



ISSN: 2310-0036

Vol. 4 | Nº. 16 | Ano 2025

A Liderança do Director no Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um estudo a partir de percepções dos Professores de uma Instituição do Ensino Superior.

The Principal's Leadership in Teachers Professional Development: A Study Based on Teachers Perceptions at a Higher Education Institution.

Tomás Alfredo

Universidade Católica de
Moçambique
talfredo@ucm.ac.mz

Mahomed Nazir Ibraimo

Universidade Católica de
Moçambique
mibraimo@ucm.ac.mz



Rua: Comandante Gaivão nº 688

C.P.: 821

Website: <http://www.ucm.ac.mz/cms/>

Revista: <http://www.reid.ucm.ac.mz>

Email: reid@ucm.ac.mz

Tel.: (+258) 23 324 809

Fax: (+258) 23 324 858

Beira, Moçambique

RESUMO

A liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores constitui um assunto crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores no exercício das suas funções docente, os directores podem contribuir activamente para dinamizar e apoiar as dinâmicas organizacionais. O presente artigo tem como tema a liderança do Director no desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, neste estudo, procurou-se analisar como é que a liderança do director contribui no desenvolvimento profissional dos professores e especificamente procuramos caracterizar os estilos de liderança do director; perceber a influência da liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores; e finalmente descrever as práticas ou acções promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional dos professores. Em termos metodológicos privilegiamos o paradigma interpretativo e a metodologia qualitativa do tipo discreto, pois trata-se de uma investigação com procedimentos técnicos de natureza dum estudo de caso. Quanto as técnicas e instrumentos de colecta de dados, optamos pela entrevista do tipo semiestruturado. Como resultados do estudo, constatou-se que a liderança do director contribuiu bastante para o desenvolvimento profissional dos professores. Também evidenciamos que o director não praticava um único estilo de lidera, pois orientava-se pelas situações e contextos para a tomada de decisão. Ainda foi possível perceber que o director proporcionou várias condições para que os professores se formassem profissionalmente, promovendo formações, desafiando-os a fazerem parte das jornadas científicas, a pesquisar e escrever artigos científicos para publicar na revista da faculdade.

Palavras-chave: Liderança, Desenvolvimento Profissional, Professores.

Abstract

The school principal's leadership in teachers' professional development is a crucial issue for maintaining and improving the quality of teaching practice. Principals can actively contribute to fostering and supporting organizational dynamics. This article addresses the theme of the principal's leadership in teachers' professional development. The study sought to analyze how the principal's leadership contributes to teachers' professional growth and, specifically, aimed to characterize the principal's leadership styles; understand the influence of the principal's leadership on teachers' professional development; and finally, describe the practices or actions

promoted by the principal to support teachers' professional growth. Methodologically, the research followed the interpretive paradigm and adopted a qualitative descriptive approach, as it involved technical procedures characteristic of a case study. Regarding data collection techniques and instruments, we employed semi-structured interviews. The study findings revealed that the principal's leadership significantly contributed to teachers' professional development. It was also observed that the principal did not adhere to a single leadership style, but rather adapted to situations and contexts when making decisions. Furthermore, it was evident that the principal created several conditions for teachers' professional development by promoting training opportunities, encouraging participation in scientific conferences, fostering research, and motivating them to write scientific articles for publication in the faculty journal.

Keywords: Leadership, Professional Development, Teacher.

Introdução

O presente estudo tem como temática a liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores. É uma investigação no âmbito dum mestrado em psicopedagogia da Universidade Católica de Moçambique na Faculdade de Educação e Comunicação. O desenvolvimento profissional dos professores depende muito da liderança do director e das políticas e contextos nos quais se realizam as actividades docentes, daí que, Day (2001) realça que a liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores constitui um assunto crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores no exercício das suas funções docentes.

Ainda nesta esfera de pensamento Caixeiro, Verdasca e Estêvão (2014), salientam que a liderança constitui um factor determinante na conquista de bons resultados em virtude de boas e significativas aprendizagens dos alunos, os directores devem contribuir activamente para dinamizar e apoiar as dinâmicas organizacionais que promovam o desenvolvimento profissional dos professores. Neste contexto, refere Day (2001) que o desenvolvimento das competências e do saber fazer profissional, as condições de trabalho, as culturas de ensino, o planeamento de desenvolvimento pessoal e sua mudança, formação continua e o aperfeiçoamento são actividades que devem ser priorizadas pela liderança no sentido de alcançar o crescimento do professor.

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional continuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estes poderão ser identificados (Day, 2001). Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é tido como uma responsabilidade conjunta, invocando-se a liderança do director a contribuir de forma que os seus liderados atinjam as mais elevadas capacidades e habilidades na função docente.

Portanto, os directores dos estabelecimentos de ensino devem ser administradores, projectando e implementando planos, centrados na realização das tarefas, lidando com a estrutura e os sistemas, com futuro imediato de promoção de desenvolvimento profissional. Estes directores devem articular uma visão global, promovendo a partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva dos seus professores (Louis e Miles, 1990, cit. em Day, 2001). É neste contexto que o presente estudo procura analisar o papel da liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores particularmente numa instituição de ensino superior.

O estudo está estruturado em cinco partes: introdução, estado da arte, desenho metodológico, apresentação, análise e discussão de resultados e por último as considerações finais. Na parte introdutória, fazemos a enunciação e contextualização do tema em estudo, mostrando a sua pertinência através da problematização que originou o interesse do estudo, a justificativa, os objectivos e as respectivas questões de investigação. Na segunda parte, apresentamos e desenvolvemos a revisão da literatura com conceitos considerados fundamentais: Liderança nas organizações; o desenvolvimento profissional dos professores; e a cultura organizacional. Na terceira parte encontra-se o desenho metodológico utilizado no estudo para o alcance dos objectivos. E na quarta parte, faz-se apresentação, análise e discussão dos resultados como forma de responder à questão colocada. Na quinta parte apresenta-se as considerações finais como forma de sintetizar as

percepções dos entrevistados em relação ao fenómeno em estudo e também a apresentação das conclusões por parte do autor do estudo.

Revisão de Literatura

O conceito de liderança

Sobre o conceito de liderança Jesuíno (1999) refere que tanto os vocábulos “líder” como “liderança” são relativamente recentes no dicionário português, derivam dos termos ingleses *leader* que teria aparecido por volta de 1300 e de *leadership* surgido na primeira metade do século XIX estando este último associado ao Parlamento Britânico e significando “conduzir” e “dirigir”.

Em língua portuguesa o conceito de liderança tem seus antecedentes na arte de comando, pelo que focava muito mais o líder e o actor do que a própria liderança. O conceito foi evoluindo e, segundo vários autores, de entre os quais Rego (1998), Jesuíno (1999) e Whitaker (2000), existem quase tantas definições de liderança como os autores que a tentaram definir.

É assim que para Sobral (2008) a liderança é um conceito controverso e de difícil definição uma vez que existe várias definições cada uma orientada de acordo com a perspectiva do autor. Já Kouzes e Posner (1991), dizem que a liderança é uma arte. O domínio desta arte da liderança vem com o domínio de si mesmo, ou seja, o desenvolvimento da liderança é um processo de autodesenvolvimento.

McWhinney (1997) define liderança como uma actividade apontada para trazer mudanças na organização e melhorar a vida dos colaboradores. Locke (2003) vai mais além e diz que a liderança é o processo de induzir outros a realizar acções na direcção das metas comuns. Ghilardi & Spallarossa (1983), Maximiano (2008), também dizem que a liderança é um processo de conduzir as acções ou influenciar o comportamento e a mentalidade de outras pessoas em direcção ao alcance de um ou mais objectivos. Já de acordo com Ogbonnia, (2007), liderança é a habilidade de integrar e maximizar com sucesso recursos disponíveis nos ambientes interno e externo para atingir metas sociais ou organizacionais.

Para Hunter (2006), liderar significa conquistar as pessoas, envolvê-las para que coloquem sua mente, coração, criatividade e excelência a serviço de um objectivo, fazendo com que se empenhem ao máximo nessa missão. Um dos clássicos da teoria da liderança Fielder (1967, cit. em Barracho & Martins, 2010) acredita que a liderança significa poder exercido sobre os outros para alcançar os seus objectivos. Para Fonseca (1998) “liderança é sobretudo a intenção explícita de promover a eficácia colectiva, tendo em conta a realização de objectivos comuns, tanto de líderes como de seguidores” (p. 47). Já Robbins (2002) define a liderança como “um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com a finalidade de atingir eficazmente o objectivo do grupo” (p.304).

Acompanhando a visão de Robbins (2002), Cunha (2006) advoga que a liderança ocorre apenas em casos em que as pessoas são influenciadas para fazer aquilo que o líder acha ser ético e benéfico para a organização e para elas próprias. Chiavenato (2006) também define a liderança como sendo um processo de exercer influência sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos nos esforços para a

realização de um objectivo em determinada situação. A liderança é vista como sendo um processo recíproco de mobilização de pessoas com certos motivos e valores, recursos económicos, políticos e outros, num contexto de competição e conflito, afim de realizar os objectivos propostos, pêlos líderes e seguidores. Daí que, a “liderança é um processo que pretende influenciar os outros de modo a conseguir que façam aquilo que o líder quer” (Morais, 2012, p.76).

O desenvolvimento profissional dos professores

O desenvolvimento Profissional dos professores é uma área do saber muito vasta e diversa como se pode ver em da qual tentaremos mostrar algumas ideias gerais. O objectivo neste ponto é procurar trazer as lentes teóricas que nos ajudarão a perceber melhor como se constrói o desenvolvimento profissional do professor. Assim, começaremos por trazer o conceito de desenvolvimento profissional, depois falaremos do papel do director no DPP e por último a formação continua e o DP. Rudduck (1991, cit. em Marcelo, 2009) conceitua o desenvolvimento profissional do professor como a capacidade de este manter a curiosidade acerca da sua turma e identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem, valorizando e procurando o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações.

O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa, implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (Heideman, 1990, cit. em Marcelo, 2009);

Define-se como desenvolvimento profissional todo aquele processo que melhora o conhecimento, agilidades ou atitudes dos professores, implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente (Oldroyd & Hall, 1991, cit. em Marcelo, 2009); Para Day (1999) o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula.

Ainda o autor refere que é o processo mediante o qual os professores, aços ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes. Maia (2008) salienta que, quando se fala do desenvolvimento profissional do professor entendemos que o desenvolvimento pessoal e organizacional também lhe está associado, bem como, acima de tudo, a melhoria de aprendizagens dos alunos. Sendo que o desenvolvimento profissional implica um compromisso de continuidade da formação, articulada com a formação inicial.

No entanto, é preciso reconhecer que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado com o clima de liderança que é exercido pelos directores nas escolas. A qual permite que os professores impulsionem mudanças e inovações, a par de uma cultura de colaboração, (Mia, 2008). Grácio (1973), sugere que as autoridades e os professores devem reconhecer a importância do aperfeiçoamento

durante a sua actividade, para assegurar o sistemático melhoramento da qualidade e do conteúdo do ensino e das técnicas pedagógicas e consequentemente promover o desenvolvimento profissional. Como se pode verificar, as definições entendem o desenvolvimento profissional do professor como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do professor - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

O papel do director no desenvolvimento profissional dos professores

Segundo Day (2001), os directores dos estabelecimentos de ensino devem ser administradores, projectando e implementando planos, centrados na realização das tarefas, lidando com a estrutura e os sistemas, com o futuro imediato e status quo. Devem ser líderes que articulam uma visão global, que promovam a partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva, lidando com a cultura o desenvolvimento e a mudança. A responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui o aspecto central do papel da cultura educativa de liderança dos directores das escolas, sendo que, ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento profissional do professor e, através deste, a melhoria das escolas (Day, 2001).

O relacionamento entre os directores e os professores proporciona um modelo para todas as relações existentes na escola e o desenvolvimento profissional contínuo, dentro e fora da sala de aula (Day, 2001). É chamada a responsabilidade do director na sua liderança estabelecer condições de aprendizagens para os professores. Essa ideia encontra seu apoio nos apontamentos de Day (2001), o qual advoga que os directores dos estabelecimentos de ensino devem insistir que o crescimento profissional é um processo continuo e a longo prazo, onde os professores sentem-se seguros e reforçam a sua identidade pessoal, o que irá contribuir para o seu sentido de valor profissional.

Day (2001) afirma que a figura do director no estabelecimento de ensino é antes, de mais, um líder educativo de comunidades educativas e é provável que este papel central se torne cada vez mais importante ao longo dos tempos. O papel desempenhado pelos líderes de grupo é crucial para o nível de sucesso das várias tarefas. O papel que o director desempenha no apoio ao professor no desenvolvimento profissional é uma variável critica, ao determinar se é visto como uma mais valia em relação aos papeis do professor na implementação de políticas ou como uma parte integrante da concepção de escola como uma comunidade de aprendizagem dinâmica, quer para os adultos, quer para os alunos (Day, 2001).

Para Maia (2008), considera o director é uma figura essencial de promoção de um clima de liderança institucional que impulse mudanças e inovações nos professores, a par de uma cultura de colaboração. Portanto, Fonseca (1998) indica que o director no exercício de seu papel de líder deve facilitar o desenvolvimento, a comunicação e a colaboração dos professores de modo a criar um ambiente eficaz de trabalho e que as inovações e mudanças tenham lugar.

Formação contínua e desenvolvimento profissional

Uma das preocupações que hoje em dia, enfrentam os professores, assenta na aspiração de verem reconhecida a sua ocupação como profissão. Entretanto, a profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor (Mesquita, 2013). É nesse contexto que Pacheco e Flores (1999) referem que a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, nas suas mais diversas vertentes e

dimensões, constitui o propósito global subjacente a expressão formação continua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem.

Assim, Pacheco e Flores (1999) conceituam a formação continua como um conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional e visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem a melhoria da qualidade da educação a proporcionar os educandos. Portanto, acrescentam mais os autores Pacheco e Flores (1999) que a conceituação da formação continua não equivale à ideia de reciclagem, mas à ideia de desenvolvimento profissional do professor nas suas diversas dimensões.

Corcoran (1995, cit. em Pacheco e Flores, 1999) embora reconhecendo que, muitas vezes, os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são utilizados como sinónimos, sublinha os aspectos subtis que os diferenciam, nomeadamente nos significados implícitos quanto ao seu conteúdo, à forma, ao local, à iniciativa e ao controlo das actividades que conotam. Daí que, enquanto a expressão formação continua remete para as oportunidades formais de aprendizagem profissional promovidas pelas entidades formadoras competentes, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, incluindo um vasto leque de actividades que afectam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores (Pacheco e Flores, 1999).

Para Simões (1995) concebe a formação como um processo que confere sentidos e se interpretam as próprias acções, as acções dos outros e a respectiva interacção. Para uma abordagem mais exaustiva da formação continua recorreremos a Day (2001), que conceitua como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional. A formação continua na perspectiva de Day (2001) tem como objectivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, aprendizagem de uma forma activa. Assim, é provável que a formação continua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo, quer se trate de um crescimento transformativo.

Salienta Day (2001) que embora o conceito tradicional de formação continua, seja uma actividade ou um conjunto de actividades isoladas da aprendizagem, realizadas na escola ou ainda como principal meio de desenvolvimento dos professores, esteja a desaparecer, continua a ser verdade que, nalgumas escolas, os professores recebem pouca ajuda no sentido do seu desenvolvimento profissional. A formação continua segundo Day (2001), é deixada ao livre arbítrio do professor e, assim é muitas vezes eleita pelos mais ambiciosos e por aqueles que menos precisam dela. A maior parte da formação continua existe sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual.

Flores (2000), diz que a perspectiva da formação de professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua formação num dado momento. Na formação continuada, a metodologia deveria ser decantada por um processo de participação inerente a situações problemáticas, o qual não pode acontecer simplesmente por uma análise teórica da situação em si. A formação contínua do professor permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação já elaborada (Flores, 2000).

Moraes, Pacheco e Evangelista (2003), referem que a formação continua emerge de uma inspiração no modelo escolar de carácter universal, obrigatório e gratuito, passando deste modo, de direito a dever obrigatório, única forma de generalizar uma logica inibidora que pelo menos, não estimula a formação centrada nos contextos. A obrigatoriedade da formação continua por si só, gera

desmotivação e resistências nos formandos, transformando-os mais em consumidores de formação para progredir na carreira do que em consultores de uma formação que leve ao seu desenvolvimento pessoal e profissional capaz de produzir inovações nos contextos em que trabalham (Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003).

Entretanto, esta ideia é reforçada em Pacheco e Flores (1999) referindo que, quando a formação continua é imposta pela administração através do crédito e como pré-requisito para a progressão na carreira e quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural estes partilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva, que optem por um paradigma onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar, na medida em que estar na formação é preferível ao participar.

Portanto, para Formosinho, Ferreira e Silva (1999), A formação continua de professores deve ser encarrada como um instrumento da competência das escolas e estruturante de toda a sua acção, daí que, a formação não pode ser olhada apenas como um princípio para progressão da carreira do que leve ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) referem que, nestes contextos “os professores assumem-se mais como espectadores do que como autores do seu próprio processo de formação. Esperam que lhes sejam apresentadas as acções que são depois obrigados a fragmentarem, em áreas que vão de encontro as mudanças traçadas pela administração” (p.122).

Procedimentos Metodológicos

A metodologia visa responder ao problema formulado e atingir os objectivos do estudo, permitindo também um mínimo possível de interferência da subjectividade do pesquisador. Neste ponto, pretende-se caracterizar, em diferentes níveis, as variadas ferramentas utilizadas para a consecução da pesquisa, sobretudo os paradigmas e tipos de estudo, métodos e técnicas de colecta de dados e os participantes.

Tendo em consideração o objectivo de analisar o contributo da liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores, apresenta-se a seguir o perfil metodológico que norteou a realização do estudo.

Paradigma Interpretativo

Segundo Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015), o paradigma pode ser definido como “o modo que vemos e interpretamos a realidade na qual estamos inscritos, seguindo determinados pressupostos epistemológicos e procedimentos metodológicos” (p. 8). Amado (2018) define o paradigma como a representação do reflexo, algo que, na mente dos sujeitos, corresponde ao mundo real que lhe é externo, permitindo o conhecimento da realidade.

Já para Afonso (2014), um paradigma é “uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” (p. 26). O conceito de paradigma ganhou mais espaço nas ciências sociais, história e filosofia, sendo visto como um instrumento heurístico central para a caracterização das diversas correntes e tradições científicas.

A escolha do paradigma interpretativo para este estudo justifica-se pela perspectiva de Amado (2017), segundo o qual “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística, é social e teórica, assente em critérios de compreensão e pertinência” (p. 46).

De acordo com Vilelas (2015), o paradigma interpretativo parte do fundamento de que existe um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito. Para Afonso (2014), caracteriza-se pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjectiva.

Assim, as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais, e não na estrutura de referência do observador da acção.

Neste estudo, a escolha pelo paradigma interpretativo centra-se na pretensão de compreender um fenómeno social a partir de uma experiência de vida, estudantil e profissional, sem procurar generalizações. A realidade é entendida como construída na interacção entre os indivíduos envolvidos na situação. Nesse contexto, interessa compreender os significados, considerando os pontos de vista individuais, de modo a reconstruir a lógica própria das situações tal como são percebidas e vividas pelos próprios actores.

Metodologia Qualitativa

Lakatos e Marconi (1995) salientam que uma abordagem qualitativa permite a compreensão aprofundada do fenómeno a partir dos indivíduos que dele fazem parte. Segundo Richardson (2010), “a pesquisa qualitativa pode ser entendida como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de comportamentos” (p. 90).

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se sobretudo por ser adequada para entender a natureza de um fenómeno social. De acordo com Mazzotti e Gewandszajder (1990), a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados o ambiente natural, e o pesquisador é o principal instrumento. Os dados recolhidos são predominantemente descritivos, incluindo transcrições de entrevistas e depoimentos.

Zanella (2011) reforça que a pesquisa qualitativa se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados. Esse tipo de análise tem por base conhecimentos teórico-empíricos, que lhe conferem cientificidade. Assim, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois o objectivo é compreender os resultados das respostas dos entrevistados. Além disso, este método centra-se no carácter subjectivo do objecto analisado, buscando estudar as experiências particulares.

Participantes do Estudo

O estudo em curso caracteriza-se como uma investigação de natureza estudo de caso (Vilelas, 2009), orientada pelo paradigma interpretativo e metodologia qualitativa. Por essa razão, neste tipo de investigação não se define universo nem amostra, mas sim participantes.

De acordo com Ibraimo (2014), em pesquisas qualitativas não é comum designar os indivíduos como “sujeitos” ou “elementos da amostra”, como ocorre em pesquisas quantitativas. O mais adequado é designá-los como participantes, para demonstrar o papel activo no estudo. Neste caso, participaram 7 professores, seleccionados com base no critério de experiência profissional de mais de 7 anos de docência.

A relevância da escolha destes participantes deve-se ao fato de se pretender colher as suas percepções acerca da liderança no desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, por pertencerem aos departamentos académicos da instituição e participarem de programas de formação contínua, possuem informações pertinentes e directamente relacionadas ao fenómeno em estudo.

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com professores. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, organizada em categorias, subcategorias e unidades de registo.

A organização das informações foi estruturada com base no guião de entrevista elaborado pelo pesquisador, constituído por nove questões abertas, de modo a garantir liberdade nas respostas dos inquiridos em torno do tema. Os procedimentos de aplicação e tratamento das entrevistas já foram detalhados no capítulo da metodologia; neste momento, descrevem-se de forma pormenorizada as formas de organização, apresentação e análise dos dados.

Das entrevistas emergiram as seguintes categorias:

1. Estilos de liderança do director;
2. A liderança do director para o desenvolvimento profissional;
3. Práticas promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional dos professores;
4. O desenvolvimento profissional como resultado das acções de liderança.

A apresentação, análise e discussão estão organizadas segundo estas categorias. Primeiramente, apresentam-se e analisam-se os dados empíricos, e em seguida, procede-se à discussão dos resultados, confrontando-os com a literatura revisitada.

Estilos de Liderança do Director

O objectivo desta categoria foi identificar os estilos de liderança praticados pelo director da Faculdade. Emergiram quatro subcategorias: liderança democrática, autoritária, contingencial e laissez-faire.

Liderança democrática: A maioria dos entrevistados (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) destacou que o director ouvia as propostas e opiniões dos colaboradores antes de tomar decisões, revelando práticas associadas ao estilo democrático.

Liderança autoritária: Parte dos participantes (P2, P4, P5 e P7) salientou que, em determinadas circunstâncias, o director assumia posturas de autoridade, impondo decisões quando necessário.

Liderança contingencial: Alguns entrevistados (P2, P5 e P7) observaram que o director não seguia um único estilo, mas adaptava a liderança conforme as situações, caracterizando um perfil contingencial.

Liderança laissez-faire: Dois participantes (P4 e P7) relataram que, em certos momentos, o director deixava os acontecimentos fluírem sem intervenção imediata, denotando traços de liderança laissez-faire.

De modo geral, os entrevistados reconheceram que o director combinava diferentes estilos de liderança, demonstrando abertura, imparcialidade e valorização do envolvimento dos colaboradores no processo decisório.

A literatura corrobora esta percepção: para Jesuíno (2005), não existe um estilo de liderança universalmente eficaz, pois sua adequação depende do contexto, da motivação e da capacidade dos liderados. Robbins, Judge e Sobral (2010) complementam que líderes competentes ajustam seu comportamento de acordo com os liderados e as situações. Afonso (2011) reforça que a eficácia está directamente ligada à qualidade das relações estabelecidas, enquanto Barracho e Martins (2010) destacam que a combinação equilibrada de estilos favorece melhores resultados, sendo o *laissez-faire* o menos desejável.

Assim, tanto as evidências empíricas quanto teóricas apontam para a importância da flexibilidade no exercício da liderança, que deve ser ajustada ao contexto e aos objectivos a alcançar.

A Liderança do Director no Desenvolvimento Profissional

Nesta categoria buscou-se compreender a influência da liderança do director no desenvolvimento profissional docente. Três subcategorias emergiram: promoção de formações, fonte de inspiração e autonomia na gestão do PEA.

Promoção de formações: Vários entrevistados (P2, P4, P5 e P7) ressaltaram que o director incentivava permanentemente a participação em acções de formação, estimulando os professores a actualizar e ampliar suas competências.

Fonte de inspiração: Um dos participantes (P1) destacou que o director era considerado uma referência de conduta profissional e pessoal, inspirando os docentes a seguir seu exemplo.

Autonomia na gestão do PEA: Para o entrevistado P6, a liderança exercida pelo director fomentava autonomia, responsabilidade e independência na condução dos processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados mostram que a liderança do director foi percebida como promotora de crescimento profissional, tanto por meio de estímulos formais (formações) como pelo exemplo pessoal e pela valorização da autonomia docente.

Autores como Parreira (2010), Fachadas (2014) e Mia (2008) sustentam que a liderança eficaz deve inspirar, criar vínculos emocionais duradouros e favorecer um clima colaborativo. Day (2001) acrescenta que cabe aos directores insistir no desenvolvimento profissional dos professores para fortalecer sua identidade e valor docente.

Práticas Promovidas pelo director para o Desenvolvimento Profissional

Nesta categoria, os entrevistados identificaram oito subcategorias de práticas: pesquisa, jornadas científicas, formações, níveis de pós-graduação, reuniões, revista da faculdade, planificação e boas maneiras.

Essas práticas variaram desde incentivos à produção científica (pesquisa, jornadas, revista da faculdade), até oportunidades formais de desenvolvimento (formações, pós-graduação), além de acções mais pedagógicas e relacionais (planificação e boas maneiras).

Tais práticas confirmam a liderança consciente e orientada do director, preocupada em criar condições de aprendizagem e crescimento profissional para o corpo docente. A literatura (Pacheco & Flores, 1999; Day, 2001; Fonseca, 1998) reforça que a formação contínua deve englobar uma diversidade de experiências formativas, articulando inovação, colaboração e profissionalização.

Desenvolvimento Profissional dos Professores como Resultado das Ações de Liderança

Por fim, buscou-se compreender de que modo as práticas e acções do director impactaram individualmente o desenvolvimento profissional dos professores. Três subcategorias emergiram: aquisição de competências e habilidades profissionais, engajamento em pesquisa e influência da tipologia de liderança.

Os depoimentos revelaram que a participação em formações e jornadas científicas permitiu adquirir novas competências pedagógicas e científicas; que houve maior envolvimento com a pesquisa académica; e que o estilo de liderança do director foi determinante, por facilitar, assessorar e orientar o trabalho docente.

Nesse sentido, as evidências apontam para um progresso significativo no desenvolvimento profissional dos professores, em consonância com a perspectiva de Pacheco e Flores (1999), que concebem a formação contínua não como mera reciclagem, mas como um processo de crescimento permanente que atravessa toda a carreira docente. Mesquita (2013) reforça essa ideia ao afirmar que a formação contínua deve resultar na ampliação contínua de competências ao longo da trajetória profissional.

Considerações Finais

Como nota final desta investigação, importa sintetizar os principais elementos resultantes do estudo sobre **a liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores**. Este momento constitui o ponto culminante da pesquisa, uma vez que as conclusões aqui apresentadas resultam do cruzamento entre a fundamentação teórica e os dados empíricos recolhidos. Ressalta-se, contudo, que não se pretende fazer generalizações absolutas sobre o fenómeno estudado, mas oferecer subsídios relevantes para a compreensão de realidades semelhantes à da instituição em análise.

O ponto de partida que orientou esta investigação foi a seguinte questão: **De que modo a liderança do director contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?** Para responder a esta indagação, procuramos analisar os estilos de liderança praticados, as práticas e acções promovidas, o envolvimento dos professores, bem como o contributo directo da liderança no seu crescimento profissional.

No que diz respeito aos **estilos de liderança**, verificou-se que o director não seguia um modelo único. Pelo contrário, adaptava sua forma de liderar conforme os contextos e necessidades institucionais. Quatro características foram evidenciadas: o envolvimento dos colaboradores nos processos decisórios; a postura consultiva, permitindo captar opiniões e níveis de satisfação; a justiça na gestão, assegurando imparcialidade; e a valorização do papel de cada docente, explorando o melhor de cada um para o crescimento da instituição. Assim, conclui-se que o director praticava uma liderança alternada e situacional, ajustando-se às circunstâncias e objectivos institucionais.

Quanto às **práticas e acções promovidas pelo director**, os dados revelaram um conjunto diversificado de estratégias de apoio ao desenvolvimento profissional: incentivo à pesquisa, realização de jornadas

científicas, oferta de formações, criação de programas de pós-graduação, promoção de reuniões periódicas, implementação da revista da faculdade, valorização da planificação pedagógica e orientação sobre boas maneiras e conduta docente. Estas acções criaram condições objectivas e subjectivas para que os professores se desenvolvessem tanto no âmbito profissional quanto pessoal, respondendo às exigências de sua função docente.

O estudo também mostrou que o **envolvimento dos professores** nas práticas promovidas pelo director ocorreu em duas fases: inicialmente, houve resistência de alguns docentes, chegando alguns a abandonar a instituição; posteriormente, verificou-se uma maior aceitação e reconhecimento dos benefícios dessas acções, o que levou ao engajamento efectivo no processo de desenvolvimento profissional.

Relativamente ao **contributo da liderança no desenvolvimento profissional**, constatou-se que o director exerceu forte influência junto aos professores. Essa influência foi directa, seja pelo seu papel como modelo de conduta profissional e académica, seja pela motivação transmitida aos colaboradores, encorajando-os a investir em formação contínua e na progressão académica. Muitos entrevistados reconheceram que desenvolveram hábitos de pesquisa, melhoraram suas práticas docentes e até construíram aspectos de sua identidade pessoal e social inspirados no exemplo do director.

Em síntese, os resultados permitem afirmar que o director assumiu a responsabilidade de **criar condições para o progresso dos professores**, desafiando-os a alcançar níveis mais elevados de qualificação e incentivando uma postura de constante actualização. Para além do desenvolvimento profissional, muitos docentes relataram ganhos pessoais, como melhoria nas relações sociais e fortalecimento da própria personalidade, por verem no director um modelo de vida e de liderança a seguir.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Vila Nova da Guia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, P. L. (2010). *Liderança: elementos-chave do Processo* (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. Em J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em educação* (3ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.pp.42-53.
- Araújo, J. (2002). *Liderança: reflexões sobre uma experiência profissional*. Porto, Portugal: Vida Económica.
- Barracho, C. & Martins, C. (2010). *Liderança e género*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabos.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Barros, A. J. P. & Lehfeld, N. A. S. (2012). *Projecto de pesquisa* (21ª. ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.

- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do trabalho científico: saber fazer da investigação para dissertações e teses*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Cervo, A. L. & Bervian P. A. (1996). *Metodologia científica* (4ª. ed). São Paulo, Brasil: Brasil Editora.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução a teoria geral da administração* (7ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Editora Campus.
- Chiavenato, I. (2006). *Administração de recursos humanos: fundamentos básicos* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Fechada, O. (2014). *Liderança: a prática da liderança; a liderança na prática* (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabos.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabos.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2010). *Sociologia da educação e administração escolar*. Porto, Portugal: Plural Editores.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1983). *Guia para a organização da escola* (2ª. ed.). Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gil, A. C. (2007). *Gestão de pessoas: enfoques nos papéis profissionais*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gil, A. C. (2016). *Gestão de pessoas: enfoques nos papéis estratégicos* (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Ibraimo, M.N. (2014). *O conselho de escola como espaço de participação da comunidade*. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Educação e Psicologia. Porto, Portugal.
- Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de liderança*. (4ª. ed.). Lisboa, Portugal: Livros Horizontes.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2002). *Técnicas de pesquisa: planeamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Luck, H. (2004). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Maia, I. M. O. G. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Marques, M. (2003). *Motivar os professores: um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa, Portugal: Presença.
-

- Maximiano, A. (2008). *Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital*. (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas Editora.
- Mazzotti, A. J. A. & Gewandszajder, F. (1990). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo, Brasil: Pioneira.
- Moraes, M. C., Pacheco, J. A. & Evangelista, M. O. (2003). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Muawmuenda, T. (2005). *Psicologia da educação, uma perspectiva africana*. Maputo, Moçambique: Textos-Editoras.
- Oliveira, M.L.G. (2013). *A liderança na promoção da melhoria da organização escolar*. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4040/Trabalho%20de%20projeto%20-%20Lu%c3%adsa%20Oliveira.pdf?sequence1>.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Parreira, M. (2010). *Liderança: a fórmula multiplex*. Lisboa, Portugal: Edições Silabo.
- Pessanha, M.(coord.). (2013). *Psicologia da educação*. Portugal: Plural Editores.
- Robbins, S. P. (2007). *Comportamento Organizacional*. (11ª. ed.). São Paulo, Brasil: Prentice Hall.
- Robbins, S., Judge, T. A. & Sobral, F. (2010). *Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro*. (14ª. ed.). São Paulo, Brasil: Pearson.
- Robbins, S.P. (2002). *A Verdade sobre gerenciar pessoas*. São Paulo, Brasil: Pearson Education.
- Rodrigues, A, Ferreira, M. & Mourão, L. (2013). *O fenómeno da liderança: uma revisão das principais teorias*. São Paulo, Brasil: Goiânia.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lúcio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. (5ª. ed.). Porto Alegre, Brasil: Mc Graw Hill.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança*. Lisboa, Portugal: Asa Editoras.
- Soto, E. (2002). *Comportamento organizacional: o impacto das emoções*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.
- Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2016). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa, Portugal: Pactor.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal:Edições Sílabos.
- Wagner III. J. A & Hollenbeck, J. R. (2006). *Comportamento organizacional: criando vantagens competitiva*. São Paulo, Brasil: Saraiva.
- Zanella, L. C. H. (2011). *Metodologias de pesquisa*. (2ª. ed.). Florianópolis, Brasil: Departamento de Ciências da Administração-UFSC.