

LIDERANÇA, CLIMA DE ESCOLA E INOVAÇÃO: INTER-RELAÇÕES ETOLÓGICAS

Ana Isabel Rio Tinto de Matos

SÍNTESE

Considerando o *desenvolvimento* como o objectivo central da escola, tanto do ponto de vista da formação dos alunos, como dos profissionais que a constituem, torna-se fundamental a análise do contexto organizacional, no que concerne à estrutura e normas de funcionamento, às relações de trabalho existentes, ao clima e à cultura desenvolvidas e ao tipo de liderança exercida.

O estudo centra-se num paradigma qualitativo através de um *estudo de caso* de uma escola do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

RESUMO

Nunca é demais afirmar que só *desenvolvimento* pode ser considerado como a finalidade da educação. Esta ideia de desenvolvimento encerra a noção de uma permanente construção quer daquilo que a pessoa vai conhecendo, quer daquilo que vai sabendo fazer, quer mesmo daquilo em que a pessoa se vai tornando, concepção válida para todos que habitam o *ethos* escolar, membros de uma comunidade educativa.

Enquanto contexto organizacional, a escola é espaço de desenvolvimento pessoal e social, não só para os alunos, como também, para os profissionais que a constituem através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas.

O objectivo deste estudo centra-se no diagnóstico do clima organizacional de uma escola, procurando explorar as características do clima de escola valorizadas pelos professores como susceptíveis de influenciar a inovação. Considerando o papel de líder como uma das variáveis mais frequentemente associada à existência de um clima positivo ou negativo, procurámos ainda identificar as qualidades de liderança organizacional da escola mais fortemente relacionadas com a promoção de inovações.

O desenvolvimento deste estudo envolveu três principais componentes:

- observação da escola seleccionada, atendendo às suas rotinas diárias, desde as salas de aula, passando pelas zonas de recreio, pelos corredores, sala de reuniões de professores e direcção, secretaria e cozinha;
- um questionário para a avaliação do clima organizacional da escola;
- entrevistas semi-estruturadas com professores e membros da direcção.

Ana Matos, 1997, Liderança, Clima de Escola e Inovação.

Nunca é demais afirmar que só *desenvolvimento* pode ser considerado como a finalidade da educação. Esta ideia de desenvolvimento encerra a noção de uma permanente construção quer daquilo que a pessoa vai conhecendo, quer daquilo que vai sabendo fazer, quer mesmo daquilo em que a pessoa se vai tornando, concepção válida para todos que habitam o *ethos* escolar.

Enquanto espaço organizacional, a escola é um dos contextos de desenvolvimento pessoal, não só para os alunos, como também, para os profissionais que a constituem através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas.

Neste âmbito evidenciam-se os três conceitos-chave do estudo realizado (Matos, 1997): *clima de escola, liderança e inovação*. É, no entanto, o factor *liderança* aquele que ocupa o lugar central nesta análise, dado que a função do líder ultrapassa em larga medida a simples capacidade de dar respostas tecnicamente correctas aos problemas e dificuldades das organizações. Mais completa e mais profunda é a noção de líder como um instrumento de *aprendizagem e acção*, já que é através da abertura permanente para aprender, reflectindo sobre a experiência, que as pessoas se desenvolvem, assim como as organizações e a sociedade (Mazzarella, 1981; Hickman e Silva, 1984; Cabral, 1989).

O objectivo do estudo centrou-se no diagnóstico do clima organizacional de uma escola, procurando explorar as características do clima de escola valorizadas pelos professores como susceptíveis de influenciar a inovação. Considerando o papel de líder como uma das variáveis mais frequentemente associada à existência de um clima positivo ou negativo, procurámos ainda identificar as qualidades de liderança organizacional da escola mais fortemente relacionadas com a promoção de inovações.

Encontramos, assim, três objectivos a definir:

- A - Elaborar um diagnóstico do clima organizacional da escola;
- B - Explorar as características do clima da escola valorizadas pelos professores como susceptíveis de influenciar a inovação;
- C - Identificar as qualidades da liderança organizacional da escola relacionadas com a promoção e dinamização de inovações.

De acordo com estes objectivos realizámos um estudo de caso referente a uma escola do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, particular e cooperativo, da zona de Lisboa. Esta é uma escola já a algum tempo conhecida por ser uma escola que desenvolve projectos inovadores nas áreas curriculares da língua portuguesa, da matemática, da filosofia com crianças e da utilização de computadores na sala de aula.

Breve Contexto Teórico

Os últimos vinte anos de investigação educacional marcaram a análise e compreensão da escola enquanto organização através da emergência de uma sociologia das organizações escolares e de uma "nova" perspectiva de análise entre a abordagem micro (a sala de aula) e abordagem macro (o sistema de ensino), um nível meso de compreensão e de intervenção (Nóvoa, 1992). É neste nível que se situa o próprio espaço organizacional da escola, o cenário onde a acção pedagógica acontece com todos os seus intervenientes: alunos, professores, pais (mesmo que um pouco mais distantes), directores, funcionários e comunidades, com todos os seus universos psicológicos e sociais. A este propósito Michael Apple (1986, in Nóvoa, 1992) diz o seguinte:

Nas duas últimas décadas fizeram-se grandes progressos na explicitação das relações entre os currículos, a pedagogia e a avaliação nas escolas básicas e secundárias e as estruturas desiguais da sociedade em geral. Todavia, faltou um elemento central em muitos estudos sobre o papel cultural, político e económico das instituições formais de educação. Refiro-me à tendência para ignorar, ou para tratar como epifenómeno, o trabalho interno das escolas como organização (p.ix).

É dentro desta nova perspectiva que a escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural específicas. Não podemos, no entanto, nos esquecer, que se por um lado a compreensão da especificidade da escola enquanto organização, significou um

passo em frente nos estudos sobre as escolas, por outro lado, o seu desenvolvimento também tem sido influenciado pelos contributos e saberes das teorias da organização e gestão. E segundo Nóvoa (1992), mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana (p. 16).

No âmbito da conceptualização da escola como organização destaca-se um personagem por inerência da sua função: o líder. Pensamos que a própria História da Humanidade, através dos diferentes líderes que a protagonizaram, evidencia e justifica a importância da análise do conceito e do papel de liderança, da qual alguns aspectos nos parecem mais marcantes. O primeiro deles, prende-se com o facto de que um dos atributos definidores de qualquer organização é o conjunto de pessoas que a compõe, do qual o líder é, também, um elemento integrante. Nesta condição, o líder, isoladamente, não é o único ou mais importante membro, mas alguém que, por possuir um conjunto de conhecimentos e capacidades específicas, ocupa um lugar de especial relevo no contexto organizacional. Mais ainda, fica patente nos estudos e teorias mais recentes que o líder nada pode e nada faz, sem olhar à sua volta e considerar significativamente cada qual dos outros membros que integram todo o conjunto. Dito de outro modo, o líder sozinho não é líder. Enquanto membro funcional, o líder tem a responsabilidade de manter a coesão do grupo em torno de princípios e valores morais que caracterizam a liderança democrática. A liderança é a força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento.

Um segundo aspecto que merece destaque, é a capacidade do líder de pensar de forma estratégica, de forma não convencional, mas audaciosa. Uma boa estratégia permite a quem a definiu enfrentar, com sucesso, um obstáculo, ou superar dificuldades e adversários. Ao longo dos tempos, o êxito do vencedor ou o sucesso do líder estiveram sempre associados à sua capacidade de alcançar eficaz e eficientemente os objectivos pretendidos de acordo com a missão da organização, procurando ver mais além do que a realidade aparente podia mostrar, transformando os momentos de crise em oportunidades vantajosas, sendo ao mesmo tempo realista e visionário; sensível e exigente; inovador e prático.

Pensar de forma estratégica exige esforço e treino persistente no desenvolvimento das capacidades específicas. É por vezes um processo doloroso, mas recompensador, porque permite aprendizagens duradouras e significativas, exigindo a associação permanente entre acção e reflexão.

Um terceiro aspecto relevante é o papel que a cultura e o clima escolar exercem no desenvolvimento organizacional e na prossecução da excelência das escolas. A importância destes dois elementos diz respeito ao facto evidente de que as pessoas existem na escola, mas que podem ser consideradas, exclusivamente, meros instrumentos para atingir objectivos organizacionais, como por exemplo, cumprir o calendário e o horário escolar, os programas curriculares, ou as normas do Ministério da Educação; ou, também, tornarem-se, enquanto pessoas, parte dos objectivos organizacionais a atingir. Neste último caso, e de resto o único que consideramos viável, os sentimentos, percepções, necessidades, direitos, valores e ideologias de professores, alunos, funcionários e pais, assumem, cada qual a seu nível, um papel central na criação e desenvolvimento da escola.

De facto a cultura e o clima sempre estiveram presentes onde quer que um grupo de pessoas estivesse reunido em torno de ideias comuns. Famílias, organizações e nações possuem e sempre possuíram culturas e climas internos. Mas durante muito tempo, a cultura e o clima não foram concebidos, de forma consciente, como instrumentos para melhorar o funcionamento das instituições. Os estudos mais recentes, porém, vieram mostrar que a definição de estratégias e a sua implementação só produzirão bons resultados, caso estejam devidamente articuladas com a cultura existente e com um clima favorável. Será, assim,

bastante difícil pensar, definir e implementar a mudança numa instituição estagnada, onde as pessoas valorizam a continuidade, a estabilidade e o conformismo em detrimento do novo, do diferente e do risco. Hickman e Silva (1984) explicam esta questão, afirmando que:

One positive side effect to the decade-long passion for strategic planning was the realization that no brilliant strategy can succeed if you can't implement it. Notice how Webster's definition of "culture" stresses the act of developing desired traits with expert care and training. With its emphasis on implementation, culture building offers New Age executives a tool for turning well-formulated strategies into results (p. 62)

O clima de escola, como define Sergiovanni (1991), tem uma relação importante com a eficácia da escola e o seu desenvolvimento, quando articulado com a liderança escolar:

Favorable school climates can result in more or less effective schooling depending on the quality of educational leadership that exists to channel climate energy in the right directions (p. 217).

Quanto à importância da cultura de escola, Sergiovanni (1991) refere as suas implicações num maior compromisso e melhor desempenho no trabalho desenvolvido pelas pessoas, dizendo que:

The benefits of a strong school culture are clear. Culture represents an effective means of coordination and control in a loosely connected and nonlinear world. Its covenant or center of purposes and shared values represents a source of inspiration, meaning, and significance for those who live and work in the school. These qualities can lead to enhanced commitment and performance that are beyond expectations. And as a result the school is better able to achieve its goals (p. 223).

Todavia, Sergiovanni (1991) chama a atenção para o facto de que a cultura escolar possui, implicitamente, um lado negativo quando se torna demasiado forte, fechada e rígida. É o que o autor chama de lado escuro da cultura ("dark side of school culture") e que caracteriza da seguinte forma:

The presence of a strong norm system in a school can collectively program the minds of people in such a way that issues of reality come into question. If this is carried to the extreme, the school might come to see reality in one way but its environment in another. And, finally, there is the question of rationality. As commitment to a course of action increases, people become less rational in their actions (Staw, 1984). Strong cultures are committed cultures, and in excess, commitment takes its toll on rational action (p. 223).

Na mesma perspectiva, Schein (1985) afirma que uma cultura mais madura e dominante, que preserva as glórias do passado, torna-se mais importante para alimentar a auto-estima e o sentido de defesa da organização do que para servir aos objectivos e finalidades próprios. Uma cultura demasiado arraigada e impenetrável pode transformar-se numa limitação à inovação e à criatividade, servindo como um instrumento conservador de adaptação interna e externa.

É neste sentido que Hickman e Silva (1984) afirmam a importância do pensamento estratégico do líder. O desenvolvimento da excelência e da inovação e a implementação da mudança dependem da capacidade do líder de pensar e definir estratégias de acordo com uma visão claramente definida e ao alcance de todos os que trabalham na escola, inclusive os alunos, construindo a par e passo uma cultura sólida, que lhe serve de base e fundamento e fomentando um clima de confiança mútua, de consideração, de igualdade, de reciprocidade, de justiça e de liberdade.

A liderança em democracia necessita fortemente de promover um ambiente caloroso e estimulante, onde as pessoas sintam que podem partilhar com os outros os seus saberes e as suas capacidades, que podem aprender e desenvolver mais, e sempre, as suas habilidades e, sobretudo, que as pessoas

sintam que a escola precisa muito mais de cada uma delas do que aquilo que o espaço restrito de uma aula de 50 minutos, tradicionalmente, requer. Este sentimento deve ser o reflexo de uma filosofia educacional baseada em princípios morais bem definidos e verdadeiros, através dos quais o gestor promove a construção da cultura da escola e reforça-a todos os dias.

Quando nos referimos à organização escolar, não nos podemos alhear do facto de que é sua função primordial educar, formar, promover as culturas. É, no quadro deste serviço da escola que nos parece caber toda esta reflexão sobre a liderança democrática na busca incessante da excelência, pois que gestão da escola - e não o puro cumprimento de burocracias administrativas - é, também, a gestão da educação de muitas crianças e jovens que a povoam. Posta esta evidência, resta-nos saber, para além da questão teórica do "para que serve a escola", o que de facto nós queremos fazer com a escola: mantê-la como espaço de ensino, de transmissão de conhecimentos, ou transformá-la num espaço multifacetado de oportunidades de aprendizagem? Proclamar a interdisciplinariedade mantendo a organização curricular rígida de aulas isoladas e fechadas em horários superlotados, onde um mar de conhecimentos é fragmentado, "cortado em pedacinhos" que dificilmente se conseguem voltar a unir na cabeça de qualquer aluno, ou aceitar o desafio de mostrar aos nossos aprendizes as ténues fronteiras que cercam as diferentes áreas do conhecimento? Pretendemos educar para valores, ou com valores? Sobretudo, que valores?

Se teoricamente as respostas são fáceis, o quotidiano escolar da generalidade dos alunos e professores não as confirmam. Quase diariamente ouvimos professores dos diferentes níveis de ensino queixarem-se de que "os alunos de "hoje" sabem muito pouco", que apresentam uma grande falta de interesse pelos conhecimentos em geral e pela cultura, e uma enorme falta de curiosidade. No entanto, as condições que a escola tem vindo a apresentar para atingir os objectivos do ensino básico e secundário, parecem mais propiciadoras do desinteresse do que de motivação para a aprendizagem e fascinação pelo saber. Segundo Perrenoud (1995) a escola apresenta mais dificuldades que estímulos ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, e chama atenção para o facto através das seguintes questões:

Qual o aluno que poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de actividades e de disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? Qual o aluno que poderá, por imposição, tornar-se activo ou passivo e escutar ou concentrar-se, falar ou escrever, questionar ou responder só porque recebeu a ordem do professor, no momento determinado que este julga oportuno? (...) Qual o aluno que poderá aprender por tentativas e erros, expor as suas questões e as suas dúvidas, quando "tudo aquilo que possa dizer pode ser utilizado contra si", dá lugar a apreciações, a sacarmos, a comentários anotados na caderneta? (p. 18).

Com efeito, os professores queixam-se de que os alunos só trabalham para a nota, só estudam quando se aproxima a data dos exames, e normalmente ficam felizes quando o professor/a falta às aulas. No entanto, e como afirma Perrenoud (1995), esta relação utilitarista com o saber é consequência do *modus operandi* da escola:

O que é que fazem as crianças de 3 ou 4 anos, ainda sem passado de alunos, quando os convidam para brincarem aos professores e alunos? Uma das crianças assume o poder, põe os outros em fila e, de imediato, ralha-lhes porque eles não trabalham o suficiente e pune-os com uma má nota... (p. 18).

Segundo este autor, o que falta essencialmente na escola, é uma cultura do trabalho escolar, onde os professores valorizem o aluno como sujeito da construção do saber, e não simplesmente um arquivo de depósitos. Esta crítica à

escola tradicional já é velha. Inúmeros foram os defensores de uma pedagogia moderna, aberta, activa, diferenciada, individualizada, centrada no aluno, de projecto, e muitos mais nomes foram-lhe atribuídos. Contudo, a anunciada mudança pedagógica não se operou na realidade,

(...) senão a uma escala muito reduzida: na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são activos, não se trabalha por projectos, não se negocia grande coisa com os alunos. A autogestão e a escola nova permanecem, em boa parte, senão como sonhos, pelo menos como realidades isoladas (Perrenoud, 1995, p. 19).

Parece, então, que a mudança e a inovação não se traduzem por um investimento em dispositivos didácticos mais ou menos sofisticados, ou por alterações dos programas curriculares. A inovação requer uma mudança bem mais profunda no contexto organizacional da escola articulada com a realidade social e cultural do seu meio envolvente, pois que é um conceito intrinsecamente relacionado com a criatividade, com a capacidade de produzir, de originar, de dar existência. Significa, inventar, criar a partir de um contexto social e cultural existente, orientando-se para a mudança, preparando e antecipando o futuro. A inovação refere-se, assim, à capacidade de produzir a eficácia e a excelência, tendo a coragem de por em causa estruturas e práticas tradicionais. Inovar e criar pressupõem, ao ser humano, ser capaz de enfrentar a realidade humana e social complexa, indeterminada, imprevisível, em permanente mutação. A inovação é uma necessidade para todos os intervenientes em educação, porque estes são um grupo em permanente evolução, inseridos numa sociedade que, ela própria, se modifica e se transforma.

Assim, para a UNESCO (1980) inovar é sempre

entrar, mais ou menos, em conflito com o sistema existente, é entrar em choque com as estruturas, os hábitos, os preconceitos, a pura e simples inércia (...). Uma inovação - por modesta que seja - rompe um equilíbrio, cria um estado de crise: estado de crise entre as várias componentes do sistema e estado entre pessoas (p. 276-278).

Podemos concluir, assim, que a inovação nunca é um percurso pacífico, de amadurecimento individual ou colectivo, mas, sim, um processo conflitual de ruptura com o antigo, com o habitual, com o pré-estabelecido, com o previsível.

No entanto, esta ruptura não significa negar ou esquecer o passado e a tradição. Pelo contrário, é muitas vezes conhecendo bem a tradição que se torna possível inovar realmente. Lafond (1997) estabelece uma relação entre o desenvolvimento da inovação e a teoria da aprendizagem de Piaget, referindo as fases de assimilação e acomodação:

Une première phase d'assimilation au cours de laquelle les éléments nouveaux sont examinés, analysés, pesés par le système en place, précède une seconde phase d'accommodation dans laquelle les structures anciennes bougent, "étrangers". Ainsi s'établit le nouvel équilibre provisoire (...)(p. 14).

A inovação é, portanto, um processo dinâmico gerador de equilíbrios e desequilíbrios, de movimentos e de resistências, de tensão entre o antigo e o novo, entre o conhecido e o desconhecido, dividido entre as convicções de uns e as visões prospectivas de outros. Este processo, e de resto como qualquer outro, precisa de ser impulsionado, estimulado, motivado e apoiado pelo líder da organização ou do contexto onde se desenvolve. Assim, entre as várias condições que devem ser criadas nas organizações escolares para que as inovações se desenvolvam, parece-nos que o clima e a cultura revelam um papel de suporte, de base, um sistema de apoio sócio-afectivo, essencial para reduzir o medo, a insegurança e a resistência à mudança.

González (1988) referindo-se a inovação centrada na escola, afirma que:

(...) a organização escolar tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de auto-renovação. De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola (in Nóvoa, 1992, p. 41).

De acordo com Brunet, (1988) um clima caracterizado pelo apoio à mudança nas práticas profissionais tem um papel fundamental no empenhamento dos membros de uma escola em actividades formativas, da mesma forma que um clima que permite às pessoas expandirem-se e desenvolverem-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição. Por outro lado, sabemos, também, que não há inovação sem aprendizagem, sem investigação, sem criatividade, e portanto, sem um clima aberto e estimulante e uma cultura que, de facto, valorize e apoie estas iniciativas, o envolvimento dos profissionais torna-se mais difícil. Segundo Brunet (1992):

O aperfeiçoamento ou a formação só se tornam eficazes se o participante tiver a noção de que vai poder utilizar os novos conhecimentos e de que o clima lhe proporcionará os complementos e os apoios necessários (p. 132).

A percepção de um alto nível de participação e implicação na tomada de decisões relativas aos problemas da vida escolar e do reconhecimento e consideração pelo trabalho desenvolvido, geram um maior grau de satisfação (Anderson, 1982), que por sua vez, também influencia a própria percepção positiva do clima da escola, e o empenhamento dos profissionais na vida escolar.

Pensamos que a criação nas escolas deste clima de criatividade e mudança, e de uma cultura de inovação encontra precisamente no líder elemento fundamental de estímulo e dinamização. O líder deve ser o pivot deste processo, questionando e problematizando as situações, estimulando e criando oportunidades para que os professores inovem, implicando-os num processo reflexivo e auto-crítico, sobre as suas práticas e os seus valores.

Assim entendida, a inovação deve estar enraizada na filosofia educacional da escola, no âmbito da sua missão profética, onde a democracia, a justiça, a liberdade, a cooperação e a interdependência são os valores reinantes, na construção de uma comunidade moral. Através do seu estilo próprio, cabe ao líder fomentar a iniciativa de todos os que integram a organização escola, promovendo a consideração e um clima de grande confiança nos professores e entre estes, e desenvolvendo estruturas facilitadoras de criatividade, comunicação e interacção entre os que trabalham na escola.

Metodologia de Investigação

O estudo em causa enquadrou-se, essencialmente, num paradigma qualitativo, embora conjugue técnicas de recolha de dados dos modelos qualitativo e quantitativo. Sendo orientada por objectivos de natureza descritiva, a pesquisa insere-se numa abordagem do tipo estudo de caso (Merriam, 1988; Bogdan e Biklen, 1994) na medida em que restringe-se a uma unidade organizacional, a escola, sobre a qual pretendemos desenvolver uma análise sistemática, reflexiva e tão aprofundada quanto possível.

A nossa opção preferencial pela metodologia qualitativa prende-se, sobretudo, com duas razões. Em primeiro lugar, e enquadrado no contexto teórico apresentado, está a concepção de que a realidade humana, social e organizacional é um fenómeno complexo, em permanente mudança, porque em desenvolvimento. Tal fenómeno só pode ser coerentemente investigado se considerarmos, na pesquisa, toda a sua complexidade e o contexto social que o envolve numa dada situação. Parece-nos, neste sentido, que o paradigma positivista de Augusto Comte que suporta o modelo quantitativo, porque baseado on the assumption that there is a single, objective reality (Merriam, 1988, p.17),

não é suficiente, per si, para interpretar e explicar o jogo de inter-relações dos factores influenciáveis das situações humanas.

O modelo qualitativo, porém, baseado no idealismo de Kant e seus sucessores está dentro do paradigma fenomenológico e tem como principal objectivo, compreender o significado e o sentido das situações e experiências (Bogdan e Biklen, 1994). Enquanto o modelo quantitativo procura explicar os problemas isolando-os do seu contexto e decompondo-o em partes, o modelo qualitativo, conforme afirma Merriam (1988), strives to understand how all the parts work together to form a whole (p. 16).

Para reforçar a necessidade de se compreender a complexidade e a subjectividade dos pensamentos, percepções, valores e comportamentos que permeiam as relações humanas, a autora diz ainda, que:

In contrast, qualitative research assumes that there are multiple realities - that the world is not an objective thing out there but a function of personal interaction and perception (p. 17).

Todavia, sabemos que abordagem qualitativa não substitui a quantitativa, mas, pelo contrário, a primeira pode ser complementada com a utilização de instrumentos típicos da segunda, e vice-versa. Devemos reconhecer que ambos os paradigmas têm as suas limitações e as suas vantagens.

A segunda razão que determinou a opção pela metodologia qualitativa refere-se à natureza do problema de investigação em causa. Pensamos que a análise do clima de uma escola e do papel do seu líder na promoção da criatividade necessária ao desenvolvimento da inovação, não pode ser feita, exclusivamente, com base nos resultados estatísticos de um questionário. Necessita, também, de uma análise que valorize mais o aspecto subjectivo das relações dos professores com a organização escola, e da função da liderança, tanto sob o ponto de vista formal como informal. A utilização de outros procedimentos como a observação naturalista e as entrevistas torna-se, então fundamental.

Neste sentido, a nossa pesquisa desenvolveu-se através da observação naturalista, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é, também, chamada de trabalho de campo, em que o investigador encontra os sujeitos da pesquisa no próprio território destes, passando muito tempo juntos. O objectivo do investigador é aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar e fazer, sobre as suas práticas quotidianas. O estudo de caso consiste, assim, na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988).

Assim, o desenvolvimento deste estudo envolveu três principais componentes:

- observação da escola seleccionada, atendendo às suas rotinas diárias, desde as salas de aula, passando pelas zonas de recreio, pelos corredores, sala de reuniões de professores e direcção, secretaria e cozinha;
- um questionário para a avaliação do clima organizacional da escola;
- entrevistas semi-estruturadas com professores e membros da direcção.

Para a selecção da amostra, procuramos um local de estudo, onde pudéssemos encontrar o que Bogdan e Biklen (1994) chamam de uma situação "atípica", claramente um caso excepcional (p. 94), ou seja, uma escola com um projecto pedagógico diferente do que tradicionalmente encontramos nas escolas portuguesas. Naturalmente, que o conceito de diferente é, aqui, de certa forma ambíguo e pouco objectivo, no entanto, e de acordo com os mesmos autores, consideramos que a escolha enquadrava-se numa situação atípica.

Assim, a opção recaiu sobre uma escola particular, do ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico de Lisboa, com uma população de 170 alunos, (64

alunos da infantil e 106 alunos do 1º ciclo). O corpo docente é constituído por 10 professores a tempo inteiro, 2 professores de música, 1 professora de educação física e 1 professor de artes, e a direcção é composta por duas pessoas com funções de gestão pedagógica e uma com funções mais administrativas.

Quanto aos instrumentos utilizados, foi aplicado um questionário à totalidade da população docente da escola, com a finalidade de recolher dados relativos às percepções do clima organizacional. O instrumento utilizado é uma versão do questionário de Likert (1971) sobre clima organizacional de escola (Profile of a School - POS), adaptado por Luis de Carvalho (1991, p. 388). Este questionário apresenta um total de 25 itens acompanhados de uma escala de magnitude de 4 pontos, oscilando da apreciação mais negativa (1) à mais positiva (4). Estes itens estão agrupados em cinco dimensões do clima organizacional:

- de 1 a 6 - processos de liderança organizacional;
- de 7 a 11 - motivação;
- de 12 a 16 - padrões de interacção e influência;
- de 17 a 21 - comunicação intra-organizacional;
- de 22 a 24 - envolvimento na tomada de decisões;

Ao item 25 cabe uma apreciação directa sobre o estilo de gestão da direcção, de acordo com os quatro sistemas de administração propostos por Likert (1971): sistema autoritário, paternalista, consultivo e participativo.

Duas outras questões foram introduzidas no questionário, a fim de verificar se a natureza da função desempenhada pelo inquirido (docente, coordenador/a, director/a - item 26), assim como o tempo de permanência na escola (anos de serviço nesta escola - item 27) implicam variações na apreciação do clima.

Elaboramos, também entrevistas semi-estruturadas, com o propósito de aprofundar a análise dos resultados provenientes do tratamento dos questionários, e obter novos elementos de análise acerca das qualidades do líder na promoção de inovações. Estas intenções foram particularizadas através da formulação dos objectivos gerais das entrevistas, presentes no Guião de Entrevistas (Matos, 1997).

As entrevistas foram estruturadas de acordo com as seguintes temáticas: clima organizacional; papel de liderança e inovação e aplicadas a um membro da direcção e a dois professores. O tratamento das entrevistas envolveu a transcrição completa dos registos magnéticos, originando os protocolos de cada entrevista e a respectiva análise de conteúdo

Análise de dados e conclusões

Apresentamos sumariamente alguns dados mais conclusivos da pesquisa efectuada, considerando apenas os aspectos mais significativos da análise realizada no âmbito da dissertação de mestrado (Matos, 1997)

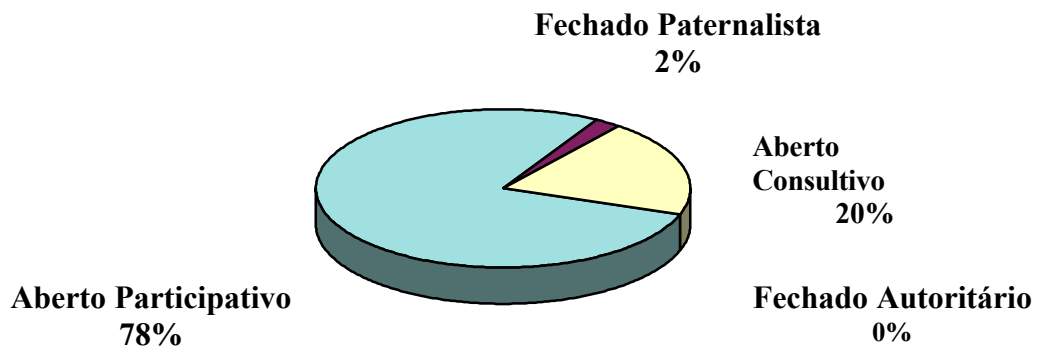
De facto, a análise geral dos resultados do questionário não deixa dúvidas de que as pessoas sentem-se bem na escola e satisfeitas com o trabalho que desenvolvem, já que partilham com a direcção a responsabilidade dos resultados obtidos, assim como também se sentem envolvidos na tomada de decisões. No entanto, este sentimento de satisfação poderia nos deixar margem para dúvidas quanto a um possível comodismo latente na rotina de trabalho. Todavia, a pontuação elevada revelada no tratamento dos dados respectivamente nas dimensões motivação e influência e interacção não alimentam essa dúvida. O índice elevado com que as pessoas que responderam ao questionário percebem a sua influência no trabalho desenvolvido na escola, assim como a percepção de um nível elevado de cooperação, sugere-nos que as pessoas se sentem integradas e com um forte vínculo à organização. Também o facto de as pessoas se sentirem muito encorajadas a serem inovadoras e a desenvolverem

melhores práticas educativas, sugere-nos que o corpo docente e a direcção desta escola estão abertos à mudança e à inovação.

No que diz respeito às entrevistas realizadas, e considerando os objectivos e propostos, e as três temáticas que balizam a estrutura das entrevistas - o clima organizacional, o papel do líder e a inovação -, seleccionámos e agrupamos a informação, de acordo com categorias de análise, que se tornam fundamentais para que possamos aceder à subjectividade do discurso do sujeito, e que se apresentam a seguir:

- Características do clima de escola
- Atributos do líder
- Indicadores de inovação

Figura 12. Percepções globais do clima escolar por tipos de clima (in, Matos 1997)



A análise global do conteúdo das entrevistas reforça a imagem positiva do clima da escola manifestada pelos professores e pelos membros da direcção nas respostas ao questionário aplicado. Facilmente verificamos, pelo discurso dos três entrevistados, que as pessoas sentem-se muito envolvidas pelo trabalho que desenvolvem na escola, pelo facto de terem muita autonomia e liberdade para realizarem as actividades pedagógicas, o que conseqüentemente, resulta num sentimento de elevada satisfação. Não menos evidente são os indicadores de que a direcção é aberta à participação dos professores na tomada de decisões, procurando ouvi-los sobre os problemas da escola.

(...) o que eu vim encontrar aqui foi um espaço, um local de trabalho onde as pessoas têm grande liberdade de e para investir nas crianças e nos seus valores, experimentar, ousar. Para as crianças, o que se torna agradável aqui é que é a conquista de uma espaço que tem que ser delas, em que elas (...) têm um papel activo em tudo aquilo que fazem, que procuram, que experimentam, e eu penso que é esta grande liberdade de movimentos que faz com que as coisas aconteçam de uma forma que possa ser diferente (S2).

Eu como princípio acho que faz parte da nossa maneira de estar na escola é que os professores têm a liberdade de escolher o método que se sentem mais à vontade. Porque não se pode impor ao professor, porque depois não funciona, porque se ele vai fazer uma coisa em que não acredita, não passa rigorosamente nada (S1).

O nível elevado de interacção e cooperação entre o corpo docente e a direcção e, sobretudo, entre os professores, está, também, muito evidente na caracterização que os entrevistados fazem da relações de trabalho que se vivem na escola, e que naturalmente influenciam a alta motivação dos professores.

Esta associação entre envolvimento na tomada de decisões e satisfação ajusta-se, aliás às conclusões de estudos anteriores, como Rutter (1979) e Anderson (1982), assim como o facto, de que o tipo de relações interpessoais vividas na escola, o grau de implicação e o apoio recebido influenciam a satisfação dos professores, vai de encontro às conclusões de Brunet (1988).

(...) nós tentamos sempre que a prática, a vivência diária seja cooperativa, até porque, antes da escola ser uma cooperativa já havia essa experiência cooperativa entre as pessoas todas que trabalhavam cá. De maneira que dar-lhe juridicamente corpo foi extremamente fácil. Como havia uma prática cooperativa entre os adultos e, até entre as crianças, isso depois foi o caminho normal natural (S1).

A caracterização do estilo de liderança feita, tanto através do questionário, como revelada pelas entrevistas, demonstra que a actuação do líder tem um papel central na percepção que os professores têm do clima positivo da escola. O estilo de gestão participativo, o apoio dado aos professores, a consideração e a confiança elevada na capacidade de trabalho das pessoas são aspectos manifestamente representativos de uma liderança democrática.

Há reuniões semanais de professores em que são postas todas as questões, sejam pedagógicas, sejam problemas com as crianças, seja, problemas de trabalho. Há reuniões específicas por temas e só nas reuniões de avaliação é que percebemos que há um tema que precisa ser mais trabalhado (S2).

Não, o trabalho não é controlado, é avaliado entre todos e há uma diferença muito grande entre avaliação e controle. E o que eu acho que é apreciável é que, de facto, cada pessoa tem a sua forma e o seu método de trabalhar, que é muito natural e que corresponde à sua individualidade, e que é profundamente respeitado aqui. É por isso que depois as pessoas também se sentem bem e acabam por influenciar as crianças também. As pessoas são avaliadas pedagogicamente no trabalho, e em grupo, mas não são controladas. Aliás essa avaliação é fundamental. (...) Temos que apresentar, por período, um relatório que é entregue à direcção, por escrito e que é visto pela direcção e é discutido nas reuniões (S2).

A forma como foi descrito o processo de avaliação dos professores, por um dos entrevistados, evidencia que, apesar de haver grande liberdade e autonomia, o trabalho é avaliado, através de um processo claramente definido, que pressupõe que os professores devem prestar contas sobre o trabalho desenvolvido, justificando as opções pedagógicas que fazem. Este processo de avaliação, associado às várias referências feitas sobre a importância de haver um espaço e um tempo para as pessoas discutirem abertamente os problemas de cada um e da escola em geral, e ainda a valorização da organização como local de formação e de troca de experiências, revela o empenhamento da liderança em estimular e criar condições para a reflexão e formação permanente dos professores e do próprio líder.

A relação entre a inovação e o clima é bastante clara nesta escola. Ambos os instrumentos utilizados permitiram recolher dados elucidativos sobre os diferentes projectos pedagógicos desenvolvidos na escola, e definidos por todos os entrevistados como sendo projectos inovadores que permitem obter resultados muito positivos na aprendizagem das crianças. Ao mesmo tempo, revelaram uma percepção muito positiva do clima organizacional da escola, mostrando a existência de um ethos e de uma cultura favorável e estimuladora da criatividade e da inovação dos professores.

Eu penso que a directora tem essa abertura. E foi assim que apareceram os programas de matemática do Pappy, foi assim que surgiu a filosofia com crianças, e são coisas que, de facto, têm resultados muito positivos, e do ponto de vista pedagógico são mesmo propostas novas, porque ali se aprende todos estes temas que são específicos da escola. Não sei se outras escolas partilharão, mas ali fazem muito, digamos, o carácter da escola (S3).

Há uma série de novidades que nos chegam, e nós acabamos por ter uma auto-formação dentro da própria escola. E depois sempre que há cursos e coisas interessantes, a escola dá a possibilidade de todos os professores se formarem. A escola é aberta, e há fundos para as pessoas se formarem nas mais variadas coisas.

Assim como fazemos formação de professores na própria escola, para pessoas de outras escolas que queiram ter uma formação, neste caso, por exemplo, a nível da matemática que é uma coisa inovadora para as outras pessoas. Há sempre esta troca. Também recebemos estagiários das Escolas de Formação de professores, que também é um espaço de formação para nós (S2).

Também encontramos na análise dos resultados, uma forte relação do líder com a implementação e desenvolvimento dos projectos inovadores. Os dois membros do corpo docente entrevistados, atribuíram, claramente, ao líder uma grande cota parte de responsabilidade pelo desenvolvimento de inovações, dada a sua capacidade de problematizar e criar contextos de reflexão, e de fomentar dinâmicas e estruturas de cooperação entre todos os que trabalham na escola.

Eu penso que a Lena foi a criadora da escola e continua a ser. É uma pessoa que muitas vezes pára os professores para que pensem nisto ou naquilo. No fundo, é uma pessoa fundamental para problematizar as questões, para ajudar a reflectir sobre elas. É a única forma que eu vejo de que haja alguém na direcção que estimule o trabalho dos professores e que tenha esta atitude, esta forma de estar na vida e na escola (S2).

Há muito trabalho, também, de investigação de alguns elementos da direcção, especialmente da Lena, que está ligada a outros trabalhos e, portanto, traz muitas coisas novas, que propõe às pessoas para ver quem está interessado, e que origina um projecto que vamos desenvolvendo. A Lena é uma pessoa que investiga e que coordena estes projectos(S2).

Parece-nos poder concluir, da análise dos dados, que existe uma liderança democrática, personalizada na figura de um dos membros da escola, identificado como S1 ou “Lena”. Quer pela abordagem do questionário, quer pela análise das entrevistas, os resultados apontam para a caracterização do líder como uma pessoa aberta, cooperante, muito atenta a tudo que se passa escola, estimuladora e propiciadora de momentos de reflexão. Mas também uma pessoa exigente com o trabalho realizado com as crianças. Essa exigência é evidenciada por um processo de avaliação dos professores, previamente definido como regra da escola, em que os professores prestam contas do seu trabalho através de relatórios escritos e de apresentação oral em grupo. A avaliação não é assim vista como inspecção e controle autoritário, mas como espaço de reflexão orientada por questões específicas.

Este elemento da direcção, enquanto fundador da escola, está, também, fortemente relacionado com a história da instituição e com a introdução de todos os projectos considerados inovadores. É caracterizado como uma personalidade fundamental na escola, uma presença importante, e neste âmbito uma figura de carisma reconhecido. Embora sabendo que a perspectiva carismática é insuficiente para explicar a totalidade do fenómeno da liderança, não podemos deixar de reconhecer a importância da personalidade do líder no sucesso da sua função.

A valorização da formação dos profissionais da escola é outro procedimento da liderança reconhecido pelos professores como muito importante para o desenvolvimento da organização, inclusive de projectos inovadores.

Parece-nos, no entanto, que o que marca a diferença nesta escola, ainda hoje, já não são propriamente os projectos de matemática, de filosofia ou de língua portuguesa, dado que o mais recentemente implementado na escola já tem cerca de 10 anos (filosofia com crianças, 1986). Das observações por nós realizadas na escola, e da análise dos dados colhidos pelos instrumentos, parece-nos surgir duas principais razões para que esta escola, com 27 anos de existência, continue sendo considerada inovadora. A primeira razão prende-se com a própria estrutura cooperativa da organização da escola, que ultrapassa em larga medida o estatuto formal de cooperativa. A cooperação existe na escola como um valor que é vivido na prática diária da escola, inclusive, na organização

da sala de aula, na forma como as crianças organizam as suas tarefas conjuntamente com os professores, com afirma o S2:

Há toda uma forma cooperativa de se funcionar nas aulas, das crianças se avaliarem, de professores e crianças se avaliarem em conjunto, das crianças terem uma organização cooperativa de funcionamento das tarefas, (...). A organização do trabalho é feita pelas crianças, pelas crianças e professores (S2).

Neste caso, o líder também aparece como um elemento central, na valorização desta forma cooperativa de organização do trabalho da escola, estimulando os professores a agir assim, e estes, por sua vez, também procuram estabelecer com as crianças o mesmo tipo de organização na sala de aula. Este sentimento de cooperação, apoio e consideração, é considerado nas teorias dos estilos de liderança como uma das dimensões importantes do comportamento do líder (Schriesheim, Tolliver e Behling, 1984; Cabral, 1989).

A segunda razão diz respeito ao facto de que a realidade educacional portuguesa está muito aquém de projectos pedagógicos como estes que são praticados nesta escola. Excepto em casos isolados, a educação escolar assemelha-se mais aos depósitos bancários de conhecimento enciclopédico, como refere Freire (1987), do que a pedagogias activas em que o aluno é o sujeito da construção do saber. Desta forma, pensamos que já não são os projectos desta escola que são inovadores, mas é o desajustamento da realidade das nossas escolas que faz com que, olhando comparativamente para uma e para as outras, a primeira pareça muito inovadora.

Por outro lado, parece-nos pertinente levantarmos algumas questões que resultaram da análise feita.

Considerando todo o clima positivo e aberto desta escola, reconhecemos o âmbito muito familiar desta escola, com número reduzido de alunos e professores, limitados por uma questão de espaço físico. Não será esta dificuldade permanente em crescer fisicamente, em número de alunos e professores, um impedimento a um maior e mais profundo desenvolvimento qualitativo? Não será um sinal de entropia num sistema que se pretende aberto, mas que acaba por se fechar em si próprio, com as suas indubitáveis qualidades, mas que acabam por ser qualidades para um público muito restrito?

Parece-nos que o campo de acção e intervenção social e educacional torna-se limitado, restrito a uma pequena realidade social.

Associada a esta questão, surge-nos o facto de não haver continuidade no projecto pedagógico desta escola. Provavelmente, as famílias e as próprias crianças criam certas expectativas no trabalho que é desenvolvido, porque é um bom trabalho, humano e pedagógico, mas que não tem continuidade a partir de uma fase ainda muito precoce na escolarização dos alunos. Não seria desejável o desenvolvimento deste projecto pedagógico, tanto para os alunos, como para os professores, como para a própria organização escolar?

Existe ainda outro aspecto que nos parece contraditório com o projecto pedagógico desta escola. Este aspecto prende-se com o facto de não haver documentos escritos que registem o percurso, a história e o desenvolvimento da escola. Nós tivemos alguma dificuldade de obter informações sobre a origem da escola, do seu desenvolvimento ao longo destes 27 anos, porque por diversas vezes responderam-nos que Não há nada escrito, só a Lena pode responder sobre esse assunto.

Pensamos que a ausência de documentos escritos dificulta, também, definição da filosofia orientadora da escola, de uma forma mais clara, a que todos possam ter acesso, inclusive, os mais novos na escola. A ausência de informação escrita torna a perpetuação do projecto da escola e da sua história dependente das pessoas mais antigas e de interpretações diversificadas.

Naturalmente que a análise e as conclusões levantadas não podem ser generalizadas dada a realidade específica estudada e o número reduzido da amostra, adequada à natureza do estudo de caso.

Consideramos, também, que o estudo poderia ter sido alargado a outros funcionários da escola, assim como aos alunos e respectivas famílias, de forma a obter uma maior amplitude de dados relativos ao funcionamento da escola.

Julgamos, ainda, que a análise deveria ter envolvido uma dimensão de valores educacionais, muito pertinente no âmbito do estudo a que nos propusemos, e que permitiria uma abordagem mais profunda na análise da relação entre a cultura organizacional da escola e o clima.

Julgamos, no entanto, poder contribuir com outra perspectiva de análise da organização escolar em causa. Pensamos que a análise do clima organizacional pode tornar-se num instrumento de diagnóstico da vida interna da escola, que possibilite desenvolver estratégias de inovação contextualizadas, adequadas e exequíveis.

Bibliografia

- ANDERSON, C. (1982). The search of school climate. A review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), p. 368 – 420.
- BRUNET, L. (1988). *Climat e culture d`ecole*. Mons: Université des Mons Mainut.
- BRUNET, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In Nóvoa, A (org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa : Publicações Dom Quixote.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CABRAL, Ruben (1989). *Style and power leadership and democracy in urban high school. An analysis of two high schools*. Doctoral dissertation. Massachussettes: University of Massachussettes.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- HICKMAN, C. and SILVA, A. (1984). *Creating excellence. Managing corporate, culture, strategy and change in the new age*. New York: Nal Books.
- LAFONT, Monique (1997). La innovation, nouveau mythe de temps moderns ? *Cahiers Pedagogique*, nº 350/351, Janvier/Février.
- MATOS, Ana Isabel (1997). *Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. Um estudo de caso*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- MAZZARELLA, J. (1981). Leadership style. In Stuart, C. ; Mazzarella, J. And Piele, P. (ed) *School leadership: handbook for survival*. Eugene, OR: University of Oregon, Clearing House on Educational Managent.
- MERRIAM, S. (1988). *A case study research in education*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- NÓVOA, A (org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa : Publicações Dom Quixote.
- SERGIOVANNI, T. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Massachussettes: Alan and Bacon.
- SCHEIN, E. (1985). *Organizational cultures and leadership*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- PERRENOUD, P. (1995). *O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: porto Editora.
- UNESCO (1980). *O educador e abordagem sistémica*. Lisboa: Editora Estampa.