nosso estudo possuíam entre 21 a 26 anos de ensino, assim como experiência em cargos de liderança intermédia. Os departamentos que coordenavam eram constituídos por uma média de 40 professores, integrando grupos disciplinares afins. Foram eleitos pelos delegados de grupo que pertenciam ao seu departamento, tendo a obrigação de reunir mensalmente com os mesmos, após a reunião do conselho pedagógico. Enquanto delegados coordenavam as reuniões quinzenais do seu grupo disciplinar.

Definimos seis questões de investigação: (i) Como se caracterizam as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular, de acordo com o modelo de Kouzes & Posner? (ii) Quais são as concepções dos coordenadores de departamento curricular, relativamente ao seu papel e às funções que lhes são atribuídas? (iii) Que obstáculos encontram os coordenadores de departamento curricular no exercício da sua ação? (iv) A ação exercida pelos coordenadores de departamento curricular inscreve-se no âmbito da gestão ou da liderança escolares? (v) As práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular evidenciam o exercício de uma liderança pedagógica? (vi) Que impacto têm as práticas de liderança exercidas pelos coordenadores de departamento curricular na organização escolar?

Para responder às questões utilizamos o questionário “Inventário das Práticas de Liderança – Observador” (LIPO-O) de Kouzes & Posner (2003) Aos cinco CDC foi realizada uma entrevista semiestruturada para cruzarmos a sua opinião, sobre a sua ação, com os dados obtidos nos questionários.

O LIP-O é constituído por trinta questões que pretendem avaliar cinco práticas de liderança que se traduzem em dez mandamentos ou comportamentos considerados essenciais pelos autores, para que os líderes consigam feitos extraordinários na sua organização (Kouzes & Posner, 2009). Para responderem às questões, os inquiridos utilizaram uma escala que varia entre 1 e 5, em que 1

significa que esse comportamento nunca é observado; 2 significa que o comportamento é observado ocasionalmente; 3 significa a exibição desses comportamentos algumas vezes; 4 significa que os liderados julgam que o líder exhibe esse comportamento muitas vezes e 5 significa que os inquiridos julgam que o líder exhibe frequentemente esse comportamento. Foram ainda acrescentadas ao questionário quatro questões com vista à caracterização dos respondentes (género, idade, categoria profissional e tempo de serviço).

O quadro seguinte apresenta-nos as cinco práticas de liderança e os comportamentos que as explicitam.

Quadro II. As cinco práticas de liderança e os mandamentos que as explicitam

| Prática | Mandamento |
|-----------------------------|---|
| Mostrar o Caminho | <ol style="list-style-type: none"> 1. Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns. 2. Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns. |
| Inspirar uma Visão Conjunta | <ol style="list-style-type: none"> 3. Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras. 4. Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns. |
| Desafiar o Processo | <ol style="list-style-type: none"> 5. Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar. 6. Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência. |
| Permitir que os Outros Ajam | <ol style="list-style-type: none"> 7. Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações. 8. Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências. |
| Encorajar a Vontade | <ol style="list-style-type: none"> 9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual. 10. Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade. |

Fonte: Kouzes & Posner, 2009

Carateriza-se, em seguida, cada prática de liderança.

Mostrar o caminho - Os líderes devem ser um exemplo para os liderados, agindo tendo em conta os valores que defendem para a organização. A sua ação deve sustentar-se na credibilidade, colocando as pessoas em primeiro lugar, mostrando respeito pelos liderados e conquistando o seu respeito. “Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns” (1) e “Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns” (2), são os comportamentos que explicitam esta prática de liderança.

Inspiração uma visão conjunta - Os líderes têm visões para a organização que devem partilhar com os liderados, com paixão, conseguindo o seu apoio para que essa visão se torne uma realidade. Ao mesmo tempo, devem ouvir “as esperanças, aspirações, visões e valores de todos” (Kouzes & Posner, 2009:39), para que os liderados sintam que o líder compreende as suas necessidades. “Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras” (3) e “Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns” (4) são, os mandamentos/comportamentos que explicitam esta prática.

Desafiar o processo - A criação de um movimento de liderança, desafiando o processo (Kouzes & Posner, 2009), permitindo a criação de atividades inovadoras, incentivando a aprendizagem, olhando os erros como oportunidades e um desafio, são fatores essenciais para a mudança. Esta prática materializa-se em dois comportamentos: “Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar” (5) e “Experimentar riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência” (6).

Permitir que os outros ajam - Os desafios, fomentadores da inovação, só podem acontecer se houver, efetivamente, um trabalho de equipa, onde o eu é um “nós”, palavra mágica que alimenta a colaboração, cria confiança e permite que todos se identifiquem com os resultados obtidos. Por isso, o líder “Deve fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações” (7) e “Dar

força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências” (8).

Encorajar a vontade - O cansaço e até mesmo a exaustão podem afetar todos quantos trabalham numa organização. Por isso, os líderes devem reconhecer e estimular o trabalho individual para que todos se sentiam motivados e fortalecidos para continuarem o caminho. “Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual” (9) e “Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade” (10) são os comportamentos que o líder deve exibir quando quer encorajar a vontade.

Após a análise dos questionários, aplicou-se uma entrevista semiestruturada a cada um dos CDC. As respostas obtidas foram sujeitas a uma análise de conteúdo e categorizadas. Procedeu-se, seguidamente, ao cruzamento dos dados, com vista à obtenção de resultados fidedignos.

4.RESULTADOS

Os dados recolhidos através do LIP-O foram tratados através do programa informático SPSS 20.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). As médias obtidas nas cinco práticas de liderança foram calculadas pela soma dos seis itens que as compõem, variando entre 6 e 30. A obtenção de resultados mais elevados significa que o líder exibe os comportamentos que lhe estão associados e as médias mais baixas significam que os comportamentos que lhe estão associados não são percebidos pelos liderados. As médias obtidas em cada mandamento foram calculadas pela soma da pontuação obtida em cada um dos três itens que lhes estão associados, variando os seus valores entre 1 e 15. Num universo de 233 professores, responderam ao questionário 176, apesar de muitos não terem pontuado todos os itens pelo que fomos confrontados com um grande número de “**não respostas**”. A tabela com os resultados obtidos em cada prática de liderança pode ser observada em seguida.

Tabela 1. Estatística descritiva das dimensões das práticas de liderança

| Prática-Mandamento | n | $\bar{x} \pm S$ | $Q_1 - Q_3$ |
|--|------------|-------------------|----------------|
| Mostrar o caminho | 130 | 21,8 ± 5 | 19 - 25 |
| Clarificar os valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns | 132 | 10,5 ± 2,9 | 9 - 12 |
| Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns | 132 | 11,3 ± 2,5 | 10 - 13 |
| Inspirar uma visão conjunta | 128 | 20,1 ± 5,4 | 17 - 24 |
| Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras | 130 | 9,5 ± 2,8 | 8 - 12 |
| Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns | 129 | 10,6 ± 2,9 | 9 - 13 |
| Desafiar o processo | 128 | 20,5 ± 5,1 | 18 - 24 |
| Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar | 130 | 10,1 ± 2,7 | 9 - 12 |
| Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência | 130 | 10,5 ± 2,6 | 9 - 12 |
| Permitir que os outros ajam | 129 | 23,1 ± 5,1 | 20 - 27 |
| Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações | 132 | 11,9 ± 2,8 | 10 - 14 |
| Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências | 131 | 11,2 ± 2,5 | 10 - 13 |
| Encorajar a vontade | 129 | 21,3 ± 5,7 | 18 - 25 |
| Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual | 131 | 10,6 ± 3 | 9 - 13 |
| Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade | 131 | 10,7 ± 2,9 | 9 - 13 |

n – número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil

A análise da tabela permite-nos tirar as seguintes conclusões, com base nos valores obtidos em cada prática de liderança e respetivos mandamentos:

Mostrar o Caminho - esta prática obteve **média de 21,8**, numa escala que varia entre 6 e 30. Os mandamentos que explicitam esta prática apresentam valores bastante próximos; **Inspirar uma Visão Conjunta – média de 20,1**, com um desvio padrão de 5,4, o que mostra alguma divergência entre os professores relativamente às pontuações atribuídas; **Desafiar o Processo – média de 20,5**, o que significa que, na opinião dos professores, os CDC “desafiam muitas vezes o processo; **Permitir que os Outros Ajam – média de 23,1 o valor mais elevado**, o que nos permite inferir que os docentes da

escola consideram que os CDC exibem comportamentos que “permitem que os outros ajam”; **Encorajar a Vontade – média de 21,3** e um desvio padrão de 5,7 o que traduz a existência de divergências na forma como os cento e vinte e nove professores pontuaram nos itens que avaliam esta prática no LIP-O, o que aconteceu em todas as práticas de liderança.

Os dados obtidos nas entrevistas ajudaram-nos a compreender os resultados obtidos em cada prática de liderança. A partir da sua transcrição foram surgindo as categorias de codificação, determinadas pelas questões de investigação. O “papel das lideranças intermédias”, “departamentos curriculares”, “conceções de liderança”, “ação do coordenador”, “impacto da ação do coordenador”, “reconhecimento” e “balanço e legado” foram as categorias escolhidas. Verificamos que os CDC consideram que o seu papel na escola está “um bocado apagado, que os departamentos curriculares “não trouxeram mais-valias à escola”, que o seu papel é importante a “nível da transmissão de informações aos seus colegas”, assumindo-se como “intermediários” entre os diferentes órgãos. Alguns professores não sabem quem é o seu coordenador de departamento. “Não há reuniões entre o CDC e os professores e quando é preciso resolver algum problema é o delegado que o faz”. As programações e as planificações para o processo de ensino e de aprendizagem são feitas nos grupos disciplinares. Os CDC consideram que a liderança no departamento é exercida de “forma positiva”, mas nem todos se consideram líderes. Afirmam que o seu papel na escola está mais relacionado com funções de gestão e que são líderes nas suas salas de aula. Quando foram eleitos para o cargo tinham como objetivos principais estabelecer “uma comunicação eficaz” entre o conselho executivo e os seus colegas e representá-los no conselho pedagógico. O impacto para a sua ação na escola dever-se-á fazer sentir nestes domínios e não no domínio pedagógico. Como delegados, consideram que nem sempre é fácil criar espaços de colaboração nos seus grupos, “porque os seus colegas já têm muita experiência”. O mesmo acontece com a “inovação” que é “difícil”, mas importante

e acarinhada, desde que traga benefícios para os alunos. A forma de “reconhecer e a celebrar os sucessos” é determinada pelas características dos grupos que representam e pelas suas personalidades. Alguns CDC referem que as disciplinas do seu departamento “não têm muito sucesso”, outro refere que é muito exigente, por isso “nunca fico satisfeito com os resultados”, outro faz “um elogio” quando considera que há algo que o mereça e outro acha que os sucessos “devem ser partilhados com toda a escola”. Como balanço e legado para o futuro, gostariam de ser olhados “como professores exigentes” e como alguém que, no exercício das suas funções, contribuiu para a melhoria da escola.

5. CONCLUSÕES

Os dados obtidos permitem-nos responder às nossas seis questões de investigação: (i) os professores da escola onde decorreu o nosso estudo consideram que os CDC “**permitem que os outros ajam**”, deixando espaço aos seus colegas para fazerem o seu trabalho de forma autónoma; “**mostram o caminho**”, agindo de acordo com os valores que defendem para o exercício da sua profissão; “**encorajam a vontade**”, elogiando quando o trabalho realizado no seu departamento é reconhecido pela comunidade escolar; “**desafiam o processo**”, quando nos seus departamentos/grupos abrem a possibilidade da introdução de novos projetos/estratégias para a melhoria do ensino e da aprendizagem; “**inspiram uma visão conjunta**”, quando apelam ao profissionalismo docente, com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos. (ii) Os CDC elegeram como as suas principais prioridades a representação dos seus colegas no conselho pedagógico e o estabelecimento de uma comunicação eficaz entre os vários órgãos da escola. Reduzem a sua ação à interpretação que fazem da legislação sobre as suas competências. (iii) Como obstáculo ao exercício da sua ação identificam o não reconhecimento do lugar que ocupam na hierarquia organizacional, a autonomia de cada professor se sente imbuído e o isolamento que, de uma forma geral, caracteriza o trabalho nos departamentos e nos grupos disciplinares. (iv) A sua ação inscreve-se sobretudo no âmbito da gestão ou de

uma liderança gerencial/formal, o que encontra justificação nas prioridades que escolheram para o exercício das suas funções. (v) As suas práticas de liderança não evidenciam o exercício de uma liderança pedagógica; a sua ação não tem influência direta no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e não acompanham o trabalho pedagógico dos seus colegas. (vi) A ação do delegado de grupo terá sempre mais impacto na escola no processo de ensino e de aprendizagem do que a ação do CDC. É no plano das atitudes, com o seu esforço, empenho e boas relações interpessoais que julgam ajudar a construir uma escola melhor para os alunos e para os professores.

Em conclusão, podemos afirmar que os CDC do nosso estudo não se assumem como agentes de mudança. Optaram por um exercício de uma liderança que pode ser designada de gerencial/formal. A literatura da especialidade diz-nos que os líderes intermédios deviam ter um papel de destaque na melhoria da escola se os mesmos exercessem uma influência positiva sobre os seus pares, orientando e supervisionando o seu trabalho pedagógico e trabalhando com as lideranças de topo. Os CDC do nosso estudo optaram por não “desafiar o processo”, considerando que ao cumprirem as suas funções estão a contribuir para o bom funcionamento da escola enquanto organização e, como tal, ajudando a criar condições para a melhoria da escola.

Os resultados obtidos no nosso estudo, tal como outros já realizados no nosso país e no estrangeiro, revelam que é necessário “re-criar a ação do coordenador de departamento”.

Verificamos que existe um quadro de fraqueza de liderança distribuída na escola, tal como refere Ávila de Lima (2008) nos estudos realizados sobre o tema. De acordo com este autor, foi este cargo que instituiu formalmente a liderança distribuída nas nossas escolas. Como verificamos, os nossos CDC não sentem necessidade de liderar os seus departamentos porque não é assim que interpretam o exercício das suas funções. Todavia, os dados obtidos no nosso

estudo revelam que os pares valorizam o exercício de cargos de liderança nas escolas.

A formação especializada parece surgir-nos como uma possível solução para uma resposta mais adequada a nível das solicitações que os CDC encontram nos departamentos: a supervisão, o feedback e a avaliação dos pares poderiam ser facilitados se os mesmos possuíssem formação especializada.

Uma questão polémica é a questão do seu processo de seleção/designação: os CDC são eleitos e todos os professores se sentem no mesmo pé de igualdade; não há distinção na carreira dos professores, o que pode limitar a sua ação, impedindo-os de interferirem nas rotinas diárias dos seus colegas. Contudo, abordando essa questão nas entrevistas, os CDC referiram que consideram que a eleição é o processo mais democrático para a escolha do coordenador de departamento.

Acreditamos, também, que a formação em liderança escolar poderia ajudar os coordenadores de departamento no exercício da sua ação, a influenciar positivamente os seus pares e ajudar na criação de práticas mais reflexivas e colaborativas na escola. Os CDC do nosso estudo não tiveram formação em liderança escolar, mas manifestaram agrado em discutir questões sobre o tema. Temos a convicção de que esta é uma área recente e de grande importância para a própria escola. Mais professores poderiam assumir-se como líderes e ajudar a esbater o isolamento característico do trabalho docente.

Não temos dúvida de que a ação dos CDC pode e deve ter um impacto positivo nos seus departamentos e nos grupos disciplinares. A sua liderança deve ser uma liderança pedagógica e fazer-se em estreita colaboração com os órgãos de topo das escolas. A sua liderança é inevitável.

Acreditamos, também, que a ação dos coordenadores de departamento curricular nas escolas deverá continuar a merecer a atenção dos investigadores. Questões relativas ao seu perfil pessoal e profissional, às motivações que levam um

professor a aceitar a função de delegado de grupo ou coordenador de departamento e ainda ao tipo de relação que estabelecem com o órgão de gestão de topo da escola deixam um vasto campo para a investigação. Um maior conhecimento sobre a sua ação levará a uma melhor compreensão do seu papel e do seu real contributo para a melhoria da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila de Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in school. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28 (2), pp 159-187. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430801969864>.
- Brown, M. & Rutherford, D. (1998). Changing Roles and Raising Standards: new challenges for heads of department. *School Leadership & Management*, Vol.18, nº 1, pp.75-78. <http://dx.doi.org/10.1080/13632439869781>.
- Brown, M., Rutherford, D. & Boyle, B. (2000). Leadership for School Improvement: The Role of the Head of Department in UK Secondary Schools". *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. Vol.11, nº 2, pp. 237-258. [http://dx.doi.org/10.1076/0924-3453\(200006\)11:2;1-Q;FT237](http://dx.doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT237).
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South Africa Journal of Education: EASA*, vol.27 (3), pp.391-406. Retirado de www.eranet.co.za/zenex/.../292Bush,%202007.pdf, em 03 de fevereiro de 2015.
- Busher, H. Hammersley-Fletcher, L. & Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: community, power and practice, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 27:5, pp. 405-422. <http://dx.doi.org/10.1080/1363243070160606>.
- Cabral, I.M. L.M. (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores de departamento de línguas*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Dissertação de Mestrado. Retirado <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/455/1/DissertMestradoIsabelMartinsCabral.pdf>, em 18 de agosto de 2013.
- Canas, M.F.S. (2011). *A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Dissertação de mestrado. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/18017>, em 25 de agosto de 2013.
- Feeney, E. J (2009). Taking a look at school leadership capacity: the role and the function of high school department chairs". *The Clearing House*, vol.82, nº 5, May/June, pp. 212-218.
- Flores, M.A. (2014). Introdução, In Flores, M.A. (org.). *Profissionalismo e Liderança dos Professores* (pp.15-22). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3ª edição). (Edgar Rocha trad.). Lisboa: Gradiva

- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instrutional Leadership to Leadership for Learning*. Hong Kong: Institute of Education. Retirado de <http://repository.lib.ied.edu.hk/jspui/handle/2260.2/9921>, em 04 de abril de 2013.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2003). *LIP. Leadership Pratices Inventory. Feedback Report for Sample Leader*. Pfeiffer.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins D. (2006). Successful school leadership. What it is and how it influences Pupil learning". *Research report* nº 800. NCSL. Retirado de www.education.gov.uk/publications/.../RR800.pdf, em 10 de abril de 2011.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desrrolllos internacionales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10, 1. Retirado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART2.pdf>, em 21 de abril de 2013.
- Pires, I.M.G. (2012). *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento curricular num Agrupamento de Escolas (estudo de Caso)*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2182?mode=full>, em 05 de abril de 2013.
- Pinto, V., Galdames, S. y Rodriguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas". *Psicoperspectivas*, 9 (2), 136-157. Retirado de <http://www.psicoperspectivas.cl>, 04 de abril de 2013.
- Sequeira, A. (2012). A Importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas. PROFFORMA Nº 07. Retirado de http://cefopna.edu.pt/revista/revista_07/pdf_07/es_01_07_as.pdf, em junho de 2014.
- Silva, J., M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tuna, D. M. T.M. (2009). *A Supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o Coordenador de Departamento*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Dissertação de mestrado. Retirado de repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/.../258/1/TME%20411.pdf, em abril de 2013.

LEGISLAÇÃO

- Assembleia Legislativa da Madeira (2006). Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M de 21 de junho, *Diário da República*, I Série – A, Nº 118.
- Governo Regional da Madeira (2012). Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 194.
- Ministério da Educação (1999). Decreto-Regulamentar nº10/99, de 21 de julho. *Diário da República*, 1ªsérie-B - Nº 168.

CAPÍTULO 4

DESAFIOS À LIDERANÇA DE ESCOLA NO PERÍODO PÓS- CONSTITUIÇÃO DE AGRUPAMENTOS DE GRANDES DIMENSÕES

Magda Mesquita & Isolina Oliveira
LE@D, Universidade Aberta

Resumo: A constituição de agrupamentos de escolas de grandes dimensões iniciada com a publicação da Resolução de Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho, originou alguma convulsão, pelas mudanças profundas que viria a impor à gestão e administração dos estabelecimentos públicos de ensino. Na investigação desenvolvida, na qual o presente artigo está assente, procurou compreender-se as consequências daquela medida na qualidade das relações entre o diretor e os professores. O estudo teve enquadramento teórico na noção de capital social, aplicada no entendimento dos benefícios decorrentes dos laços criados entre indivíduos de um mesmo grupo ou rede relacional, tendo por base princípios como a confiança e a reciprocidade.

A pesquisa empírica incidiu sobre três agrupamentos de escolas da zona centro de Portugal recorrendo a entrevistas aos respetivos diretores, à aplicação de um inquérito por questionário ao seu corpo docente, e à análise documental.

Neste artigo, procede-se à análise da perspetiva dos diretores, com enfoque especial nas diferenças que observaram após a agregação de agrupamentos de escolas, tendo como termo de comparação a sua própria experiência anterior.

Embora à altura da investigação já tivesse decorrido algum tempo sobre a primeira fase da agregação, fica notório nos seus testemunhos que, independentemente da respetiva capacidade de adaptação à nova realidade organizacional, nada voltou a ser igual, quer no exercício da sua liderança, quer no plano das relações profissionais.

Palavras-chave: Agrupamentos de escolas de grande dimensão, capital social, liderança educacional, relações profissionais docentes.

CHAPTER 4

CHALLENGES TO SCHOOL LEADERSHIP IN THE PERIOD AFTER CONSTITUTING LARGE SCHOOL CLUSTERS

Magda Mesquita & Isolina Oliveira
LE@D, Universidade Aberta

ABSTRACT: The constitution of large school clusters initiated with the publication of Council of Ministers Resolution No. 44/2010, of June 14, caused some upheaval, due to the profound changes that would come to impose on the management and administration of public schools. In the research carried out, on which this article is based, it sought to understand the consequences of that measure on the quality of the relationship between the principal and the teachers. The study had a theoretical framework in the notion of social capital, applied in the understanding of the benefits arising from the bonds created between individuals of the same group or relational network, based on principles such as trust and reciprocity.

The empirical research focused on three school clusters in the central area of Portugal using interviews with their principals, the application of a questionnaire survey to their faculty, and documentary analysis. In this article, we analyse the perspective of the principals, with a special focus on the differences they observed after the aggregation of school clusters, using their own previous experience as a comparison. Although, at the time of the study, some time had already elapsed over the first phase of the aggregation, it is clear from their testimonies that, regardless of their ability to adapt to the new organizational reality, nothing has been the same either in the exercise of their leadership or in the professional relations.

Keywords: Large schools clusters; Share capital; Educational leadership; Teaching professional relations.

INTRODUÇÃO

A primeira modificação significativa na gestão das escolas em Portugal neste século foi promulgada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (ME), ao recriar o órgão unipessoal de diretor. Este passa a ter mais competências e maiores responsabilidades, numa alteração que tem ecos do modelo em vigor antes do 25 de abril, no qual o diretor era também o principal responsável da escola. Com as devidas diferenças, o Ministério pretende com este normativo 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 projeto educativo da escola (...)” (DL n.º 75/08).

Do ponto de vista organizacional intermédio, contudo, uma reforma com consequências ainda de maior relevância iria surgir através da Resolução de Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, confirmando o que já estava previsto no artigo sétimo do supramencionado decreto-lei: “(...) pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.”

Se esta (re)criação do modelo de gestão trouxe alterações à forma como a liderança por um elemento (o diretor) passa a ser encarada pelos seus pares, que mudanças (se é que algumas) se verificaram na qualidade das relações

humanas e profissionais em agrupamentos agregados? Este foi um dos pontos de partida de uma investigação que procurou observar os resultados daquele processo neste domínio.

Neste artigo, em particular, procura examinar-se a perspectiva dos três diretores participantes no estudo sobre a matéria em investigação. Tendo vários elementos em comum, como, por exemplo, o facto de terem tido experiência de cargos de gestão antes desta reforma, unânimes em reconhecer que, de um modo geral, foram maiores os prejuízos e as dificuldades suscitadas no âmbito do exercício do seu cargo, do que os benefícios.

Nesta ordem de ideias, e em primeiro lugar, procede-se em seguida a uma breve contextualização dos acontecimentos que enquadram o estudo realizado. Explicita-se de forma sintética o conceito que serviu de referência ao respetivo quadro teórico. Apresenta-se igualmente a metodologia utilizada, a análise dos dados recolhidos no âmbito das entrevistas aos diretores dos agrupamentos de escolas participantes no estudo e, finalmente, as conclusões obtidas.

1.CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Foi de forma repentina que a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, encetou a reorganização da rede escolar do país, através da fusão de vários agrupamentos de escolas. No espaço de um mês, seriam constituídos cerca de oitenta e seis novos agrupamentos que, pela dispersão geográfica e dimensões adquiridas, tomaram a designação popular de 'mega agrupamentos'. O Conselho de Ministros sustentou a deliberação na urgência de "adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos", de "adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono", e de "promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o

desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distinto” (Resolução n.º44/2010, de 14 de junho).

Mal acolhida de norte a sul do país, a medida despoletou forte contestação local nas comunidades educativas implicadas, e motivou especial atenção por parte dos meios de comunicação social. Uma notícia da edição digital do jornal “Diário de Notícias”, de 7 de julho, por exemplo, avança que já nessa data, que “cerca de uma centena de escolas básicas e secundárias, entre as 1200 da rede pública, serão integradas em mega-agrupamentos, já em Setembro”.

O Conselho de Escolas - órgão consultivo que reúne diretores dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - também se manifestou contra o processo de agregação de escolas, propondo que fosse considerado “nulo”. Citado na edição digital de 3 de julho de 2010 do jornal “Público”, o Presidente do Conselho de Escolas, Álvaro dos Santos, apelava ao diálogo e ao compromisso com as comunidades educativas, sublinhando que tinha havido “(...) problemas neste processo, designadamente o facto de alguns Diretores de escolas, eleitos há menos de um ano, não terem sido ouvidos”.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) destacaria na sua recomendação n.º 7/2012, de 23 de novembro, que a criação dos chamados mega agrupamentos tinha criado “(...) problemas novos onde eles não existiam”. E exemplificava com o “reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos, o aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão” ou a “sobrevalorização da gestão administrativa face à gestão autónoma das vertentes pedagógicas”. De acordo com este Conselho, a situação debilitava ainda mais “(...) a já frágil autonomia das escolas e deixa pela frente o reforço do cenário único e salvador do caos: a recentralização do poder na administração central, agora reforçada na sua capacidade de controlo de tudo e todos, pelas novas tecnologias”. E solicitava ao Governo que concretizasse “um inequívoco reforço da concentração das actividades de gestão pedagógica nas

escolas, o mais perto possível dos alunos, aplicando um projecto educativo próprio, o que não está a ocorrer no processo de concentração de agrupamentos de escolas”.

A própria Assembleia da República aprovou a Recomendação n.º 94/2010, de 11 de agosto, em que indica ao Governo (nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição) que este “Suspenda de imediato a aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, e faça reverter as implicações que teve em todos os agrupamentos afectados e escolas não agrupadas afectadas”.

Para além dos Sindicatos, do Conselho de Escolas, do Conselho Nacional de Educação e da Assembleia da República, foram muitos os que se insurgiram contra aquela decisão governamental. Clamaram que seria especialmente gravosa para a qualidade do ensino, em particular no interior do país, cuja desertificação já iniciada pelo decréscimo na natalidade e pela emigração, seria dessa forma acelerada.

A condução do processo, pelo então secretário de estado da educação e direcções regionais de educação, foi tudo menos pacífica. Os diretores cujos agrupamentos foram escolhidos para a primeira fase de agregação, em 2009/2010, foram informados de um dia para o outro que seriam exonerados dos seus cargos.

Na altura, os relatos informais de diretores, professores e funcionários de alguns desses agrupamentos de escolas descrevem inúmeros mal-estares e danos: entre outros, a espinhosa missão de gerir e administrar um ‘mega agrupamento’ do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro; a comunicação deficiente entre as diferentes estruturas educativas; o aumento do trabalho burocrático, em prejuízo do trabalho pedagógico; a concentração dos serviços administrativos na sede do agrupamento; professores a exercerem

funções em dois ou mais estabelecimentos de ensino; maior distanciamento entre encarregados de educação e a escola.

Dois anos depois, considerei relevante conduzir uma investigação sobre o impacto desta reforma nas unidades de ensino visadas nessa primeira fase. A agregação de agrupamentos de escolas era, na altura, um fenómeno recente, pelo que se tornou imprescindível circunscrever os aspetos que poderiam ser avaliados num prazo relativamente curto após a sua ocorrência. Foi eleita como prioridade a perceção dos diretores de agrupamentos de escolas e dos respetivos docentes. É de notar que o presente artigo se restringe a uma parte da investigação, que foca apenas a perspetiva dos diretores. A investigação completa está disponível no repositório da Universidade Aberta², sob o título *A dimensão da escola conta?: um estudo de caso múltiplo sobre os efeitos da fusão de agrupamentos de escolas no seu capital social* (Mesquita, 2014).

2. DESAFIOS À LIDERANÇA DE UM “MEGA AGRUPAMENTO” DE ESCOLAS

Face ao quadro legal introduzido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (ME), é indispensável uma referência ao exercício da liderança pelo diretor. Como sublinha Silva (2010), independentemente da abordagem escolhida, “ninguém põe em causa a necessidade da liderança, seja de cariz mais individual, ou mais colaborativa, seja mais directiva ou mais ressonante” (p.15).

Em termos gerais, a liderança é com frequência descrita como “um exercício de influência, como comportamento específico, como meio de persuasão, como relação de poder, como um meio de alcançar objetivos ou como uma combinação de diversos elementos” (Bento, 2008, p. 129). Na mesma linha, Thurler (2001) defende que a liderança consiste na “influência regular exercida por uma pessoa (ou um grupo restrito) sobre as decisões e ações de um grupo

² <http://hdl.handle.net/10400.2/3910>

mais amplo, às vezes de um conjunto maior, organização, governo, partido, sindicato, movimento, de massa, nação” (p.141), enquanto Daft (2010) considera a liderança como uma relação de influência entre líderes e seguidores que tencionam concretizar mudanças e alcançar resultados tendo por referência objetivos comuns. Também para Bolívar (2012), a liderança é “fundamentalmente, a forma de determinar uma direção (objetivos, projeto, visão, etc.,) e exercer influência. Quando estes esforços são dirigidos para a melhoria das aprendizagens dos alunos, falamos de liderança pedagógica ou educativa” (p.48).

Na esteira de Leithwood et al. (2010), Bolívar (2012) é perentório na defesa do argumento de que a melhoria da educação não dispensa que “(...) os directores assumam um papel pedagógico nos estabelecimentos de ensino” (p.47). Tendo em conta que o modelo de direção escolar em Espanha e Portugal apresenta “graves défices na produção de melhoria dos resultados na escola”, os conhecimentos advindos da liderança pedagógica anglo-saxónica “podem ser da maior utilidade” (p.47), sobretudo porque atualmente a liderança da direção escolar “adquire, juntamente com outros, o carácter de fator crítico de primeira ordem” (p.47).

Numa transformação do paradigma anterior (que assentava num órgão colegial), o modelo de gestão e administração escolar então criado apresenta uma perspetiva centrada num órgão unipessoal, o diretor. As condições criadas apontam para uma direção burocrática em lugar de uma liderança pedagógica (imprescindível, por exemplo, ao desenvolvimento do Projeto Educativo).

Nesta linha, “A limitação a uma gestão burocrática dos estabelecimentos de ensino, nas condições actuais, torna-se cada vez mais insuficiente” e constitui um aspeto “sem dúvida problemático” (Bolívar, 2012, p.51). Em Portugal, é este justamente o cenário: posicionado entre o Ministério e a organização que tem de gerir, o diretor vive frequentemente dilemas relacionados com a tomada de decisões (Mesquita, 2011). Como sublinha Barroso (2011), “Há muitos directores

que vivem, hoje, uma espécie de esquizofrenia funcional na tentativa de satisfazerem injunções paradoxais emanadas da administração ou de conciliarem a obediência às directivas das autoridades governamentais com a diversidade dos contextos em que actuam” (p.20). A acrescer a este mal-estar, em boa verdade, o diretor está enredado numa multiplicidade de tarefas de pendor administrativo, e impedido de atender às necessidades dos professores e dos alunos, assim como de exercer plenamente a sua liderança - algo também confirmado nos testemunhos dos diretores participantes nesta investigação.

Em apoio deste argumento, basta elencar as competências legalmente atribuídas ao diretor. De acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (a segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril), é-lhe confiada “a gestão administrativa, financeira e pedagógica”; compete-lhe submeter o Projeto Educativo elaborado pelo conselho pedagógico à aprovação do conselho geral, assim como o regulamento interno, plano anual de atividades, relatório anual de atividades, propostas de celebração de contratos de autonomia, plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente.

3. O CONCEITO DE CAPITAL SOCIAL

As relações entre as pessoas de um grupo ou de uma rede sustentadas em normas, na reciprocidade e na confiança, não são apenas abstrações: na verdade, tornam a vida mais segura e aprazível, algo impossível sem a sua existência (Bourdieu, 1985; Coleman, 1988; Field, 2008; Halpern, 2005; Putnam, 2000). O conceito de capital social é frequentemente definido com esta simplicidade, apoiada na ideia de que as ligações entre indivíduos geram recursos que os beneficiam, assim como ao grupo ou à rede de relações a que pertencem.

Field (2008) corrobora a ideia de que o seu âmago é descomplicado e conversível nas palavras “as relações contam”. Nesta linha de argumentação, o produto das relações sociais é tido como um recurso cujo valor depende da quantidade e do tipo de ligações que um indivíduo tem. A literatura especializada

recorre frequentemente a exemplos para um melhor esclarecimento, partindo do princípio de que a maioria das pessoas está integrada em diferentes estruturas sociais, ou redes de relações: estas ligações podem ser de amizade, profissionais, ou baseadas na partilha de interesses comuns, tais como um desporto, um *hobby*, interesses partidários e políticos (Halpern, 2005).

Por se desenvolverem no contexto de uma rede social, e de assentarem na confiança e na reciprocidade, estes laços podem ser encarados como capital social, pelo que se considerou adequada a sua aplicação ao estudo desenvolvido, como suporte na elaboração dos instrumentos de recolha de dados, e na posterior análise e interpretação dos mesmos.

4. METODOLOGIA

No que concerne a metodologia, a opção pelo *design* de investigação recaiu sobre o estudo de caso múltiplo (Yin, 2009), com carácter instrumental (Stake, 1995), no sentido em que, para além de se pretender compreender esta nova realidade organizacional, tencionou verificar-se os efeitos que este processo surtiu nas relações humanas e profissionais.

Recorreu-se a métodos e instrumentos de investigação de natureza qualitativa e quantitativa: análise documental, aplicação de inquéritos aos docentes, realização de entrevistas semiestruturadas aos diretores das escolas participantes.

Como frisam Cohen, Manion e Morrison (2011), o mundo social só pode ser compreendido sob o ponto de vista dos indivíduos que fazem parte da ação que está a ser investigada. No prosseguimento desta ideia, considerou-se que os protagonistas e visados por esta reforma educativa (diretores e professores) seriam os sujeitos mais indicados para serem ouvidos ao nível dos efeitos da fusão de agrupamentos de escolas nas suas relações profissionais e humanas. Assim, nesta linha, elegeu-se a abordagem interpretativa na análise dos dados,

tendo em conta que a assunção de que a realidade é subjetiva, múltipla e socialmente construída pelos sujeitos participantes (Guba & Lincoln, 2005).

4.1. PARTICIPANTES NO ESTUDO

Das características comuns aos agrupamentos participantes na investigação destacam-se as seguintes: todos foram alvo de agregação na primeira fase deste processo, em junho de 2010; os seus diretores estiveram nas direções das escolas destes concelhos antes da agregação; as escolas apresentam semelhanças no respeitante à dimensão da população escolar (número de alunos e de professores), todas se situam no interior do distrito de Coimbra e têm um contexto socioeconómico com características comuns.

Quanto aos diretores, detêm um trajeto profissional longo – entre 26 anos, os dois Diretores, e 30 anos, a diretora – ao qual acresce formação especializada (dois têm mestrado em Administração e Gestão Escolar e outro uma pós-graduação em Gestão em Entidades Públicas) e experiência profissional anterior em cargos de gestão escolar (conselho diretivo, conselho executivo e diretor). À data de agregação os três eram diretores dos respetivos agrupamentos de escolas. Nessa altura, integraram a comissão administrativa provisória nomeada pela Direção Regional de Educação, e saíram vencedores do procedimento concursal para o cargo de diretor no ano seguinte.

5. OS DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA LIDERANÇA PELOS DIRETORES NO PERÍODO DE PÓS AGREGAÇÃO DE AGRUPAMENTOS

Em primeiro lugar, sobre a importância de o diretor conhecer todas as pessoas da sua escola como forma de exercer uma boa liderança (Copland & Boatright, 2004), impunha-se saber se os três diretores conheciam pessoalmente todos os docentes que exercem funções no seu agrupamento, ao que responderam afirmativamente, embora admitissem que é necessário bastante esforço para manter o contacto com a comunidade escolar, por comparação ao que ocorria antes. Esta mudança é uma das consequências da constituição do

“mega agrupamento”: por um lado, pelo aumento da sua dimensão, por outro, pelo correspondente aumento de responsabilidades e de trabalho.

A diretora do agrupamento C sublinha o trabalho por “amor à camisola” como razões que justificam aceitar tamanha tarefa: “Só um professor é que se sujeita a ser diretor nestas circunstâncias! Porque eu (...) tenho à minha responsabilidade, no final de um ano, mais dinheiro do que muitos gestores públicos (...) ter à sua responsabilidade mais do que catorze milhões de euros, não são muitos gestores que têm! E eu tenho.” Por vezes é quase impossível sair do próprio gabinete, como confessa depois: “(...) chego a estar quatro a cinco meses sem ir a um determinado bloco [do campus da escola sede], o que é ridículo!” A mesma sustém que é indispensável um contacto de proximidade com os professores, para conseguir lidar melhor e com maior sensibilidade com cada um.

Por seu turno, o diretor do agrupamento B afirma que não se sente isolado da comunidade escolar. Contudo, reconhece a existência de algum distanciamento, decorrente do excesso de responsabilidades a cumprir: “Um sistema quando cresce em dimensão exige outro tipo de resposta, exige outro tipo de disponibilidade, e o espaço para as relações humanas fica mais apertado!” O trabalho administrativo retira disponibilidade aos três diretores para sentirem o pulso da comunidade escolar, e impede-os de desenvolverem o seu capital social através de um contacto pessoal mais frequente com os seus membros: “Eu passei a ter um papel quase burocrático”, desabafa a diretora do agrupamento C.

Procurou também indagar-se sobre a possibilidade de o aumento da dimensão do agrupamento ter afetado as relações entre diretores e professores, em termos dos valores de confiança e reciprocidade. Os diretores declaram ter sentido diferenças em relação aos professores oriundos dos agrupamentos agregados ao que dirigiam. Sobre a relação com os docentes que já conheciam, os dois diretores (A e B) afirmam que se manteve inalterada. Mas a diretora

refere que, mesmo na Escola onde já exercia funções há vários anos, houve uma súbita indisponibilidade para manter um contacto direto com as pessoas, que por sua vez pensaram que, pelo facto de ter mais poder nestas funções, que se tinha afastado mais, quase por uma questão de ego: "E não foi, foi mesmo fruto das circunstâncias (...)"

O diretor do agrupamento A retorque afirmativamente à mesma questão, embora considere que esse fenómeno não é generalizado: há um "antes e um depois", não em relação às pessoas que já trabalhavam com ele e o conheciam, mas em relação aos professores "que vieram dos agrupamentos de escolas absorvidos".

A distância física entre as escolas que constituem o agrupamento é também reconhecida como um óbice ao trabalho colaborativo, e até mesmo em questões disciplinares. A este respeito, o diretor do agrupamento A reconhece: "(...) se considerarmos que a sede está [aqui] e o problema está em [agrupamento fora da sede], evidentemente há uma distância. Se [o outro agrupamento] tivesse lá um diretor, o problema está mesmo ali... obviamente posso considerar que sim".

Quanto à relação do diretor com os departamentos curriculares, um dos entrevistados afirma categoricamente que "nada mudou" (diretor do agrupamento A). A este propósito, o diretor do agrupamento B afirma que antes da fusão as suas relações com este órgão eram "tranquilíssimas, excelentes". Também a diretora do agrupamento C descreve como sendo de muita proximidade as relações que tinha com o conselho pedagógico. Mas acrescenta que este clima de confiança e reciprocidade foi afetado negativamente pelas novas circunstâncias. À pergunta "antes da agregação, como descreve a sua relação com as estruturas pedagógicas, com os departamentos e o conselho pedagógico?", a entrevistada responde que era boa, bastante informal, até à fase da agregação. "(...) de repente, apesar de as pessoas serem as mesmas, (...) uns

e outros sentiam que havia intrusos, até parece que não estávamos no mesmo projeto! Contudo, tal fenómeno tem vindo a atenuar-se com o passar do tempo.

A partilha de poder (es) é necessária à obtenção de resultados - uma prática adotada nas escolas pequenas, mas que também deve ser seguida naquelas de grandes dimensões (Copland & Boatright, 2004). Apesar de serem detentores de um cargo que é unipessoal por força de lei, os diretores delegam competências nos membros da sua equipa de trabalho. No dia-a-dia, não estabelecem distinção formal entre si e o respetivo subdiretor ou adjuntos. Como diz o titular do cargo de gestão do agrupamento A, "(...) de facto, eu sou o diretor e o responsável máximo, e não posso fugir a isso (...) mas naquilo que é a prática diária eles estão todos no mesmo plano". Esta atitude também decorre da sua experiência anterior como presidente de um órgão colegial, o conselho executivo, que continua a constituir uma referência para si no desempenho das suas funções: "No dia em que fui eleito diretor, não meti um "chip" no meu cérebro e passei a funcionar de maneira diferente (...)."

Para uma liderança eficaz, como sublinham Copland & Boatright (2004), é igualmente importante que o diretor cultive relações com as famílias e as comunidades. A este propósito, o diretor do agrupamento B diz que visita com regularidade as escolas que estão fora da sede do agrupamento, uma rotina que adquiriu no desempenho de cargos autárquicos, que lhe proporcionaram um melhor conhecimento dos alunos e das suas famílias.

Enquanto fatores indispensáveis ao desenvolvimento do capital social, a comunicação e o acesso à informação constituíram também objeto de análise na captação dos efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o diretor e o corpo docente. Considerou-se importante saber se houve necessidade de alterar as formas de comunicação e, em caso de resposta afirmativa, se as mesmas compensaram o eventual distanciamento físico e relacional entre as duas partes.

Observa-se que a dispersão geográfica das escolas do agrupamento C (à semelhança do que ocorre com os outros) é um fator perturbador: a distância “prejudica, prejudica, porque se estivéssemos todos no mesmo local, como era (...) às vezes bastava as pessoas virarem uma esquina, irem a uma porta e falarem com o diretor ou com alguém da direção, e o problema ficava resolvido, assim não. Assim têm que telefonar, ou perguntar à coordenação, a coordenação telefona à direção, que às vezes não está lá...”. A mesma concorda com a ideia de que se criou uma separação entre quem decide e entre quem recebe as decisões, sobretudo no início do processo: “(...) só agora estou a conseguir ultrapassar esse fosso”.

O diretor do agrupamento A informa que as dificuldades criadas pela distância têm sido superadas através de uma boa rede de comunicações entre os diferentes elementos da comunidade escolar e as escolas que constituem o agrupamento, rejeitando que esse facto influencie negativamente as suas relações com os docentes. O agrupamento dispõe de uma boa rede de comunicação, mas reconhece que há inconvenientes em gerir escolas separadas por alguns quilómetros: “(...) Se aqui for necessário interpelar um aluno, fazemo-lo imediatamente. Não sendo na sede, os coordenadores de estabelecimento podem fazê-lo, mas não têm a disponibilidade, nem sentirão a autoridade deles tão intensa e tão direta como é a do órgão de gestão.” Recorrer ao telefone e aos meios de comunicação eletrónicos, como o email e a plataforma Moodle, foram medidas adotadas para a superação destes e de outros problemas, tal como acrescenta este entrevistado. Mas independentemente das vantagens atribuídas à comunicação não presencial, o mesmo reforça a noção de que a comunicação face a face não é totalmente substituível: “Obviamente, nós estamos aqui frente-a-frente é mais fácil comunicar, não é? (...) quanto maior é a proximidade física, mais fácil se torna a comunicação.

No agrupamento B, o correio eletrónico é uma ferramenta privilegiada pela direção na comunicação com os elementos da comunidade educativa

(através de *mailing lists* para professores, pessoal não docente e encarregados de educação), assim como a plataforma Moodle, especialmente na transmissão e acesso a informações.

A este respeito, a entrevistada que dirige o agrupamento C refere uma maior formalidade na comunicação, dando como exemplo as convocatórias para reuniões. Em regra, estas são enviadas por correio eletrónico, o que implicou uma alteração substantiva às práticas instituídas antes da agregação: “Às pessoas custou-lhes muito que eu usasse cada vez mais o email para o envio de determinadas informações, mas tiveram de se habituar, porque de outra maneira era impossível.”

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisados os testemunhos dos diretores à época da investigação, foi possível constatar que ainda pairava um sentimento de angústia e de alguma indignação, face a uma reforma educativa imposta unilateralmente.

No entanto, e tendo em conta que é difícil estabelecer uma relação de causa-efeito entre o aumento da dimensão dos agrupamentos de escola em estudo e (eventuais) alterações às relações profissionais entre o diretor e o corpo docente, seria redutor e pouco rigoroso atribuir o seu impacto em exclusivo à reforma administrativa que gerou os “mega agrupamentos”.

Com efeito, outros fatores causaram sucessivas convulsões e um sentimento geral de insatisfação nas escolas, algo que se agudizou a partir de 2008. Desses destacam-se as alterações à avaliação do desempenho docente, ao próprio modelo de administração e de gestão escolar (do qual a criação de mega agrupamentos é também uma consequência), que limitou o grau de participação dos professores na tomada de decisões na escola, nomeadamente na possibilidade de escolherem o responsável pela direção executiva em sufrágio direto e universal. Também não terá sido despiciendo o congelamento das

carreiras e o efeito dos cortes salariais da função pública que afetaram os rendimentos dos docentes, em resultado da crise financeira despoletada em 2008 e que, à data da investigação, se mantinha inalterável.

É ainda essencial notar algumas considerações feitas pelos entrevistados e a distância das memórias a que aqueles se reportavam: houve aspetos negativos que foram sendo mitigados com a passagem do tempo, tais como a revolta pelo modo como o processo foi conduzido, que deu o lugar a uma certa resignação. Destaca-se, em simultâneo, a resiliência dos diretores e do corpo docente para continuar a trabalhar em condições tão adversas e quase de um caos generalizado.

Por outro lado, na conjuntura global de crise económica e financeira que se vivia na altura, estando em causa a perda de postos de trabalho, a dimensão relacional pode ter sido remetida para um plano secundário, até porque o funcionamento do sistema educativo, como declara a Diretora do Agrupamento C, está a transformar os professores em funcionários públicos comuns e em meros “prestadores de serviços”.

Feitas estas ressalvas, e em concreto sobre os resultados do estudo, é pelo menos seguro dizer que os dados analisados demonstram que houve efeitos negativos no capital social dos agrupamentos em razão da sua agregação, isto é, na qualidade das relações profissionais entre o diretor e os docentes.

À luz dos dados também é possível afirmar que das preocupações manifestadas por quem se opôs a esta reforma - Sindicatos, Conselho de Escolas, Conselho Nacional de Educação, Assembleia da República, diretores de escolas, professores, encarregados de educação, funcionários e alunos vieram a confirmar-se, algo que se retira dos testemunhos dos Diretores nas entrevistas.

Ficou patente um sentimento de mal-estar resultante de todas as dificuldades do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro inerentes à direção de um agrupamento de escolas não apenas grande, mas também

disperso geograficamente; comprova-se também que houve um aumento do trabalho burocrático, em prejuízo do trabalho pedagógico e didático. E um sentimento generalizado de que nada voltará a ser como antes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, S., Field, J. & Schuller, T. (Eds.) (2000). *Social Capital – Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Bento, A. (2008). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In *Educação em Tempos de Mudança*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P. (1985). The Forms of Capital. In Richardson, J.G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th. ed.). London: Routledge Falmer.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. pp. S95-S120.
- Copland, M.A. & Boatright, E.E. (2004). Leading small: Eight lessons for leaders in transforming large comprehensive high schools. *Phi Delta Kappan*, 85(10), 762-770.
- Daft, R. (2010). *Administração* (2.a ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Field, J. (2008). *Social Capital: Key Ideas* (2nd. ed.). New York: Routledge.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). *Paradigms and perspectives in contention*. In Y. Denzin,
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity Press.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on student engagement with school. *Journal of Education and Administration*, 38(2), 112-129.158.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2005). Paradigms and perspectives in contention. In Y. Denzin N. and Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 183-190). Thousand Oaks: California: Sage Publications.
- Mesquita, M. (2011). Entre a(s) política(s) educativa(s) e a dimensão organizacional: os dilemas e desafios à liderança do Director de Escola. In A. Neto-Mendes, A., Costa, J.A., Ventura (Ed.). *A Emergência do Director da Escola: Questões Políticas e Organizacionais* (pp. 273–279). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas - Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: California: Sage.

Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Yin, R.K. (2009). *Case Study Research – Design and Methods* (Vol. 5).

Consultas online:

<https://www.dn.pt/portugal/interior/cem-escolas-integradas-em-mega-agrupamentos-1612300.html>, acedido em julho 2012.

http://economico.sapo.pt/noticias/fusoes-geraram-mega-agrupamento-de-escolas-quaseingovernaveis_98467.html, acedido em julho 2012.

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

Legislação:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2012). Recomendação nº 7/2012, 23 de novembro. Diário da República, 2.ª Série – n.º 227. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Decreto-Lei nº 75/2008, 22 de abril. Diário da República, 1.ª Série — N.º 79. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012, 2 de julho. Diário da República, 1.ª Série — N.º 126. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2010). Resolução nº 44/2010, 14 de junho, Diário da República, 1.ª série — N.º 113. Lisboa

II. DINÂMICAS DE INOVAÇÃO E MUDANÇA

CAPÍTULO 5

A AUTONOMIA DA ESCOLA: DO EXERCÍCIO NORMATIVO À PRÁTICA CONSTRUÍDA

Carla Gonçalves & Cláudia Neves
LE@D, Universidade Aberta

RESUMO: O sistema educativo português encontra-se numa situação que pode ser caracterizado, desde há algumas décadas, por múltiplas reformas, algumas delas meramente retóricas, mas nem sempre complementares. O que se pretende, é que a política educativa tenha por missão servir o mais amplo leque de interesses e necessidades dos cidadãos e que em correspondência, estes incidam no processo educativo dos demais. Para efetivar esta aspiração, tem havido uma preocupação crescente para implementar medidas políticas que valorizem o desenvolvimento de práticas democráticas e de autonomia escolar. O apelo feito à concretização da autonomia pretende ser um reconhecimento pela heterogeneidade entre as escolas, o que significa que às pessoas deve ser dada a confiança para que estas possam contratualizar a escola como um todo. Neste artigo apresentamos os resultados de uma investigação, de natureza qualitativa, através do método de estudo de caso múltiplo, cujo objetivo foi analisar as perceções de duas diretoras escolares da Região Autónoma da Madeira à luz da (re)interpretação das alterações do regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação em Portugal, no que concerne à elaboração de projetos de autonomia. Os resultados revelam que os impactos que decorreram das transformações políticas e sociais afetam o ambiente interno da escola, no que se refere à atuação dos líderes e à ampliação do nível de responsabilidades dos participantes diretos no processo de definição de projetos autonómicos. Apesar dos constrangimentos, as diretoras destas escolas conseguem envolver os sujeitos educativos na concretização de projetos coerentes.

Palavras-chave: Autonomia escolar, Políticas educativas, Projetos autonómicos, liderança.

CHAPTER 5

SCHOOL AUTONOMY: FROM NORMATIVE EXERCISE TO CONSTRUCTED PRACTICE

Abstract: The Portuguese educational system is in a situation that can be characterized, for some decades, by multiple reforms, some of them merely rhetorical, but not always complementary. What is intended is that educational policy has the mission of serving the widest range of interests and needs of citizens and that, in correspondence, they affect the educational process of others. To realize this aspiration, there has been a growing concern to implement political measures that value the development of democratic practices and school autonomy. The call made for the realization of autonomy is intended to be a recognition for the heterogeneity between schools, which means that people must be given the confidence so that they can contract the school as a whole. In this article we present the results of a qualitative research, using the multiple case study method, whose objective was to analyse the perceptions of two school principals

in the Autonomous Region of Madeira in the light of the (re) interpretation of the changes in the Autonomy regime , Administration and Management of public education establishments in Portugal, with regard to the development of autonomy projects. The results reveal that the impacts that resulted from political and social changes affect the internal environment of the school, with regard to the performance of leaders and the expansion of the level of responsibilities of direct participants in the process of defining autonomous projects. Despite the constraints, the principals of these schools manage to involve educational subjects in the implementation of coherent projects.

Keywords: School autonomy, Educational policies, Autonomic projects, Leadership.

1. A AUTONOMIA NO INTERIOR DA ESCOLA: UM DESAFIO

Para compreender a trajetória das políticas públicas sobre a autonomia escolar instituída nas últimas décadas, é necessário vinculá-la aos contextos políticos, sociais e económicos, não apenas de Portugal, mas também de um conjunto considerável de países.

Ao analisar a terminologia, se constata que autonomia se refere à capacidade das pessoas ou instituições decidirem sobre o seu próprio governo. O termo tem despertado controvérsia e é objeto de múltiplas interpretações, principalmente no âmbito da esfera do poder educativo. É no debate sobre a autonomia que se encontra, inequivocamente, uma relação com os princípios democráticos e com os de liberdade. É nestas circunstâncias que se pode acrescentar quase tantos significados de autonomia, quantas as situações a que esta se vincula.

A capacidade de autonomia resulta da interiorização de regras e de valores, consecutiva “a um processo de negociação pessoal com os diversos sistemas normativos de interdependência e de constrangimentos sociais” (Doron & Parot, 2001: 99). Ao remeter esta nomenclatura para a administração escolar, se encontra de imediato uma dualidade: a primeira visa a autonomia como um impulso de democracia na escola; a segunda fixa-a como um instrumento político das reformas educativas.

Independentemente do domínio da sua intervenção, a autonomia só pode ser alcançada através ou por via de um anseio coletivo, gerador de uma missão, por todos prosseguida. A este respeito, Barroso (1996: 186) acrescenta ainda, que a “unidade social que é a escola, não preexiste à acção dos indivíduos. Ela é o conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais de uma determinada escola”.

As investigações produzidas em Portugal nas últimas décadas, assinalam ainda a subsistência de um Estado centralizado e burocrático, que passa de um serviço de interesse público e social a uma representação central exercida pelas normas que regulamentam os setores pedagógico, administrativo, diretivo e financeiro da escola, e que afetam a comunidade educativa.

O critério anterior foi já expresso por Barroso (1996: 223) ao afirmar que “a gestão da educação como uma questão de sociedade, envolvendo todos os parceiros, sem prejuízo da responsabilidade inequívoca do Estado, descentralizando competências na construção de respostas adequadas à diversidade de situações, valorizando a inovação a nível local e a ligação da educação e formação aos seus territórios geográficos e sociais”.

É no quadro de orientações neoliberais de política educativa, presente nos países anglo-saxónicos, que surgiram os princípios autonómicos, numa lógica de desenvolvimento comunitário e de garantia dos direitos sociais e educacionais de todos e de cada um. Estes princípios introduziram, na sua fase inicial, algumas incertezas na política educativa, mas a máxima de todo este processo de expansão foi a da valorização do desempenho das escolas.

Toda esta conjuntura política não pode ser analisada somente pela sua vertente legislativa. É tão ou mais importante valorizar a interpretação das organizações de educação feita pelos sujeitos seus pertencentes, interpretação que lhes atribui consequência e expressão.

Para Zay (1996), as manifestações desta evolução conceptual tiveram o seu ponto alto na década de 80 e estão associadas a dois fatores principais, relacionados, por uma parte, com os problemas resultantes da massificação do ensino (desigualdades sociais, aumento das taxas de insucesso escolar e diferenças entre a cultura da escola e a da comunidade em que se insere); por outra, com as especificidades das organizações escolares (responsabilização da escola na resolução dos problemas internos/externos do sistema educativo).

É desta diversidade contextual que surge a necessidade de expandir a autonomia a todos os intervenientes educativos, com evidência para o líder da organização como o maior potencial responsável tanto pelo sucesso educativo, quanto pela gestão dos recursos humanos e financeiros (Formosinho & Machado, 2007; Azevedo, 2009; Verdasca, 2010^a;b).

Esta mudança de paradigma deu-se com a abertura da escola ao meio onde estava inserida, valorizando-se a negociação entre os vários sujeitos educativos, em prol do cumprimento exclusivo dos normativos. Nesta perspetiva, a autonomia concretizava-se, e ainda hoje se concretiza, através da edificação de um projeto, cuja arquitetura deve estar assente nos objetivos e nos valores de cada escola, exercendo-se o direito da liberdade em projetá-lo de acordo com especificidades, transferindo para cada indivíduo um certo grau de responsabilidade educativa.

2. A autonomia na panorâmica legislativa de Portugal

A evolução dos modelos de administração e gestão das escolas públicas em Portugal está enquadrada nas tendências europeias desde a abertura da escola à comunidade, até à concretização de políticas educativas que transitaram entre os múltiplos, sucessivos e variados modelos de gestão autocrática, até à atualidade onde se assiste à adoção de diversos modelos de gestão, esses sim, já de cariz democrático.

Sem ser indiferente a estas alterações, houve testemunho de alguns avanços, mas também de muitos recuos, em matéria de desenvolvimento da descentralização da administração educativa e do reconhecimento da autonomia das escolas. Consequentemente, foram assinaladas mudanças, quer na designação, quer na composição e funcionamento do órgão diretivo da escola, com especial evidência para a representação do líder formal.

Neste sentido, se apresenta uma síntese legislativa que marcou a reforma da administração educacional e o processo de autonomia das escolas dos ensinos básico e secundário em Portugal, fazendo o encadeamento com os modelos daí resultantes.

As novas orientações estiveram diretamente relacionadas com os respetivos contextos políticos e sociais que marcaram a década de 70. Ao comparar com a legislação aplicável no período que medeia os anos de 68 a 71, verifica-se no Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro, uma tendência legislativa para de novo fortalecer o centralismo do poder. Porém, a partir da segunda metade dos anos 70 é assinalada uma rutura com esse paradigma inspirada por uma política emancipadora.

O período de autogestão (1974 - 1976) teve como referência a revolução política de 1974 que constituiu numa mudança do regime ditatorial para o democrático, que veio trazer uma nova aspiração por parte dos diversos intervenientes, ao nível de base no processo educativo. As escolas públicas careciam de poder e de participação dos diversos atores educativos nos órgãos de gestão. Porém, todo este processo encontrou resistências e não correspondeu em plenitude à lógica nascente da partilha de poderes.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 176/74 de 29 de abril, foi criada a comissão de gestão nas escolas, constituídas por docentes, alunos e funcionários, substituindo assim, os diretores.

O desígnio do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, foi o de regularizar o exercício da participação das pessoas na gestão escolar. As escolas passaram a ser constituídas por três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, não havendo um efetivo controlo por parte das autoridades educacionais a nível central.

Entre 1974 e 1975 foram introduzidos princípios democráticos consagrados nos Despachos n.º 68/74; 1/75 e 40/75, assegurando a participação dos diferentes órgãos de gestão nos vários níveis de ensino, incluindo o primário e garantindo às famílias, autarquias e outras instituições sociais o direito a intervir consultivamente nos conselhos escolares.

No ano seguinte, foi publicado o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que estabeleceu o período de gestão democrática (1976 - 1991) dos estabelecimentos de ensino, regulando a dimensão participativa dos órgãos colegiais de decisão, nomeadamente a do conselho diretivo, do conselho pedagógico e dos outros órgãos de gestão intermédia e as atividades, as funções e as competências da escola. Para Formosinho (2000), estes diplomas (Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro e a Portaria n.º 677/77 de 4 de novembro) vieram restabelecer a força do sistema centralizador e burocrático.

É só a partir da década de 80 que as influências políticas europeias, sobre a retórica da autonomia, ganharam maior valência em Portugal, projetando o âmago da sua implementação na gestão das escolas e na eficácia dos seus resultados. Foi assim que as esperanças de mudança se reacenderam em 1986 com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

No mesmo ano (1986), foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que apresentou um plano reformador que veio reforçar a necessidade de constituir uma escola cultural, modernizar a gestão do sistema educativo, transferir determinadas competências para o poder local, reorganizar os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, melhorar a qualidade do

ensino e fomentar a criatividade e a inovação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho (Sousa, 2000).

O período de contratualização inicia-se e prolonga-se durante os anos 90. Em 1991 é publicado um novo diploma, o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio, inserido num quadro de maior autonomia da escola, concedendo a possibilidade dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico se organizarem em escolas ou áreas escolares, dentro das quais, uma era considerada a sede e as outras os núcleos geograficamente dispersos.

A institucionalização dos elementos simbólicos da democratização das escolas foi ganhando intenção ao longo de mais de duas décadas, até à sua materialização com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, que garantiu o alargamento da representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, através de toda a comunidade educativa.

No final de 2007, o Governo apresentou o projeto de Decreto-Lei n.º 771/07 cujo objetivo foi debater publicamente as “alterações do regime jurídico da autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino”. A elaboração deste diploma foi um dos estudos de caso realizados no âmbito do Projeto *Know and Pol.*

A 22 de abril de 2008 foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008 referente ao novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que substitui o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Neste diploma é reforçado a celebração de contratos entre a escola, a tutela, as autarquias e outros parceiros da comunidade educativa.

Em termos de síntese, esta última tipologia aqui apresentada indica o empreendimento normativo no sentido de atenuar o sistema centralizado e atribuir maior autonomia à escola, abrindo o caminho para uma descentralização administrativa. O apelo discursivo favorece “uma retórica mais social, emotiva e

moralizante” ao desenvolvimento da “parceria e contratualização com a sociedade civil e o poder local” (Estêvão, 2001: 156).

Para que se consolide esta convergência será imprescindível que os intervenientes no processo educativo venham a assumir um compromisso coletivo. O sucesso desta negociação passará pela definição de linhas de desenvolvimento estratégico e pela coerência das propostas de solução apresentadas. Ao Estado caberá confiar na escola e restituir o poder, as competências e os meios necessários à sua operacionalização.

3. COERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE AUTONOMIA

Na organização escolar, é visível o panorama das políticas educativas que se confrontam de acordo com o regime, com a história, com a sociedade e com a previsibilidade de um futuro (Ferreira, 2007). Estas variáveis têm sido perceptíveis no percurso da implementação da autonomia da escola, mas que só poderão ser concretizadas se forem traduzidas por meio de uma projeção democrática de compromisso, empreendida pelos intervenientes educativos e se as mesmas forem representadas através de uma entidade própria que potencie essa mesma autonomia, de forma consciente.

Ao direcionar este desígnio para o contexto educacional, denota-se que foi no início do século XX que se começou a utilizar a ferramenta metodológica do projeto em pedagogia, sendo John Dewey (1859-1952) o precursor da sua utilização. “Elaborar projectos significa pôr em prática uma actividade de resolução de um problema” (Bordallo & Ginestet, 1993: 20) os quais e de preferência, “também devem ser geridos pelos participantes” (Arfwedson, 1990: 19). Desta maneira, a pedagogia do projeto pode ter estado na origem da metodologia de construção do projeto educativo da escola.

Há que admitir que estas sucessivas ações nem sempre decorrem conforme os desígnios preestabelecidos, uma vez que é impossível prever todas as implicações e consequências que caracterizam a dinâmica escolar, mas que

requerem projetos que aglutinem pretensões e esforços conjuntos. É deste conjunto de possibilidades que se configura a necessidade de elaborar documentos de gestão escolar, designados por projeto educativo de escola (PEE), projeto curricular de escola (PCE), projeto curricular de turma (PCT), regulamento interno (RI), plano anual de atividades (PAA), plano plurianual de atividades, orçamento, relatório anual de atividades, conta e gerência e relatório de autoavaliação.

Estes têm sido os instrumentos de promoção da autonomia escolar de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e estão previstos no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, n.º 1 e n.º 2 do artigo 9.º.

O PEE assume particular evidência na concretização da autonomia a partir do momento em que é “constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”, tal como se encontra plasmado no Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro. Assim sendo, é-lhe atribuído um potencial significativo na transformação de dinâmicas que sejam capazes de harmonizar os diferentes interesses num sentido partilhado, como um todo na organização.

O projeto educativo é um documento que pressupõe “uma estratégia de reflexão e de acção que aglutina todas as instâncias da comunidade” (Santos Guerra, 1994: 107) e não “um fenómeno de moda no seio das diversas organizações” (Costa, 2003: 1322). Mais ainda, se for limitado a um esboço de intenções que sejam prosseguidas dentro de cada escola ou se este for circunscrito ao cumprimento do que está estabelecido na Lei, então será sempre reduzido a uma simples redação protagonizada, quer pela escola, quer pelas instâncias legais.

Independentemente da forma como a educação seja entendida, existe um consenso social que legitima as atuações institucionais e que converte

determinadas prestações educativas num serviço público, mas que confere neutralidade aos sujeitos educativos, que se assumem como meros porta-vozes da tutela. Estas referências possibilitam a formalização dos projetos, mas não os dota de sentido.

Sendo assim, torna-se imprescindível que os agentes educativos, os grupos sociais e o Estado, compreendam que a escola pública “requer também um certo carácter próprio, que não pode ser ideológico, sectário ou partidário, mas que deve emanar a consciência da sua missão social” (Lorente, 1998: 116).

Os projetos de desenvolvimento da autonomia das escolas não podem ser meros artefactos, quer por imposição legal, quer por razões de moda. A assunção do compromisso que vincula escola-comunidade como centros educativos dinamizadores de soluções para os problemas locais, é uma tarefa complexa, por ser um ato contínuo e porventura inalcançável. O ideal seria que se superassem todas as limitações, tendo em vista a criação e a valorização de novos significados e novos significantes.

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para os efeitos da investigação desenvolvida, privilegiou-se a investigação qualitativa, assente na linha de Bogdan & Biklen (1994), Arnal, Ricón & Latorre (1994) e Yin (2001), sustentada numa abordagem de cariz interpretativa, pela metodologia do estudo de caso múltiplo. A recolha de dados foi realizada através de uma fusão de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, questionários e entrevistas, no sentido de obter e interpretar os resultados com maior precisão, cujos critérios contribuíram para um conhecimento mais profundo e real dos fenómenos em análise.

Apresentamos neste artigo a reflexão sobre alguns resultados obtidos nas entrevistas realizadas às diretoras das duas escolas em estudo, que considerámos mais significativos para perceber o entendimento das diretoras relativamente aos normativos que orientam a definição dos projetos de autonomia das escolas.

Partindo do pressuposto que as instituições escolares seguem um ciclo de vida dinâmico, era necessário diagnosticar como e por que se transformam as organizações, como se efetuam as passagens de uma etapa para outra e como se manifestam os diferentes protagonistas educativos no processo de descentralização e de construção da autonomia. Por essas razões, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas às duas diretoras escolares para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos para que expressassem os seus pontos de vista numa situação espontânea. Na etapa de análise dos dados que se seguiu, os testemunhos trazidos pelas entrevistas foram submetidos à leitura crítica (Yin, 2001).

PERCEÇÕES PESSOAIS SOBRE AUTONOMIA

Nesta categoria são analisadas as percepções da diretora sobre o papel do líder em projetos de autonomia e das dimensões circunscritas a esses conceitos, características do líder, participação das pessoas e implementação e credibilização de projetos de autonomia.

Quadro 1. Percepções pessoais sobre a autonomia escolar (PPA)

| Diretora A | Diretora B |
|---|------------------------------|
| "Que a escola tivesse independência quase total da tutela". | "Maior autonomia na gestão". |

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

e indica um conjunto de documentos que deverão estar em articulação com o projeto educativo: o regulamento interno e o plano anual de atividade.

PERCEÇÕES PESSOAIS SOBRE PROJETOS DE AUTONOMIA

Quadro 2. Perceções pessoais sobre projetos de autonomia (PPPA)

| Diretora A | Diretora B |
|--|---|
| "Tudo o que nós criamos, projetos e atividades, tudo isto tem de ter um sentido. Nada é ao acaso". | "Apresentamos os projetos que pretendemos implementar e pedimos a colaboração da comunidade". |

A diretora A confirma que os projetos estruturados na escola são consubstanciados e credibilizados pela «voz» das pessoas, «princípio básico da democracia». A diretora B é da opinião que os princípios de autonomia só serão concretizados com a colaboração da comunidade educativa. Porém, essa colaboração e participação ainda são reduzidas.

CONTEXTO POLÍTICO SOBRE AS ÁREAS DE AUTONOMIA

Neste item são analisadas as perceções sobre as políticas de autonomia regionais, nacionais e europeias, destacando as áreas de autonomia, a responsabilização, a tomada de decisão, os constrangimentos e limitações da autonomia, as consonâncias com a tutela e a supervisão exterior na implementação dos projetos.

Quadro 3. Contexto político: áreas da autonomia (CPA)

| Diretora A | Diretora B |
|---|---|
| "A parte pedagógica é a mais importante". | "A minha prioridade será sempre a curricular. |

A diretora A dá prioridade à dimensão pedagógica. Apesar disso, não descarta as outras dimensões e todas as suas decisões são tomadas de acordo com as suas especificidades, sejam elas financeiras ou curriculares. A prioridade

da diretora B é para a dimensão curricular porque “não podemos esquecer que a escola existe para o sucesso dos nossos alunos”.

PERCEÇÕES SOBRE MUDANÇAS NOS PROJETOS

As percepções sobre mudanças refletem as aspirações futuras das diretoras em relação aos sinais de mudança comportamental sobre a política, os projetos desenvolvidos na escola e os estilos de liderança na prossecução desses mesmos projetos.

Quadro 4. Percepções sobre mudanças: projetos e liderança (PMC)

| Diretora A | Diretora B |
|--|---|
| “Julgo que já estamos a implementar muitos projetos que partem da ousadia da liderança da escola”. | “Se acharmos, em conjunto, que devemos implementar outro tipo de projeto na nossa escola, é o que faremos”. |

Neste âmbito, a diretora A comunica que estão a ouvir a comunidade e na escola já estão formados grupos de trabalho para delinear novos projetos para o próximo ano letivo. Demonstra também gratidão pelo reconhecimento e valorização do trabalho, mas não deixa de mencionar que tudo isto tem sido feito com muita luta e persistência da direção, quebrando barreiras de administração e de políticas que foram instituídas na Região. A diretora B pretende empreender na escola todos os projetos que o Conselho Escolar determinar para a melhoria dos alunos, mantém um respeito pela hierarquia e acredita que é importante haver uma ligação de concordância entre os vários níveis de decisão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas partilham com outras organizações requisitos comuns de gestão, mas simultaneamente têm de dar resposta à realidade política que enfrentam. É um lugar de aprendizagem, de desenvolvimento de competências e de responsabilidade partilhada. É o contexto escolar democrático que confere

a acessibilidade aos alunos, professores, pais e demais elementos da comunidade.

Constituiu a centralidade da análise teórica, conceptual e prática desta investigação, a relação entre os procedimentos das diretoras escolares e as diretrizes político-administrativas vigentes em Portugal que se transferem na elaboração de projetos que promovam a autonomia das suas escolas e proporcionam uma maior qualidade do serviço educativo prestado.

Pela interpretação dos dados obtidos através das entrevistas, é possível inferir, de forma sucinta que os estilos de liderança das diretoras revelam semelhanças que se manifestam pelas práticas de autonomia e de unidade institucional e pelos princípios democráticos. As diretoras têm sentido de missão coletivo e incentivam à criação de uma cultura de participação, para alcançar o sucesso organizacional. Durante o processo de construção dos projetos na escola, são valorizados os objetivos definidos pela tutela, mas as políticas europeias têm influência, principalmente na organização e gestão da escola, no nível de participação das pessoas e nos processos de autonomia.

As líderes procuram inovar, inspirar confiança, coadjuvar o poder, ter uma visão a longo prazo e implicar as pessoas no processo de autonomia. Neste pressuposto, assumem várias funções, entre as quais se realça: revitalizar a organização, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir valores através das capacidades técnicas de planificação, de organização, de coordenação e de avaliação.

Este estudo permite concluir fundamentalmente, que uma forte e esclarecida liderança promove o envolvimento e a participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento dos vários projetos, em particular, o projeto educativo de escola. Pela singularidade de um projeto educativo, desenvolvido numa unidade educativa complexa inserida, por sua vez, num espaço social, este pode e deve impulsionar a criação de sinergias de compromisso e de coerência

que traduzam práticas concretas e não apenas metas pura e ingenuamente bem-intencionadas, entre as quais se realça a de uma designada «educação pluralista».

A organização escolar deve ter a capacidade de satisfazer, de antecipar e de exceder as expectativas e as necessidades explícitas ou implícitas de todos os seus intervenientes e participantes. Esta mudança implicará que a administração educativa auxilie as escolas através do incremento da autonomia, da descentralização das decisões e do investimento na formação das pessoas. A conceção de políticas e de práticas eficazes, poderá alterar as estruturas básicas, os papéis, as relações, as atitudes e as convicções de todos os acima designados.

Neste quadro de territorialização política da ação educativa, pressupõe-se, ainda, um movimento de desenvolvimento integrado que valorize de igual modo os projetos estabelecidos fora da organização escolar (coletividades, empresas, autarquias e outras). A uniformização da administração educativa é um caminho a evitar. Outras direções se encontram em aberto, desde que estejam assentes numa coerência pluridimensional.

Desta perspetiva, se reconhece que a instituição escolar se converte num dos pilares em que se sustenta o desenvolvimento social. Em consequência, os líderes devem dinamizar sistematicamente «todos os processos» que conduzam ao vínculo escola-comunidade.

BIBLIOGRAFIA

- Arnal, J., Ricón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigação educativa. Fundamento y metodología*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Arfwedson, G. (1990). Estudar problemas. In: E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos. *Trabalho de projecto. 2. Lecturas comentadas*. Porto: Edições Afrontamento, 19-29.
- Azevedo, M. (2009). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita* (7.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barroso, J. (1996). *Princípios e propostas para um programa de reforço da autonomia das escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Bobbio, N. (2000). *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Bordallo, I., & Ginestet, J. P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris: Hachette-Education.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA Editores.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*, Buenos Aires: Losada.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). Dicionário de Psicologia. São Paulo: Ática.
- Estêvão, C. A. (2001). A administração da Educação no contexto da globalização. Fragmentos de globalização na administração da educação e o lugar da escola nas políticas globais. In: Primeiro Seminário Estadual da ANPAE/RJ. Administração da Educação. *Momentos & Movimentos*, Rio de Janeiro, 9-27.
- Ferreira, H. (2007). *Teoria política, educação e participação dos professores - A administração da educação primária entre 1926 e 1995*. Lisboa: EDUCA.
- Formosinho, J. (1986). A Regionalização do Sistema de Ensino. Cadernos Municipais, *Revista de Acção Regional e Local*, 38-39.
- Formosinho, J., & Ferreira, F. I. (2000). O pragmatismo burocrático: um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano. In: J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado. *Políticas Educativas e autonomia das escolas*, 77-115. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2005a). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In: J. Formosinho et al. *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Anónimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In: J. Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, 293-328. Porto-Alegre: Artmed.
- Lorente, J. R. (1998). La mediación y el mundo laboral. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (8), 49-57.
- Sousa, J. M. (2000). Education policy in Portugal: changes and perspectives. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (5).
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Verdasca, J. L. C. (2010a). Programa Mais Sucesso Escolar: um desafio na afirmação da autonomia da escola. *Revista Alentejo Educação*, 31-34.
- Verdasca, J. L. C. (2010b). *Temas de educação, administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zay, D. (1996). A Escola em Parceria: Conceito e Dispositivo. In: J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro

Decreto-Lei n.º 176/74 de 29 de abril

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio

Portaria n.º 677/77 de 4 de novembro

CAPÍTULO 6

EQUIPAS EDUCATIVAS NO 1.º CEB: MODELO ALTERNATIVO DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS, DA MELHORIA DO ENSINO E DA SUAUIZACÃO DAS TRANSIÇÕES ENTRE CICLOS DE ENSINO

Soraia Pinho & Cláudia Neves
LE@D, Universidade Aberta

RESUMO: O presente artigo analisa os resultados obtidos a partir do desenvolvimento de uma investigação de cariz inovador, traduzida na aplicação do modelo das Equipas Educativas no 1.º CEB. A nossa análise incide nas repercussões da mudança de paradigma educacional na (re)configuração da gramática secular deste nível de ensino, evidenciando o papel determinante dos diferentes níveis de liderança das escolas e dos vários atores nos processos de ensino e de aprendizagem inclusivos em cenários inovadores. Focamos, ainda, o contributo inestimável da metodologia de Investigação-ação para a melhoria do ensino e da aprendizagem de todos os alunos, bem como para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Mudança/Inovação, Liderança(s), Equipas Educativas, Investigação-ação.

CHAPTER 6

EDUCATIONAL TEAMS IN THE 1ST CEB: ALTERNATIVE MODEL FOR PROMOTING STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS, IMPROVING TEACHING AND SMOOTHING TRANSITIONS BETWEEN TEACHING CYCLES

Abstract: This article analyses the results obtained from the development of an innovative research, translated into the application of the Educational Teams model in the 1st CEB (first cycle of basic education). Our analysis focuses on the repercussions of the educational paradigm shift on the (re) configuration of the secular grammar of this level of education, highlighting the determining role of different levels of leadership in schools and the various actors in inclusive teaching and learning processes in innovative settings. We also focus on the invaluable contribution of the Action-Research methodology to the improvement of teaching and learning for all students, as well as for the professional development of teachers.

Keywords: Change-Innovation, Leadership(s), Educational Teams, Research-action.

1. AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA (RE)CONFIGURAÇÃO DO REGIME DE DOCÊNCIA DO 1.º CEB

Ao longo do século passado, com a democratização dos sistemas políticos e educativos, a abertura das fronteiras entre as nações, a proliferação das redes digitais de comunicação e o surgimento de paradigmas educacionais de base humanista, a sociedade evoluiu de forma acelerada e global. As exigências da sociedade de globalização em que vivemos, em mutabilidade constante, são amplas e diversificadas, e as organizações escolares devem acompanhar a sua evolução e responder de forma eficiente e eficaz às necessidades formativas de todos os alunos que nela buscam igualdade de oportunidades, desenvolvimento intelectual e pessoal e sucesso escolar (Bolívar, 2012; 2016).

As iniciativas internacionais de mudança de paradigma educacional começaram a refletir-se nas políticas educativas nacionais a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), normativo este que constitui um ponto de viragem decisivo no sentido da melhoria progressiva do sistema educativo português e da democratização do ensino. Esta Lei preconizou a reorganização do sistema educativo em três ciclos de ensino, que se pretendem sequenciais, enfatizando que “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (n.º 2 do art.º 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste sentido, este normativo incentivou de forma explícita o trabalho colaborativo e articulado entre os docentes de diferentes ciclos de ensino, incitando a uma análise e reflexão curricular e pedagógica conjunta.

No que concerne ao 1.º CEB, as orientações organizacionais da LBSE romperam com a tradição secular herdada do Estado Novo do professor primário isolado e solitário, realçando que “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (alínea

a) do n.º 1 do art.º 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Iniciou-se, então, a introdução de outros docentes nas salas de aula do 1.º CEB e, com ela, surgiu a controvérsia em volta do regime de docência mais adequado a este nível de ensino.

De um lado, os defensores da monodocência elevavam os benefícios para os alunos, nesta etapa do seu desenvolvimento, de uma base interpessoal forte, de uma visão globalizante do conhecimento e da integração do currículo proporcionada por apenas um adulto de referência (Mouraz, 1998; Leite, 2001; Rangel, 2001; Roldão, 2001). De outro, os defensores da monodocência coadjuvada salientavam a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, pela integração de novas práticas nas salas do 1.º CEB, e da profissionalidade dos docentes, pela colaboração com novos atores, beneficiando a redução das diferenças entre as culturas profissionais docentes (Pargana, 2001; Afonso, 2009; Vale & Mouraz, 2014).

Com o vover dos anos, diversos documentos legais consolidaram este movimento renovador, alargando a escolaridade obrigatória para doze anos, dotando as escolas de maior autonomia organizacional, administrativa, pedagógica e financeira, favorecendo a agregação dos estabelecimentos de ensino, incentivando o trabalho colaborativo docente e reconfigurando progressivamente o regime de docência no 1.º CEB. Destacamos o Programa de generalização do ensino do Inglês no 1.º CEB (Despacho n.º 14 735/2005, de 5 de julho) e o alargamento do período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e inclusão de atividades de animação e apoio às famílias e de enriquecimento curricular (Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto) que marcaram, decisivamente, a integração de diversos docentes, de áreas disciplinares diferentes e com práticas pedagógicas diversificadas, nas salas de aula do 1.º CEB. No âmbito do ensino do Inglês e das atividades de enriquecimento curricular já não se tratava de momentos de monodocência coadjuvada, mas sim das primeiras experiências de pluridocência neste nível de

ensino, não incidindo ao nível das disciplinas do currículo formal, mas no âmbito das áreas selecionadas para a sua extensão.

Só mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico e Secundário), e subsequentes normativos legais para a sua efetivação, se concretizaram as condições sistémicas necessárias à reconfiguração permanente do regime de ensino no 1.º CEB. A título de exemplo, realçamos as possibilidades dadas de “permuta de disciplinas por vontade expressa dos docentes” (alínea c) do n.º 9 do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho), de constituição de “equipas pedagógicas estáveis ao longo de cada ciclo”, de promoção da “cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, em benefício da qualidade do ensino (alíneas h) e i) do n.º 3 e do art.º 3.º do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho) e de incentivo à “coadjuvação em qualquer disciplina [...] entre os docentes a exercer funções na escola” (alíneas a) e b) do n.º 9 do art.º 4.º do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho).

Contudo, a alteração mais significativa, na nossa opinião, surgiu no Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho, quando instituiu que o “professor titular de turma do 1.º ciclo do ensino básico assegura obrigatoriamente as disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio” e as “Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar e as Atividades de Enriquecimento Curricular são distribuídos de forma articulada entre os docentes da escola possuidores de formação e perfil adequados” (alíneas a) e b) do n.º 2 do art.º 3.º do Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho).

A pluridocência, enquanto trabalho desenvolvido em equipa pedagógica, e a colaboração entre docentes surgem realçadas nos documentos legais pelo seu contributo para a melhoria da qualidade do ensino, para o desenvolvimento profissional e organizacional e para a edificação de uma cultura de colaboração

e corresponsabilização na gestão integrada do currículo, aspetos defendidos por muitos autores, em defesa deste regime de docência (Fullan & Hargreaves; 2001; Rangel, 2001; Fullan, 2003; Roldão, 2009).

2. METODOLOGIA DO ESTUDO

Foi exatamente neste contexto de mudança de paradigma que se desenvolveu a nossa investigação, assumindo um cariz eminentemente inovador no sentido em que operacionalizou o regime de pluridocência no 1.º CEB. Adotámos o modelo das Equipas Educativas proposto por Formosinho e Machado (2009), no qual uma equipa multidisciplinar de docentes se encarrega de um conjunto mais alargado de alunos, sendo a ação pedagógica sustentada em procedimentos metodológicos de investigação-ação (IA). No nosso caso, organizámos uma equipa educativa composta por 9 docentes de diferentes níveis e ciclos de ensino, aproveitando os seus conhecimentos e competências especializadas nas diversas disciplinas da matriz curricular do 1.º CEB, bem como no âmbito da Educação Especial.

Procurámos contribuir para a desocultação de uma possível iniciativa inovadora capaz de dar resposta a algumas problemáticas atuais da Educação no nosso país, nomeadamente as elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar nos anos subsequentes à transição de ciclo de ensino e a pressão exercida sobre a escola pela sociedade contemporânea no sentido da melhoria da qualidade e eficácia do ensino, apostando numa mudança organizacional e pedagógica a efetivar nos últimos dois anos de escolaridade do 1.º CEB, em três turmas piloto.

Pretendíamos, sobretudo, analisar o impacto desta mudança no regime de docência no 1.º CEB no desenvolvimento pessoal e profissional das docentes envolvidas, na melhoria da qualidade do ensino ministrado, na melhoria dos

resultados escolares dos alunos participantes e na suavização da sua transição para o 2.º CEB.

Ao longo do desenvolvimento da nossa investigação, que abarcou os anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, os seus fundamentos concetuais e metodológicos ganharam suporte e enquadramento nas restantes opções tomadas pela tutela em termos de política educativa. O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), por exemplo, veio reforçar o papel das escolas e dos docentes no sentido da conceção de planos de ação estratégica contextualizados, por forma a “melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos” (Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril). Para a sua operacionalização, os diretores dos agrupamentos de escolas foram convocados a respeitar alguns dos princípios basilares do nosso estudo, nomeadamente:

- “a) Definição de regras e procedimentos que permitam o trabalho regular em equipa de professores, tais como a preparação e a realização conjunta de atividades letivas, bem como a avaliação das aprendizagens;
- b) Constituição de equipas pedagógicas estáveis que acompanhem a turma ao longo de cada ciclo;
- c) Implementação de momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e de interligação entre os diferentes níveis de educação e ensino;”

(art.º 2.º do Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho)

O trabalho desenvolvido pela equipa educativa participante foi regular, realizando-se em reuniões semanais formais e em momentos informais, e abarcou todos os níveis da ação pedagógica, em ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão, respeitando a metodologia de IA, incluindo os momentos de avaliação formal dos alunos envolvidos.

A interligação e articulação entre os diferentes níveis de ensino foi constante, na medida em que pertenciam à equipa docentes dos 1.º, 2.º e 3.º CEB e do Ensino Secundário, para além de professoras da educação especial,

todas portadoras de formação especializada, proporcionando uma valiosa troca de saberes, experiências e metodologias/estratégias entre todas, aproximando as suas culturas profissionais, potenciando o seu desenvolvimento pessoal e profissional e beneficiando a qualidade do ensino.

Mais recentemente, com a publicação do Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), com a homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho) e Secundário (Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto) e com a publicação dos princípios orientadores da Escola Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e da Organização do Currículo do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), assistimos ao reforço dos aspetos evidenciados no nosso estudo, associando o trabalho colaborativo docente à promoção da qualidade e eficiência educativas e do sucesso escolar de todos os alunos, tal como pudemos comprovar pelos resultados que obtivemos.

Por um lado, verificámos no nosso estudo que se manteve o desenvolvimento integrado, transversal e globalizante do currículo, uma vez que as três docentes titulares das turmas envolvidas funcionaram como elo entre todos os elementos participantes, impedindo a disciplinarização e potenciando a articulação vertical e horizontal do currículo. Por outro, assistimos ao estabelecimento de elevados níveis de partilha, colaboração, coesão e corresponsabilização entre as docentes da equipa educativa, conducentes ao aumento da sua motivação e autoestima, diluindo as diferenças entre as culturas profissionais e revelando o surgimento de uma cultura profissional colaborativa e reflexiva no seio da equipa.

Assistimos a uma melhoria da qualidade do ensino ministrado, pela diversificação e diferenciação de estratégias e metodologias propiciada pelo trabalho em equipa e pela reflexão conjunta desenvolvida *na, sobre e para* a ação, inerente aos procedimentos de IA. Os resultados obtidos confirmaram,

ainda, o desenvolvimento profissional e pessoal das docentes participantes e o estabelecimento de um ambiente afetivo emocional muito positivo, com a afirmação de relações de confiança, abertura e proximidade entre as docentes e com os alunos e os encarregados de educação (EE) participantes.

3. O PAPEL DA(S) LIDERANÇA(S), DOS DOCENTES, DOS ALUNOS E DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA PARA O SÉCULO XXI

Quando analisamos a complexidade que envolve os processos de mudança e as iniciativas de inovação em Educação, algumas dimensões ganham destaque e assumem caráter fundacional e determinante para o seu sucesso e sustentabilidade. Para Bolívar (2012) um dos requisitos fundamentais consiste na presença de uma liderança de topo de cariz transformacional, que se comprometa e acredite nos propósitos da mudança educacional, que incentive os docentes a inovar, que apoie os seus esforços e iniciativas de inovação e que facilite o surgimento de ideias e práticas pedagógicas significantes, flexibilizando a organização, as estruturas e o funcionamento das escolas.

Este autor realça, igualmente, a capacidade interna das escolas para se autoanalisar, auto questionar e autoavaliar como condição base para a busca e implementação de estratégias inovadoras de transformação das práticas pedagógicas e de melhoria organizacional, envolvendo as estruturas de coordenação intermédia neste processo transformacional (Bolívar, 2012).

Fullan (2007) defende que “a mudança real envolve mudanças nas conceções e nos comportamentos” (Fullan, 2007: 32), sendo, portanto, fundamental que os atores educativos estejam conscientes da necessidade de uma mudança educacional, estejam predispostos para inovar e acreditem nos propósitos dos processos de inovação, comprometendo-se em todas as fases do seu desenvolvimento. Para este autor, os principais pilares da mudança e da inovação são os docentes, sem os quais não se opera transformação alguma nos cenários educativos, pois constituem os atores de primeira linha nas suas salas de aula.

Torna-se basilar que se unam “esforços para criar e implementar um processo sistemático em que diretores e docentes trabalhem juntos para analisar e melhorar a prática” (Bolívar, 2012: 136), compartilhando e assumindo colaborativamente a missão, a visão e os valores da organização escolar e tornando a tomada de decisões uma prática partilhada, permitindo a emergência de lideranças informais distribuídas e pedagógicas, baseadas na confiança mútua entre todos.

Os alunos, enquanto foco central dos processos de ensino e de aprendizagem, também ocupam um papel decisivo nos processos de inovação, porquanto se torna indispensável que estejam motivados e se comprometam com a sua aprendizagem (Fullan, 2007). Estes atores devem ser ouvidos e respeitados, para além de devidamente esclarecidos acerca das alterações que estão previstas e do seu nível de participação nos processos. Devem, acima de tudo, sentir que os docentes e a organização escolar depositam confiança nas suas capacidades e competências e que as expectativas a seu respeito são elevadas (Fullan, 2007).

A Escola que se pretende para o século XXI deve prever a participação dos alunos na tomada de decisão acerca dos seus percursos escolares e das iniciativas de melhoria (Fullan, 2007). Os alunos devem sentir que as suas ideias, criativas e inovadoras por natureza, são valorizadas e aproveitadas nos planos de ação, pois são eles que melhor conhecem o modo como constroem o conhecimento, conduzindo a um comprometimento de nível mais elevado da sua parte (Leithwood, *n.d.*).

Para além dos alunos, também os EE devem assumir o seu papel insubstituível na esfera educativa, envolvendo-se e participando de forma regular e comprometida nos processos de mudança e inovação, porquanto o seu conhecimento aprofundado da realidade escolar beneficia o acompanhamento do desenvolvimento integral dos seus educandos, dotando-os de maior confiança nas suas capacidades. Estes atores devem estabelecer relações de proximidade

com os docentes, baseadas na confiança, no respeito, na integridade e na consideração mútuas, mantendo-se em comunicação e colaboração constantes (Fullan, 2007).

4. ALGUMAS INTERPRETAÇÕES DOS DADOS OBTIDOS

Consideramos que o sucesso da nossa investigação, patente nos resultados obtidos, se sustenta na conjugação harmoniosa dos fatores supramencionados. Beneficiámos de uma postura transformadora das lideranças de topo e intermédias, formámos uma equipa educativa motivada, aberta e comprometida com a iniciativa inovadora, conseguimos motivar alunos e EE para uma participação ativa e implicada no acompanhamento e na tomada de decisões acerca da investigação e assistimos à formação de um grupo alargado de atores educativos unidos e coesos em prol do sucesso escolar dos alunos.

Perante esta conjuntura tão favorável, pudemos comprovar os pressupostos defendidos pelos autores que sobre estas dimensões se focam, no sentido em que estas condições ambientais e contextuais favoreceram a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Os alunos participantes envolveram-se ativamente na investigação, fazendo uso pleno da sua *voz*, e aumentaram o seu interesse, motivação e empenho pela aprendizagem, o que conduziu a uma melhoria no seu sucesso escolar, bem como na qualidade desse sucesso, e ao desenvolvimento das competências transversais (conhecimentos, capacidades e atitudes) de todos os alunos, com enfoque para os alunos com necessidades educacionais.

Estabeleceu-se um ambiente afetivo de proximidade e um relacionamento muito positivo entre os alunos das três turmas envolvidas, as docentes da equipa educativa e os EE, proporcionando uma estabilidade emocional elevada nestas crianças que beneficiou o seu desenvolvimento integral e uma melhor preparação para a transição de ciclo de ensino.

No que respeita às docentes da equipa educativa, para além dos aspetos evidenciados no ponto anterior, assistimos ao surgimento de uma liderança pedagógica partilhada no seio da equipa, evidente pela construção de uma visão comum acerca do ensino, baseada na colaboração e partilha desenvolvida, com foco na aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos.

Quanto aos EE, constatamos uma atitude bastante positiva perante a mudança na organização do trabalho escolar, refletida numa participação ativa, atenta e comprometida na investigação e num elevado nível de articulação e colaboração estabelecido com a equipa educativa. Registou-se um aumento do envolvimento e participação dos EE participantes na vida escolar dos seus educandos e, perante a experiência vivida ao longo do estudo, estes participantes defendem os elevados benefícios da organização do trabalho escolar em equipa educativa no 1.º CEB para todos os intervenientes, considerando mesmo que deveria constituir uma inovação alargada a todas as realidades escolares.

Não podemos deixar de relevar a importância que a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo, a IA, teve no envolvimento ativo de todos os participantes e na obtenção dos resultados que apresentamos. Tratando-se de uma metodologia cíclica de planificação, observação/monitorização, análise e reflexão constante sobre a ação pedagógica, favorece não só a proximidade e colaboração entre todos os intervenientes como a regulação continuada dos desempenhos e resultados escolares e reformulação das práticas no sentido da sua melhoria, diversificação e diferenciação, em tempo real, permitindo uma evolução contínua e sustentada (Máximo-Esteves, 2008).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, quando o paradigma educacional preconiza uma escola Inclusiva, baseada na flexibilidade, autonomia e integração curricular, somos todos convocados a "encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas,

induzam a constituição de equipas, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os actores e permitam elaborar e executar projectos em conjunto” (Barroso, 1995: 34).

Consideramos, assim, que a investigação que desenvolvemos e os resultados que obtivemos comprovam que a constituição de equipas educativas no 1.º CEB, enquanto organização base do trabalho escolar, constitui uma possibilidade emancipatória de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, de melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos e de suavização da transição dos alunos para o 2.º CEB.

Para além destes aspetos, a organização do processo de ensino em equipas educativas propicia o desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa e reflexiva, o estabelecimento de um ambiente afetivo emocional muito positivo contribuindo para o bem-estar de todos os intervenientes e o aumento do envolvimento parental na vida escolar.

É nossa convicção que a iniciativa de inovação que apresentamos pode abrir caminho para outras possibilidades e novos caminhos de concretização de uma escola para todos os alunos, que consiga dar resposta e elevar cada um deles ao exponencial máximo das suas capacidades.

Acima de tudo, acreditamos que “uma outra escola é possível e está ao alcance dos educadores e dos professores que estão disponíveis para ler, refletir, interagir, trabalhar de outro modo” (Alves, Formosinho & Verdasca, 2016: 18).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2009). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In *Relatório do Estudo – “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”*, 44-55. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alves, J. M., Formosinho, J. & Verdasca, J. (2016). Os caminhos do resgate. A importância de novas modalidades de organização pedagógica da escola. In *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades* (20). (Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores). 13-18. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação* (16). (Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2016). Prefácio. In *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades* (20). (Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores). 7-11. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola* (15). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4a ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O Trabalho de Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2001). Monodocência-Coadjuvação. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão Viseu 2000* (pp. 45-51). Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Leithwood, K. (n.d). *Leadership for learning*, <http://www.youtube.com/watch?v=UWWu02agPp0&NR=1> [29 de janeiro de 2015].
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (13). (Coleção Infância). Porto: Porto Editora.
- Mouraz, A. (1998). Tudo o que digo conta: Currículos flexíveis, diferenciados, articulados horizontal e verticalmente. *Millenium*, 3 (9), 161-174.
- Pargana, L. (2001). Monodocência-Coadjuvação. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão Viseu 2000* (pp. 69-72). Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Rangel, M. (2001). Monodocência-Coadjuvação. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão Viseu 2000* (pp. 61-67). Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2001). Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo. In *Gestão curricular no 1.º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão Viseu 2000* (pp. 17-30). Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a infância? In *Relatório do Estudo – "A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos"*, 99-113. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vale, A. & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência aos Ensaios de Coadjuvação no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Reconfigurações de um ciclo da educação básica. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 43, 87-105.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 48/86, de 14 de outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*).

Despacho n.º 14 735/2005 (2.ª série), de 5 de julho (*Generalização do ensino do Inglês no 3.º e 4.º anos do 1.º CEB*).

Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de agosto (*Período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular e de Animação e de Apoio à Família*).

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (*Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico e Secundário*).

Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho (*Organização do ano letivo 2013/2014*).

Despacho normativo n.º 7-A/2013, de 10 de julho (*Distribuição do serviço aos docentes do quadro para o ano letivo 2013/2014, para efeitos de completamento da componente letiva*).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril (*Criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*).

Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho (*Organização do ano letivo 2016/2017*).

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (*Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*).

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho (*Homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*).

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto (*Homologação das Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário Regular*).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (*Princípios orientadores da Escola Inclusiva*).

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (*Organização do Currículo do Ensino Básico e Secundário*).

CAPÍTULO 7

LÓGICAS DE AÇÃO DAS LIDERANÇAS DAS ESCOLAS PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM

Ana Simões & Cláudia Neves
LE@D, Universidade Aberta

RESUMO: A reflexão sobre as recentes tendências das políticas educativas ao nível da ação do diretor para a melhoria da aprendizagem constituiu o eixo norteador deste estudo. Nele pretendemos conhecer e identificar as lógicas de ação da liderança para a aprendizagem de um diretor de um agrupamento de escolas, na perspetiva do próprio e dos docentes. Os resultados evidenciaram que a liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem integra várias lógicas de ação e revelou-se contingente às situações de implementação do plano plurianual de melhoria. A balcanização intradepartamental e o isolamento profissional foram apontados como constrangimentos organizacionais para a melhoria da aprendizagem.

Palavras-chave: lógicas de ação, políticas educativas, liderança para a aprendizagem, plano plurianual de melhoria.

ACTION LOGICS OF SCHOOL LEADERS TO IMPROVE LEARNING

ABSTRACT: The reflection on the recent educational policy trends in terms of the school principal's action to improve learning was the guiding principle of this study. In it we intend to know and identify the logic of action of the leadership for the learning of a school principal of a group of schools, from the perspective of himself and the teachers. The results showed that the principal's leadership for the improvement of learning integrates several logics of action and proved to be contingent on situations of implementation of the multi-annual improvement plan. Intradepartmental balkanization and professional isolation were identified as organizational constraints for improving learning.

Keywords: Action logics, Educational policies, Leadership for learning, Multiannual improvement plan.

INTRODUÇÃO

O estudo que desenvolvemos enquadra-se na linha de investigação da liderança das escolas, por se centrar nas ações de liderança que derivam das práticas exercidas pelo diretor para a melhoria eficaz da escola. Por melhoria eficaz da escola entende-se tal como refere Hoeben (1998, citado in Alaiz, 2003 et al.), "a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de

aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (p.38). A definição supõe a valorização, quer de resultados cognitivos dos alunos (dimensão abordada no movimento das escolas eficazes), quer dos processos (dimensão utilizada na melhoria das escolas). A melhoria é um processo que necessita de ser planeado, desenvolvido e concretizado ao longo do tempo, contribuindo para uma aprendizagem permanente, uma vez que que “uma escola que institucionalizou a melhoria como processo permanente é uma escola que se desenvolve como instituição uma escola que aprende” (Bolívar, 2003, p. 171).

Seguimos a linha de Sarmiento (2000) ao considerar as escolas como sistemas de ação concreta, espaços interativos de produção de miniracionalidades, nas quais se exprimem as lógicas de ação. As lógicas de ação ao se construírem no curso da ação, exprimem-se “antecipatoriamente como disposições para a ação e reconstituem-se *à posteriori*, como modo de justificação da ação” (Sarmiento, 2000, p. 149) e constituem o nosso objeto de estudo centradas na liderança do diretor de escola. Neste texto apresentamos o modelo de liderança para a aprendizagem de Philip Hallinger (2011), dando particular ênfase aos itens que compõem as dimensões da definição da missão; da gestão instrucional da aprendizagem e da promoção do clima de aprendizagem no processo de implementação do plano plurianual de melhoria.

1. LIDERANÇA PARA A APRENDIZAGEM

A investigação realizada nos últimos quarenta anos sobre a forma como a liderança contribui para a aprendizagem dos alunos, descreve diferentes abordagens que integram as características dos modelos de liderança instrucional, transformacional e partilhada (Hallinger, 2011). De acordo com Hallinger (2011), o impacto da liderança na aprendizagem dos alunos é mediado por processos e condições ao nível da escola, na medida em que a liderança influencia e é simultaneamente influenciada pelas condições existentes ao nível

do estabelecimento de ensino, contribuindo de forma explícita para os resultados da aprendizagem. Philip Hallinger (2011) distingue a liderança transformacional da liderança para a aprendizagem:

(...) enquanto a liderança transformacional manteve o foco no papel do diretor, o constructo de "liderança para a aprendizagem" sugere uma concetualização mais abrangente que incorpora tanto uma gama mais vasta de fontes de liderança como também focos adicionais de ação (Hallinger, 2011: 126).

O modelo de liderança para a aprendizagem apresentado por Hallinger (2011) engloba quatro dimensões: i) valores da liderança; ii) foco da liderança; iii) contexto da liderança e iv) fontes de liderança. A liderança é entendida como um motor para o desempenho organizacional. Os caminhos que ligam a liderança à aprendizagem são: a) a visão e os objetivos, b) as estruturas e os processos académicos e c) as pessoas. A capacidade de o líder aprender a usar os seus próprios valores e expectativas em articulação com os valores do estabelecimento de ensino é um dos requisitos deste modelo. A liderança para a aprendizagem está focada na melhoria das condições para aprendizagem e cria coerência entre os valores e as ações que decorrem nas salas de aula, dia após dia. Os valores definem tanto os fins que os líderes pretendem atingir, como os meios desejáveis para os atingir. O contexto escolar é um fator importante para analisar a liderança e os resultados da aprendizagem. Assim, os líderes devem ser capazes de se adaptar às circunstâncias, valorizando a flexibilidade dos estilos e estratégias de liderança. Outro dos pressupostos deste modelo reside na liderança partilhada. As escolas que estão num processo de desenvolvimento beneficiarão com o alargamento das fontes de liderança, sendo importante que os líderes procurem partilhar a liderança e contribuir para o "*empowerment* das restantes pessoas, mas devem escolher os momentos e os métodos certos para o fazer. Hallinger (2011) alerta para a necessidade de se realizar estudos sobre a contextualização de tipos e práticas de liderança, destacando que "não existem receitas únicas para o exercício de uma liderança de sucesso" (2011, p. 138).

A investigação tem vindo a mostrar o importante papel do envolvimento do diretor na aprendizagem profissional dos professores, contribuindo decisivamente para a caracterização da escola enquanto comunidade de aprendizagem. O modelo de liderança para a aprendizagem de Hallinger (2003)³ propõe três dimensões do constructo de liderança instrucional, nomeadamente: i) definição da missão da escola; ii) gestão do programa instrucional e iii) promoção de clima centrado nas aprendizagens. Este modelo de liderança é o que mais se aproxima do conceito de comunidades de aprendizagem profissional apresentado por Bolívar (2012). A melhoria das aprendizagens é vista como o resultado de um processo conjunto de aprendizagem dos vários elementos e estruturas que fazem parte da escola.

2. ÂMBITO DO ESTUDO E METODOLOGIA DESENVOLVIDA

A vontade de conhecer as ações de liderança de um diretor de um território educativo de intervenção prioritária para melhorar a aprendizagem suscitou-nos curiosidade traduzida nalgumas questões que passamos a enunciar e que nos serviram de guia para o desenvolvimento deste estudo empírico: i) Como tem sido concretizada a ação estratégica do plano de intervenção na melhoria da aprendizagem? ii) Que estratégias foram desencadeadas pelo diretor para a melhoria da aprendizagem? Qual foi o papel das lideranças intermédias na implementação dos planos de melhoria da aprendizagem? iv) Que constrangimentos emergiram nas ações para a melhoria da aprendizagem?

Ao ser nosso objetivo desenvolver um estudo para conhecer e descrever as lógicas de ação de um diretor na implementação do plano plurianual de melhoria da aprendizagem e conhecer as suas implicações nas práticas educativas e nos resultados escolares levou-nos a optar, como método de

³ Hallinger concebeu o instrumento que designou por *Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)* em 1982. A primeira versão continha onze subescalas e 72 itens relativos ao comportamento do diretor. Esta versão foi revista em 1990 e passou a ter dez subescalas e cinquenta itens relativos aos comportamentos do diretor

pesquisa, pelo estudo de caso. O estudo de caso é definido por Yin (1994) como uma investigação empírica de uma situação ou de fenómeno contemporâneo, onde se procura fazer sobressair o que nele há de essencial, único e característico no seu contexto real. Tendo em conta que a natureza do objeto deste estudo, envolve as lógicas de ação do diretor para promover a melhoria da aprendizagem optamos por um estudo de cariz qualitativo e descritivo, por se adaptar à finalidade de se obter uma compreensão detalhada das práticas de liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa assume determinadas características designadamente: a valorização do ambiente natural dos fenómenos o seu carácter descritivo, a importância dada ao processo de investigação, por contraposição à valorização exclusiva dos resultados; a atitude indutiva (parte-se de dados e não de premissas) e a importância crucial do significado. O ponto fundamental, tal como sublinham estes autores é o enfoque naquilo que os sujeitos envolvidos “experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). Para o estudo recorreremos *a análise documental* do plano plurianual de melhoria, dos relatórios de avaliação externa, dos instrumentos de autonomia da escola como o Projeto educativo 2013 – 2017; Regulamento Interno e Relatórios de Avaliação Interna e a *instrumentos de recolha de dados* como o questionário respondido por 102 docentes e a entrevistas semiestruturadas realizadas à presidente do conselho geral; diretor da escola; seis coordenadores de departamentos curriculares e à coordenadora da equipa de autoavaliação, num total de nove entrevistas.

2.1. CONTEXTO DO ESTUDO

O *Agrupamento de Escolas das Flores* situa-se numa freguesia de um concelho da Área Metropolitana de Lisboa. Nesta freguesia regista-se uma forte pressão demográfica, contextos socioeconómicos e multiculturais diversificados

pelas baixas rendas locativas, pela proximidade da capital e rede de boas acessibilidades. Em 1996, a escola sede integrou o primeiro programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Em 2003, a escola-sede juntamente com as escolas do 1.º ciclo e jardins-de-infância da rede pública das freguesias constituíram o *Agrupamento de Escolas das Flores*. Em junho de 2010, o agrupamento fez parte do segundo programa TEIP e em 2012, a sua candidatura foi aceite para o terceiro programa (TEIP3). A continuidade destes contratos programas justificou-se pela necessidade de dar resposta à população escolar.

O *Agrupamento de Escolas das Flores* agrega quatro escolas básicas do 1.º ciclo com jardim-de-infância, três escolas básicas do 1.º ciclo e um jardim-de-infância, que servem uma população escolar constituída por 244 crianças na educação pré-escolar (11 grupos) e 880 alunos no 1.º ciclo distribuídos por 43 turmas, das quais 27 funcionam em regime normal. A escola-sede, apresenta sobrelotação pelo elevado número de alunos que a frequenta: 1165 alunos que se distribuem pelos 2.º, 3.º ciclos e secundário e por um conjunto bastante diversificado de oferta curricular. Os edifícios escolares do agrupamento encontram-se em condições físicas e em estado de degradação variável.

2.2. A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO PLURIANUAL DE MELHORIA

O plano plurianual de melhoria foi elaborado para o triénio 2015-2018 e constitui-se como instrumento de suporte à programação e à implementação da melhoria do *Agrupamento de Escolas das Flores*. Na estrutura deste documento foram contemplados oito pontos, de acordo com as indicações da Direção Geral da Educação: 1. Identificação da unidade organizacional; 2. Caracterização e contextualização; 3. Diagnóstico; 4. Identificação das áreas de intervenção prioritárias; 5. Metas; 6. Ação estratégica; 7. Monitorização e avaliação e 8. Planos de capacitação.

No *Quadro I* estão apresentadas as dezasseis ações de melhoria a implementar enquadradas na ação estratégica. Para cada uma foram definidos: o eixo de intervenção; as áreas problema; os objetivos gerais e específicos; a descrição; estratégias, metodologias e atividades a desenvolver; o público-alvo; indicadores a monitorizar; resultados esperados/critérios de sucesso; distribuição de responsabilidades e participante. A definição das ações de intervenção prioritárias teve por base as fragilidades diagnosticadas na análise SWOT⁴

Quadro I. Ações a implementar no plano plurianual de melhoria

| Eixos de intervenção | Designação da ação |
|--|--|
| Melhoria do Ensino e da Aprendizagem | 1.Reforço das Aprendizagens 2. Coadjuvação em sala de aula na disciplina de Matemática – 2º ciclo 3. Apoio a Matemática no 3º ciclo 4. Apoio a Português 5. Sala de estudo 6. Programa de recuperação para alunos em risco de retenção 7. Reflexão sobre os resultados e reconhecimento do mérito 11. Percursos curriculares diferenciados 12. Intervisão pedagógica |
| Prevenção do absentismo e abandono escolar precoce | 6. Programa de recuperação para alunos em risco de retenção 7. Reflexão sobre os resultados e reconhecimento do mérito |
| Prevenção da indisciplina, absentismo e abandono escolar | 8. Programa de competências pessoais e sociais 9. Gabinete do aluno 11. Percursos curriculares diferenciados |
| Relação Escola-Família Comunidade | 10. Orquestra do Agrupamento de Escolas das Flores ⁵ 15. Pais na escola 16. Comunicação interna e externa |
| Organização e gestão | 12. Intervisão pedagógica 13. Articulação curricular interciclos 14. Autoavaliação |

do projeto educativo e foram enquadradas em cinco eixos de intervenção:

⁴ O termo SWOT resulta da conjugação das iniciais de 4 palavras anglo-saxónicas: S – *Strengths* (pontos fortes); W – *weakness* (pontos fracos); O – *Opportunities* (oportunidades) e T – *Threats* (ameaças)

⁵ A designação da Orquestra é a da localidade, onde se localiza o agrupamento. Para manter o anonimato demos a designação adotada neste estudo.

1) Resultados escolares; 2) Absentismo e abandono escolar precoce 3) Indisciplina; 4) Organização e gestão e 5) Relação escola/família/comunidade. Os eixos de intervenção foram definidos pela Direção Geral da Educação.

2.3. ESTRUTURAÇÃO E COMUNICAÇÃO DOS OBJETIVOS NA DEFINIÇÃO DA MISSÃO DA ESCOLA

A estruturação dos objetivos ou metas da escola é uma das tarefas que assume um papel fundamental ao permitir definir a missão da escola com clareza. Os resultados do questionário aos docentes evidenciam que o diretor *Expõe com clareza os objetivos do agrupamento*, para que os professores sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro e *Comunica eficazmente a missão do agrupamento* aos membros da comunidade escolar. Estes comportamentos obtiveram uma média de frequência de 4,7 num total de cinco pontos, o que significa que o diretor adota *Quase Sempre* comportamentos que contribuam para a definição clara de uma missão. Através de uma comunicação clara, o diretor dá a conhecer objetivos e valores de forma a transpor em ações concretas a visão e a missão delineadas no projeto educativo, e que adaptou na elaboração no seu projeto de intervenção e na carta de missão.

2.4. GESTÃO DO PROGRAMA INSTRUCIONAL

No *Agrupamento de Escolas das Flores* a oferta curricular é diversificada. Além dos planos curriculares do ensino regular, funcionam turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) no 1º, 2º e 3º ciclo, Cursos Vocacionais no 2º e 3º ciclo, Ensino Integrado da Música no 2º e 3º ciclo, Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais e Cursos de Educação de Adultos. Na perspetiva dos professores, o diretor considera *Quase Sempre* os resultados do desempenho dos alunos quando toma decisões ao nível do plano curricular de escola. A pontuação registada neste item foi de 4,8, muito próxima da pontuação máxima possível de cinco pontos.

O incentivo do ensino em equipa e o desenvolvimento de competências registou uma média de 3,3, o que indica que o diretor *Frequentemente* tem manifestado preocupação em articular o ensino, sobretudo a articulação curricular interciclos. A articulação curricular visa ultrapassar o parcelamento das disciplinas e facilitar a interpretação e compreensão dos saberes na sua extensão e complexidade. A articulação curricular foi prevista no artigo 47º do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril, sendo assegurada pelos departamentos curriculares. Mais recentemente, o quadro normativo⁶ foi alterado, remetendo para o diretor de turma assegurar o planeamento conjunto de lecionação dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, para promover a interdisciplinaridade e uma eficaz articulação curricular.

Embora o diretor não tenha promovido mecanismos formais e diretos de supervisão de aulas, foi possível identificar nos discursos do diretor e dos coordenadores de departamento curricular, um modo de funcionamento característico de uma racionalidade neoinstitucional, assente no mito do profissionalismo (Alves, 1999) que parece legitimar automaticamente a ação de não partilhar a observação de aulas. A supervisão letiva em contexto de sala de aula remete para a confiança que os coordenadores de departamento curricular têm nos seus colegas de trabalho. A lógica da confiança nas práticas de sala de aula dos professores do *Agrupamento de Escolas das Flores* esteve presente nos resultados dos questionários aos professores ao terem identificado esta função como a menos frequente na liderança instrucional do diretor. Apesar dos esforços conduzidos pela secção do conselho pedagógico para promover práticas de intervenção pedagógica (ação 12. - plano plurianual de melhoria), os ciclos de reflexão que decorreram nos últimos dois anos letivos ainda não concretizaram instrumentos de registo passíveis de colocar em prática a observação de aulas, por forma o espaço da sala de aula possibilitar a partilha de experiências.

⁶ Art. 10º do Despacho Normativo nº 4/A/ 2016 de 16 de Agosto.

A equipa de monitorização do plano plurianual de melhoria é constituída pela coordenadora TEIP, cargo da subdiretora do agrupamento e coordenadores das diferentes ações de melhoria. Na distribuição de responsabilidades foram envolvidos diretamente 30 professores, incluindo o diretor, três adjuntos da direção, os coordenadores de departamento curricular do Pré-escolar; Línguas; Ciências Naturais e Exatas e ainda a coordenadora pedagógica do 1º ciclo; a coordenadora dos diretores de turma do 2º ciclo, a coordenadora pedagógica dos percursos diferenciados e o coordenador pedagógico do ensino artístico especializado. Para além dos docentes, a equipa foi constituída por um técnico de serviço social; dois mediadores e uma animadora sociofamiliar para desenvolver especificamente duas ações: 8. Programa de competências pessoais e sociais e 15. Pais na escola.

A monitorização do progresso dos alunos obteve uma média de respostas de 3,68. Dois dos seis itens que compõem esta função obtiveram uma média de respostas inferiores a 3, o que parece indicar que o diretor não reúne individualmente com os professores para analisar a progressão dos alunos, remetendo esse papel aos subcoordenadores de departamento curricular. Também os resultados dos itens que traduzem uma relação mais próxima entre alunos e diretor na divulgação do progresso académico da escola ou na aplicação de medidas por falta de assiduidade dos alunos situaram-se ao nível do *Frequentemente* e *Por Vezes* (3,3 e 2,5, respetivamente), por os grupos etários dos alunos que frequentam o *Agrupamento da Escola das Flores* serem muito heterogéneos, incluindo o pré-escolar e o registo e controlo da assiduidade ser da responsabilidade da educadora de infância e do professor titular de turma no 1º ciclo e dos professores do conselho de turma e diretores de turma nos restantes ciclos e do diretor de curso nos cursos profissionais.

O item *Recorre a testes intermédios e a provas globais para assegurar que as atividades letivas se articulam com os resultados esperados* obteve uma pontuação média de respostas que se situa praticamente ao nível do

Frequentemente, por no ano letivo 2015/2016 ter havido por parte do ministério de educação, a possibilidade das escolas optarem⁷ pela aplicação das provas de aferição nos finais de ciclo, deixando estas provas ter carácter obrigatório no final deste ano letivo. Embora o diretor concordasse com a realização dessas provas, o conselho pedagógico não votou na continuidade da sua aplicação: “O conselho pedagógico optou por votar na não aplicação das provas de aferição no 4º e 6º ano. Eu bem argumentei em como é importante para termos a noção dos resultados nas provas realizadas pelo ministério, mas fui derrotado... é a democracia” (E2).

O diretor tentou desenvolver mecanismos indiretos de supervisionar o ensino na sala de aula, ao propor a realização de provas globais para os níveis de escolaridade que não realizavam provas a nível nacional, assumindo de forma clara a pressão externa para a monitorização da melhoria do desempenho. No entanto, a tomada de decisão dos coordenadores de departamento curricular numa lógica de autonomia profissional sobrepôs-se ao rejeitarem mecanismos de controlo dos resultados internos.

Os itens *Informa os professores dos resultados do desempenho escolar através de relatórios* e *Analisa os resultados do desempenho académicos para identificar os pontos curriculares fortes e fracos* obtiveram uma média de respostas que se situam ao nível do *Quase Sempre* e *Sempre*, respetivamente. A monitorização do cumprimento dos objetivos traçados e da progressão dos alunos foi também referenciada nas entrevistas dos coordenadores de departamento curricular: “O diretor apresenta sempre os resultados no final de cada período. É sempre apresentado um *power point* com os resultados. Nós coordenadores ficamos informados da melhoria que se vai fazendo e analisamos juntamente com os colegas nas reuniões de departamento” (E7).

⁷ Despacho Normativo nº 1G/2016 de 6 de abril

A coordenadora da equipa de autoavaliação reforça ainda a necessidade da análise dos resultados face ao quadro legal na atualidade e no âmbito da autoavaliação.

Os resultados são sempre apresentados por período letivo. Foi uma grande mudança, é (silêncio) foi, porque anteriormente com a outra diretora, nunca foram apresentados assim os resultados da escola. Também tem havido muita pressão para isso, não é? E portanto o diretor tem mesmo de o fazer, e ele e nós temos trabalhado para cumprirmos isso, penso que os dados tornam visíveis problemas, mas também as progressões e ninguém quer ficar na área dos problemas, se os outros conseguiram passar a fronteira dos problemas, é porque é possível (E9).

As respostas abertas dos questionários aos professores, as entrevistas aos coordenadores e ao diretor revelaram a preocupação, por parte do diretor com a monitorização sistemática dos objetivos traçados e com análise da progressão dos resultados académicos dos alunos.

2.5. CLIMA CENTRADO NA APRENDIZAGEM

No plano plurianual de melhoria enumeram-se as seguintes ações de intervenção prioritária que têm como objetivo a melhoria do ensino e aprendizagem: 1. Reforço das aprendizagens; 2. Coadjuvação em sala de aula na disciplina de Matemática – 2º ciclo; 3. Apoio a Matemática no 3º ciclo; 4. Apoio a Português; 5. Sala de estudo; 6. Programa de recuperação para alunos em risco de retenção; 7. Reflexão sobre os resultados e reconhecimento de mérito.

O Reforço das Aprendizagens destina-se aos alunos do 1º e do 2º ciclo, quando estes evidenciam dificuldades a Português e Matemática. Esta ação envolve a articulação dos professores do 1º ciclo em articulação com os professores de Português e Matemática do 2º ciclo. "Este apoio deverá ser prestado prioritariamente aos alunos do 1º ano aos primeiros sinais de

dificuldades identificadas. O apoio deverá ser individualizado ou em pequeno grupo de 3 alunos, em contexto de sala de aula. Nas estratégias a desenvolver destaca-se a coadjuvação e trabalho articulado entre o professor titular de turma e o professor de apoio. Esta ação envolve 3 professores do grupo de recrutamento 110 (1º ciclo) que trabalham em conjunto com todos os professores titulares de turma. (Adaptado do Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p. 8).

A coadjuvação foi uma das medidas de promoção do sucesso escolar previstas na alínea d) do ponto 1 do art. 20º do Despacho Normativo nº 17-A/2015 de 22 de setembro e que as escolas têm vindo a contemplar nos seus planos de melhoria da aprendizagem e a implementar com os seguintes objetivos: i) valorizar as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino; ii) possibilitar um apoio mais individualizado aos alunos e iii) acompanhar os diferentes ritmos de aprendizagem da turma. O *Agrupamento de Escolas das Flores* implementou o trabalho de coadjuvância na disciplina de Matemática durante dois tempos semanais para as turmas do 5º ano, com 2 professores na sala de aula e “sempre que possível com recurso à componente não letiva dos professores” (Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p.9).

A presença do par pedagógico na aula reforça o controlo do comportamento disciplinar da turma. Além disso, permite uma maior atenção e concentração dos alunos por ficarem mais focados nas matérias de aula. O contacto de maior proximidade dos professores com grupos mais reduzidos permite registar a progressão na aprendizagem e acompanhar os alunos com mais dificuldades. Para melhor funcionamento também é necessário um tempo comum para preparar as aulas de coadjuvação. A coadjuvação possibilita trabalhar de forma mais personalizada e individual com os alunos; estimular a colocação de dúvidas e a participação oral; explorar melhor as tarefas propostas e acompanhar mais de perto os alunos com dificuldades.

Relativamente ao apoio a Matemática no 3º ciclo a ação é desenvolvida “em modalidades diferentes de acordo com as características dos professores: apoio com o próprio professor; apoio com outro professor/ coadjuvância em sala de aula” (Plano Plurianual de Melhoria, 2013-2017, p.10). Cada turma tem um tempo de 90 minutos por semana, havendo sido definidos 11 tempos letivos de apoio a Matemática.

A sala de estudo tem como objetivo colmatar as dificuldades de aprendizagem e de cumprimento de tarefas. Assim, os professores do 2º e 3º ciclo na componente não letiva e ou na componente de estabelecimento de ensino procedem ao acompanhamento e reforço das aprendizagens de forma individualizada ou em pequenos grupos ou ao acompanhamento mais individualizado dos alunos no esclarecimento de dúvidas; organização de horários de estudo e de métodos de trabalho.

Na função *Disponibiliza incentivos para a aprendizagem* destaca-se o estabelecimento de parcerias do *Agrupamento de Escolas das Flores* com outras entidades de modo a responder às necessidades dos alunos. O *Agrupamento de Escolas das Flores* tem aumentado e diversificado o número de parcerias com as empresas locais e regionais para o desenvolvimento de estágios para os alunos dos cursos vocacionais e profissionais.

O *Agrupamento de Escolas das Flores* “investe na formação dos docentes tendo em vista a melhoria do ato educativo” (Relatório de avaliação externa, 2012, p. 8) e recorre a formadores externos das Escolas Superiores de Educação de Setúbal e de Lisboa e a formadores internos certificados em áreas consideradas estratégicas. Assim, o item *Assegura que as atividades de formação frequentadas pelos professores são consistentes com os objetivos da escola* registou os valores da média mais elevados o que eventualmente pode estar relacionado com as ações de formação que os docentes têm frequentado no âmbito do plano plurianual de melhoria.

Na promoção do desenvolvimento profissional docente destacou-se a baixa pontuação obtida no item *Apoia ativamente o uso das novas tecnologias na sala de aula*, por nos constrangimentos apontados pelos docentes corresponder a falta de equipamentos informáticos, nomeadamente nos jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo, e /ou se encontrar obsoleto na escola sede. Esta situação foi apontada como uma das ameaças no diagnóstico da situação no plano de intervenção do diretor, projeto educativo e no plano plurianual de melhoria e como uma das áreas a melhorar no Relatório de Avaliação Externa de 2012.

2.6. O PAPEL DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS *VERSUS* CONSTRANGIMENTOS SENTIDOS PELOS PROFESSORES

O conselho pedagógico do Agrupamento de Escolas das Flores é constituído por catorze elementos: o diretor, seis departamentos curriculares: pré-escolar; 1º ciclo; Ciências Naturais e Exatas; Ciências Sociais e Humanas; Expressões e Línguas e sete coordenações pedagógicas: pré-escolar; 1º ciclo; diretores de turma 2º ciclo e diretores de turma 3º ciclo; percursos diferenciados; bibliotecas escolares; apoio especializado e ensino artístico especializado. Os elementos deste órgão estão distribuídos por cinco seções do conselho pedagógico: avaliação de desempenho docente; avaliação de alunos; monitorização TEIP; formação docente - intervenção e acompanhamento da flexibilização curricular. A distribuição dos docentes pelas seções não é equitativa por estar relacionada com os cargos que os docentes desempenham e também pelas horas de redução ao abrigo do artigo 79º do Estatuto da Carreira Docente, que por força dos normativos é convertido em tarefas a desenvolver na componente não letiva do estabelecimento. Os coordenadores dos departamentos curriculares de Línguas e de Ciências Naturais e Exatas são os que estão envolvidos em maior número de secções: quatro das cinco existentes.

Ao nível da melhoria dos resultados escolares, o diretor destacou a importância das lideranças intermédias, nomeadamente os coordenadores de escola do 1º ciclo e aos diretores de turma pela proximidade que têm com os alunos e articulação com as famílias no 2º e 3º ciclo. Na perspetiva do diretor, os coordenadores de escola do 1º ciclo têm um papel muito importante, devido à articulação que imprimem entre os professores da escola. Os professores do 1º ciclo corroboraram esta perspetiva, por os coordenadores de estabelecimento de ensino assumirem um papel importante nas dinâmicas de trabalho e momentos de partilha de materiais e de experiências, contribuindo dessa forma para as culturas de colaboração no estabelecimento de ensino e para a melhoria das aprendizagens e conseqüente impacto positivo nos resultados.

O diretor considerou que são os diretores de turma os principais responsáveis pelos resultados da turma e de integração dos alunos na escola. Identificou-os como “motor principal do conselho de turma”, por serem o elo de ligação entre alunos e família e por ser ao diretor de turma que cabe dirigir o conselho de turma. É no conselho de turma que os professores de forma conjunta, diagnosticam e identificam problemas de aprendizagem e procedem às adequações e estratégias de aprendizagem juntamente com o professor do ensino especial e psicóloga. No discurso do diretor ficou claro que o cargo de diretor de turma, por ser de extrema responsabilidade deve ser atribuído a professores que revelem grande capacidade de organização, de trabalho e de relacionamento quer com os alunos, quer com os colegas. O estabelecimento de boas relações de trabalho com os pares e a capacidade de transmitir informação de forma clara são características importantes do perfil de diretor de turma, por contribuírem para o fluir da comunicação e minimizar conflitos entre os vários intervenientes de aprendizagem: professores, alunos e encarregados de educação. O *Agrupamento de Escolas das Flores* tem apostado na continuidade pedagógica do cargo dos diretores de turma pelo forte conhecimento pedagógico e pelo desenvolvimento de laços entre o grupo turma e o professor. A articulação

escola-família tem sido fundamental para a confiança que os encarregados de educação depositam na escola e dessa forma, contribuindo para a redução do abandono escolar e também da indisciplina.

Na entrevista, o diretor também atribuiu aos professores de ensino especial um papel muito importante no desenvolvimento de competências, contribuindo para a melhoria na aprendizagem. Com o aumento da escolaridade obrigatória, o número de alunos com necessidades educativas tem vindo a aumentar, pelo que o número de docentes de ensino especial tem vindo a desempenhar um papel muito relevante no acompanhamento da progressão da aprendizagem das crianças e jovens e na articulação com os professores das várias disciplinas. É ainda de realçar que este grupo de docentes, independentemente do nível de escolaridade, contacta com as famílias, prolongando o acompanhamento para além do espaço escolar.

No plano plurianual de melhoria foi diagnosticado a pouca partilha de experiências e de soluções entre os docentes. No Relatório de Avaliação Externa da IGEC realizado em 2012 pode ler-se que não são contruídas matrizes comuns e aplicados os mesmos testes a um leque alargado de turmas no 2º e 3º ciclo, contrariamente ao que ocorre no 1º ciclo. Nos questionários realizados aos professores foram feitas referências à balcanização, sobretudo entre os professores do 2º e 3º ciclo. Quando perguntámos ao diretor o que contribuía para este constrangimento na colaboração entre docentes, respondeu:

Balcanização?! Sim, sim há montes e vales e isso incide sobretudo entre ciclos e daí um dos nossos problemas estar na articulação entre ciclos e termos diagnosticado como uma das ameaças. A falta de articulação entre ciclos tem um peso muito forte, muito significativo entre o 2º e 3º ciclo. Entre o 1º ciclo e o 2º ciclo, as barreiras tem-se vindo a esbater, mas entre o 2º e o 3º ciclo não é fácil, os professores estão acomodados e têm medo dos resultados pouco satisfatórios (E2).

A balcanização corresponde ao estado de insularização a que chega um pequeno grupo de professores, organizado segundo uma determinada lógica: professores do ensino especial; professores de Matemática do 3º ciclo e professores do 1º ciclo que exercem em escolas de lugar único, como nos foi dado a conhecer pelo diretor do *Agrupamento de Escolas das Flores*. A cultura balcanizada caracteriza-se por os professores se associarem a alguns colegas que lecionam a mesma disciplina, constituindo grupos distintos e separados, por vezes em competição ou em conflito.

Os professores apontaram o desgaste, o stresse, a indisciplina, o aumento crescente de alunos com necessidades educativas que exige atenção e metodologias diferenciadas na sala de aula, como fatores que contribuem para a insatisfação. A intensificação do trabalho tem constituído entrave à tentativa de implementar novas metodologias, encaminhando-os para estratégias já vivenciadas e para a rotina diária.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo foi possível constatar que a liderança do diretor para a melhoria da aprendizagem exprimiu várias lógicas de ação e revelou-se contingente às situações: ora assumindo liderança de fidelidade à normatividade externa e prestação de contas, com o estabelecimento de metas, impulsionada pela necessidade de cumprir os compromissos no plano plurianual de melhoria, ora pendor democratizante ao ter aceite o resultado da tomada de decisão dos coordenadores de departamento curricular no conselho pedagógico ao não considerarem importante a realização de provas globais para a monitorização dos resultados escolares, nem em valorizar uma supervisão clínica da ação docente que promova esta rotina como fonte de aprendizagem. Estas lógicas de ação vão ao encontro da imagem de *entrepasto cultural*, usada por Torres (2004, 2008, 2011) “para ilustrar a forma como o gestor escolar tende a nortear a sua ação quotidiana, medindo permanentemente forças de sinal contrário: as pressões

externas para a uniformização burocrática e as dinâmicas internas para a diversificação cultural e identitária” (Ferreira e Torres, 2012, p.109).

Apesar das mudanças que se têm concretizado com a implementação do plano plurianual de melhoria, o *Agrupamento de Escolas das Flores* encontra-se ainda em fase de transição, colocando à liderança do diretor desafios para a melhoria da aprendizagem. Os resultados sugerem que a liderança do diretor focada no compromisso da melhoria dos resultados escolares se tem confrontado com desconexão intradepartamental devido à balcanização organizacional e resistências dos docentes à supervisão pedagógica e monitorização das práticas com recurso a testes padronizados. Em sintonia com outros estudos (Rodrigues, 2011 e Cabral, 2014), realçamos que o *Agrupamento de Escolas das Flores* terá ainda um caminho a percorrer para promover uma *lógica de profissionalismo interativo* (Hargreaves, 2003) e criar *comunidades de aprendizagem* (Bolívar, 2012) orientadas para a aprendizagem com capacidade reflexiva de forma integrada e sistemática do plano de melhoria como a coadjuvação na sala de aula; articulação curricular e flexibilidade curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaiz, V. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto. Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Potencialidades e limites de estratégias de desenvolvimento e mudança*. Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso. Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica do Porto.
- Ferreira, N. & Torres, L. (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura

- organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28 (1), jan/abr. 86-111.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, L. (2011). *Liderança Instrucional: comportamentos facilitadores do diretor*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Simões, A. (2018). *Lógicas de Ação da Liderança para a Melhoria da Aprendizagem. Estudo de Caso*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta.

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA ÓTICA DO DIRETOR DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS

Jorge Cardoso
LE@D, Universidade Aberta

Antónia Barreto
Instituto Politécnico de Leiria

Lídia Grave
Universidade Aberta

RESUMO: A investigação, à escala nacional, visou identificar as perceções dos Diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) sobre as políticas e dinâmicas destas entidades e sobre a Formação Contínua de Professores (FCP). Para isso, definiu-se um quadro teórico acerca das conceções da FCP, das conceções organizacionais dos CFAE e apresentou-se o panorama evolutivo relativo às políticas delineadas e às dinâmicas desenvolvidas. No desenvolvimento do estudo empírico aplicou-se uma triangulação de técnicas de recolha e tratamento de dados. Os resultados da pesquisa traduzem uma relação positiva dos diretores dos CFAE com os seus contextos profissionais, mas com algum constrangimento com o sistema administrativo central, havendo relação entre os perfis pessoais e profissionais e as perceções apresentadas.

Palavras-chave: Formação Contínua de Professores, Centros de Formação de Associação de Escolas e Diretor do CFAE.

CHAPTER 8

CONTINUING TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF THE DIRECTOR OF THE SCHOOL ASSOCIATION TRAINING CENTRE

ABSTRACT: This research, on a national scale, aimed to identify the perceptions of the Directors of the Training Centres of the Association of Schools (CFAE) on the policies and dynamics of these entities and on the Continuing Training of Teachers (CTT). To this end, a theoretical framework was defined about the CTT's conceptions, the CFAE's organizational conceptions and the evolutionary panorama regarding the policies outlined and the dynamics developed was presented. In the development of the empirical study, a triangulation of data collection and treatment techniques was applied. The research results reflect a positive relationship between the directors of the CFAE and their professional contexts, but with some constraint with the central administrative system, with a relationship between the personal and professional profiles and the perceptions presented.

Keywords: Continuing Teacher Training, Training Centres of Association of Schools and Director of CFAE.

INTRODUÇÃO

A investigação levada a cabo é de âmbito nacional e visou o Sistema de Formação Contínua de Professores (SFCP), os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e os seus Diretores, cujas perceções são importantes para conhecermos as políticas e as dinâmicas do sistema e destas estruturas.

A Formação Contínua é um tema atual com utilidade e integra o léxico de diversas áreas profissionais: escolar, empresarial, social, política, etc. (Garcia, 1999; Cardoso, 2000). Ou seja, a Formação Contínua de Professores (FCP) é cada vez mais um tema atual nos debates sobre o sistema educativo, face à complexidade que norteia a sociedade moderna e às exigências impostas sobre as profissões. Igualmente é tema de debate para alertar para a necessidade de melhorar a qualidade das aprendizagens.

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) surgiram no ano letivo 1992/93, como uma inovação organizacional no sistema educativo no que concerne às "... relações entre a Administração Central e os estabelecimentos de ensino" (Cardoso, 2014, p. 119; Barroso e Canário, 1999, p. 37). Neste sentido, "os CFAE's são importantes e úteis como verdadeiros centros de recursos de apoio às Escolas, aos Professores, ao Pessoal Não Docente e restante comunidade educativa" (Cardoso, 2014, p. 123).

As políticas educativas que norteiam o funcionamento da Formação Contínua têm repercussões nas dinâmicas dos protagonistas da gestão da formação a nível local, junto das escolas e dos professores – os CFAE.

Assim, o problema central do nosso estudo são as políticas e dinâmicas dos CFAE e do sistema de formação contínua e o nosso interesse centra-se na análise de algumas áreas da estrutura organizacional dos CFAE, pelo que é importante saber o que pensam os seus Diretores, isto é, pretendemos efetuar uma investigação que tem como objetivo conhecer as perceções dos Diretores

dos CFAE acerca das políticas e dinâmicas destas estruturas e acerca das políticas e dinâmicas da Formação Contínua.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Começamos por abordar as conceções teóricas formação contínua, nomeadamente o seu conceito e os seus modelos apontados pelos investigadores.

1.1. Conceções teóricas da Formação Contínua

Com base na revisão bibliográfica, podemos definir a formação contínua de professores como a formação reconhecida como um direito e um dever do docente profissionalizado em exercício efetivo de funções e que visa o seu aperfeiçoamento científico e pedagógico e ainda a melhoria das suas competências profissionais, a qualidade do ensino e das aprendizagens e que tem repercussões na carreira (progressão, mobilidade e avaliação de desempenho). Ou seja, a formação contínua dos professores está associada ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Almeida, 1993; Alarcão, 1998; Silva 2001; Hargreaves, 2004; Monteiro, 2013).

Também, numa perspetiva diacrónica, o conceito de formação contínua evoluiu desde uma visão de formação em serviço para a aquisição de habilitação profissional, (antes de 1992), passando depois a ser entendida como um direito e um dever do docente com reflexos na carreira, assumindo deste modo uma dimensão pessoal e uma dimensão profissional e hoje também está associada à formação centrada na escola como unidade organizacional (dimensão organizacional) (Alves Pinto, 1993; Nóvoa, 1998; Garcia, 1999; Estrela, 2003; Campos, 2004; Morgado, 2007; Santos, 2008; Lopes et al.,2011; Sousa, 2012; Machado, 2014).

1.2. Modelos de formação contínua de professores.

A investigação sobre o estudo do quadro concetual teórico da formação contínua de professores considera vários paradigmas/perspetivas e modelos, incluindo os modelos organizacionais. Por exemplo, Ferry (1987, citado por Estrela *et. al.* 1991, p. 12; Pacheco e Flores, 1999), defende três modelos, coerentes com três tipologias de práticas de formação: - modelo centrado nas aquisições, em que a formação se reduz à aquisição de saberes e de técnicas; modelo centrado nos processos/percursos, que concebe a formação com todo o tipo de experiências concretizadas ao longo do processo formativo (Pacheco e Flores, 1995., o.c., pp. 130-131) e modelo centrado na análise/situação, que valoriza a [...] capacidade de observação e de análise das situações educativas [...] (Estrela, o.c., p. 13).

Para dar resposta às exigências da concretização da Reforma Educativa, Nogueira *et al.* (1990, p. 70), propõem quatro modelos de formação, que têm por objetivos: colmatar lacunas da formação inicial (modelo 1); ampliar as competências profissionais do docente (modelo 2); transformar/adaptar num contexto profundo de mudança (modelo 3); dar resposta às necessidades sentidas no quotidiano profissional (modelo 4).

Jesus (s/d, pp. 318-319) identifica dois modelos de formação: modelo normativo, que assenta na reciclagem de «receitas» pedagógicas aos formandos, e o modelo relacional, baseado na resolução de problemas reais em equipa.

Formosinho (1991, pp. 237-257) define os seguintes sete modelos organizacionais de formação contínua de professores: modelo estatista, assente numa formação de sentido único decorrente da fusão dos vários papéis do Estado na formação; modelo de parceria social, desconcentrado e descentralizado, com a iniciativa e execução da parte de uma pluralidade de entidades formadoras; modelo centrado nas instituições de formação inicial de professores, da responsabilidade destas pela sua formação contínua; modelo centrado na escola,

assumindo quatro vertentes: formação centrada no professor, formação centrada nas práticas dos professores, formação centrada na situação e no local de formação e a formação centrada na auto-organização dos professores (conduziu à formação dos Centros de formação); modelo centrado nos Centros de Professores e/ou nas Associações de Professores, inserido no movimento de auto-organização dos professores referido anteriormente; modelo baseado nas Escolas e nas Instituições de Formação de Professores, assumindo duas vertentes, uma em que a iniciativa de formação cabe às Escolas que serão financiadas e a execução é da responsabilidade das instituições de formação e a outra em que as duas entidades formadoras podem assumir a iniciativa e a execução da formação; modelo liberal, onde o Estado tem somente o papel de tutela, isto é, o seu papel é mínimo, não financia e não administra formação.

Formosinho também distingue as seguintes seis dimensões organizacionais de modelos de formação contínua de professores (Formosinho, 1991, pp. 241-244): Papéis do Estado, nomeadamente, como tutela, empregador, administrador e entidade formadora; Iniciativa de Formação – as entidades formadoras autorizadas, com capacidade de desencadear a oferta de ações de formação e de definir os seus objetivos e conteúdos; Execução das ações de formação; Administração do Sistema de Formação Contínua, definindo regras e coordenando o próprio Sistema; Financiamento da Formação Contínua, podendo ser originário do Estado ou por delegação deste; Dimensão político-administrativa da construção dos modelos.

Mas, importa analisar as conceções organizacionais dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

1.3. Conceções organizacionais dos CFAE

Os CFAE têm sido protagonistas no sistema da Formação Contínua de Professores e as políticas educativas estabelecidas têm repercussões nas suas dinâmicas, destacando-se os constrangimentos que sempre estiveram presentes.

São entidades formadoras públicas reconhecidas e valorizadas pela Administração Educativa, recebendo muitas vezes decisões contraditórias face aos contextos onde intervêm. Como singularidade e especificidade organizacional, os CFAE destacam-se por ser uma estrutura que tem tido no seu Diretor o principal responsável pela implementação das políticas de formação.

De acordo com Barroso e Canário (1999, p.37), a nível organizacional, os CFAE são uma inovação, contudo apresentam os seguintes aspetos contraditórios:

- A nível da estrutura para regular a administração da formação contínua de professores, isto é, entre a "lógica da descentralização funcional" e a "lógica do controlo político e financeiro";
- No âmbito da modalidade de apoio externo às escolas, ou seja, entre a retórica de um modelo de "centro de recursos" e a prática de uma "agência de formação";
- A nível da territorialização das políticas educativas, confrontando os princípios do associativismo entre as escolas de uma mesma área geográfica com os processos que ignoram essa realidade;
- Na área funcional de um novo cargo da "administração escolar"- diretor de um CFAE, isto é, entre o "executivo" do Ministério e o "líder" local no domínio da formação. (cf. Barroso e Canário, 1999, pp.37-38).

A investigação conduzida por Silva (2001, p. 62), concluiu que os CFAE são a imagem do seu Diretor "... e se assemelham mais a repartições administrativas...", sendo muito complexo compreender aquelas entidades como Organização específica. Deste modo, Silva (2001) considera os CFAE como "contextos de ação concretos" para os caracterizar a nível organizacional. Ou seja, "... enquanto organização específica e de um ponto de vista formal-legal, os centros foram dotados de dois órgãos concretos, um de direção (a comissão pedagógica) e outro de gestão (o diretor)" (Ibid., p. 63).

Como organização, os CFAE assumem no âmbito do Regime Jurídico do sistema da Formação Contínua (R.J.F.C.), uma relevância importante ao nível da tomada de decisão no sistema da Formação Contínua, a vários níveis. Enquanto

decisores no processo da Formação Contínua, os Centros de Formação têm que gerir duas lógicas: lógica da centralização do controlo e da mudança dirigida, em que o centro é visto como agência desconcentrada da administração central e lógica da autonomia, da iniciativa local, da inovação e da prática, em que o Centro é visto como emanação das Escolas, rede e “bacia” de formação; equipamento de um “território” educativo, serviço de apoio à resolução de problemas das Escolas e dos professores (Barroso e Canário, 1995, p.276).

O levantamento dos problemas e/ou contradições descritas mostram que os diretores dos Centros de Formação, a nível da tomada de decisão deverão ter em consideração estes constrangimentos, decorrentes da realidade incerta, complexa, imprevisível e probabilística e que direciona para mudanças descontínuas. O decisor tem que saber ler e interpretar esta realidade (Cardoso, 2000, p. 143).

2. METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

A investigação partiu da seguinte questão: Quais são as perceções dos Diretores sobre as políticas e as dinâmicas dos Centros de Formação de Associação de Escolas e do Sistema de Formação Contínua?

Definimos os seguintes objetivos de investigação (Cardoso, Grave-Resendes & Barreto, 2015, pp. 1617):

- Traçar o perfil (pessoal e profissional) dos Diretores dos CFAE;
- Caracterizar os Centros de Formação das Associação de Escolas quanto ao número de Docentes, número de agrupamentos e de escolas associadas e número de ações de formação contínua;
- Analisar o modo como os Diretores percecionam os objetivos dos CFAE, as competências dos CFAE, o papel dos Centros de Formação, os constrangimentos, as dinâmicas, a liderança dos diretores, as modalidades de Ações de Formação Contínua e a bolsa de formadores segundo o seu perfil pessoal e profissional;
- Relacionar o modo como os Diretores percecionam os princípios e os objetivos que o Sistema da Formação Contínua cumpre com o seu perfil pessoal e profissional:

- Relacionar o modo como os Diretores caracterizam o modelo atual da Formação Contínua com o seu perfil pessoal e profissional.

A investigação seguiu o seguinte plano:

- revisão bibliográfica sobre a formação contínua de professores e sobre os CFAE.
- análise documental da literatura especializada sobre formação contínua de professores, CFAE e, ainda, a análise de normativos publicados em Diário da República;
- realização de entrevistas exploratórias a diretores de Centros de Formação da região norte; região centro, região de Lisboa e Vale do Tejo e região do Alentejo, procurando recolher informações de sujeitos com poder de decisão no sistema de Formação Contínua;
- análise de conteúdo das entrevistas exploratórias, com vista à elaboração de um pré-questionário;
- validação do pré-questionário por juízes;
- análise dos dados resultantes da aplicação do pré-questionário;
- elaboração do questionário definitivo, de escolha múltipla e de resposta fechada, mas também com uma questão de resposta aberta e com base no procedimento anterior;
- aplicação do questionário definitivo, administrado ao universo em estudo;
- recolha dos dados resultantes do questionário;
- tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos;
- preparação do relatório da pesquisa, com a análise e interpretação dos resultados e respetivas conclusões.

Assim, a metodologia do presente estudo inscreve-se na investigação descritiva, com abordagens qualitativas e quantitativas, sendo utilizada uma combinação de métodos do tipo qualitativo (entrevistas) e quantitativo (questionários), isto é, fizemos uma triangulação metodológica (Carmo & Ferreira, 1998, pp. 183-184, Cardoso, Grave-Resendes & Barreto, 2016, p. 1087).

2.1. As entrevistas exploratórias e os questionários

Após a análise do enquadramento legal do sistema da Formação Contínua de Professores (FCP) e em particular da legislação sobre os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), procedeu-se à realização de entrevistas a

Diretores dos CFAE. no segundo semestre do ano 2012. As entrevistas exploratórias foram semiestruturadas, seguindo um guião. Após a análise do material das entrevistas construímos um pré-questionário que foi distribuído em fevereiro de 2014 aos Diretores de Escolas, para assegurar a validade e precisão do instrumento. De salientar que aqueles, por força do atual enquadramento legal pertencem à Comissão Pedagógica dos CFAE.

O questionário definitivo foi elaborado com base na análise dos resultados obtidos no pré-questionário que nos permitiu concluir que toda a sua estrutura e respetivo conteúdo poderia ser utilizado no questionário definitivo.

O questionário definitivo foi enviado, via endereço eletrónico, aos 91 CFAE, através de um *link* disponível no Google drive, entre os meses de março e julho de 2014.

A população alvo deste estudo foi constituída por 91 Diretores dos CFAE do território nacional (33 na região norte, 20 na região centro, 25 na região de Lisboa, 7 no Alentejo e 6 no Algarve), com acreditação válida à data de 31 de dezembro de 2013 (CCPFCP, 2013, p.115), confinando-se a Portugal Continental, pois nos Açores e na Madeira não existem CFAE.

Dos 91 Diretores de CFAE existentes na altura responderam ao questionário 64, verificando-se uma taxa de resposta de 70,3 %. Neste sentido, podemos afirmar, com alguma probabilidade que os 64 Diretores de CFAE da amostra obtida são representativos de todo os Diretores de CFAE de Portugal, pelo que podemos generalizar as conclusões após o estudo da respetiva amostra (Lima, 1995; Varinhos, 1995, 1997). Inquirimos os Diretores dos CFAE por serem os principais responsáveis por estas estruturas, utilizando um questionário formado por 146 itens com uma única escala de atitudes (*Likert*) de cinco graus e por uma questão aberta.

2.2. Leitura dos Resultados

Com as entrevistas acedemos às opiniões de quatro diretores de CFAE com larga experiência no respetivo cargo, sendo que a maioria se mantém desde o ano da criação dos CFAE (1992):

Dos resultados obtidos salientamos os seguintes aspetos que traduzem a opinião pessoal de Diretores sobre as políticas e as dinâmicas das respetivas organizações:

- Sentem-se motivados no exercício do cargo, recandidataram-se a este, sobretudo pelo conhecimento anterior que possuíam acerca dos CFAE e apesar dos constrangimentos, têm opinião muito positiva sobre seu desempenho no cargo.
- Afirmam que o Plano de Formação do CFAE é elaborado em articulação com as Escolas associadas, utilizando o contacto direto, os endereços eletrónicos ou o contato telefónico para comunicarem entre si. O Plano de Formação é divulgado através da página eletrónica do CFAE. Antes era a revista em formato de papel.
- Consideram que o estilo de liderança dos Diretores dos CFAE é variável, existindo um pouco de tudo: desconhecimento do tipo de liderança dos outros, liderança proativa, democrática,
- Entendem que a Formação Contínua é importante na resolução de problemas, conducente à melhoria da profissão docente.
- Assumem que as necessidades de maior importância para a Formação Contínua são o financiamento e os recursos humanos de apoio.
- Dizem que a sua satisfação assenta na inexistência de limitações a nível pedagógico e formal, na resolução de problemas concretos das Escolas, na satisfação dos docentes formandos após o sacrifício pessoal para frequentarem as ações de formação.
- Afirmam que os aspetos que lhes provocam maior insatisfação no sistema da Formação Contínua são a falta de financiamento, o facto da importância da formação contínua ter vindo a diminuir e o facto de o CFAE não dar resposta às solicitações de formação dos docentes.

Através dos inquéritos por questionário quisemos caracterizar o perfil pessoal (idade, género e habilitações literárias) e profissional (anos de serviço docente, setor de ensino, grupo de recrutamento, categoria profissional,

formação especializada e experiência no cargo) dos diretores dos CFAE e averiguar se as suas percepções eram influenciadas por esse perfil.

O perfil pessoal dos Diretores dos CFAE representado na nossa amostra, quanto à idade, é em média, acima dos 53 anos e entre os 43 anos (Diretor mais jovem) e os 64 anos (Diretor mais velho); a maioria são homens (60, 9 %). Relativamente às suas habilitações literárias, 35,9 % completaram o Mestrado, 31,3 % possuem somente Licenciatura, 18,8 % são detentores de pós-graduação, 12,5 % têm doutoramento e 59,4 % são detentores de formação especializada.

O perfil profissional dos Diretores dos CFAE do estudo, evidencia que a média de anos de serviço docente é de 30 anos (mínimo de 15 e máximo de 45 anos), sendo 60,9 % os que têm entre 25 e 34 anos de experiência docente e 23,4 % os que possuem mais de 25 anos de serviço; a maioria relativa é exclusivamente do ensino secundário (39, 1 %) e do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (34, 4 %). Quanto ao Grupo de recrutamento: 17, 5 % é do Grupo 520 (Biologia e Geologia), 12,5 % é do Grupo 300 (Português) e 10,9 % é do Grupo 410 (Filosofia). Sobre o tipo de vínculo profissional, a significativa maioria (67,2 %) é do *"quadro de Agrupamento da Escola onde exerce"*, ou seja é do quadro da Escola sede do CFAE, uma escola secundária. Face à experiência no cargo, 29,7% está a cumprir o seu 1º mandato (0-3 anos), 18,8 % está no 2º mandato e 15 % está no 3º mandato (7- 10 anos), porém, 8 Diretores têm-se mantido no cargo desde a criação dos CFAE.

A caracterização dos CFAE também foi um dos objetivos específicos do estudo empírico realizado. Assim, obtivemos o seguinte perfil da maioria dos CFAE presentes no nosso estudo: têm entre 1001 a 1500 Docentes; têm 1 Assistente Administrativo que presta apoio; intervêm em menos de 10 Agrupamentos e em menos de dez escolas não agrupadas; a sua área de abrangência é em média 1 distrito; a maioria iniciou 1 ou 2 projetos considerados inovadores; propôs mais de 27 ações de formação contínua em 2013 e realizou

em 2013 entre 16 e 30 Ações de Formação financiadas e entre 6 a 20 ações de formação não financiadas.

2.3. Políticas e dinâmicas dos CFAE

Os resultados obtidos sobre as percepções dos Diretores acerca das políticas e dinâmicas dos CFAE, foram divididos nas seguintes principais áreas: Objetivos que os CFAE cumprem, Competências atribuídas que os CFAE cumprem, Papel esperado pelos CFAE, Liderança dos Diretores, Modalidade de Ação de Formação Contínua que tem sido mais implementada, Bolsa de formadores disponível, dinâmicas e constrangimentos de funcionalidade dos CFAE.



Figura 1. Percepções dos Diretores sobre as políticas e dinâmicas dos CFAE.

Em suma, a política de objetivos dos CFAE está voltada para uma ação de proximidade em relação às escolas e aos docentes. Com efeito, registou-se que a quase totalidade dos Diretores da amostra manifestaram maior concordância com a dimensão da formação, o que é expetável tendo em conta que dirigem

entidades formadoras, seguida da dimensão de mudança e por último, a dimensão gestão. Isto é, os Diretores da nossa amostra manifestam perceções mais positivas segundo a lógica funcional de formação e de mudança face a uma lógica funcional de gestão, provavelmente por não terem grande preparação e segurança a este nível.

Estes dados parecem revelar que os CFAE preocupam-se com a formação contínua, procurando "(...) responder às solicitações do sistema e a oferecer formação adequada aos interesses dos professores(...)" e das escolas (Lopes et al., 2011, p. 168).

Políticas e dinâmicas do Sistema de Formação Contínua

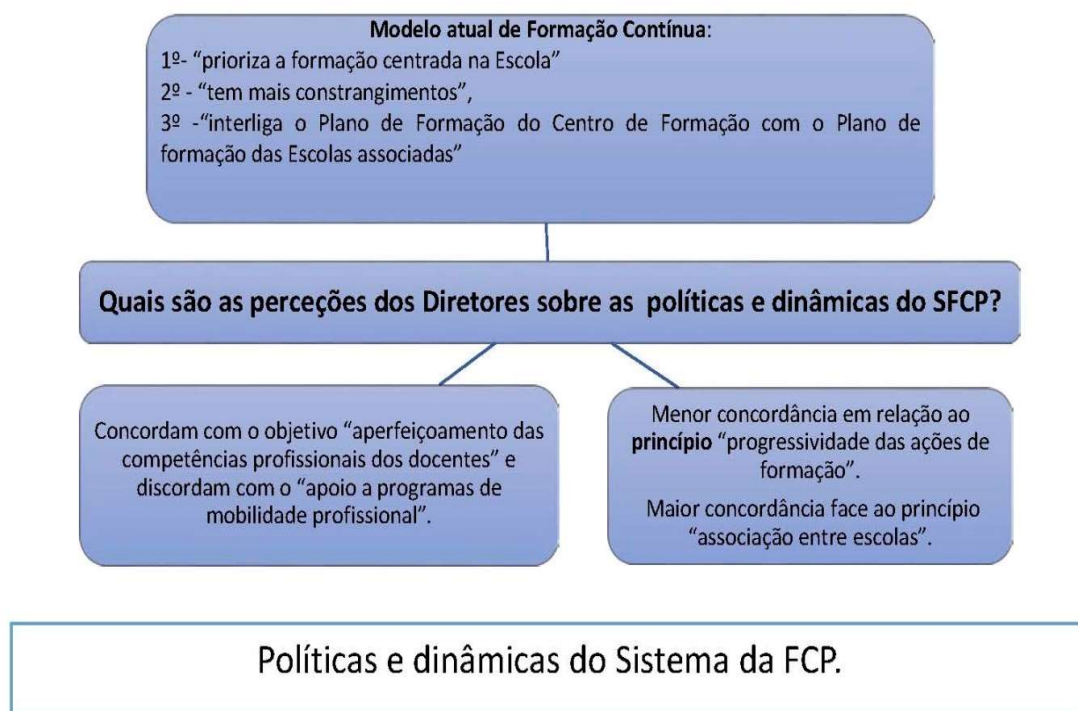


Figura 2. Percepções dos Diretores sobre as políticas e dinâmicas da Formação Contínua de Professores.

Por outro lado, o recurso à estatística inferencial levou a resultados que demonstram efeitos estatísticos significativos, só em certos casos.

SÍNTESE DAS VARIAÇÕES SIGNIFICATIVAS ENCONTRADAS

Registaram-se variações significativas segundo as percepções dos Diretores acerca das políticas dos CFAE. Contudo, não se verificaram variações estatisticamente significativas completas e consistentes segundo o perfil pessoal e profissional dos Diretores inquiridos e para os itens analisados. Os Diretores mais novos, com menor tempo de serviço, com menor experiência no cargo, com formação especializada e do género feminino são os que manifestam opiniões mais favoráveis acerca das políticas definidas para os CFAE. Tal como aconteceu para as políticas dos CFAE, também verificámos que as percepções dos Diretores sobre as dinâmicas dos CFAE variam em alguns itens segundo o seu perfil pessoal e profissional, mas nunca de forma completa,

O perfil dos Diretores acerca das dinâmicas dos CFAE é similar ao verificado para as políticas destas estruturas, pelo que podemos inferir que as políticas e dinâmicas dos CFAE são percecionadas pelo mesmo perfil de Diretores: mais jovens, com menor tempo de serviço, do género feminino, com formação especializada, com menos anos no cargo, estão vinculados nos 2º/3º Ciclos e ensino secundário, contudo também apresentam mais de 60 anos de idade.

Obtiveram-se, ainda, diferenças significativas segundo as percepções dos Diretores acerca das políticas dos CFAE. Em relação ao perfil pessoal e profissional dos Diretores inquiridos e para os itens analisados não se registaram variações estatisticamente significativas completas e consistentes.

Relativamente às políticas do sistema de Formação Contínua, os Diretores que revelaram opiniões mais favoráveis são mais jovens, homens, licenciados, com 15-19 anos de serviço e com 2 mandatos no cargo. O perfil pessoal e profissional dos Diretores não influencia totalmente as suas percepções acerca das políticas e dinâmicas dos CFAE, uma vez que não se verificam variações estatisticamente significativas e consistentes para os itens analisados.

CONCLUSÃO

O presente estudo, de âmbito nacional, teve como objetivo saber quais são as percepções dos Diretores dos CFAE acerca das políticas e dinâmicas destas estruturas organizativas e do próprio sistema de Formação Contínua de Professores e relacionar essas percepções com o seu perfil. Para isso, começámos por definir um quadro teórico que analisou as perspetivas teóricas da formação contínua de professores, as perspetivas organizacionais dos CFAE e a evolução diacrónica no que concerne às políticas delineadas e às dinâmicas desenvolvidas.

A informação analisada permitiu-nos desenvolver o estudo empírico aplicando uma triangulação de técnicas de recolha e tratamento de dados, designadamente: entrevistas semiestruturadas a Diretores de CFAE de diferentes regiões e cuja análise de conteúdo foi importante para a elaboração do questionário aplicado a uma amostra de 64 Diretores dos CFAE, cerca de 70 % do universo destas entidades a nível nacional. A recolha de dados das entrevistas e a análise estatística do questionário possibilitou-nos atingir os objetivos da investigação e retirar sinteticamente as seguintes principais conclusões: os Diretores dos CFAE percebem positivamente a sua ação de proximidade a nível local e negativamente o apoio e os incentivos da administração educativa; os Diretores mais novos, com menor tempo de serviço, com menor experiência no cargo, com formação especializada e do género feminino, manifestaram opiniões mais favoráveis acerca das políticas definidas para os CFAE.

Ao comparar as percepções acerca das políticas e dinâmicas dos CFAE com as políticas e dinâmicas do Sistema de Formação Contínua verificou-se que as variações estatísticas significativas foram mais numerosas nas primeiras, podendo indicar que os Diretores da nossa amostra têm opiniões mais homogéneas em relação ao Sistema de Formação Contínua do que em relação aos CFAE. Quanto às políticas e dinâmicas dos CFAE e da Formação Contínua, os Diretores da amostra tiveram opiniões homogéneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, J., (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje, *Aprender*, n.º 21, pp. 46-50.
- Almeida, E., (1993). Formação - um pouco de história", *Noesis*, n.º 29, pp. 16-18.
- Alves Pinto, C., (1993). Formação contínua - a perspectiva da FNE, *Educação*, n.º 6, pp. 44-49.
- Barroso, J. e Canário, R., (1995). Centros de formação das associações de escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia, *Inovação*, Vol. 8, N.º 3, pp. 263-294.
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: I.I.E.
- Campos, B. P. (2004). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. In *Discursos. Formação de Professores*. Série: Perspetivas em Educação, nº 2. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 13-26.
- Cardoso, J. M. R. (2000). *As percepções dos Professores sobre as Ações de Formação, no atual modelo de Formação Contínua*. Mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta.
- Cardoso, J., (2014). Os Centros de Formação de Associação de Escolas fazem sentido, *ELO 21*, Guimarães, Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 119-124.
- Cardoso, J., Grave – Resendes, L. C. & Barreto, A. (2015). O Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas e a Formação Contínua de Professores. In *II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas*, 1613-1624. Braga: Universidade do Minho – Instituto da Educação.
- Cardoso, J., Grave – Resendes, L. C. & Barreto, A. (2016). Os Centros de Formação de Associação de Escolas: perspetivas dos seus Diretores. In *Atas CIAIQ2016 – Investigação Qualitativa em Educação*, 1084-1093. Volume I. Porto: Universidade Lusíada.
- Carmo, H. C., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, (2013). *Relatório de atividades 2013*. Braga: Edição do CCPFCP.
- Estrela, A. (1991). Dos Modelos de Formação de Professores por competências ao Projecto FOCO", in Estrela, A., et al, *Formação de Professores por competências ao Projecto FOCO (Uma experiência de Formação Contínua)*, pp. 9-31, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T., (2003). A formação contínua entre a teoria e a prática", in Ferreira, N. S. C. (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. pp. 43-66, São Paulo: Cortez.

- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de Formação Contínua de professores, in *Formação contínua dos professores - realidades e perspectivas*, pp. 237-257, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2004). A profissão de ensinar, hoje. In Martins, E. & Adão, A. (org.). *Os Professores: identidades (Re) construídas*. pp. 13-36, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas,.
- Jesus, S. N. (s/d). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Lima, M. P. (1995). *Inquérito Sociológico: problemas de metodologia*, Lisboa: Editorial Presença.
- Lopes., A. et al. (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007: contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.
- Machado, J. (2014). Professores, Escola e Formação – Luzes e Sombras da Formação Contínua. In Formosinho *et al.* *Luzes e Sombras da Formação Contínua. Entre a Conformação e a Transformação*, pp. 101-113, Ramada: Edições Pedagogo..
- Monteiro, A. (2013). Compreender a formação contínua. Uma análise a partir dos técnicos de radiologia. In Fialho, J., Silva, C. A. & Saragoça, J. (Coord.), *Formação Profissional – Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de acção*, pp. 89-148, Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. C. (2007). Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: desafios contemporâneos, in Morgado, J. C. & Reis, M. I. (org.). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. pp. 41-57, Braga: CIED,.
- Nogueira, A. I. et al. (1990). *Formar hoje, educar amanhã*. Coimbra: Almedina.
- Nóvoa, A. (1998). Relação escola – sociedade: «novas respostas para um velho problema». In Serbino, R. V. et al (org.). *Formação de Professores*. pp. 19-39, São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*, Porto: Porto Editora.
- Santos, J. M. (2008). *O formador moderno e a organização formadora: técnicas ao serviço da eficácia e da eficiência na formação profissional*. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, M. A. (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: a pessoa e a organização*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, J. C.M., (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Labirinto.
- Varinhos, V. M., (1995). *Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Varinhos, V. M., (1997). *Introdução à Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta.

A coleção de eBooks **LE@D TALKS - Trabalho em Progresso/Work in Progress**, editada pelo LE@D, tem como objetivo publicar artigos resultantes dos encontros científicos internacionais organizados pela UID e pelos investigadores nas áreas da intervenção da UID.

Nesta Coleção:

Nº 1 - *Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e em eLearning na Sociedade em Rede, Textos selecionados das LE@DTalks 2010-2018*, Lisboa: LE@D.

Outras coleções eBooks LE@D:

LE@D WORKS - Projetos de Investigação/Research Projects

LE@D FUTURES - Novas Gerações na Investigação/New Generations of Research

