



Instituto Politécnico
de Castelo Branco

A escola de aprender

Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão

Fátima Regina Jorge

Paulo Silveira



Instituto Politécnico
de Castelo Branco

A escola de aprender

Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão

Fátima Regina Jorge

Paulo Silveira

Castelo Branco, outubro de 2019

Ficha Técnica

Edição

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Av. Pedro Álvares Cabral, nº 12
6000-084 Castelo Branco, Portugal
www.ipcb.pt

Título

A escola de aprender - Contributos para a sua construção

Coordenação

Fátima Paixão, Fátima Regina Jorge, Paulo Silveira

Capa, projecto gráfico e paginação

Rui Tomás Monteiro

Arte Final, impressão e acabamento

Serviços Gráficos do IPCB

Tiragem: 100 exemplares

ISBN: 978-989-8196-93-4

Registo de Depósito Legal: 463312/19

©

As opiniões veiculadas nos capítulos publicados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Apoios:



O supervisor coordenador de departamento como agente impulsor de aprendizagem organizacional

The department head supervisor as an agent that supports organizational learning

Roberto Peralta¹, Joaquim Escola², Daniela Gonçalves³
robertoperalta2@gmail.com; jescola@utad.pt; daniela@esepf.pt
¹AE Prof. António da Natividade-Mesão Frio, Portugal
²Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- Vila Real, Portugal
³ESE Paula Frassinetti – Porto, Portugal

Resumo

A escola é uma organização dinâmica cujo grande desafio é conseguir antecipar-se às dinâmicas sociais e estar preparada para lhes dar resposta. Uma organização que estimule o desenvolvimento da inteligência cria um ambiente desafiador e estimula a aplicação de novas ideias sem penalizar os erros inerentes à experiência. O êxito da organização depende da capacidade de aprender, concebida como um processo interativo incorporado na rede social e o desenvolvimento de competências nos líderes e nos liderados. Quando se relaciona o estilo de liderança de 140 coordenadores de departamento com a aprendizagem organizacional de 36 organizações educativas, utilizando o DLOQ e o MLQ, conclui-se que o coordenador de departamento é um supervisor estratégico no organigrama da escola e o seu estilo de liderança tem repercussões ao nível da sua atuação e ao nível da atuação dos pares liderados.

Palavras-Chave: Aprendizagem organizacional. Escola aprendente. Estilos de liderança. Supervisão pedagógica. Supervisor coordenador de departamento.

Abstract

The school is a dynamical organization whose greatest challenge is to be able to preview social dynamics and be ready to respond to them. An organization that encourages the development of intelligence creates a challenging context and promotes the use of new ideas that do not penalize the mistakes stemming from experience. The success of the organization depends on the capacity to learn, understood as an interactive process embedded in the social network and on the development of competences both of the leaders and the ones they lead. When the leadership style of 140 heads of department is related to the organizational learning of 36 educational establishments using the DLOQ and MLQ, it is concluded that the head department is a supervisor strategically positioned in the school organizational chart and his/her leadership style echoes on his/her action level and that of his/her led peers.

Keywords: Organizational learning. Learning school. Leadership styles. Pedagogical supervision. Department head supervisor.

1.1. Os ciclos de aprendizagem organizacional de Argyris e Schön (1978)

Foi inspirado nos trabalhos de Argyris e Schön (1978) que Peter Senge definiu Organização Aprendente como uma entidade adaptativa capaz de se transformar incessantemente. Para o conseguir, uma organização deve colocar em prática as cinco disciplinas ligadas entre si. Segundo Senge, as cinco disciplinas existem em sinergia, o que faz com que a aprendizagem organizacional não consiga ter lugar se elas não estiverem reunidas (Ramalingam, 2008:5).

Também inspirado no trabalho de Argyris e Schön, Ramalingam (2008) descreve a aprendizagem organizacional sob a forma de três ciclos: aprendizagem em ciclo simples, aprendizagem em ciclo duplo e aprendizagem em ciclo triplo.

Os ciclos de aprendizagem encontram-se esquematizados na Figura 1.

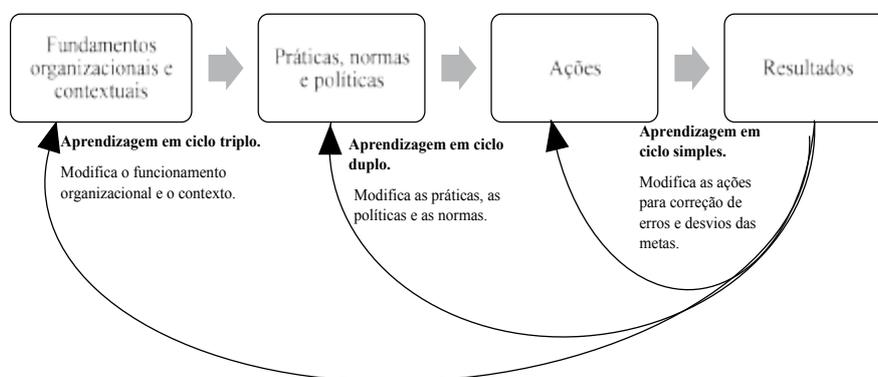


Figura 1 - Aprendizagem em circuito simples, duplo e triplo
(Elaboração própria baseado em Ramalingam (2008:4).

A aprendizagem em ciclo simples acontece em conformidade com as políticas, práticas explícitas e as normas de comportamento. Neste ciclo, a aprendizagem consiste em identificar e em corrigir os desvios e as variações a partir dessas referências. Este tipo de aprendizagem refere-se à melhor forma de atingir os objetivos presentes e à manutenção do desempenho da organização, mantendo os valores e as normas existentes. Probst e Buchel (1997) intitulam este tipo de aprendizagem de adaptativa. É mediante aprendizagem adaptativa que a organização se adapta ao seu contexto, reagindo aos eventos, corrigindo os erros, mantendo os modelos de atuação vigentes.

Enquanto a aprendizagem de ciclo simples é análoga a uma cópia, Senge (1990) vincula a aprendizagem de ciclo duplo à criação ou à inovação pois ocorre por revisão dos modelos mentais estabelecidos, permitindo comportamentos e ações inovadoras.

Em aprendizagem de ciclo duplo, antes de concretizar uma ação, os resultados são corrigidos analisando os princípios e as regras vigentes. Existe aqui uma revisão crítica da teoria em uso e os princípios e as regras em vigor podem ser adequadamente alterados. Em ciclo duplo, a aprendizagem assenta numa reflexão sobre a relevância das políticas, práticas e das normas subjacentes à ação. Centra-se nos aspetos fundamentais de uma organização, de modo a que as mesmas soluções não possam ser aplicadas a diferentes contextos. Existe o questionamento da pertinência dos modelos em vigor e das normas de funcionamento da organização, colocando a ênfase no processo de interpretação partilhada da informação.

A aprendizagem em ciclo triplo representa a forma mais elevada de autoanálise organizacional. Trata-se do questionamento sobre os alicerces da organização e da sua finalidade e pode, eventualmente, levar a alterações drásticas na sua estrutura interna, cultura e práticas. Nesta categoria de aprendizagem, existe o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e esta capacidade desafia, claramente, as asserções ou as verdades existentes, promovendo a inovação assente em novos paradigmas e impulsiona a organização, para além da perspicaz resposta às mudanças do meio, suscitando a reflexão sobre o valor acrescentado que a organização representa no contexto em que se insere (Perin *et al*, 2006 e Ramalingam, 2008).

Todas as organizações, incluindo a escola, devem organizar-se para a consecução dos seus objetivos e para tal, devem ter a capacidade de corrigir os desvios. A correção dos possíveis desvios que ocorrem à consecução dos objetivos pode ocorrer segundo um de dois paradigmas: O paradigma do

controlo – que implica regular, controlar, padronizar, porque o que se pretende é prevenir o erro e dirigir a organização até aos objetivos e ainda, o paradigma da aprendizagem organizacional – que significa por um lado, reconhecer, identificar e corrigir o erro que é entendido como um desvio dos objetivos, mas também flexibilizar a organização facilitando a aprendizagem de novos procedimentos, novas formas de atuação, novas respostas frente aos novos desafios.

Em suma, os dois paradigmas reportam-se a uma escola rígida e endo dirigida que desconhece a mudança e as turbulências externas e uma escola flexível e exo dirigida, que não só aceita os desafios externos como é capaz de os aproveitar e torná-los num motor de transformação organizacional.

É necessário que as nossas escolas sejam inteligentes ou seja, que estejam organizadas de forma flexível e com capacidade de transformação permanente e para por em prática este modelo é necessário que:

- a. As lideranças sejam partilhadas, criando equipas autónomas para conseguir maior flexibilidade e rapidez de atuação. A tarefa consiste em encontrar um método para assegurar que as equipas de diferentes instâncias trabalhem em conjunto e de forma fluída e flexível.
- b. Haja espaços de interação – as decisões profissionais supõem espaços de intercâmbio e de reflexão conjunta, que devem fazer parte do desenho organizacional.
- c. Haja tempo – a tarefa docente já não é uma tarefa individual, é uma atividade grupal. O modelo de organização do trabalho docente promove o trabalho individual e por isso, torna-se necessário que no trabalho do docente conste tempo para trabalho em equipa.
- d. Reduzir as perdas – o tratamento indiferenciado do corpo de alunos, sem ter em conta as características individuais de cada um, é gerador de perdas, ou seja, faz com que se percam alunos no normal decorrer de aprendizagens. Reduzem-se as perdas fomentando a escola inclusiva.
- e. Inovação – precisa-se que a escola tenha pessoas capazes de improvisar e de responder com flexibilidade às demandas da mudança.

Uma organização inteligente é aquela que está organizada de forma consistente com a natureza humana (Torres Silva e Días Ferrer (2010:126), pelo que, a gestão do século XXI deve estar atenta ao papel que deve desempenhar, em prol do fator humano da organização e procurar uma forma de alcançar uma coesão de grupo e saber utilizar todas as ferramentas que o coaching executivo proporciona. É necessário contar com os conhecimentos que são necessários às organizações atuais para serem competitivas e é também determinante saber gerir o fator humano da organização, pois é fundamental contar com uma equipa produtiva, eficaz, capaz de saber aproveitar as oportunidades que hoje ocorrem no âmago das mudanças repetidas quotidianas.

1.2. A perspetiva integrativa de Watkins e Marsick (1993, 1996, 2003)

A perspetiva de Watkins e de Marsick é uma perspetiva integradora. As autoras afirmam que as organizações devem construir um ambiente voltado para o processo de aprendizagem, de forma significativa. Essa aprendizagem é um processo contínuo, estrategicamente utilizado e integrado paralelamente à execução do trabalho. A construção desse ambiente ocorre, não só por ação dos líderes da organização, mas também por ação de outros intervenientes desde que: aprendam pela própria experiência, influenciem a aprendizagem dos pares, criem expectativas de desempenhos e deem forma e suporte aos resultados desejados.

Uma organização que aprende é aquela que aprende continuamente e se transforma.

Todas as organizações aprendem, mas quando é que a aprendizagem se torna parte intencional da estratégia da organização?

As autoras identificaram sete imperativos de ação que se traduzem em atividades nas quais as pessoas precisam de estar envolvidas, para a organização se tornar uma organização aprendente. Esse modelo enfatiza três componentes que se encontram interligados entre si e que se representam no esquema da Figura 2.

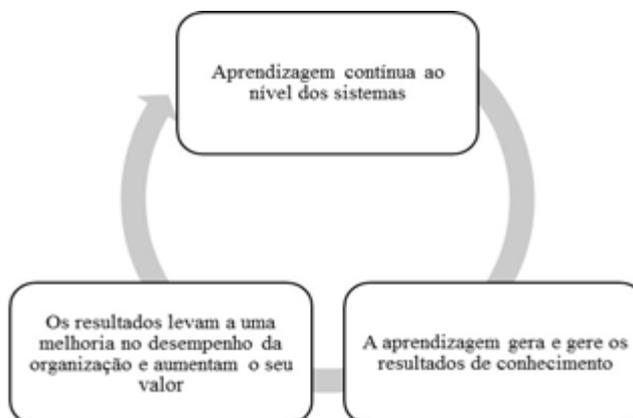


Figura 2 - Os três componentes da aprendizagem organizacional (Elaboração própria, adaptado de Watkins e Marsick, 1996).

Os imperativos mencionados acima, prendem-se com o facto de as autoras considerarem que a aprendizagem nas organizações ocorre em três dimensões: ao nível da estrutura, ao nível das pessoas e ao nível dos resultados, tal como se esquematiza na Figura 3.

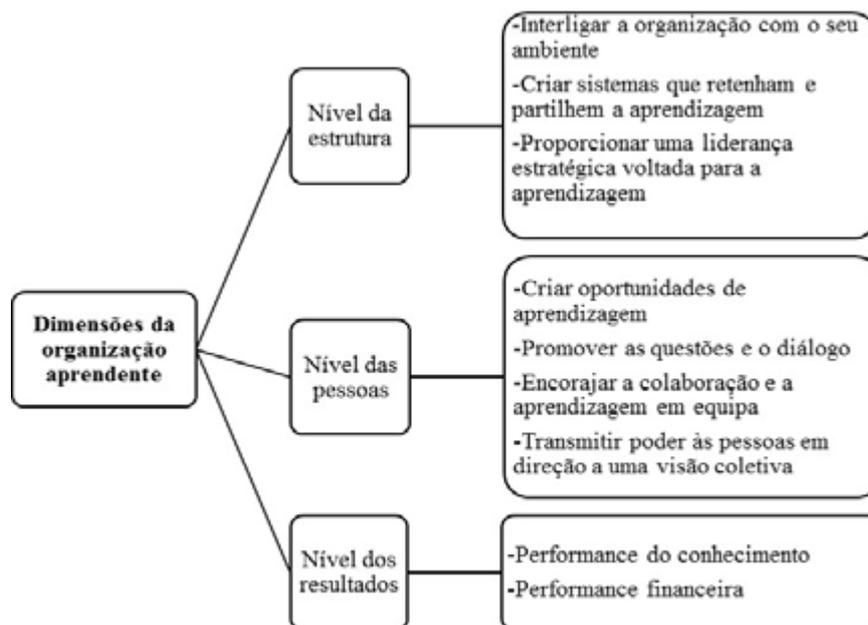


Figura 3 -Níveis de aprendizagem nas organizações. Elaboração própria adaptado de Marsick e Watkins,2003.

Na sua abordagem à cultura de aprendizagem, Watkins e Marsick (2003) dão destaque a cinco características importantes que se destacam nas organizações: (1) as organizações esperam que a criação de conhecimento e a aprendizagem ocorram espontaneamente e que os indivíduos que aprendem partilhem os seus conhecimentos ao nível do grupo e, posteriormente, ao nível da organização; (2) a aprendizagem individual, por si só, não influencia o desempenho organizacional. Para usufruir dos benefícios da aprendizagem organizacional é necessário capturar e consolidar esse conhecimento; (3) a aprendizagem deve estar enraizada nos sistemas, nas práticas e nas estruturas da organização de forma a ser partilhada e utilizada com regularidade, para intencionalmente au-

mentar a produtividade do conhecimento; (4) as organizações, apesar de haver responsabilidade individual pela aprendizagem contínua, devem investir na construção de uma capacidade organizacional para suportar e encorajar as pessoas a fazerem uso das aprendizagens; e (5) é muito importante que as organizações invistam e recompensem a aprendizagem, prestando atenção aos elementos da cultura que moldam o comportamento aprendente.

1.3. A liderança transformacional e a supervisão da organização

Castanheira e Costa (2015:33-34), fazendo apelo aos trabalhos de vários autores, nomeadamente Jacobson, 2011; Mulford; Sillins, 2011; Pont; Nusche; Moorman, 2008; Robinson; Lloyd; Rowe Robinson; Hohepa; Lloyd, 2009; Sammons et al., 2011; Scheerens, 2012; Pashiardis, 2014; Day; Sammons, 2013; Grissom; Loeb, 2011; Hallinger, 2008; Hallinger; Heck, 1998; Jacobson, 2011; Leithwood; Jantzi, 2008; Muijs, 2011; Mulford; Silins, 2011; Pashiardis, 2014; Sammons *et al.*, 2011; Robinson; Lloyd e Rowe, 2008, referem que uma escola onde se vivencie um ambiente ordeiro e que seja bem gerida, providencia condições que promovem a aprendizagem e por isso, a liderança é um fator de qualidade nas escolas.

“Existe un interés internacional sin precedentes en el tema de cómo los líderes educativos influyen en una serie de resultados de los estudiantes. En consecuencia, al menos cinco revisiones de la investigación empírica sobre los efectos directos e indirectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes han aparecido recientemente” (Bell, Bolam y Cubillo, 2003; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters y McNulty, 2005; Witziers, Bosker y Krüger, 2003 op. cit. Robinson et. al. 2016:14).

As lideranças são um fator-chave no funcionamento e na organização da escola, com realce para as ações desempenhadas pelas lideranças intermédias na melhoria da escola, incidindo estas nas aprendizagens dos alunos, visando o sucesso educativo, numa escola que aprende, alicerçada em valores democráticos e na cultura da colaboração, em que os professores têm um papel fundamental na reestruturação da organização da escola e na qualidade das aprendizagens (Bolívar, 2003 e Sergiovanni, 2004 op. cit. Lopes (2015:82).

Então, pretendendo-se legitimamente que a escola seja uma organização aprendente e que a prática da supervisão pedagógica seja uma ferramenta facilitadora do processo, considera-se que o líder da estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica de uma comunidade aprendente seja um supervisor.

A escola não é um sistema isolado, e mesmo dentro de cada escola existe uma enorme diversidade de microcosmos. A atividade docente insere-se num contexto que se entrelaça noutros contextos interdependentes, em que cada um dos atores da comunidade educativa arrasta consigo a influência dos ambientes vividos no tempo. Por outras palavras, a supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, tentando, sempre, dar sentido ao vivido e ao conhecido; portanto, pretende-se compreender melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das instituições educativas para agir melhor sobre estes contextos (Gonçalves, 2010 op cit. Pereira e Gonçalves, 2016).

O coordenador de departamento é um elemento de liderança na escola e o seu estilo de liderança tem repercussões ao nível da sua atuação e por conseguinte, ao nível da atuação dos pares liderados. O estilo de liderança, no âmbito da teoria da administração, tem vindo a ser alvo de diversas categorizações. Não obstante a diversidade de categorizações, Alonso (2014: 13) considera a existência de duas dimensões fundamentais na liderança escolar: 1. “a obrigação de garantir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional; 2. a criação de condições favoráveis a uma prática profissional reflexiva.”

Considera-se que o coordenador de departamento será um elemento essencial para a concre-

tização de uma correta supervisão, de forma a tirar proveito de todas as suas potencialidades, na melhoria da qualidade da escola. Na senda de uma escola organização aprendente, Alarcão e Tavares (2010: 150-151) apresentam um elenco das funções que um supervisor, como líder de comunidades aprendentes, deve desempenhar assim como dos conhecimentos que deve possuir, a saber:

“dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido; privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção; acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos; fomentar a auto e hétero-supervisão; colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários actores; colaborar no processo de auto-avaliação institucional, que deve ter o projecto como referência, e analisar as suas implicações; colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários; dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

Estas funções implicam um conjunto de conhecimentos que podemos identificar como: conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projecto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante; conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, concepções, competências, níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes, limitações); conhecimento de estratégias de desenvolvimento institucional e profissional; conhecimento dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; conhecimento das metodologias de investigação-acção; conhecimento das metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho); conhecimento das ideias e das políticas sobre educação”.

Compreende-se que, pondo em prática todo o conjunto de conhecimentos referidos pelos autores citados no desempenho das suas funções, o processo de supervisão terá a oportunidade de ter êxito. Pois, como refere Gonçalves (2017: 738), “processos formativos contextualizados por uma perspetiva de desenvolvimento profissional que propiciem o confronto das ações quotidianas dos professores com as teorias públicas”. No complemento desta ideia, recorre-se a Alarcão (2014: 31) onde é apresentada a supervisão pedagógica e institucional como um processo que tem como pretensão o acompanhar e regular a atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento, num determinado contexto. Assim, este processo que se desenrola num ambiente formativo e estimulante torna necessária a monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança, sempre centrado nas possibilidades de desenvolvimento.

No processo de supervisão, o coordenador de departamento é um supervisor por excelência, com um posicionamento estratégico no organigrama da escola. “A liderança e o domínio pessoal (personal mastery) é entendido como a capacidade de “saber o que se quer”, de conceber o que se deseja e de ser capaz de criar condições que encorajem os membros da organização a caminhar no sentido traçado” (Alarcão e Tavares, 2010: 139).

Considera-se, por isso, que “As lideranças intermédias têm funções de gestão e como tal, devem ser articuladores da construção, monitorização e avaliação, com responsabilidades ao nível da mobilização coletiva, do projeto político-pedagógico-curricular de uma escola” (Alarcão, 2001: 75).

O coordenador de departamento é um elemento de liderança na escola e o seu estilo de liderança terá repercussões ao nível da sua atuação e por conseguinte, ao nível da atuação dos pares liderados. A supervisão do século XXI, segundo Sullivan e Glantz (2000) citados por Alarcão (2007:120), terá duas características fundamentais: a democraticidade e a liderança com visão.

Democraticidade por se tratar de uma supervisão que assenta na colaboração entre os professores. Colaboração nas decisões participadas e na prática reflexiva, que promove profissionais autónomos.

Liderança com visão porque será uma liderança que perspetiva o futuro, que promove a democraticidade e os seus valores e que desenvolve programas supervisivos com efetivo impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Neste contexto, o supervisor não é aquele que faz nem aquele que manda fazer. O supervisor é aquele que “cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário” (Ibidem).

No desempenho de um líder, destaca-se como competência fundamental, o pensamento estratégico em contexto organizacional. Morrisey (2005) define o pensamento estratégico como sendo a coordenação de mentes criativas dentro de uma perspetiva comum que permita a uma organização avançar perante o futuro de uma forma satisfatória para todos. O pensamento estratégico é a convergência dos pontos de vista dos elementos da organização, resultando num pilar de equilíbrio gerador de resultados satisfatórios em concordância com os objetivos, cultura e valores organizacionais.

Um líder que mantenha claro o pensamento estratégico trabalhará arduamente por manter a sua identidade dentro do meio organizacional e por sua vez, usufruirá da sua adaptação e projeção de forma global, com um caminho sólido para visualização dos cenários futuros, para que os demais membros da organização tomem decisões em conjunto. Por sua vez, Garrido (2007) define pensamento estratégico como o catalisador que envolve os sujeitos e lhes abre espaço para contribuir; um dos objetivos centrais do pensamento estratégico no contexto organizacional é estimular os líderes para a tomada de decisões. O pensar estratégico é uma competência de criatividade focada, ou seja, um ato criativo que se orienta para a captura de ideias ou de soluções (Torres Silva e Días Ferrer, 2012: 88). Pois, como referem Alarcão e Canha (2013: 19), “(...) o olhar e a capacidade de visão são elementos fundamentais no processo de acompanhamento supervisivo (...).

A mudança de que a escola precisa é paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (Alarcão, 2001: 15).

Infere-se que a liderança intermédia da escola e, em particular, o coordenador de departamento enquanto supervisor pedagógico, no seu estilo de liderança, marcará a diferença no processo supervisivo dinamizado pela escola e por conseguinte, na sua cultura de aprendizagem.

2. O trabalho de investigação

Este trabalho, inserido num trabalho mais amplo, relaciona o estilo de liderança de 140 coordenadores de departamento com a aprendizagem organizacional de 36 organizações educativas utilizando resultados obtidos para o DLOQ- Dimensions of the learning organization questionnaire e para o MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire, que foram respondidos por 880 professores dos diferentes grupos de recrutamento e pertencentes a escolas públicas.

Os dados obtidos para a realização deste trabalho foram provenientes do questionário administrado e de alguns dados acerca da constituição e organização da escola/agrupamento fornecidos por cada organização através de contacto telefónico ou consulta da página web de cada organização.

Este estudo caracteriza-se pelo uso da quantificação quer na recolha dos dados quer no seu tratamento e por isso, atinente a Carvalho (2016:8) é chamado de estudo quantitativo. Ainda segundo Fortin (2009: 27), trata-se de um estudo do tipo quantitativo por se caracterizar colocar a sua tónica na explicação e na predição e assentar na medida de fenómenos e na análise de dados numéricos.

O questionário administrado é composto por três partes que resultam da agregação do questionário DLOQ – Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (Questionário das Dimensões da Organização Aprendizente), do questionário MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire (Questionário Multifatorial de Liderança) e por último, de uma parte com questões que permite caracterizar os respondentes.

3. Resultados

3.1. A aprendizagem das organizações participantes (Resultados do DLOQ)

No global dos departamentos curriculares participantes, constata-se que a aprendizagem organizacional acontece de forma mais expressiva ao nível da estrutura, seguida do nível das pessoas e só por último aparece a aprendizagem ao nível dos resultados (Gráfico 1).

Os gráficos apresentam o valor médio dos valores da escala utilizada no questionário, para cada variável.



Gráfico 1- Aprendizagem Organizacional global nas organizações participantes

No Gráfico 2 consta a expressividade das oito dimensões da aprendizagem organizacional. Analisando o referido gráfico constata-se que a dimensão da aprendizagem organizacional mais expressiva é a dimensão 7 – Proporcionar uma liderança estratégica voltada para a aprendizagem e integra o nível da estrutura. Segue-se a dimensão 3 – Encorajar a colaboração e a aprendizagem em equipa e a dimensão 2 – Promover as questões e o diálogo, ambas pertencentes ao nível das pessoas. A dimensão 5 – Interligar a organização com o seu ambiente também apresenta uma expressividade significativa e pertence ao nível da estrutura. A dimensão menos pronunciada entre os respondentes, é a dimensão 8 – Ganhos de conhecimento organizacional. Deste modo, constata-se que a aprendizagem organizacional é suportada, maioritariamente pelas dimensões 2, 3, 5 e 7.

3.2. O estilo de liderança intermédia nas organizações participantes (Resultados do MLQ)

De acordo com o Gráfico 3, o tipo de liderança mais expressivo entre os supervisores coordenadores de departamento é o tipo de liderança transformacional seguido da tipologia de liderança transaccional. O estilo laissez-faire é o que se manifesta de forma menos expressiva.



Gráfico 2 - Expressividade da Aprendizagem Organizacional nas oito dimensões



Gráfico 3 - Tipos de liderança

A liderança transformacional é composta por cinco fatores: consideração individual, estimulação intelectual, motivação inspiracional, comportamentos de influência idealizada e atributos de influência idealizada. Esses fatores têm a sua expressividade representada no Gráfico 4. Da análise do mesmo se extrai que a motivação inspiracional e a estimulação intelectual são os fatores que mais suportam o estilo transformacional de liderança, no entanto, todos os fatores deste estilo de liderança são expressivos de forma significativa.

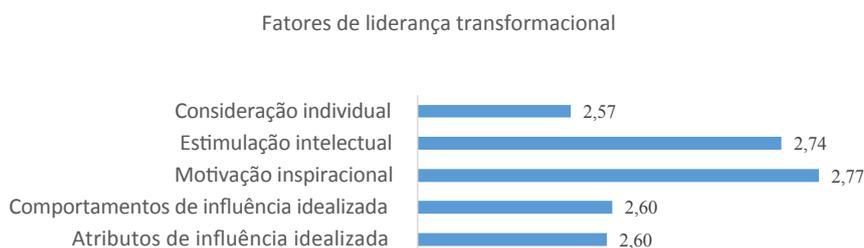


Gráfico 4 – Fatores de liderança transformacional

3.3. O estudo correlacional

No estudo correlacional que a seguir se apresenta apenas foram tidos em consideração valores o coeficiente de correlação de Pearson (Pearson Correlation) iguais ou superiores a 0,400 para as correlações significativas.

Os resultados apresentados na Tabela 4 permitem inferir que os estilos de liderança transformacional e transaccional potenciam a aprendizagem organizacional ao nível das pessoas, da estrutura e dos resultados. Verificam-se correlações mais fortes entre a aprendizagem nos três níveis da organização e o estilo de liderança transformacional que com o estilo de liderança transaccional. Infere-se ainda que os resultados da liderança são potenciadores da aprendizagem da organização nos três níveis. No que ao estilo *Laissez-faire* diz respeito, constata-se que este é inibidor da aprendizagem organizacional ao nível das pessoas, não sendo muito relevante a sua influência nos restantes dois níveis.

Tabela 4 - Correlações entre os estilos de liderança e os resultados da liderança e a aprendizagem organizacional nos três níveis, para 140 supervisores coordenadores de departamento

| | | NPessoas | NEstrutura | NResultados |
|------------------|---------------------|----------|------------|-------------|
| TRANSFORMACIONAL | Pearson Correlation | ,684** | ,655** | ,476** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 140 | 140 | 140 |
| TRANSACCIONAL | Pearson Correlation | ,567** | ,578** | ,445** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 140 | 140 | 140 |
| LAISSEZ-FAIRE | Pearson Correlation | -,400** | -,365** | -,271** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,001 |
| | N | 140 | 140 | 140 |

4. Conclusões

No estilo de liderança transformacional verifica-se que o fator que apresenta maior expressividade é a motivação inspiracional e a estimulação intelectual e dentro destes fatores, o que encontra maior expressividade na motivação inspiracional é o facto de o supervisor coordenador de departamento expressar confiança no que respeita ao alcançar de objetivos.

Para terminar, conclui-se que as escolas apresentam características de comunidades de aprendizagem ou seja, são aprendentes. Esta constatação decorre do facto de se ter verificado que as escolas apresentam valores médios de aprendizagem organizacional, superiores a 2,5, em quatro das oito dimensões.

As lideranças são um fator-chave no funcionamento e na organização da escola, com realce para as ações desempenhadas pelas lideranças intermédias na melhoria da escola, incidindo esta nas aprendizagens dos alunos, visando o sucesso educativo, numa escola que aprende, alicerçada em valores democráticos e na cultura da colaboração, em que os professores têm um papel fundamental na reestruturação da organização da escola e na qualidade das aprendizagens (Bolívar, 2003 e Sergiovanni, 2004 in. Lopes, 2015:82).

Os supervisores que pretendem ser líderes de comunidades aprendentes, devem conseguir fazer uma leitura adequada dos percursos de vida da organização escola, promover e provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, proporcionar a aprendizagem colaborativa e ajudar na organização e na ação do pensamento coletivo das pessoas individuais. Os supervisores líderes de comunidades aprendentes devem ser “intelectuais transformadores” (Alarcão e Tavares, 20120:149).

Foi-se ao encontro do que pensam Alarcão e Tavares (2010) Sá Chaves (2011), Alarcão e Canha (2015), entre outros: converter as escolas em comunidades profissionais de aprendizagem significa converter as escolas em comunidades aprendentes e neste contexto, os supervisores coordenadores de departamento têm uma grande responsabilidade.

Referências

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração, uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Estudos temáticos 1, Universidade de Aveiro.
- Torres Silva, L.J.; & Díaz Ferrer, J.T.; (2012). *Pensamiento estratégico y redes de trabajo: dos enfoques vigentes de las organizaciones que aprenden*. Omnia, Enero-Abril, 84-94.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, (2.^a ed). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2001). "A escola reflexiva". In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, (pp. 9-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Carvalho, L. (2016). *Sebenta De Apoio: Metodologias E Técnicas De Investigação*. Universidade Aberta.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). *A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 31(1), 13-44.
- Gonçalves, D. (2017). *Monitorização da prática letiva e desenvolvimento profissional*. In II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (pp. 734-738). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-222-4. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/4960>
- Fortin, M.F. (2009), *Fundamentos e etapas do processo de investigação*, Loures: Lusodidacta
- Ramalingam, B., *apprentissage organisationnel*. 4-6 Capacity.org Numéro 33 | Avril (2008)