

EDULETTERS

“Inovação educacional ao nível da escola: a liderança como dimensão-chave”

Pedro Jesus | pedro.jesus@csdoroteia.info

“Há uns tempos uma pessoa que tem uma posição de poder muito grande em Portugal, que não quero dizer quem é, dizia-me: “Não consigo ter no meu gabinete um quadro de Paula Rego, porque me inquieta permanentemente.” É sintomático de como essa pessoa encara a própria situação de poder, como algo que tem de ser confortável e estável. No entanto, quem deveria ter por função um quadro de Paula Rego no gabinete seria, com certeza, alguém que está numa posição de poder. Porque essa posição de poder responsabiliza essa pessoa pela visão que tem da sociedade. Essa visão tem de ser transformadora e não estática.”

Luís Miguel Cintra, em *O cego que atravessou montanhas*

Um conceito multinível e multidimensional

Apesar de diversos estudos o definirem em termos meramente técnicos ou neutros, temos consciência que o conceito de inovação educacional é refém do olhar que se adota sobre a própria educação, o seu propósito moral e o sistema de crenças (Fullan, 2016), não sendo, por isso, um fenómeno independente dos mandatos sociais que recaem sobre a educação, nem dos modos de pensar e das interações dos atores sociais que a concretizam. Como lembram Campolina e Martínez (2013), a intencionalidade é decisiva na inovação, mas é “alimentada e atualizada por transformações no sistema de crenças e representações, algo que não se altera instantaneamente, e sim por tensões e conflitos, por contradições e pela produção de alternativas” (p. 336). Nesse sentido, ainda que a retórica da inovação seja uma presença constante no discurso educativo predominante, e apesar de o conceito ter já percorrido um longo caminho na economia, na ciência e na vida social, a inovação em educação carece de uma conceptualização que detalhe o porquê e para quê (que racionalidades e que mandatos sociais se assinalam à educação escolar e quem os formula), onde ocorre (níveis macro, meso, micro e nano e articulação entre níveis), como (ação do sistema transnacional, nacional e local), e de

que modo (incremental ou disruptivo) (Jesus e Azevedo, 2021). Perspetivamos, assim, a inovação educacional como um conceito multinível e multidimensional, e também como um ato político, pois corresponde sempre a um dado mandato social.

Neste contexto, adotamos a conceptualização de inovação educacional de Santos Guerra (2018), partilhada com Carbonell Sebarroja (2008), como um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduzem e se provocam mudanças nas práticas educativas vigentes, que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino dos educadores, ao serviço quer de sujeitos e comunidades alicerçadas no respeito democrático, na equidade e na solidariedade, quer da educação entendida como um “bem comum no espaço público” (Nóvoa, 2020).

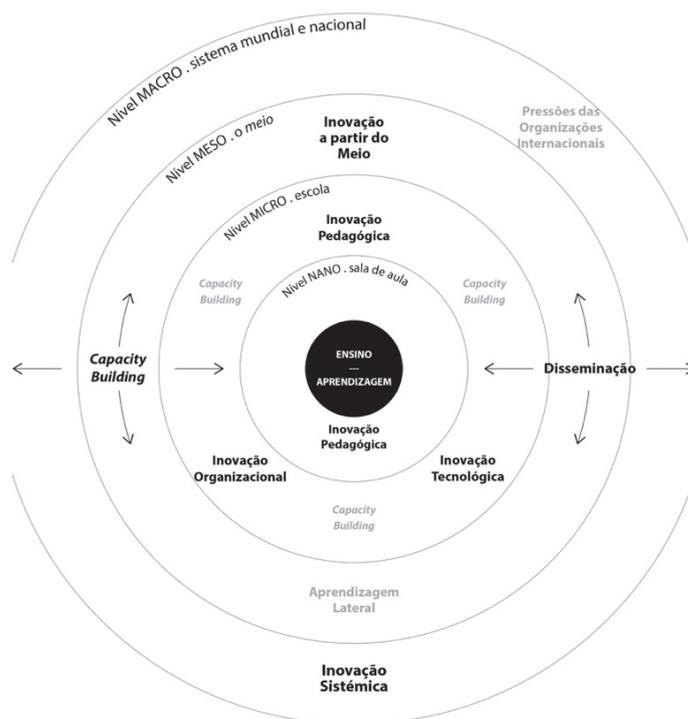


Figura 1. *Inovação educacional, um conceito multinível*

Fonte: Jesus e Azevedo (2021, p. 46)

Inovação educacional ao nível da escola: dimensões em jogo

Dito isto, perspetivando a inovação ao nível da escola, importa igualmente identificar as dimensões que, de modo inter-relacionado, a podem tornar sustentável. No fundo, compreender quais as áreas/dimensões em que é possível e adequado pensar, prever, planejar, no momento da respetiva arquitetura, para tornar a inovação bem-sucedida. Considerando a perspetiva que perfilhamos, as dimensões onde intervir não deverão excluir o domínio da ação pedagógica. E, atendendo à complexidade das organizações escolares, as inovações na ação pedagógica exigirão inovações na esfera organizacional. O problema não estará, simplesmente, em identificar variáveis onde atuar, mas na forma como elas se articulam, em cada contexto, para gerar a inovação e produzir os resultados esperados. Na revisão de literatura que temos vindo a empreender procuramos fugir de uma lógica prescritiva em que se enunciam “boas práticas” a ser replicadas, sobre um caminho único a seguir. Optamos por assinalar e problematizar dimensões destacadas na literatura, partindo do princípio que a inovação educacional é uma construção deliberada onde diversas “peças” se encaixam e conferem coerência aos processos e dinâmicas que se formulam, concretizam, avaliam e reformulam no interior da escola, num planeamento contínuo em que participam os diversos atores sociais.

Uma inovação bem-sucedida pode, então, ser vista como um processo que formula e reformula boas ideias, à medida que os protagonistas envolvidos desenvolvem capacidades e sentido de pertença e passam do paradigma do “meu” ao “nosso”, fenómeno que Fullan (2016) designa por “sistematicidade” (p. 53). Nesta linha de pensamento, sendo a inovação um processo em permanente construção individual e coletiva, os dois grandes desafios são, segundo Carbonell Sebarroja (2008), o encaixe sistémico das distintas “peças” e a sustentabilidade, pressupondo que a inovação real e bem-sucedida nasce de um desejo e de uma necessidade, nunca de uma imposição. O difícil não será começar uma inovação, mas mantê-la, trabalhar para que não perca intensidade, se consolide e se institucionalize, passando a ser assumida pela escola.

Mas, que dimensões, então, destacamos da literatura? Enunciamo-las, aqui, de modo esquemático para mais à frente nos determos na dimensão central deste texto, a liderança escolar: i) um horizonte claro da inovação; ii) uma preparação prévia cuidadosa; iii) uma ação inovadora baseada em evidências; iv) um envolvimento dos professores em equipas docentes

comprometidas; v) uma coerência dos processos; vi) uma liderança implicada e coconstrutora; vii) um envolvimento dos alunos como participantes ativos; viii) um apoio de redes interinstitucionais; ix) uma disponibilização de recursos e infraestruturas; x) uma avaliação permanente; e xi) um impacto na sala de aula.

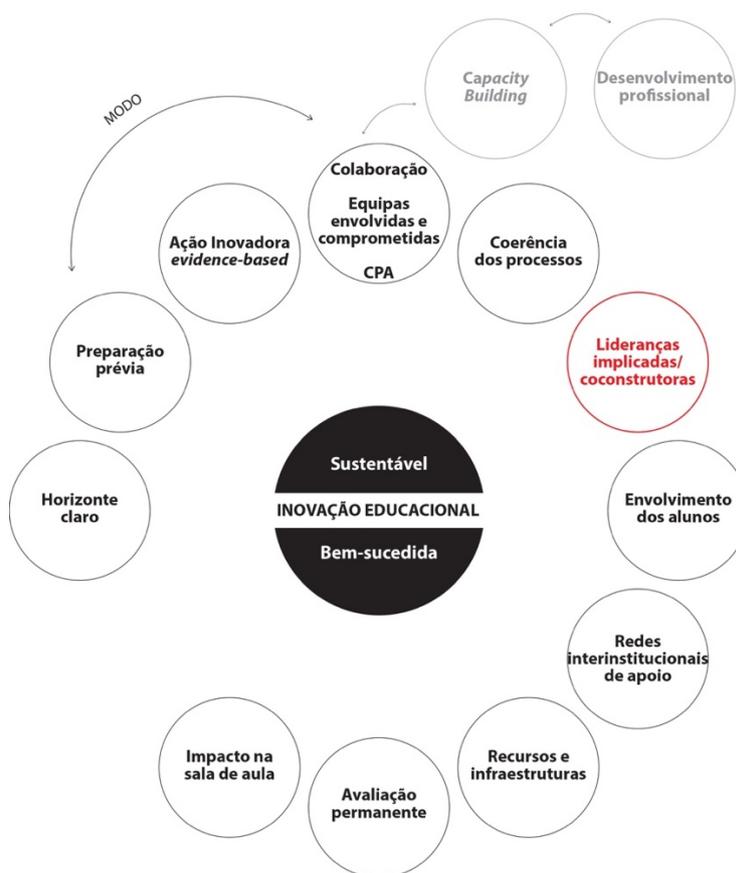


Figura 2. Inovação educacional ao nível da escola, dimensões-chave

Fonte: elaboração própria

Enquanto os sistemas educativos nacionais podem ser melhores na criação de condições e culturas para a inovação, as escolas têm nas mãos a responsabilidade final pelo seu próprio *ethos* (Hallgarten *et al.*, 2015), o que aponta para um desafio significativo de liderança em todos

os níveis. Nesta linha de pensamento, Hattie (2015) remete para os líderes escolares o papel importante de capitalizar o conhecimento especializado nas suas escolas e liderar inovações de sucesso, enquanto para o sistema (macro e meso) remete o papel de fornecer o apoio, tempo e recursos para isso acontecer. No seu entender, ao colocar os três juntos (professores, líderes, sistema), chega-se ao cerne do que designa por “conhecimento especializado colaborativo”, capaz de enfrentar os desígnios da equidade e da excelência por que deve pugnar a inovação educacional (p. 2).

Liderança: dimensão-chave

A qualidade da liderança parece ser um fator preditor do sucesso numa inovação (Ahrens, 2017; Bolívar, 2017; Díaz-Gibson *et al.*, 2019; Dungan e Hale, 2018). Nas escolas em que o diretor não é, ele próprio, um ator no planeamento da inovação, em que assume um papel de líder autocrático e não apoia a experimentação, os professores “passam pelas moções”, mas realizam muito pouco (Ahrens, 2017, p. 261). Um líder escolar que promove inovação revela características de apoio, colaboração, comunicação, e procura estar conectado ou em rede. Nos estudos de Dungan e Hale (2018), os líderes escolares inovadores foram percecionados como aqueles que promoveram uma abertura a correr riscos e que construíram uma cultura onde a equipa experimentou liberdade para falhar. Os líderes de mudança, como os chama Fullan (2011), têm a capacidade de gerar energia e paixão nos outros, através da ação. Complementando esta perspetiva, Gairín Sallán (2020) sublinha que os líderes escolares, enquanto agentes de mudança, dão primazia a uma visão global e holística, e lideram os processos mais do que os gerenciam.

Ao longo do tempo, alguns autores foram cunhando expressões que, de algum modo, caracterizam diferentes tipos de liderança. Na revisão temática que fez sobre a liderança como fator-chave para a inovação e a mudança educativa, Villa Sánchez (2019) enuncia um extenso conjunto de diferentes tipos de liderança identificados na literatura, de que aqui sublinhamos a liderança transformacional (Bass, 1985), a liderança distribuída (Gronn, 2002) e a liderança emocional (Goleman, 1996).

No campo da mudança educacional, a investigação sobre liderança, no que diz respeito a inovações para melhorar as escolas, aborda amplamente a liderança como uma prática distribuída, enfatizando-a como uma característica emergente de grupos, equipas ou redes (e.g. Hallinger e Heck, 2009; Harris, 2004; Leithwood *et al.*, 2009). Apesar de a liderança distribuída ser um conceito complexo e multifacetado, Vennebo (2017) sintetiza que independentemente da diversidade de perspetivas adotadas, a investigação reflete uma visão comum da liderança: i) o diretor usa o seu poder individual para criar um ambiente no qual a liderança distribuída pode crescer, através de estruturas e processos de construção de capacidade de liderança na equipa; ii) a liderança escolar é um esforço distribuído promulgado pelo diretor e pelos professores-chave, que ocorre dentro de um contexto escolar e conduz a um conjunto de condições escolares relacionadas com importantes processos de melhoria da escola; iii) a interação entre vários líderes dentro das escolas é crucial para compreender a prática de liderança.

A liderança transformacional, por seu turno, é entendida como um modelo que põe a ênfase no desenvolvimento da autoestima dos empregados que se identificam com a missão do líder. Produz-se quando uma ou mais pessoas se articulam com outras de tal modo que os líderes e os liderados se elevam uns aos outros a níveis superiores de motivação. A liderança transformacional é composta por quatro grandes fatores: i) carisma (ou influência idealizada); ii) inspiração ou motivação inspiracional; iii) estimulação intelectual; e iv) consideração individual. Nessa perspetiva, a liderança, quando não se exerce, converte-se em não liderança ou “laissez-faire” (Villa Sánchez, 2019).

Os líderes transformacionais, como sintetizou Hattie (2015), apontam a uma visão, criam objetivos comuns para a escola, inspiram e definem uma direção, protegem a equipa de exigências externas, garantem justiça e equidade na equipa e oferecem aos professores um alto grau de autonomia. No entanto, estas ações parecem não ser suficientes para influenciar a aprendizagem dos alunos. Por contraste, segundo alguns autores, os líderes instrucionais são mais eficazes porque se focam em como os professores têm impacto na aprendizagem dos alunos, e estabelecem ambientes conducentes a ações específicas que influenciam como os professores e alunos trabalham juntos (Bossert *et al.*, 1982; Hallinger e Heck, 1996; Robinson,

2011). Os investigadores Hallinger e Heck (1996) terão sido os primeiros a sintetizar explicitamente os dados que vinculam a liderança do diretor e o desempenho dos alunos. A sua revisão de literatura ofereceu um conjunto de conclusões que apoiaram uma relação positiva entre liderança instrucional e aprendizagem do aluno. No entanto, também concluiu que os “efeitos da liderança na aprendizagem” foram mediados por fatores de outros níveis escolares (por exemplo, práticas de ensino e organização educacional) e recomendaram que a investigação futura explorasse essas dimensões.

Anos mais tarde, Robinson (2011) realizou uma análise exaustiva dos estudos sobre as funções do diretor com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, tendo encontrado cinco domínios da liderança com efeitos significativos: 1. Estabelecer objetivos e expectativas; 2. Alocar recursos estrategicamente; 3. Assegurar a qualidade do ensino; 4. Liderar a aprendizagem e o desenvolvimento docente; 5. Assegurar um ambiente seguro e ordeiro. O fator mais poderoso na aprendizagem dos alunos – com o dobro do impacto de qualquer outro – é “Liderar a aprendizagem e o desenvolvimento docente”. Viviane Robinson descobriu que o diretor que tem o maior impacto na aprendizagem é aquele que “participa como aprendiz”, com os professores, a ajudar a escola a melhorar. Michael Fullan corroborou o impacto do domínio “Liderar a aprendizagem e o desenvolvimento docente” na influência nas práticas de ensino dos professores, a partir de um estudo que permitiu perceber que os líderes que “participam como aprendizes” com os seus professores têm um impacto maior na cultura escolar e nos docentes – os diretores que adotam esse princípio durante quatro ou cinco anos melhoram o desempenho das suas funções e aprendem a ser mais eficientes. Enquanto Robinson chama a este tipo de liderança, liderança instrucional ou liderança centrada no aluno, Fullan (2016, p. 133) prefere chamá-la liderança aprendiz (“leader as a lead learner”). O primeiro, diz, pode ser interpretado de forma muito limitadora, como mero microgerenciamento. Assim, ao debruçar-se sobre o papel, a incidência e a evolução da liderança escolar nos últimos anos, este autor foca a sua análise em três temas fundamentais: liderar as aprendizagens, criar coerência e facilitar a ação profissional docente (Fullan, 2019).

À expressão “liderança instrucional”, mais focada no papel do diretor, Hallinger (2011) contrapôs a “liderança para a aprendizagem”, que sugere uma conceptualização mais

abrangente, uma vez que incorpora uma variedade mais ampla de fontes de liderança, bem como focos adicionais de ação (p. 127). Por sua vez, Leithwood *et al.* (2006), escapando à lógica de assinalar um determinado tipo de liderança, apresentaram uma proposta centrada em práticas bem-sucedidas de liderança educativa, baseadas nos resultados da investigação sobre a respetiva concretização na prática em diferentes países com culturas e sistemas educativos muito distintos. As quatro práticas sinalizam quatro dimensões: i) Estabelecer Direções – as práticas incluem as ações dos líderes que se dirigem ao desenvolvimento das metas da educação e a inspirar os outros com uma visão de futuro da escola; ii) Desenvolver as Pessoas – os líderes eficazes exercem influência sobre o desenvolvimento dos recursos humanos na sua escola e consideram-no uma prioridade; iii) Promover a Transformação Organizacional – esta categoria de práticas surgiu das evidências acerca da natureza das organizações que aprendem e das comunidades profissionais de aprendizagem e a sua contribuição para o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos; iv) Gerir o Currículo Escolar – os líderes têm que dispor de informação atualizada acerca das melhores práticas profissionais e contribuir para o desenvolvimento das condições para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, assim como das condições para a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

Outros autores destacam ainda alguns aspetos relevantes da liderança escolar em contextos de inovação e mudança: Coffey *et al.* (2015, p. 11) alertam que os líderes escolares precisam de conferir consistência e continuidade aos planos inovadores, adotando uma estratégia “passo a passo”; Krichesky e Murillo (2018) sublinham o papel essencial dos diretores quando se trata de assegurar as condições necessárias para gerar ambientes de trabalho colaborativo, cuidando que as interações mantêm um foco constante na aprendizagem dos alunos, facilitando o acesso a recursos que estimulam a aprendizagem docente e promovendo um ambiente de confiança e respeito mútuo; Fullan (2016) também nota que as fronteiras entre a escola e o exterior se têm tornado mais permeáveis, conferindo aos diretores o papel de *players* do sistema, com acesso a recursos exteriores à escola para desenvolver o capital profissional dos professores.

Parece, assim, claro que a liderança escolar não se exerce sob a forma de uma indicação única de um caminho a percorrer (OCDE, 2014), mas como um processo contínuo que inclui as visões orientadoras assim como as estratégias para as pôr em prática. Nessa perspetiva, três aspetos

são centrais: visão da aprendizagem, estratégias de mudança e partilha (responsáveis, professores, estudantes e destinatários). A própria natureza da liderança pedagógica implica que ela seja partilhada (Villa Sánchez, 2019).

Síntese conclusiva

A liderança é uma dimensão-chave nos processos de inovação em educação. Os líderes de inovações nas escolas revelam características de apoio, colaboração e comunicação. Dão primazia a uma visão global e holística da inovação e lideram os processos, mais do que os gerenciam (Gairín Sallan, 2020). Essa liderança é amplamente descrita na literatura como uma prática distribuída, sendo enfatizada como uma característica emergente de grupos, equipas ou redes. Sendo a investigação neste campo rica quanto à existência de modelos e estilos de liderança, a perspetiva de liderança centrada na aprendizagem parece assumir crescentemente uma importância central. Alertam-nos, contudo, autores como Hallinger *et al.* (2020) que a liderança instrucional, merecendo destaque, não é o único papel atribuído aos líderes escolares e que as conceptualizações integrativas do papel de liderança escolar tornar-se-ão cada vez mais relevantes na literatura deste campo. Importa ainda destacar o papel emergente do diretor como *player* do sistema, fruto de uma maior permeabilidade entre a escola e o exterior. O diretor *player* do sistema desempenha um papel-chave na relação com outras escolas e com o sistema, alargando a possibilidade de utilização de recursos exteriores à escola para construir o capital profissional dos professores de modo a que a aprendizagem dos alunos possa florescer.

Referências bibliográficas

- Ahrens, M. (2017). How to Make Innovations Succeed or Fail. *Childhood Education*, 93:3, 259-262.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New Cork: Free Press.
- Bolívar, A. (2017). El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.

- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., e Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Campolina, L., e Martínez, A. (2013). Fatores favoráveis à inovação: Estudo de caso em uma organização escolar. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 13(3), 325-338.
- Carbonell Sebarroja, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Coffey, D., Cox, S., Hillman, S., e Chan, T. C. (2015). Innovative planning to meet the future challenges of elementary education. *Educational Planning*, 22(1), 5-14.
- Costa, T. B. (2016). *O cego que atravessou montanhas – conversas com Luís Miguel Cintra*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Fontanet, A., López, S., e Prats, M. (2019). La visión de los directores de escuela sobre el impulso de la innovación educativa en Cataluña. *Cultura y Educación*, 31:3, 640-670.
- Dungan, J., e Halle, J. (2018). Expediting and Sustaining Change Diffusing Innovation in Dynamic Educational Settings. *Distance Learning*, 15, 1, 1-11.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Wiley.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change (5th edition)*. New York: Routledge.
- Fullan, M. (2019). Leading learning: concrete actions in pursuit of school improvement. *Revista Eletrônica de Educação*, 13, 1, 58-65.
- Gairín Sallán, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigación Educativa*, Especial, 228-256.
- Goleman, D. (1996). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: B.S.A.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood e P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.

- Hallgarten, J., Hannon, V., e Beresford, T. (2015). *Creative Public Leadership: How school system leaders can create the conditions for system-wide innovation*. Dubai: WISE.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 2, 125-142.
- Hallinger, P., e Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., e Heck, R. (2009). *Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?*. In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 101-117). Dordrecht: Springer.
- Hallinger, P., Gümüş, S., e Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership 1940-2018. *Scientometrics*, 122, 1629-1650.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson.
- Jesus, P., e Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 21- 55.
- Krichesky, G. J., e Murillo, F. J. (2018). Teacher collaboration as a factor for learning and school improvement. A case study. *Educacion XXI*, 21(1), 135-156.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., e Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES & Nottingham: NCSL.
- Leithwood, K., Mascall, B., e Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York: Routledge.

- Nóvoa, A. (2020). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 23-31.
- OCDE (2014). *La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. Paris: OCDE.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Santos Guerra, M. (2018). Inovar o morir. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coords.), *Escola e Mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas da escolarização – Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Vennebo, K. F. (2017). Innovative work in school development: Exploring leadership enactment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 298-315.
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.