

Capítulo 7

Práticas e estilos de liderança

Helena Quintas e José Alberto Gonçalves

Introdução

No presente capítulo, procura-se caracterizar as práticas e estilos de liderança das escolas e agrupamentos de escolas das regiões objeto do estudo realizado, a partir da análise de conteúdo dos respetivos relatórios de avaliação externa, tendo presente que o referencial utilizado por todas as equipas de avaliação perspetiva a liderança segundo quatro fatores: visão e estratégia, motivação e empenho, abertura à inovação e parcerias, protocolos e projetos.¹

Os objetivos deste capítulo são caracterizar a liderança exercida pelos diferentes órgãos de gestão escolar: diretor, Conselho Geral e lideranças intermédias (Conselho Pedagógico, áreas departamentais, diretores de turma, etc.); compreender como os diferentes órgãos se articulam entre si, ao nível da tomada de decisões; identificar constantes de atuação (padrões) caracterizadores das práticas de liderança e relacionar a inovação, enquanto face visível (e perceptível) da liderança e da sua expressão prática.

Não cabe no âmbito deste estudo a análise de uma eventual relação entre a qualidade das lideranças e o sucesso escolar dos alunos. Embora se trate de um campo de estudo muito promissor, e que está a ser objeto de inúmeros estudos internacionais, os dados de que dispúnhamos não legitimavam uma análise com esse propósito.² O referencial da avaliação externa que organizou a redação dos relatórios analisados

-
- 1 Uma versão deste texto foi publicada na revista do Centro de Investigação dos Espaços e das Organização (CIEO), *Discussion Papers*, da Universidade do Algarve, com o título "The Leadership of Schools in Three Regions in Portugal Based on the Findings of External Evaluation". Um artigo baseado neste estudo, com o título "A Liderança das escolas em três regiões portuguesas. Uma visão a partir da Avaliação Externa" foi aceite para publicação na *Revista Portuguesa de Educação*.
 - 2 De salientar a International Successful School Principalship Project (ISSPP), rede de investigação internacional coordenada pelo Professor Christopher Day, da Universidade de Nottingham. Os membros desta rede utilizam uma metodologia própria e, através de estudos de caso realizados em escolas inseridas em contextos diversos, investigam, em vários países, a influência das lideranças escolares no sucesso escolar dos alunos.

não remete para cruzamentos conclusivos nesse domínio e esta limitação impôs uma linha metodológica que só poderia ser orientada para objetivos como os anteriormente enunciados.

Em termos estruturais, o presente capítulo inicia-se com um enquadramento teórico da problemática em estudo, em que são apresentados alguns conceitos-chave para a análise da liderança das organizações escolares, nomeadamente o conceito de liderança; os traços distintivos entre gestão e liderança; as condições necessárias para o exercício das lideranças e, a concluir, algumas reflexões sobre uma eventual influência das lideranças escolares no sucesso escolar dos alunos.

Seguidamente são apresentados e discutidos os resultados do estudo desenvolvido, no que a este capítulo interessa. Nesse ponto, subordinado ao título “Perspetivando práticas de liderança”, analisam-se os resultados obtidos na análise aos relatórios de avaliação externa por referência a vários aspetos, nomeadamente: i) o papel e a função da escola, consubstanciada na visão e no exercício da liderança pelos vários órgãos da escola (diretor, conselho geral e outros órgãos da escola); ii) a circulação e utilização da informação; iii) os processos de tomada de decisão; e, ainda, iv) a abertura à inovação. Em cada uma destas categorias são analisados interpretativamente os dados recolhidos na sua globalidade, mas também distinguindo cada uma das regiões que tomámos como objeto de estudo (Algarve, Alentejo, Lisboa e Vale do Tejo) e, ainda, de acordo com a tipologia de escolas que os processos de análise que efetuámos permitiram construir (ver capítulo 3): escolas *tradicionais*, *inovadoras* e *difusas*. Finalmente, apresenta-se a conclusão, na qual, e de acordo com o que a análise efetuada admite que se conclua, se caracteriza a liderança exercida pelos diferentes órgãos de gestão escolar, se aprecia como os circuitos de informação funcionam e dão corpo a processos de tomada de decisão e ainda se reflete sobre a inovação educativa enquanto expressão da liderança das escolas.

Liderança das organizações escolares

O conceito de liderança escolar é multidimensional, devendo tomar-se como ponto de partida a escola como organização num contexto de mudança e ser congruente com as formas de pensar o ensino e com as diferentes conceções da profissionalidade docente e das práticas educativas (Bolívar, 1997).

O conceito

A liderança das organizações escolares, dada a sua natureza específica, é equacionada “como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas” (Costa, 2000: 27) ou, na aceção de Sergiovanini (1998), como “pedagogia”. Assemelhando-se o *modus operandi* das escolas a uma gestão partilhada (Sergiovanini, 2004) e sendo a coesão e a qualidade condições necessárias ao seu desenvolvimento organizacional, a liderança das escolas não pode ser apenas efetiva e reconhecida, mas também capaz de promover estratégias concertadas de ação e o

empenhamento individual e coletivo dos diferentes agentes educativos na realização de projetos de trabalho (Nóvoa, 1992).

No presente, tais princípios assumem particular acuidade quando as organizações escolares em Portugal se veem desafiadas a assumir uma progressiva autonomia no campo do currículo, da organização pedagógica e da gestão de recursos (Alves, 1999), que lhes exige, ao mesmo tempo, a consequente responsabilização e prestação de contas. Este processo enquadra-se na tendência atual de descentralização, segundo a qual os governos delegam mais competências e responsabilidades nos órgãos de governo das escolas, assumindo um papel mais de retaguarda e dando-lhes maior liberdade para tomadas de decisão, ou mais poder às respetivas autoridades (Turkenburg, 2008), na convicção de que estão em melhores condições para compreenderem os valores e as crenças dos membros da instituição e para darem resposta às suas necessidades (Land e Stringfield, 2005).

Gestão versus liderança

O atual enquadramento de organização e gestão das escolas portuguesas pressupõe um paradigma de liderança que determinou, entre outros aspetos, a substituição do presidente do Conselho Executivo por um diretor. Esta mudança não foi apenas formal, na medida em que enfatiza a ação de liderar face à de gerir, embora o exercício da função de direção compreenda ambas. O diretor tem de desenvolver tarefas que visem fazer funcionar a instituição no quadro dos normativos e regulamentos gerais e próprios, isto é, gerir, mas também influenciar os restantes elementos da organização para que esta melhore através da abertura à mudança e à inovação, o que significa liderar (Ruzafa, 2003). Tanto a direção como a liderança são necessárias às dinâmicas de mudança e melhoria da escola, sendo esta determinante para a mobilização dos diferentes atores para a resolução dos problemas difíceis de solucionar (Fullan, 2001; English, 2008).

Embora distintos, estes dois conceitos — direção e liderança — são, no entanto, complementares: “a direção depende da posição formal que determinados cargos ocupam na organização, enquanto a liderança possui a capacidade de exercer influência sobre os outros” (Gairín e Villa, 1999:215), no sentido de os levar a mudarem voluntariamente as suas preferências, crenças, atitudes e práticas, em função de tarefas e projetos comuns (Bolívar, 1997). Segundo Bolman e Deal, “o gestor tem mais a ver com o controlo” (1994, cit. por Estêvão, 2000:35), via orçamento, planificação e outros instrumentos de organização e regulamentação da vida da escola, enquanto o “líder deve sobretudo estabelecer metas de futuro, alinhar compromissos, promover e orientar mudanças”, o que nos remete para uma perspetiva crítica da liderança (Ball, 1993, cit. por Estêvão, 2000).

Neste quadro, o diretor deve, por definição, centrar-se na atividade efetivamente desenvolvida na sua escola e promover um diálogo e um intercâmbio permanentes entre os professores, de modo a que eles problematizem as suas práticas e as circunstâncias em que as desenvolvem, visando a sua melhoria (Ruzafa, 2003) e a aposta na oferta educativa, no desenvolvimento profissional dos professores e no desenvolvimento organizativo da escola na sua totalidade (Gairín e Villa, 1999),

num processo que, segundo Bolívar (1997), se traduz num exercício múltiplo e dinâmico da liderança.

Exercício da liderança

O exercício da liderança escolar pressupõe um conjunto de competências de nível técnico, instrumental, de ação moral e de transformação, que se constroem pela formação e aprendizagem (Sanches, 1996; English, 2008), sendo desempenhado em função de três tipos de variáveis — as características pessoais do líder, as estruturas da organização e a cultura de escola — e influenciado por três dimensões: a legal, no quadro do estatuto legal ou formal do cargo na organização escola; a pessoal, como consequência das características pessoais do diretor e a funcional, que tem por referente as características do grupo e o respetivo grau de adequação (Ciscar e Uria, 1986, cit. por Gairín e Villa, 1999).

Considerados estes pressupostos, uma liderança eficaz tem de estar “atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional, à natureza política da educação” (Alves, 1999:25), princípios estes que induzirão uma prática democrática de liderança que “conjugando as dimensões da abertura e da transformação, adote comportamentos de escuta, de apoio a processos inovadores, de estímulo e reconhecimento, de abertura às diferenças, de unificação da ação, de partilha de poderes, de responsabilidade ética e moral, de emancipação e de libertação” (Alves, 1999: 29).

Em conformidade, e segundo Fonseca (2000:151), o diretor, sem deixar de ser o gestor das tarefas administrativas, dever-se-á assumir como o animador da mudança e da participação e, bem assim, como o coordenador da ação dos diversos órgãos, mas sobretudo como comunicador por excelência, que previne, gere e medeia os conflitos, promove e incentiva as boas relações entre os elementos da comunidade escolar e toma decisões, numa dinâmica processual estruturada tendo em conta os valores e o espírito da comunicação relacional.

Se o exercício da liderança, que compreende as dimensões técnicas, humana, pedagógica, simbólica e cultural e política (Gairín e Villa, 1999) der corpo ao perfil explicitado, será possível afirmar que se assume numa perspetiva “transformacional”, na terminologia de Burns (1978). Neste campo longo e diversificado, tem sido, porém, o caminho conceptual percorrido, desde os modelos tradicionais da liderança (mecanicistas, burocráticos, formais e hierárquicos), aos democráticos e participativos, aos políticos, aos subjetivos, aos ambíguos, aos colaborativos e colegiais, ou até mesmo aos educativos e pedagógicos (Costa, 2000; Sanches, 2000; Rocha, 2000). Neste processo evolutivo, os conceitos de gestão e liderança têm vindo a ser substituídos pelo mais abrangente de governança, relativamente ao qual Glatzer (2007) define os quatro modelos que é comum encontrar (mercado competitivo, capacitação das escolas, capacitação local e controlo de qualidade), propondo, no entanto, dada a complexidade e a rápida transformação da sociedade atual, um quinto modelo, a que chama de “sistema de aprendizagem”, caracterizado pela abertura às novas ideias, pela tolerância para com a divergência de opiniões, pela valorização do fracasso como fonte de aprendizagem, pelo questionamento de

suposições de base, pelo pensamento prospetivo especulativo e pela procura de relações e de coerência sistemática.

Condições de exercício

Sendo plurais as condições que concorrem para e que determinam o exercício da liderança, dada a natureza substantiva do objeto deste estudo — os relatórios da avaliação externa das escolas —, salientamos de entre elas as que se reportam à circulação da informação, aos processos de tomada de decisão e à inovação educacional.

Quanto ao primeiro aspeto, estudos (Bert e Gerry, 2005; Coppieters, 2005) demonstram que qualquer que seja o tipo de escola, o efetivo uso da informação é eficaz para identificar expectativas e para estimular processos de questionamento e de discussão, que se traduzem em desenvolvimento. Todavia, as escolas, enquanto sistemas complexos — abertos, holísticos e imprecisos nas formas de agir e de reagir — apresentam dificuldades nos fluxos constantes e regulares de circulação de informação, o que não só é limitador de uma gestão em cascata em que a liderança de topo controle todos os níveis de decisão como constrange o planeamento da mudança, prevalecendo o princípio do caos, pelo que interferir numa variável pode provocar uma reação em cadeia com consequências imprevisíveis. Isto, porém, não pode nem deve ser limitativo da manutenção de circuitos de circulação da informação que garantam que o conhecimento sobre a escola se estabelece, configurando-se, mesmo, como uma condição que as lideranças devem observar e garantir para um exercício eficaz da sua ação.

Outra expressão da liderança é configurada pelos processos através dos quais as decisões são tomadas. Vários autores defendem que estes se querem partilhados, de modo a corresponsabilizar todos os intervenientes no espaço educativo em propósitos que devem ser comuns (Ainley e McKenzie, 2000; Beattie, 2002).

No contexto português, os normativos que definem os órgãos e as áreas de intervenção das lideranças escolares configuram um modelo em que há partilha de responsabilidades e os processos de tomada de decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos: diretor, Conselho Geral e lideranças intermédias (Conselho Pedagógico, áreas departamentais, diretores de turma, etc.). Esta descentralização interna da liderança exerce-se e manifesta-se de forma dispersa, originando múltiplas lideranças que deverão funcionar de forma articulada e complementar. Por seu lado, a rotatividade de papéis que é inerente a esta prática de liderança, decorrente da possibilidade dos professores exercerem diferentes funções dentro da organização educativa, expande a sua perceção sobre a realidade, o que reúne várias vantagens, tais como a identificação de uma voz e de uma identidade que permitem relações de segurança e de governo partilhado, a aprendizagem a partir dos outros e com os outros e, ainda, a criação de uma cultura de colaboração, de relação e de ligação com a comunidade (Gold e outros, 2003; Leithwood, 1994; Ross e Gray, 2006b; Robertson, 1998).

Mais do que proporem uma lista de resultados a alcançar, as lideranças devem, portanto, encorajar, como atrás referimos, a interação entre os membros da comunidade escolar, constituindo-se assim como ferramenta que é utilizada na

persecução de metas e devendo providenciar meios, oportunidades e dinâmicas de ação (Glass, 2000). Por consequência, os líderes devem centrar-se na criação de espaços de confiança e de diálogo e na análise de como podem ser derrubadas as barreiras que separam os diferentes intervenientes da comunidade escolar e educativa (Pounder, 1998).

As possibilidades de inovação que decorrem do investimento na colegialidade da gestão e na partilha de informação permitem formular um conjunto de condições que, segundo Joyce, Calhoun e Hopkins (1999), antecipam as possibilidades de evolução da escola. Quando existem processos de recolha e de transmissão de informação e, conseqüentemente, é possibilitado às lideranças o conhecimento sobre a escola e sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, o questionamento é suscitado e estão criadas condições para que o sucesso das iniciativas seja incrementado, para que os alunos aprendam melhor e para que a atividade e a qualidade do desempenho da escola melhorem também. Observadas estas condições, os processos de liderar e de aprender são simultâneos. Os sujeitos crescem e aprendem através do seu compromisso nos processos de facilitação do crescimento dos outros, na procura de renovadas opiniões, expectativas e formas de ver, na construção de novos padrões e significados (Sanches, 2000), isto é, procurando mudar e inovar. Liderar é, portanto, um processo criativo, no qual os líderes devem estar preocupados com a criação e a recriação de comunidades de aprendizagem que envolvam todo o processo e toda a vida democrática da comunidade educativa (Barker, 2007).

Na realidade, a renovação educacional e os processos de inovação não podem ser reduzidos a um acréscimo de recursos ou à simples adaptação de alguns elementos isolados. A existência de práticas *inovadoras*, com impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, na mudança dos métodos de ensino e na estruturação curricular e no aumento da participação da comunidade educativa, exige a consolidação de uma cultura de escola na qual o processo de criar e de apropriar a inovação seja, em si mesmo, um processo contínuo.

É inegável que as escolas enfrentam problemas ambíguos e com diferentes graus de exigência e, enquanto organizações dinâmicas, não são suscetíveis de processos lineares de mudança. Também se sabe que o efeito das práticas de liderança no sucesso dos alunos é moderado por variáveis externas à escola. Contudo, subsiste a certeza de que, quando são ativados processos que garantem uma efetiva e profícua circulação de informação e os processos de tomada de decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos, é provocada uma mudança, que aparentemente pode parecer diminuta, mas que tem um forte impacto ao nível das possibilidades de renovação e de inovação educativas.

Liderança e sucesso escolar

A relação entre a liderança e o sucesso escolar dos alunos tem sido confirmada em inúmeros estudos internacionais (Leithwood e outros, 2009; Leithwood e Slegers, 2006; Ross e Gray, 2006), embora alguns autores aconselhem alguma contenção em leituras lineares sobre estes dois aspetos e sugiram que a investigação neste

domínio se oriente para os efeitos da liderança no clima e na cultura de escola, dimensões que são consideradas determinantes no desempenho escolar dos alunos (Krüger, Witziers e Sleegers, 2007; OFSTED, 2006; MacBeath e Myers, 1999).

Numa investigação realizada pela McKensey e Company (2007), intitulada “Como é que os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo”, foram comparados os 20 sistemas escolares que, a nível mundial, alcançam melhores resultados, e as ilações retiradas relevam a importância da cultura e do clima de escola enquanto fatores determinantes para o sucesso escolar, mas também o papel das lideranças enquanto sustentáculo da qualidade do ensino que é prestado. Um dos grandes contributos deste trabalho para a compreensão dos fatores do sucesso escolar é o estudo centrar-se na escola e no que esta pode fazer para promover, garantir e sustentar o sucesso escolar, sem desvalorizar outras variáveis de contexto que, positiva ou negativamente, concorrem para o sucesso dos alunos. O estudo destaca quatro variáveis cuja influência é mais marcante para que estes sistemas de ensino sejam tão bem sucedidos: i) a qualidade dos professores; ii) a excelência dos processos de ensino utilizados; iii) o acompanhamento dado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; e, finalmente, iv) o papel das lideranças na promoção da qualidade. Como atrás se referiu, as lideranças revelam-se decisivas na criação de dinâmicas de sucesso, que afetam os resultados escolares dos alunos, o potencial de desenvolvimento profissional dos agentes educativos e os processos de inovação educativa.

O pressuposto de que a liderança escolar contribui efetivamente para o sucesso tem alimentado uma linha de investigação bastante rica, desenvolvida sobretudo no mundo anglo-saxónico. Num trabalho de síntese sobre esta problemática, que recolhe contributos de inúmeras investigações, Leithwood e outros (2009) elencam um conjunto de razões que confirmam o papel das lideranças no sucesso escolar e educativo dos alunos. De acordo com os estudos consultados pelos autores, a variável que mais influencia o sucesso escolar é a qualidade da prestação profissional dos professores. Contudo, a liderança da escola emerge como o segundo fator que, de forma significativa, interfere na construção desse sucesso. Esta conclusão é suportada por evidências apuradas em vários trabalhos, tanto de tipo qualitativo realizados em pequena escala e em escolas consideradas excecionais (Gezi, 1990; Reitzug e Patterson, 1998, cit. por Leithwood e outros, 2009), como de tipo quantitativo e realizados em larga escala e em escolas de todo o tipo (Hallinger e Heck, 1998, cit. por Leithwood e outros, 2009). Ambas as abordagens mostram que há um aumento do sucesso escolar quando a liderança é mais efetiva nas suas responsabilidades e que o êxito dos alunos aumenta na razão direta da quantidade de responsabilidades que o líder desenvolve. O compromisso que os alunos estabelecem com a escola é igualmente apontado como fator preditor da aprendizagem e do sucesso, concluindo-se que as lideranças eficazes contribuem para o incremento desse compromisso. Finalmente, a investigação também demonstra que a sucessão mal planeada de um líder é uma das causas mais comuns do falhanço do progresso das escolas.

Outro dos focos do trabalho de Leithwood e outros (2009) é a ação dos líderes escolares. O que é que estes fazem para serem considerados líderes de sucesso? A

conclusão dos autores é que a maioria dos líderes desenvolve a sua ação com base num mesmo repertório de práticas básicas de liderança. A tarefa central do líder é ajudar a melhorar o desempenho dos membros da comunidade escolar e, considerando que a capacidade de realização depende de crenças, valores, motivações e competências desses membros (professores e outros), a variável que distingue a excelência na liderança é a aptidão do líder para desenvolver práticas que ajudem cada um dos membros da comunidade escolar a comprometer-se, de forma pessoal, com dimensões observáveis do seu desempenho (Gray, 2000; Harris e Chapman, 2002, cit. por Leithwood e outros, 2009). Para que tal suceda, um líder de sucesso tem que reunir um conjunto de atributos que, de forma breve, poderemos sintetizar da seguinte forma: a) possuir uma visão estratégica para a escola; b) compreender e desenvolver pessoas; c) redesenhar a organização escolar; e d) monitorizar o ensino e os processos de aprendizagem.

Outro dos argumentos apresentados afirma que a forma como os líderes aplicam essas práticas básicas de liderança — e não as práticas propriamente ditas — demonstra que são capazes de agir em resposta aos contextos em que trabalham. Sobre este aspeto, os autores concluem que as lideranças de sucesso, através de processos de análise e de auto-avaliação das escolas, implementam respostas criativas e que combinam, de modo diferente, práticas de liderança conhecidas. Em síntese, as lideranças de sucesso mostram-se abertas à inovação, nomeadamente na capacidade para identificarem problemas persistentes e para encontrarem soluções inovadoras (Slatter, Lovett e Barlow, 2006, cit. por Leithwood e outros, 2009).

Apreciando objetivamente a influência das lideranças no sucesso escolar dos alunos, esta parece expressar-se na motivação e no empenho que são proporcionados aos professores e nas condições de trabalho que lhes são disponibilizadas. A consciência que os professores possuem (ou não) de que podem melhorar as suas competências é determinante para o seu desenvolvimento profissional e esta dimensão emocional também pode ser ativada através das práticas de liderança. Ao assegurar boas condições de trabalho, o líder influencia a motivação docente, e este aspeto tem uma enorme importância nas práticas de ensino desenvolvidas nas salas de aula.

Outro dos argumentos apresentado é o da repartição de responsabilidades. Os autores utilizam a expressão “liderança total” quando se referem à influência combinada de diferentes formas de liderança (de topo, intermédias, de grupos de docentes, etc.). A este respeito é salientado que alguns modos de partilha da liderança são mais eficazes, embora os estudos não apresentem padrões de exercício de lideranças partilhadas mais efetivos do que outros, o que é um desafio para a investigação.

Finalmente, a análise do efeito da liderança no sucesso escolar dos alunos é feita pela apreciação das características pessoais dos líderes. Sobre este aspeto, os autores concluem que as características pessoais que explicam a variação da eficácia na liderança são reduzidas, o que contraria a ideia, muito vulgarizada, da existência de um perfil único de líder. Há, portanto, uma vasta margem para que distintas personalidades exerçam, com elevada qualidade, a liderança das escolas. Contudo, são apontadas algumas características pessoais que favorecem o exercício de uma

liderança de sucesso, nomeadamente a abertura de espírito, a disponibilidade para aprender com outros, a flexibilidade, o pragmatismo, a persistência, a resiliência e, finalmente, o otimismo. Estes traços de carácter explicam porque é que os líderes de sucesso, mesmo face a condições adversas, são capazes de promover o avanço e a evolução da escola.

No panorama educativo português não são frequentes os estudos que analisem a relação entre a qualidade das lideranças e o sucesso escolar, embora os documentos legais que regulamentam a ação das lideranças sugiram que os órgãos de governança das escolas (de topo e intermédia) assumem responsabilidades relativamente aos resultados académicos dos alunos. Particularmente no que se refere ao diretor de escola/agrupamento, a legislação dota-o da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola que lidera e para executar, localmente, as medidas que considere adequadas, visando, obviamente, a qualidade do sucesso. Esta orientação de política educativa foi muito recentemente reforçada pela publicação do despacho normativo nº 13-A/2012, a estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola. O documento, que confere maior responsabilidade aos órgãos de gestão e de liderança, concede mais flexibilidade na organização das atividades letivas, aumenta a eficiência na distribuição do serviço e, sobretudo, valoriza o sucesso escolar que as escolas alcançam. Ainda é cedo para apurar o impacto deste normativo legal no funcionamento das organizações escolares e é igualmente precoce prever como irão as escolas e os seus dirigentes aplicar práticas de liderança que incorporem um sentido de autonomia regulado pela qualidade dos resultados académicos dos alunos. Contudo, esta é a realidade do panorama educativo da comunidade global em que estamos inseridos e as escolas portuguesas não podem continuar arredadas desta lógica de funcionamento.

Perspetivando práticas de liderança

A análise de conteúdo dos relatórios de avaliação externa permitiu estabelecer as seguintes cinco categorias, que se subdividem num número variável de subcategorias: visão; exercício da autoridade (diretor; Conselho Geral e lideranças intermédias); partilha e circulação da informação; processos de tomada de decisão; e abertura à inovação.

Papel e função da escola

Nesta categoria, respeitante à visão de escola ou às representações acerca do seu papel e função, foram agrupados os aspetos referentes aos objetivos, metas e estratégias da liderança escolar, o modo como a oferta educativa é concebida ou percebida pelos órgãos de gestão e como estes visionam prospectivamente o futuro da escola (quadro 7.1).

A análise dos dados sugere que a visão da liderança escolar plasmada nos relatórios de avaliação externa se caracteriza principalmente pela forma como a

Quadro 7.1 Visão de escola, na totalidade dos relatórios (N e %)

| Visão de escola | Total | |
|---------------------------------------|-------|----|
| | N | % |
| Objetivos, metas e estratégias | | |
| Áreas de intervenção prioritária | 69 | 24 |
| Estratégias | 7 | 2 |
| Oferta educativa | 157 | 54 |
| Visão prospetiva/futuro/oportunidades | 85 | 29 |

oferta educativa é definida (157 relatórios, o que corresponde a 54% do total); pela visão prospetiva dos dirigentes (N = 85, ou seja 29%); e pela definição de áreas de intervenção prioritária (69 dos relatórios, isto é, 24%). São, no entanto, praticamente residuais as referências às estratégias a que recorrerão os órgãos de liderança, o que poderá querer significar uma visão de escola pouco consciencializada e, porventura, uma dinâmica de liderança de cariz essencialmente processual.

Em síntese e na globalidade, estes dados, embora focalizados sobretudo na oferta educativa, poderão querer traduzir, de acordo com Barroso, a tentativa das escolas para disporem dos “recursos e meios necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (2007:177), ultrapassando, o que define como o “desfasamento entre a procura e a oferta escolares, resultantes da manutenção, nas atuais circunstâncias, de uma organização pedagógica criada para públicos homogêneos, previamente selecionados” (2007:177-178).

Veja-se, em seguida, como estas características ou tendências gerais se especificam nas três regiões consideradas (quadro 7.2).

Não fugindo à tendência geral atrás evidenciada, nos relatórios das regiões de Lisboa e Vale do Tejo e do Alentejo a visão de escola dos órgãos de direção espelha-se, principalmente, na oferta educativa (102 e 39 relatórios, isto é 52% e 68% do totais respetivos), seguindo-se-lhe a visão prospetiva e a tomada de consciência de oportunidades a concretizar no futuro (63 e 18 relatórios, que correspondem a 32%) e a definição de áreas de intervenção prioritária (45 e 17 relatórios, ou seja, 23% e 30%, respetivamente). Por último e em congruência com o que já se verificou no ponto anterior, haverá que referir que as estratégias para dar corpo à visão de escola apenas se encontram referidas, num e noutro caso, num número muito reduzido de relatórios, o que traduzirá a sua pouca expressividade nas escolas/agrupamentos das duas regiões em causa. No Algarve é dada igualmente prioridade à oferta educativa (16 relatórios, o que corresponde a 39% do respetivo total), figurando, agora, em segundo lugar a definição de áreas de intervenção (sete relatórios, 17%) e, em terceiro, a visão prospetiva/oportunidades futuras (quatro relatórios, isto é, 10%). Nenhum relatório se reporta às estratégias de ação da liderança.

A constatação da pouca relevância evidenciada quanto às estratégias de ação da liderança leva-nos a admitir que as escolas e agrupamentos considerados ainda não terão conseguido realizar um diagnóstico da realidade que lhes possibilite “focar-se nas

Quadro 7.2 Visão de escola, por região (N e %)

| Visão de escola | Alentejo | | Algarve | | Lisboa e Vale do Tejo | | Total | |
|---------------------------------------|----------|----|---------|----|-----------------------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Objetivos, metas e estratégias | | | | | | | | |
| Áreas de intervenção prioritária | 17 | 30 | 7 | 17 | 45 | 23 | 69 | 24 |
| Estratégias | 2 | 4 | 0 | 0 | 5 | 3 | 7 | 2 |
| Oferta educativa | 39 | 69 | 16 | 39 | 102 | 52 | 157 | 54 |
| Visão prospetiva/futuro/oportunidades | 18 | 32 | 4 | 10 | 63 | 32 | 85 | 29 |

condições consideradas relevantes e na análise dos recursos e apoios que podem contribuir" não só para o seu desenvolvimento, mas também concorrer para a mudança educacional (Bolívar, 2007:121). Analise-se, agora, estes dados em função dos três tipos de organizações escolares (quadro 7.3).

A visão das lideranças dos três tipos de organizações — *inovadoras*, *tradicionais* e *difusas* —, seguindo o padrão das regiões, caracteriza-se, em primeiro lugar, pela aposta na oferta educativa (69, 26 e 62 relatórios, representando 62%, 62% e 45% dos respetivos totais), vindo depois a dimensão prospetiva do futuro das escolas (28, 15 e 42 relatórios, ou seja 25%, 36% e 30%), a que se segue a preocupação com a definição de áreas de intervenção (23, 12 e 34 relatórios, isto é, 21%, 29% e 25%). Por último, no que se refere às organizações escolares *inovadoras* e *tradicionais*, temos a referência a eventuais estratégias para dar corpo à sua conceção de escola em apenas um relatório, em cada caso (1% e 2%, respetivamente), ao passo que este parâmetro surge já com algum significado relativamente às organizações *difusas* (cinco relatórios, correspondentes a 4% do total respetivo).

Os dados analisados poderão, em termos gerais, querer significar que as organizações escolares *inovadoras*, talvez muito centradas naquilo que consideram ser o papel, a função e os objetivos da escola, revelam capacidade de organização e de definição prospetiva quanto ao que, porventura, desejariam ser, mas não evidenciam uma dimensão estratégica de ação para que tal objetivo seja alcançado; que as organizações escolares *tradicionais* procuram afirmar-se no campo socioeducativo através da diversificação da oferta educativa, embora evidenciem também, e de modo algo contraditório, pouca capacidade de intervenção estratégica, revelando, contudo, uma forte visão prospetiva; e que as lideranças das organizações escolares *difusas* têm uma visão também efetiva da sua missão e da inserção das mesmas no contexto social e no território educativo de que fazem parte, embora com pouca capacidade de intervenção estratégica, mas com uma perspetiva de futuro mais evidente que a das organizações escolares *inovadoras*.

Está-se assim perante visões de escola que quererão significar um estágio ainda algo impreciso no delineamento de um processo de liderança, que tenderá para uma conceção de escolas "mais abertas a uma cooperação com o meio social envolvente" e que se pretende "com um enorme potencial para se transformarem em centros de aprendizagem para toda a comunidade" (Richonnier, 2007:45-46).

Quadro 7.3 Visão de escola, por tipo de organização escolar (N e %)

| Visão de escola | Inovadora | | Tradicional | | Difusa | | Total | |
|---------------------------------------|-----------|----|-------------|----|--------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Objetivos, metas e estratégias | | | | | | | | |
| Áreas de intervenção prioritária | 23 | 21 | 12 | 29 | 34 | 25 | 69 | 24 |
| Estratégias | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 4 | 7 | 2 |
| Oferta educativa | 69 | 62 | 26 | 62 | 62 | 45 | 157 | 54 |
| Visão prospetiva/futuro/oportunidades | 28 | 25 | 15 | 36 | 42 | 30 | 85 | 29 |

Exercício da liderança

No que ao exercício da liderança se refere, foram considerados três níveis: o do diretor de escola, o do Conselho Geral e o das lideranças intermédias.

Liderança do diretor de escola

A liderança do diretor de escola é caracterizada, em função do conteúdo dos relatórios, nas seguintes dimensões: Estilo de liderança, Definição (ou indefinição) de procedimentos, Tipo de gestão (estratégica ou não estratégica) e Capacidade de mobilização dos demais órgãos e da comunidade escolar. Analisemos cada uma delas por região (quadro 7.4).

O exercício da liderança ou da autoridade pelo diretor de escola pode ser considerado, em termos gerais, como ativo/empenhado/forte, característica mais acentuada na região de Lisboa e Vale do Tejo (referências em 29 relatórios, isto é 5% do total respetivo), seguindo-se, neste plano, a do Algarve (três, isto é, 7% do total próprio) e a do Alentejo (quatro, correspondentes a 7%). A caracterização da liderança do órgão em causa tida como centralizada tem pouco significado, dado que surge apenas em um, dois e 11 relatórios, no que respeita ao Algarve, Alentejo e Lisboa e Vale do Tejo, respetivamente, o que quanto a esta última região não deixa de ser curioso, considerados os dados acabados de analisar. Nalguns relatórios existem também unidades de texto que traduzem uma certa indefinição tipológica do estilo de liderança dos diretores, presentes em nove, três e um relatórios, respeitantes às regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Algarve e Alentejo, respetivamente.

Como aspetos consubstanciadores do exercício da autoridade ou da liderança pelo diretor de escola, evidenciam-se os seguintes: abertura e disponibilidade, muito assentes na ação educativa (53, 22 e 14 relatórios, que correspondem a 27%, 54% e 25% dos totais respetivos de Lisboa e Vale do Tejo, Algarve e Alentejo) e no estabelecimento de relações afetivas positivas, presente em 67 (34%), 11 (27%) e 14 (25%) relatórios das mesmas regiões.

Prosseguindo, são ainda aspetos caracterizadores do exercício da liderança do diretor de escola o recurso a procedimentos de ação que oscilam entre a definição e a indefinição, no que concerne às regiões do Algarve (N = 5 e N = 4, correspondentes,

Quadro 7.4 A liderança do diretor, por região (N e %)

| Diretor | Alentejo | | Algarve | | Lisboa e Vale do Tejo | | Total | |
|--|----------|----|---------|----|-----------------------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Estilo de liderança | | | | | | | | |
| Ativa/empenhada/forte | 4 | 7 | 3 | 7 | 29 | 15 | 36 | 13 |
| Abertura e disponibilidade | | | | | | | | |
| Ação educativa | 14 | 25 | 22 | 54 | 53 | 27 | 89 | 30 |
| Relacional/afetiva | 14 | 26 | 11 | 27 | 67 | 35 | 92 | 31 |
| Relacional/afetiva negativa | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| Liderança centralizada | 2 | 4 | 1 | 2 | 11 | 6 | 14 | 5 |
| Outros | 1 | 2 | 3 | 7 | 9 | 5 | 13 | 4 |
| Definição/indefinição de procedimentos | | | | | | | | |
| Indefinição | 7 | 12 | 4 | 10 | 50 | 26 | 61 | 21 |
| Definição | 14 | 25 | 5 | 12 | 50 | 26 | 69 | 24 |
| Tipo de gestão | | | | | | | | |
| Gestão não estratégica | 10 | 18 | 4 | 10 | 25 | 13 | 39 | 13 |
| Gestão estratégica | 23 | 40 | 9 | 22 | 65 | 33 | 97 | 33 |
| Capacidade de mobilização/partilha de visão | | | | | | | | |
| Fraca capacidade de mobilização | 3 | 5 | 4 | 10 | 13 | 7 | 20 | 7 |
| Partilha de visão/ação mobilizadora | 6 | 11 | 3 | 7 | 40 | 21 | 49 | 17 |

num e noutro caso, a 12% e a 10% dos relatórios) e de Lisboa e Vale do Tejo (N = 50, ou 26% em ambos os parâmetros). Quanto ao Alentejo, a definição de procedimentos prevalece (N = 14, ou 25% dos relatórios da região) sobre a indefinição (N = 7, isto é, 12%).

Quanto ao tipo de gestão desenvolvida, é maioritariamente estratégica nas três regiões, podendo ser assim ordenada em termos percentuais: Alentejo, com 40% (23 relatórios, contra 10, ou 18%, em que é tida como não estratégica); Lisboa e Vale do Tejo, com 33% (65 relatórios *versus* 25, isto é, 13%), em que é categorizada como não estratégica); e Algarve, com 22% (nove relatórios, enquanto são apenas quatro, isto é 10%, os que a definem como de sentido contrário).

Finalmente, no que à capacidade de mobilização/partilha de visão de escola diz respeito, a liderança do diretor configura-se como mobilizadora da motivação e empenhamento dos outros órgãos de gestão e da comunidade, quanto às regiões de Lisboa e Vale do Tejo e do Alentejo, na medida em que se traduz, em termos positivos, em referências em 40 (21%) e seis (11%) relatórios, num e noutro caso, e, negativos, em 13 (7%) e três (5,26%), respetivamente. No que ao Algarve se refere, tenderá a mesma a ser pouco afirmativa, pois é reconhecida em três relatórios, mas tida como fraca em quatro.

Em síntese, parece poder afirmar-se que o exercício da liderança pelos diretores de escola é tendencialmente mais forte na região de Lisboa e Vale do Tejo, enquanto nas do Alentejo e do Algarve assumirá um caráter mais difuso, embora em todas elas tenha como preocupação dominante a ação educativa, se alicerce na

Quadro 7.5 Liderança do diretor, por tipo de organização escolar (N e %)

| Diretor | Inovadora | | Tradicional | | Difusa | | Total | |
|--|-----------|----|-------------|----|--------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Estilo de liderança | | | | | | | | |
| Ativa/empenhada/forte | 17 | 15 | 4 | 10 | 15 | 11 | 36 | 13 |
| Abertura e disponibilidade | | | | | | | | |
| Ação educativa | 35 | 31 | 15 | 36 | 39 | 28 | 89 | 30 |
| Relacional/afetiva | 27 | 24 | 12 | 29 | 53 | 38 | 92 | 31 |
| Relacional/afetiva negativa | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 1 |
| Liderança centralizada | 6 | 5 | 3 | 7 | 5 | 4 | 14 | 5 |
| Outros | 6 | 5 | 3 | 7 | 4 | 3 | 13 | 4 |
| Definição/indefinição de procedimentos | | | | | | | | |
| Indefinição | 25 | 22 | 9 | 21 | 27 | 19 | 61 | 21 |
| Definição | 24 | 21 | 8 | 19 | 37 | 27 | 69 | 24 |
| Tipos de gestão | | | | | | | | |
| Gestão não estratégica | 5 | 4 | 14 | 33 | 20 | 14 | 39 | 13 |
| Gestão estratégica | 37 | 33 | 13 | 31 | 47 | 34 | 97 | 33 |
| Capacidade de mobilização/partilha de visão | | | | | | | | |
| Fraca capacidade de mobilização | 3 | 3 | 3 | 7 | 14 | 10 | 20 | 7 |
| Partilha de visão/ação mobilizadora | 16 | 14 | 4 | 10 | 29 | 21 | 49 | 17 |

dimensão relacional/afetiva, seja tendencialmente estratégica e aposte na mobilização dos diferentes agentes educativos e da comunidade e nas tarefas de direção. Estes aspetos, ainda que observando-se em graus diferentes, serão expressão da utilização que fazem os diretores das escolas da sua capacidade de iniciativa e dos conhecimentos que possuem sobre as realidades locais para “solucionarem os problemas com que se deparam” (Mortimor, 2007:105). Seguidamente, passa-se à análise dos mesmos dados, sistematizados, agora, por tipo de organização escolar (quadro 7.5).

Nas organizações escolares *inovadoras*, o exercício da autoridade pelos seus diretores caracteriza-se por ser essencialmente ativo/empenhado/forte (17 relatórios, ou seja 15% do total próprio); preocupado com a ação educativa (35, que representam 31%); disponível e empenhado para/nas relações afetivas positivas (27, isto é, 24% dos relatórios); tendencialmente assente numa indefinição de procedimentos (o número de relatórios em que se expressa a indefinição e a definição de procedimentos é, num e noutro caso, de 25 e 24, correspondendo aos valores percentuais de 22% e de 31%); estratégico (37 relatórios, ou seja 33% do respetivo total, contra apenas cinco, isto é, 5%, em que é tido como não estratégico); e preocupado com a mobilização/partilha de visão com os demais agentes educativos (16 relatórios, ou 14%, *versus* três, ou 3%, em que é caracterizada como sendo fraca). Em síntese, a liderança dos diretores das organizações escolares inovadoras são marcadas, essencialmente, por três traços caracterizadores principais: visão estratégica de escola, aposta na ação educativa e estabelecimento de relações interpessoais entre os agentes educativos.

Quanto às organizações *tradicionais*, a liderança em causa oscilará entre ser ativa/forte/empenhada (quatro relatórios, correspondentes a 10%) e algo incharacterística, na medida em que é considerada centralizada e de outros estilos (três relatórios, ou seja 7%, em ambos os casos), por estar tendencialmente mais centrada na ação educativa (15 relatórios, isto é, em 36%) e numa dimensão relacional/afetiva positiva (12, correspondentes a 29%). São ainda fatores caracterizadores alguma incerteza de procedimentos, que são tidos como indefinidos em nove relatórios e como definidos em oito (21% e 19%, num e noutro caso), a que acresce uma ação de gestão tendencialmente não estratégica, pois é tida como tal em 14 relatórios (33%) e como estratégica em 13 (31%). Outra característica, pelo menos aparente, que os dados evidenciam é a da sua fraca capacidade de mobilização dos demais agentes educativos e da comunidade, dado que o número de relatórios em que esta é afirmada é de quatro (10%) e de três (7%) aqueles em que ela é considerada fraca. Neste tipo de organizações escolares, continuando a apostar na dimensão afetiva, os diretores terão uma liderança caracterizada sobretudo pela preocupação com a ação educativa.

A liderança dos diretores das organizações escolares *difusas* define-se por ser ativa/empenhada/forte (15 relatórios, 11% do total do respetivo); de natureza essencialmente relacional/afetiva positiva (53 relatórios, ou 38%) — o seu traço dominante — e apostada na ação educativa (39, correspondentes a 28%), o que significa uma inversão posicional destas duas características relativamente aos outros dois tipos de organizações. É, ainda, de natureza essencialmente estratégica (47 relatórios, ou seja 34%, contra 20, isto é, 14% em que é afirmado o contrário), e aposta numa partilha de visão/ação mobilizadora dos restantes agentes educativos e da comunidade (29 relatórios, que correspondem a 21% *versus* 14, ou seja 10% dos totais respetivos, em que essa capacidade é referida como fraca).

Em termos gerais, constata-se que a liderança dos diretores de escola assume idênticas características nas organizações escolares *inovadoras* e nas organizações escolares *difusas*, embora nas primeiras se invista mais nas relações afetivas positivas e nas segundas, de forma mais vincada, na ação educativa, o que resultará, porventura, de, nestas últimas, se lecionar quase exclusivamente o ensino pré-escolar e o ensino básico. Nas organizações escolares *tradicionais* a liderança oscila mais entre ser ativa/empenhada/forte e ser centralizada do que nos outros dois tipos de organizações e, em termos de expressão, divergindo deles, varia entre a definição e a indefinição de procedimentos, sendo tendencialmente não estratégica e expressando-se, maioritariamente, em termos numéricos, como tendo uma fraca capacidade de mobilização dos demais agentes educativos e da comunidade. Evidencia-se, assim, que ainda não terá sido atingido um “governo estratégico das escolas”, como um “aumento da participação da comunidade” (Azevedo, 2007:156) e até dos outros agentes educativos no mesmo.

Liderança do Conselho Geral

O exercício da autoridade pelo Conselho Geral é perspetivado em dois planos: o da relação com o diretor e o das próprias funções, tendo os dados respetivos

sido sistematizados por região (quadro 7.6) e por tipo de organização escolar (quadro 7.7).

Quanto à relação do Conselho Geral com o diretor, evidenciam os dados que ela é mais forte na região do Algarve (12 relatórios, ou 29% do respetivo total), seguindo-se-lhe a do Alentejo (N=4, isto é, 7%) e a de Lisboa e Vale do Tejo (N=9, isto é, 5% do total dos relatórios). Todavia, neste campo, o perfil das três regiões é idêntico. Assim e considerando-as por esta ordem — Alentejo, Algarve e Lisboa e Vale do Tejo — verifica-se que as funções do Conselho Geral se configuram sobretudo como interventivas (16, 11 e 42 relatórios, ou 28%, 27% e 22% dos totais respetivos) e formais (10, cinco e 16 relatórios, ou 18%, 12% e 8%). Em um relatório do Alentejo e noutra do Algarve e em três de Lisboa e Vale do Tejo, porém, essas funções são tidas como ausentes, o que poderá significar que o seu exercício não se faz sentir ou é muito pouco interventivo. Em três relatórios das escolas do Algarve, são ainda feitas referências aos elementos do órgão que desempenham as funções em análise.

Estes dados parecem indiciar que o Conselho Geral desempenhará, em termos percentuais, considerado o conjunto de relatórios de cada uma das três regiões, um papel ligeiramente mais efetivo e articulado com o diretor, assumindo, porventura, mais algum protagonismo na liderança das escolas no Algarve e no Alentejo do que na região de Lisboa e Vale do Tejo, embora a diferença não possa ser considerada significativa. Parece, desta forma, estar-se a caminhar no sentido do clima de confiança e tolerância que deverá caracterizar as relações entre os diferentes agentes educativos, sem que isso signifique a procura de um “consenso insípido, pois a disputa de ideias e de soluções joga um papel vital no desenvolvimento da aprendizagem”, como diz Glatter (2007:67), tanto em termos humanos como organizacionais.

Considere-se, de imediato, os dados relativos ao exercício de autoridade ou da liderança pelo Conselho Geral, em função dos tipos de organização escolar (quadro 7.7).

A relação do Conselho Geral com o diretor, em termos gerais, é mais expressiva nas organizações escolares *inovadoras*, pois está presente em 13 relatórios, que representam 12% do respetivo total, e nas *tradicionais*, em que o número de relatórios é de seis, mas cujo valor percentual é de 14%, e menos expressiva nas organizações escolares *difusas* (seis relatórios).

Tendo como referente as funções do Conselho Geral, os dados evidenciam que este órgão é mais interventivo nas organizações escolares *inovadoras* (29 relatórios, ou seja, em 26% do respetivo total) e nas organizações escolares *difusas* (32 relatórios, isto é, 23% do total próprio). Por seu lado, nas organizações escolares *tradicionais*, é de oito (19%) o número de relatórios que as definem como interventivas. Antiteticamente, a segunda característica mais forte das funções deste órgão é a mesmas serem formais, o que neste caso se encontra presente em 14 relatórios das organizações escolares *difusas*, isto é, em 10% do respetivo total, em 10 relatórios das organizações de tipo *inovador* (9%) e em sete relatórios das organizações *tradicionais*, mas cujo valor percentual relativo é, neste caso, mais elevado, isto é, de 17%. Constata-se ainda que nos relatórios dos três tipos de organização se encontraram unidades de texto que reputavam as funções do Conselho Geral como ausentes, a

Quadro 7.6 Liderança do Conselho Geral, por região (N e %)

| Conselho Geral | Alentejo | | Algarve | | Lisboa e Vale do Tejo | | Total | |
|--------------------------|----------|----|---------|----|-----------------------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Relação com o diretor | 4 | 7 | 12 | 29 | 9 | 5 | 25 | 9 |
| Função do Conselho Geral | | | | | | | | |
| Ausente | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 5 | 2 |
| Formal | 10 | 18 | 5 | 12 | 16 | 8 | 31 | 11 |
| Interventiva | 16 | 28 | 11 | 27 | 42 | 22 | 69 | 24 |
| Elementos | 0 | 0 | 3 | 7 | 16 | 8 | 19 | 6 |

Quadro 7.7 Liderança do Conselho Geral, por tipo de organização escolar (N e %)

| Conselho Geral | Inovadora | | Tradicional | | Difusa | | Total | |
|--------------------------|-----------|----|-------------|----|--------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Relação com o diretor | 13 | 12 | 6 | 14 | 6 | 4 | 25 | 9 |
| Função do Conselho Geral | | | | | | | | |
| Ausente | 2 | 2 | 2 | 5 | 1 | 1 | 5 | 2 |
| Formal | 10 | 9 | 7 | 17 | 14 | 10 | 31 | 11 |
| Interventiva | 29 | 26 | 8 | 19 | 32 | 23 | 69 | 24 |
| Elementos | 9 | 8 | 2 | 5 | 8 | 6 | 19 | 6 |

saber: em dois relatórios das organizações *tradicionais* e das *inovadoras* e em um relatório das organizações escolares *difusas*. Finalmente, quanto às referências aos elementos do Conselho Geral, elas surgiram em nove relatórios das organizações escolares *inovadoras*, em oito das *difusas* e em duas das *tradicionais*.

Estes dados evidenciam que a participação do Conselho Geral no exercício da autoridade ou da liderança das organizações escolares oscilará entre a intervenção e a formalidade, embora tendendo mais para a primeira nos três tipos de organização, enquanto o caráter formal se faz mais sentir nas organizações escolares *tradicionais* e *difusas*, dados os valores percentuais respetivos.

Desta forma, parece legítimo afirmar-se que, no contexto de mudança do paradigma atualmente vivido pelas escolas portuguesas, se está face a um processo em que as estruturas formais-legais das organizações escolares ainda não são estáveis nem homogêneas, mas antes estruturas em construção, processo esse que se configura pela criação e recriação estruturante de orientações e práticas (Lima, 1999) de gestão e liderança escolar.

Liderança dos outros órgãos da escola

As lideranças intermédias são descritas nos relatórios nos planos da qualidade da articulação entre estruturas, das formas de participação na gestão escolar, do nível de reconhecimento e integração na organização-escola e dos limites da sua atuação, aspetos que na análise de conteúdo efetuada foram globalmente considerados como definidores da linha hierárquica do exercício do poder no que a este nível da liderança escolar diz respeito. Veja-se, agora, como se expressa, por regiões, o exercício da autoridade no que às lideranças intermédias corresponde (quadro 7.8).

A este nível, a definição da linha hierárquica no exercício da liderança corporiza-se num processo de boa articulação entre as estruturas, nas três regiões, que será mais efetivo na de Lisboa e Vale do Tejo (76 relatórios, correspondentes a 39% do seu total) e menos afirmativo na do Alentejo (N = 15, ou seja 26%) e na do Algarve (N = 5, isto é, 12% do total respetivo).

Apesar da articulação entre as estruturas se configurar como boa, as formas de participação das estruturas intermédias no processo de liderança da escola, em termos genéricos, são pouco claras, tal como se pode inferir do baixo número de relatórios que a elas se reportam, designadamente nas regiões do Alentejo e do Algarve. Em termos específicos, verificamos que, dos quatro parâmetros respetivos, na região do Alentejo, a *gestão do serviço pedagógico* está presente em três relatórios e, na do Algarve, em cinco; a *mobilização e responsabilização das estruturas* é referida em dois e em nenhum relatórios, respetivamente, de uma e outra destas regiões; e a *monitorização da ação educativa* figura em dois relatórios do Alentejo e em três do Algarve. Os valores destes parâmetros são, porém, mais significativos na região de Lisboa e Vale do Tejo, na medida em que, quanto à *gestão do serviço pedagógico* e à *mobilização e responsabilização das estruturas*, foram encontradas referências em 11 relatórios (6% do total respetivo, num e noutro caso), ao passo que relativamente à *monitorização da ação educativa* são 10 (5%) os relatórios em que a mesma está expressa. Quanto ao item *outras formas de participação*, são três os relatórios da região de Lisboa e Vale do Tejo em que o mesmo está contido, um do Alentejo em que tal sucede também, ao passo que na região do Algarve nenhum relatório se atém a este aspeto.

No que ao reconhecimento e integração das estruturas intermédias na linha hierárquica da liderança respeita, percentualmente o Algarve é a região em que este aspeto tem maior peso — 41% do total de relatórios, ou seja 17 —, seguindo-se a de Lisboa e Vale do Tejo, com 58 relatórios, mas que representam 30% do total respetivo e, por último, a do Alentejo com 14 relatórios (25%). Quanto aos limites da atuação das estruturas intermédias, percentualmente, foi nos relatórios do Algarve (14, ou seja 34%) em que os mesmos foram mais identificados, seguindo-se os de Lisboa e Vale do Tejo, com 21% (40 relatórios), e por fim os do Alentejo, com 11% (seis relatórios).

Em termos globais, parece poder afirmar-se que a linha hierárquica do exercício da autoridade ou da liderança quanto às estruturas intermédias é mais forte nas regiões do Alentejo e do Algarve, em ambas apostando-se sobretudo na gestão do serviço pedagógico, com maior peso na última. Na região de Lisboa e Vale do Tejo,

Quadro 7.8 Lideranças dos outros órgãos da escola, por região (N e %)

| Lideranças dos outros órgãos da escola | Atejejo | | Algarve | | Lisboa e Vale do Tejo | | Total | |
|--|---------|----|---------|----|-----------------------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Articulação entre estruturas | | | | | | | | |
| Boa articulação | 15 | 26 | 5 | 12 | 76 | 39 | 96 | 33 |
| Reduzida | 7 | 12 | 2 | 5 | 9 | 5 | 18 | 6 |
| Submissão ao diretor | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Formas de participação | | | | | | | | |
| Gestão do serviço pedagógico | 3 | 5 | 5 | 12 | 11 | 6 | 19 | 6 |
| Mobilização e corresponsabilização | 2 | 4 | 0 | 0 | 11 | 6 | 13 | 4 |
| Monitorização da ação educativa | 2 | 4 | 3 | 7 | 10 | 5 | 15 | 5 |
| Outras | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 4 | 1 |
| Reconhecimento e integração | | | | | | | | |
| Limites de atuação | 14 | 25 | 17 | 41 | 58 | 30 | 89 | 30 |
| | 6 | 11 | 14 | 34 | 40 | 21 | 60 | 20 |

a linha hierárquica não será tão vincada, havendo maior preocupação com a mobilização e corresponsabilização das estruturas e com a monitorização da ação educativa, em paridade com a gestão do serviço pedagógico.

Sabendo-se, como já atrás se deixou expresso, que as escolas se viam confrontadas então — como aliás ainda neste momento —, com um novo paradigma de liderança, estes dados parecem querer significar que os líderes escolares, podendo localmente pensar em função de novos paradigmas, continuam a comunicar “dentro das velhas formas e instituições”, misturando “diferentes lógicas”, embora reconheçam que as mesmas possam já ser consideradas como pouco eficazes (Fontoura, 2008:12).

Considerem-se seguidamente os dados que se vêm analisando, agora sistematizados em função dos três tipos de organização escolar (quadro 7.9).

A leitura analítica dos dados permite afirmar que o reconhecimento da existência de uma boa articulação entre as estruturas é comum aos três tipos de organização escolar, sendo mais evidente nas inovadoras (47 relatórios, isto é, 42% do respetivo total) e encontrando-se quase a par, em termos percentuais, nas difusas (29%, relativos a 37 relatórios) e nas tradicionais (29%, ou 12 relatórios). Por outro lado, a identificação de que a articulação entre as estruturas é reduzida foi encontrada em quatro relatórios das organizações escolares tradicionais, oito das inovadoras e em seis das difusas. A submissão das estruturas intermédias ao diretor surge apenas num relatório das organizações escolares difusas.

Especificando, os dados mostram que a gestão do serviço pedagógico é privilegiada nas organizações escolares *tradicionais* e nas *inovadoras*, enquanto nas *difusas* este item se encontra em segundo lugar no conjunto dos quatro parâmetros que compõem as formas de participação. Nestas últimas, a primazia vai para a *monitorização da ação educativa* (cinco relatórios, correspondentes a 4% do total próprio), que nas organizações escolares inovadoras surge em oito relatórios (7%) e nas *tradicionais* em

Quadro 7.9 Lideranças dos outros órgãos da escola (N e %)

| Lideranças dos outros órgãos da escola | Inovadora | | Tradicional | | Difusa | | Total | |
|--|-----------|----|-------------|----|--------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Articulação entre estruturas | | | | | | | | |
| Boa articulação | 47 | 42 | 12 | 29 | 37 | 29 | 96 | 33 |
| Reduzida | 8 | 7 | 4 | 10 | 6 | 4 | 18 | 6 |
| Submissão ao CE | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Formas de participação | | | | | | | | |
| Gestão do serviço pedagógico | 10 | 9 | 5 | 12 | 4 | 3 | 19 | 6 |
| Mobilização e co-responsabilização | 7 | 6 | 2 | 5 | 4 | 3 | 13 | 4 |
| Monitorização da ação educativa | 8 | 7 | 2 | 5 | 5 | 4 | 15 | 5 |
| Outras | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 4 | 1 |
| Reconhecimento e integração | | | | | | | | |
| Limites de actuação | 38 | 34 | 14 | 33 | 37 | 27 | 89 | 30 |
| | 21 | 19 | 12 | 29 | 27 | 19 | 60 | 21 |

dois relatórios (5%). No que à mobilização e corresponsabilização das estruturas intermédias diz respeito, é às organizações *inovadoras* que corresponde o maior valor percentual, isto é, 6% (sete relatórios), seguindo-se-lhes as *tradicionalis*, com 5% (dois relatórios) e as *difusas*, com 3% (quatro relatórios).

Quanto ao reconhecimento e integração das estruturas intermédias na linha hierárquica do exercício da liderança, as organizações escolares *inovadoras* e *tradicionalis* encontram-se, percentualmente, quase num mesmo plano, pois, quanto às primeiras a percentagem é de 34% (38 relatórios) e às segundas de 33% (14 relatórios). O valor percentual, quanto a este parâmetro, é de 27% (37 relatórios), no que às organizações escolares *difusas* respeita.

Por fim, tendo-se em atenção a existência, nos relatórios analisados, de referências aos limites da atuação das estruturas intermédias, constata-se que eles serão mais sentidos nas organizações escolares *tradicionalis* (29%), do que nas *difusas* (19%) e, ainda, do que nas *inovadoras* (19%).

Em síntese, poder-se-á considerar que a linha hierárquica no exercício de autoridade depende tanto do líder como da situação (English, 2008), tendo em vista a consecução dos objetivos socioeducativos e de desenvolvimento que desejam alcançar. Deste modo, exprime-se a mesma em função de fatores pessoais, ambientais e organizativos, que lhe dão forma e sentido.

No caso vertente, no que a órgãos intermédios das escolas diz respeito, a linha hierárquica do exercício da liderança caracteriza-se pela boa articulação entre as estruturas, independentemente do tipo de organização escolar, mas de forma mais vincada nas organizações *inovadoras* e quase em pé de igualdade no que concerne às *tradicionalis* e *difusas*. Por outro lado, as estruturas intermédias intervirão, sobretudo, na gestão do serviço pedagógico, nas organizações escolares *inovadoras* e *tradicionalis*, e na monitorização da ação educativa, nas *difusas*. A mobilização e corresponsabilização das estruturas intermédias far-se-á mais sentir nas organizações escolares *inovadoras*, embora de forma pouco marcante, o que é, aliás, traço

comum aos três tipos de organização. O reconhecimento e integração das estruturas intermédias no processo de liderança é um dos traços caracterizadores das formas de participação que se configura como mais marcante, porventura também por efeito das disposições legais, nos três tipos de organização, embora mais vincado nas *inovadoras* e nas *tradicionais*. A concluir este aspeto, refira-se que a existência de limites à atuação das estruturas intermédias foi identificada sobretudo nas organizações escolares *tradicionais*, seguindo-se-lhes, neste plano, as *difusas* e, depois, as *inovadoras*.

Circulação e utilização da informação

A categoria circulação e utilização da informação refere-se à comunicação, envolvimento e reconhecimento dos atores do espaço educativo. Quanto aos processos que as escolas utilizam, os indicadores apurados nos relatórios remetem para os processos habituais para comunicar com as famílias e com a comunidade em geral — como as cadernetas dos alunos e as reuniões com pais e encarregados de educação —, mas também revelam a crescente utilização de meios tecnológicos como facilitadores na passagem de informação, tanto com o exterior como internamente, como o *site* da escola e os endereços eletrónicos.

A circulação e utilização da informação expressa-se nos relatórios de avaliação externa ao nível da informação escola/comunidade (112 relatórios, correspondentes a 38,23% do total próprio), da circulação da informação interna (21) e de outros aspetos, nomeadamente dificuldades e fraquezas condicionantes de uma circulação da informação mais eficaz (19 relatórios, isto é, 6% do respetivo total) (quadro 7.10).

Numa apreciação geral destes resultados, há dois aspetos que merecem alguns comentários: a valorização atribuída pela avaliação externa aos processos de comunicação de informação que as escolas estabelecem com a comunidade envolvente e a reduzida presença, nos relatórios, de texto que refira a circulação de informação a nível interno. Se, por um lado, é interessante e positivo saber que existe uma prática tão expressiva de articulação e de contacto entre a escola e a comunidade (embora não sejam detalhados os conteúdos, objetivos e consequências dessa passagem de informação), por outro, não era esperado que a circulação interna fosse tão pouco referida. Entre outras explicações que podiam ser avançadas, uma delas pode residir na informalidade que, normalmente, caracteriza os circuitos de passagem de informação nas escolas.

Passe-se, agora, à análise que discrimina a distribuição das referências dos relatórios das regiões do Alentejo, Algarve e Lisboa e Vale do Tejo (quadro 7.11).

Na região de Lisboa e Vale do Tejo, a *relação escola/comunidade* está presente em 74 relatórios, a *comunicação interna* em 10 e os *aspetos negativos* estão refletidos em seis. No que se refere aos relatórios do Alentejo, a *relação escola/comunidade* é muito expressiva, surgindo em 24 relatórios (42%), e tanto a *comunicação interna* como os *aspetos negativos* são pouco referidos, integrando, respetivamente, quatro (7%) e três relatórios (5%).

Por último, quanto à região do Algarve, são 14 os relatórios que incluem referências à *relação escola/comunidade* e sete os que integram, no seu conteúdo, a *comunicação*

Quadro 7.10 Circulação e utilização da informação, na totalidade dos relatórios (N e %)

| Utilização/circulação da informação | Total | |
|-------------------------------------|-------|----|
| | N | % |
| Escola/comunidade | 112 | 37 |
| Comunicação interna | 21 | 7 |
| Aspetos negativos | 19 | 6 |

Quadro 7.11 Circulação e utilização da informação, por região (N e %)

| Utilização/circulação da informação | Alentejo | | Algarve | | Lisboa e Vale do Tejo | | Total | |
|-------------------------------------|----------|----|---------|----|-----------------------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Escola /comunidade | 24 | 42 | 14 | 34 | 74 | 38 | 112 | 38 |
| Comunicação interna | 4 | 7 | 7 | 17 | 10 | 5 | 21 | 7 |
| Aspetos negativos | 3 | 5 | 10 | 24 | 6 | 3 | 19 | 6 |

interna. Relativamente aos *aspetos negativos*, os relatórios desta região são os que mais os sinalizam, tendo sido identificados em 10 relatórios.

Numa perspetiva global, excetuando esta última subcategoria, mais expressiva nos relatórios da região do Algarve do que nas restantes, a análise por região dos processos de circulação e utilização da informação não acusa grandes diferenças que distingam as três regiões.

De seguida, procede-se à análise da circulação e utilização da informação por tipos de organizações escolares (quadro 7.12).

Nas organizações *inovadoras*, a circulação e utilização da informação exprime-se pelas seguintes características: primazia da *relação escola/comunidade*; presença igualmente elevada de relatórios que referem os processos de *comunicação interna*; e elevado número de relatórios que se referem aos *aspetos negativos*. É neste tipo de organizações escolares que se observa maior equilíbrio na referência às três subcategorias em que se desdobra a categoria geral.

Nas escolas de tipo *tradicional*, a relação escola/comunidade está presente em 19 relatórios (45%), mas tanto a *comunicação interna* como os *aspetos negativos* têm uma expressão muito reduzida (três e quatro relatórios, respetivamente, isto é, 7% e 10%, em cada caso).

Também as organizações escolares de tipo difuso não evidenciam uma distribuição equilibrada. Prevaecem os relatórios que referem a *relação escola/comunidade* (49, isto é, 35% do total desta categoria). A *comunicação interna* só surge em cinco relatórios (4%) e os *aspetos negativos* em seis (4%).

Quadro 7.12 Circulação e utilização da informação, por tipo de organização escolar (N e %)

| Utilização/circulação da informação | Inovadora | | Difusa | | Tradicional | | Total | |
|-------------------------------------|-----------|----|--------|----|-------------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Escola/comunidade | 44 | 39 | 19 | 45 | 49 | 35 | 112 | 38 |
| Comunicação interna | 13 | 12 | 3 | 7 | 5 | 4 | 21 | 7 |
| Aspectos negativos | 9 | 8 | 4 | 10 | 6 | 4 | 19 | 6 |

Relativamente à *relação escola/comunidade*, a percentagem mais elevada de relatórios que a contém encontra-se nas organizações escolares *tradicionalistas*. Considerando alguns dos traços que as tipificam, como integrarem um leque mais alargado de oferta educativa e localizarem-se predominantemente em freguesias rurais e semirurais, onde a dispersão territorial é mais evidente, a prevalência de relatórios que assinalam processos e práticas de articulação entre a escola e a comunidade é um dado muito animador. Outro ângulo de análise sobre este tipo de organizações escolares prende-se com a escassez de relatórios que referem os processos de comunicação interna. Neste caso, e de novo colocando o enfoque nas suas características, sobretudo na dispersão observada nas zonas rurais das escolas que integram um mesmo agrupamento, era expectável que os relatórios acusassem esta realidade. A já referida informalidade que tipifica a comunicação interna dentro das organizações escolares e que passa, em muitos casos, pela “conversa” entre professores, não se compadece quando o encontro entre as pessoas é dificultado pela distância. Caberá às lideranças ultrapassarem este constrangimento, eventualmente acionando processos de comunicação da informação interna assentes no uso de meios tecnológicos.

Ainda na relação entre a escola e a comunidade, outra conclusão interessante que a análise dos relatórios permite apurar respeita às organizações escolares *difusas*. Entre outros aspetos caracterizadores, trata-se predominantemente de escolas que oferecem níveis de escolaridade a partir do 3º ciclo. São sobretudo escolas secundárias, frequentadas por alunos que se encontram numa faixa etária mais elevada e que gozam de maior autonomia quando comparados com os de ciclos precedentes. A representação e o discurso habitual convergem numa opinião de senso comum que considera que a relação com os pais e encarregados de educação não é tão efetiva quando estamos em presença de escolas de nível secundário. Contudo, e ao arripio desta presunção, os resultados apurados nos relatórios de avaliação externa mostram que neste nível de ensino as relações com a comunidade são equiparáveis às que se observam nas escolas de outras tipologias.

Em síntese, são as escolas *inovadoras* que congregam um maior número de relatórios que referem as subcategorias da circulação e utilização da informação. Nas *tradicionalistas*, a diferença em número de relatórios que referem a relação escola/comunidade, em confronto com a comunicação interna e os aspetos negativos, poderá indiciar que nestes casos estes dois últimos indicadores são nelas menos

valorizados, sendo a diferença ainda mais evidente nas escolas *difusas*. Mais uma vez, a comunicação escola/comunidade é recorrentemente mencionada nos relatórios, sendo muito incipiente o número destes que aborda a comunicação interna ou que se debruça sobre aspetos negativos que escolas tenham referido.

Em Portugal, a organização do parque escolar em agrupamentos de escolas, pode, como vimos, afetar os processos de circulação e de utilização da informação, quer se trate de informação de carácter normativo ou de dados respeitante aos alunos e às suas características face aos processos de aprendizagem. A distância física que muitas vezes separa escolas do mesmo agrupamento não facilita essa partilha, o que constitui um obstáculo para que se reúnam as condições de uma liderança partilhada e cúmplice entre os diversos atores educativos. Concordando com Sanches (2000:46), defendemos a criação de condições que garantam uma liderança colegial, que favoreçam a partilha, e que originem “formas de comunicação entre vários parceiros educativos, permitindo a institucionalização de espaços e de tempos profissionais orientados para a criatividade pedagógica e curricular”.

Processos de tomada de decisão

No que respeita aos processos de tomada de decisão, o quadro de referência da avaliação externa solicita a recolha de evidências sobre a forma como os atores são envolvidos, bem como acerca dos processos que são mobilizados pelas estruturas de liderança para a prossecução das metas que as escolas e os agrupamentos se propuseram alcançar. Em consequência, os excertos apurados nos relatórios remetem para o envolvimento nos processos de decisão, mais especificamente para a lógica de encadeamento que transfere, sucessivamente, para níveis distintos, a responsabilidade de dar cumprimento ao que está estabelecido nos documentos estruturantes da escola ou do agrupamento.

Uma característica que emergiu da análise efetuada aos relatórios foi a impossibilidade de discriminar níveis distintos de referência a esta dimensão, para a criação de subcategorias sobre os processos de tomada de decisão que as escolas e os agrupamentos desenvolvem, o que permite aventar a hipótese segundo a qual os avaliadores não encontraram muitas evidências desses processos. O conteúdo deste campo de análise remete para a articulação entre os órgãos de gestão, para a complementaridade de funções e de responsabilidades e, consequentemente, para a mobilização dos órgãos de gestão intermédia no cumprimento das metas traçadas, e só em 64 relatórios (22%) foram encontradas referências à forma como as decisões são tomadas nas escolas e nos agrupamentos que foram avaliados (quadro 7.13).

A análise por região desoculta algumas discrepâncias quanto aos processos de tomada de decisão que estão patentes nos relatórios (quadro 7.14). Na região de Lisboa e Vale do Tejo foram encontradas referências a esta categoria de análise em 42 relatórios (22%), na região do Alentejo em 17 (30%) e, finalmente, no Algarve, só cinco relatórios os referem (12%). Em síntese, é na região do Alentejo que se apura a percentagem mais elevada de relatórios que referem a categoria em causa, seguida da região de Lisboa e Vale do Tejo e, por último, a região do Algarve.

Quadro 7.13 Processos de tomada de decisão, na totalidade dos relatórios (N e %)

| | Total | |
|--------------------------------|-------|----|
| | N | % |
| Processos de tomada de decisão | 64 | 22 |

Quadro 7.14 Processos de tomada de decisão, por região (N e %)

| | Alentejo | | Algarve | | Lisboa e Vale do Tejo | | Total | |
|--------------------------------|----------|----|---------|----|-----------------------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Processos de tomada de decisão | 17 | 30 | 5 | 12 | 42 | 22 | 64 | 22 |

Em síntese, se era escasso em termos globais o número de relatórios que se referem aos processos de tomada de decisão, outro tanto acontece na análise por regiões, em que, em termos comparativos, é na do Alentejo onde se apura a percentagem mais elevada de relatórios referindo a categoria em causa, seguida da de Lisboa e Vale do Tejo e, por último, a do Algarve. Passe-se, então, de imediato à análise destes dados por tipo de organização escolar (quadro 7.15).

Nas organizações escolares *inovadoras* foram encontradas referências aos processos de tomada de decisão em 24 relatórios (21%), nas *tradicionais* em 10 relatórios (24%) e, finalmente, nas *difusas* foi identificado um número mais elevado de relatórios que contêm esta categoria de análise (30, correspondentes a 22%). Não obstante o número de relatórios ser diverso, de facto, e em termos percentuais, as diferenças não são assinaláveis.

Podemos concluir que, genericamente, nos relatórios dos três tipos de organizações escolares existe constância na referência à forma como os diferentes órgãos se articulam e que os aspetos distinguindo estes três tipos de organizações não são evidentes na análise dos relatórios que lhes dizem respeito.

Já o afirmámos e, em termos globais, nos relatórios analisados é evidente uma escassa referência a processos que detalhem formas de partilha das decisões tomadas nas escolas. Estes resultados não são animadores, sobretudo se se considerarem as vantagens, para as escolas, quando existe um propósito que é comum, embora seja gerido e processado em vários patamares de liderança. A nível organizacional, a ação do diretor não tem que ser direta e observável em todas as decisões, mas deve ser “mediada pelas lideranças intermédias, pelos professores da escola, e também pelas condições internas que, por estes, são criadas” (Barker, 2007:23). A liderança de topo, através de um constante estímulo e de um apoio individualizado aos diferentes órgãos de governança, deve encorajar uma cultura de colaboração ao nível dos processos de tomada de decisão que os responsabilize para que se

Quadro 7.15 Processos de tomada de decisão, por tipo de organização escolar (N e %)

| | Inovadora | | Tradicional | | Difusa | | Total | |
|--------------------------------|-----------|----|-------------|----|--------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Processos de tomada de decisão | 24 | 21 | 10 | 24 | 30 | 22 | 64 | 22 |

tomem medidas significativas e com impacto no desempenho da escola, e este desejável exercício de múltiplas lideranças não está francamente refletido nos relatórios que tomámos como objeto de análise.

Abertura à inovação

A abertura à inovação é aqui entendida como aspeto caracterizador da cultura dominante da escola ou do agrupamento. Como se afirmou, uma cultura de inovação que congregue a participação da comunidade educativa, que promova mudanças na estrutura curricular e nos métodos de ensino e que tenha impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores exige a consolidação de um clima de escola que mais não é do que consequência da ação das lideranças.

Nos relatórios analisados (quadro 7.16), a inovação é expressa através de diversos descritores e os mais referidos são a existência de *bibliotecas escolares e de centros de recursos educativos* (BE/CRE), projetos e clubes (205 relatórios, ou 70% do total analisado), na *disponibilização de plataformas de comunicação* (193 relatórios, ou seja 66%), na *oferta educativa e extracurricular* (120 relatórios, isto é, 41%) e, ainda, na referência a *equipamentos educativos* (113 relatórios, que representam 59%). A *modernização administrativa* (73 relatórios, correspondentes a 25%), os *constrangimentos à inovação* (72 relatórios, ou seja 25%), a *formação profissional/práticas educativas* (69 relatórios, isto é, 24%) e outros indicadores indiscriminados de inovação (68 relatórios, numa percentagem de 23%) integram um conjunto de subcategorias com uma ocorrência média nos relatórios em análise.

No polo oposto, como indicadores menos referidos, surge o *investimento/uso das tecnologias da informação e comunicação* (TIC) (48 relatórios, 16%), as *parcerias e abertura à comunidade* (49 relatórios, 17%) e as *dificuldades no uso generalizado das TIC*, que consta em 56 relatórios (19%).

Embora a informação disponível não permita tirar conclusões extrapolando o âmbito do conteúdo dos relatórios, que não deixa de ser reduzido, trata-se de uma situação paradoxal que, não dispensando uma análise mais fina, admite algumas reflexões que se julga oportunas. As BE/CRE da maioria das escolas, na sequência de grandes investimentos que têm sido feitos, estão equipadas com recursos tecnológicos que deveriam funcionar como fator de dinâmicas de renovação educativa. Também as plataformas de comunicação, enquanto ferramentas de apoio, permitiriam, pelas modalidades de ensino inovador que proporcionam, uma mudança nas práticas de ensino e de aprendizagem. Contudo, e de acordo com os resultados apurados, a dificuldade no uso generalizado das TIC é sinalizada de forma

Quadro 7.16 Abertura à inovação, na totalidade dos relatórios (N e %)

| Abertura à inovação | Total | |
|---|-------|----|
| | N | % |
| Investimento uso das novas tecnologias | 48 | 16 |
| Modernização administrativa | 73 | 25 |
| Equipamentos educativos | 113 | 39 |
| Plataformas de comunicação | 193 | 66 |
| Outras soluções | | |
| BE/CRE, projetos e clubes | 205 | 70 |
| Formação profissional/práticas educativas | 69 | 24 |
| Oferta educativa e extracurricular | 120 | 41 |
| Parcerias e abertura à comunidade | 49 | 17 |
| Outros | 68 | 23 |
| Constrangimentos | 72 | 25 |
| Dificuldades no uso generalizado das TIC | 56 | 19 |

bastante expressiva. Em última análise, podemos inferir é que os recursos tecnológicos disponíveis não se traduzem numa cultura de inovação e de mudança que os utilize. Prossiga-se, em seguida, com a análise dos dados por região (quadro 7.17).

No que respeita à distribuição das referências dos relatórios pelas três regiões, constata-se que, na generalidade, acompanha o padrão dos valores globais anteriormente apresentados, havendo apenas alguns casos que merecem uma análise que passamos a expor. No caso da região do Alentejo, destacamos o elevado número de relatórios que referem como descritores de inovação as BE/CRE e a oferta educativa e extracurricular. Na mesma região, verifica-se também uma fraca referência ao investimento/uso das novas tecnologias, que se observa só em dois relatórios analisados.

Na região do Algarve, e ao contrário do que sucede no Alentejo, em 13 relatórios é referido o investimento/uso das TIC, sendo igualmente muito elevada a percentagem de relatórios em que é destacada a existência de equipamentos educativos (63%), bem como de plataformas de comunicação (73%). No âmbito das BE/CRE identificámos, igualmente, uma percentagem elevada de referências (66%). No polo oposto, como descritores pouco referidos nos relatórios desta região, surgem as parcerias e a abertura à comunidade, presente em apenas dois relatórios analisados (7%).

Na região de Lisboa e Vale do Tejo, as duas subcategorias mais referidas equiparam-se à tendência geral e são as plataformas de comunicação (135 relatórios, representando 69%) e as BE/CRE, projetos e clubes (128 relatórios, ou seja 66%).

Em síntese, e como aspetos distintivos das três regiões analisadas, os resultados apontam para uma prevalência, na região do Algarve, da utilização de suportes tecnológicos no incremento da inovação, enquanto no Alentejo as práticas inovadoras se centram, preferencialmente, na rentabilização das BE/CRE e no reforço da oferta educativa e extracurricular. Veja-se como se sistematizam os dados que vimos analisando por tipo de organização escolar (quadro 7.18).

Quadro 7.17 Abertura à inovação, por região (N e %)

| Abertura à inovação | Alentejo | | Algarve | | Lisboa e Vale do Tejo | | Total | |
|---|----------|----|---------|----|-----------------------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Investimento uso das novas tecnologias | 2 | 4 | 13 | 32 | 33 | 17 | 48 | 16 |
| Modernização administrativa | 8 | 14 | 10 | 24 | 55 | 28 | 73 | 25 |
| Equipamentos educativos | 23 | 40 | 26 | 63 | 64 | 33 | 113 | 39 |
| Plataformas de comunicação | 28 | 49 | 30 | 73 | 135 | 69 | 193 | 66 |
| Outras soluções | | | | | | | | |
| BE/CRE, projetos e clubes | 50 | 88 | 27 | 66 | 128 | 66 | 205 | 70 |
| Formação profissional/práticas educativas | 17 | 30 | 9 | 22 | 43 | 22 | 69 | 24 |
| Oferta educativa e extracurricular | 32 | 56 | 6 | 15 | 82 | 42 | 120 | 41 |
| Parcerias e abertura à comunidade | 14 | 25 | 3 | 7 | 32 | 16 | 49 | 17 |
| Outros | 22 | 39 | 6 | 15 | 40 | 21 | 68 | 23 |
| Constrangimentos | 14 | 25 | 16 | 39 | 42 | 22 | 72 | 25 |
| Dificuldades no uso generalizado das TIC | 10 | 16 | 17 | 41 | 29 | 15 | 56 | 19 |

Quadro 7.18 Abertura à inovação, por tipo de organização escolar (N e %)

| Abertura à inovação | Inovadora | | Tradicional | | Difusa | | Total | |
|---|-----------|----|-------------|----|--------|----|-------|----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Investimento uso das novas tecnologias | 18 | 16 | 7 | 17 | 23 | 17 | 48 | 16 |
| Modernização administrativa | 29 | 26 | 11 | 26 | 33 | 24 | 73 | 25 |
| Equipamentos educativos | 37 | 33 | 15 | 36 | 61 | 44 | 113 | 39 |
| Plataformas de comunicação | 75 | 67 | 27 | 64 | 91 | 66 | 193 | 66 |
| Outras soluções | | | | | | | | |
| BE/CRE, projetos e clubes | 81 | 72 | 24 | 57 | 100 | 72 | 205 | 70 |
| Formação profissional/práticas educativas | 20 | 18 | 10 | 24 | 39 | 28 | 69 | 24 |
| Oferta educativa e extracurricular | 51 | 46 | 21 | 50 | 48 | 35 | 120 | 41 |
| Parcerias e abertura à comunidade | 20 | 18 | 6 | 14 | 23 | 17 | 49 | 17 |
| Outros | 26 | 23 | 9 | 21 | 33 | 24 | 68 | 23 |
| Constrangimentos | 19 | 17 | 11 | 26 | 42 | 30 | 72 | 25 |
| Dificuldades no uso generalizado das TIC | 15 | 14 | 13 | 31 | 28 | 20 | 56 | 19 |

Tanto no investimento/uso das tecnologias, como na modernização administrativa, não foram encontradas diferenças significativas nos três tipos de organizações escolares. Já no que se refere à existência de equipamentos educativos, os relatórios das escolas *difusas* são os que contemplam mais referências. Foram identificados 61 relatórios (43,88% dos respeitantes a este tipo de organização escolar) que referem a existência destes equipamentos como um indicador de inovação. Relativamente às plataformas de comunicação, e não obstante verificar-se a existência de um número elevado de relatórios que as referem, em termos percentuais

verifica-se uma distribuição regular para os três tipos de organizações: *inovadoras*, 75 relatórios (67%), *tradicionais*, 27 relatórios (64%), *difusas*, 91 relatórios (66%).

No âmbito das outras soluções inovadoras adotadas pelas organizações escolares, particularmente no caso das *BE/CRE*, *projetos e clubes*, existem diferenças assinaláveis entre os três tipos. Quanto a esta subcategoria, a percentagem de relatórios de organizações *tradicionais* que a refere é de 57%, valor bastante mais baixo do que sucede com as organizações *inovadoras*, que registam uma percentagem de 72%, e das organizações *difusas*, em que este descritor de inovação é observado em 70% dos relatórios analisados.

A subcategoria parcerias e abertura à comunidade não discrimina os três tipos de organizações escolares, o que já não sucede na identificação de constrangimentos e na assunção de dificuldades no uso das TIC. Relativamente aos constrangimentos, estes são referidos em 19 relatórios das escolas *inovadoras*, em 11 das escolas *tradicionais*, e em 42 das escolas *difusas*. Finalmente, as dificuldades no uso generalizado das TIC é denunciada, sobretudo, nas escolas *tradicionais*, estando presente em 13 relatórios (31% do total respetivo).

Como análise de síntese sobre o que caracteriza os diferentes tipos de organizações escolares relativamente a indicadores de inovação, os dados recolhidos convergem numa regularidade na distribuição de referências nas diferentes subcategorias, embora se constate uma maior prevalência dos respeitantes às escolas *difusas*.

Disse-se, oportunamente, que o acréscimo de recursos pode não significar a renovação educacional e que a existência de práticas inovadoras está, em larga medida, condicionada por uma ação da liderança que suscite uma cultura de escola na qual os processos de criar e de apropriar a inovação sejam contínuos. Assim, reapreciando o papel das lideranças no que respeita à abertura à inovação, partilhemos da opinião de Beattie (2002:202) quando esta afirma que, na ação dos líderes escolares não podem ser subestimados “os desafios pessoais e profissionais para criar e manter ambientes estimulantes, confiáveis, dinâmicos e envolventes, e que apoiem o pensamento crítico e a criatividade”.

Conclusão

De acordo com os dados acabados de analisar, poder-se-á afirmar que a liderança das escolas consideradas apresenta algumas das características que, conceptualmente, definem a liderança das organizações escolares, que se procurou delinear no ponto dois, embora não apresente outras, ou que, é de admitir, delas os relatórios analisados não deem conta. Tal poderá resultar eventualmente de as mesmas não serem objeto de análise no processo de avaliação, ou por não se terem evidenciado quer nos documentos analisados pelas equipas de avaliação externa quer nas visitas destas às escolas.

Ora, a liderança das escolas portuguesas tem, em termos globais, de ser perspetivada por referência aos normativos legais em vigor, os quais, contrariando uma visão tradicional centralista de governo das escolas, preveem, sem prejuízo da

função do diretor, partilha de visão, de objetivos e de responsabilidades, circulação efetiva da informação e corresponsabilização nos processos de tomada de decisão, o que, como se viu, dá origem a lideranças múltiplas que, para serem eficazes, devem funcionar, como dizem Ainley e McKenzie (2000), de forma articulada e complementar. Este modo de operar traduz-se no que Sergiovarni (2004) chama de gestão partilhada, que é exercida, em concreto, a três níveis: diretor, Conselho Geral e demais órgãos da escola, designadamente Conselho Pedagógico, Áreas Departamentais, Conselhos de Turma e diretores de turma.

Veja-se, então, numa perspetiva de conjunto, tomados os dados na sua globalidade, como se caracteriza a liderança das escolas, a estes diferentes níveis. Uma primeira constatação é a de que o diretor ocupa posição determinante, quer pelas suas funções quer pela sua prática, no exercício da liderança, sendo reduzida a sua relação com o Conselho Geral e pouco visível a ação deste, apesar de ser o verdadeiro órgão de cúpula e de regulação do funcionamento de uma organização educativa. Por outro lado, ao nível dos demais órgãos da escola, a linha hierárquica do exercício da liderança não se configura com precisão, parecendo mesmo pouco afirmativa.

De forma mais específica, a liderança de cada um dos três níveis referidos, poder-se-á, em síntese, caracterizar, de acordo com os dados, da seguinte forma:

- Diretor, exerce uma liderança empenhada e fracamente centralizada e a sua ação tende a ser orientada por uma estratégia ou plano (gestão estratégica), em contraponto a uma gestão reativa ou do quotidiano, também identificada nos relatórios, mas de forma menos expressiva. Como traços caracterizadores marcantes, a sua ação apresenta ainda a abertura e disponibilidade no que diz respeito à forma como se relaciona com os outros agentes educativos e que assentam no estabelecimento de relações interpessoais indutoras de uma prática de liderança democrática, segundo Alves (1999). Todavia, é pouco evidente, nos dados analisados, a relação do diretor com o Conselho Geral e são identificados alguns limites de atuação dos outros órgãos da escola, apesar da constatação de se procurar que os mesmos sejam integrados no exercício da autoridade. São também traços caracterizadores da liderança de topo das escolas a preocupação com a ação educativa; uma tendência moderada para a definição de procedimentos e uma não muito expressiva capacidade de partilha de visão de escola/ação mobilizadora dos demais agentes educativos.
- Conselho Geral, a sua participação no exercício da liderança traduzir-se-á, de acordo com os dados, como desenvolvendo uma função interventiva, mas com um pendor não negligenciável, em termos práticos, para a formalidade, determinado por uma secundarização da sua ação face ao diretor, com quem mantém, como se viu, relações pouco efetivas, designadamente em termos de circulação e utilização da informação.
- Outros órgãos da escola, apresentados nos relatórios como reconhecidos e integrados no processo de liderança pelo diretor e tendo com este uma boa articulação, os dados remetem-nos também para a identificação de limites à sua atuação e mesmo para uma participação parca no exercício liderança, dada a

pouca expressividade das suas formas de participação evidenciadas pelos relatórios.

Dando continuidade, em termos conclusivos, à caracterização da liderança das escolas cujos relatórios foram sujeitos a análise de conteúdo, passe-se, agora, em síntese, a considerar, a visão de escola, a circulação e utilização da informação, os processos de tomada de decisão e a abertura à inovação — dimensões transversais aos três níveis de liderança identificados —, que concorrem para o seu exercício, sendo dele, por um lado, resultado e, por outro, seu fator de conformação.

No que à visão de escola respeita, a preocupação central das lideranças está claramente centrada na oferta educativa, aspeto que, segundo Gairín e Villa (1999), é determinante para o desenvolvimento de uma liderança educativa e pedagógica, deixando em plano secundário não só a visão prospetiva da escola, cuja definição, como mostrámos, e de acordo com Bolman e Deal (1994, cit. por Estêvão, 2000), é fundamental para o exercício de uma liderança eficaz, mas também para definição de áreas de intervenção prioritária. A isto acresce, paradoxalmente, que a dimensão estratégica da implementação da visão de escola está praticamente ausente do conteúdo dos relatórios, pelo que desta circunstância se poderá inferir um certo sentido de liderança mais processual do que verdadeiramente prospetivo e mais reativo que ativo, não dando assim corpo, pelo menos de forma evidente, à promoção de estratégias concertadas de ação que, como em devido tempo referimos, Nóvoa (1992) advoga como promotoras de empenhamento individual e coletivo dos diferentes atores educativos no sentido do desenvolvimento organizacional da escola.

Relativamente à circulação e utilização da informação, caracterizam-se por uma acentuada valorização das interações que as escolas estabelecem com a comunidade envolvente, em detrimento da circulação interna da informação, circunstância que, reconhecendo-se, contudo, a importância inegável daquele primeiro aspeto, não é consentânea com o espírito de permanente e eficaz processo de comunicação que deve caracterizar as lideranças e que deve acontecer de forma eficaz e estruturada (Fullan, 2001). A conhecida informalidade que caracteriza os circuitos de circulação da informação dentro das organizações educativas poderá explicar os resultados apurados. Outro dado relevante refere-se à identificação de constrangimentos com que as escolas se debatem, mais frequentes em escolas agrupadas.

Por outro lado, quanto aos processos de tomada de decisão, o conteúdo deste campo de análise remete para a articulação entre os órgãos de gestão, para a complementaridade de funções e de responsabilidades e, conseqüentemente, para a mobilização dos órgãos de liderança para o cumprimento das metas traçadas, na linha do preconizado por Leithwood e outros (2009), isto é, no sentido de alcançar o compromisso do coletivo da comunidade escolar para o atingir dos objetivos definidos (Glass, 2000). Os resultados apurados não consubstanciam formas e processos usados pelas escolas para tomada das decisões, o que vem reforçar o excesso de protagonismo do diretor e a ténue ação das lideranças intermédias anteriormente referidos.

Finalmente, e no que diz respeito à abertura à inovação, os dados analisados permitem inferir que as escolas estabelecem uma quase relação de causa-efeito entre a inovação e a utilização das novas tecnologias. Deste modo, a existência de recursos informáticos que facilitem a circulação da informação e que permitam o desenvolvimento de processos de ensino assentes nas TIC surge, de forma destacada, nos relatórios. Contudo, a passagem para as práticas de ensino e de aprendizagem das possibilidades educativas e pedagógicas destes recursos não é evidente, podendo-se assim concluir que as escolas se esforçam por adquirir equipamentos, mas que a sua utilização ainda não é uma realidade traduzida em inovação educacional. Outros aspetos que dominam a abertura à inovação são as BE/CRE, a implementação de projetos e de clubes locais, que respondam a necessidades sentidas, e a diversidade da oferta educativa e extracurricular. Os restantes indicadores identificados apontam, sobretudo, para um vastíssimo leque de dificuldades com que as escolas se debatem, sem que sejam definidas eventuais propostas de solução que, em muitos casos, passariam por decisões e ações de liderança.

A terminar, importa salientar que os resultados a que se chegou não permitem tirar conclusões que extrapolem o âmbito, que não deixa de ser reduzido, do conteúdo dos relatórios de avaliação externa das escolas e agrupamentos em causa, que de facto são uma representação da realidade observada, no caso vertente no que à sua liderança diz respeito. O conteúdo dos relatórios referidos resulta de evidências recolhidas em várias fontes, de que se destacam as entrevistas em painel realizadas, as limitações na redação (sobretudo de espaço) dos próprios relatórios, mas também do facto de serem diferentes equipas, em cada região, que desenvolvem a avaliação externa. Este conjunto de circunstâncias terão contribuído para o carácter disperso que, como referimos, caracteriza, globalmente, os relatórios analisados. Contudo, importa salientar que cada relatório, de *per si*, encerra um conteúdo próprio, referido a uma escola ou agrupamento em particular e, neste sentido, ao ser devolvido à escola, reporta a visão da avaliação externa e apresenta um balanço sobre a qualidade da educação e do ensino que aquela organização escolar proporciona, podendo contribuir para a sua melhoria.

Referências bibliográficas

- Ainley, John e Phillip Mckenzie (2000), "School governance: Research on educational and management issues", *International Educational Journal*, 1 (3), 139-151.
- Alves, José Manuel. (1999), "Autonomia, participação e liderança", em Angelina Carvalho e outros, *Contratos de Autonomia: aprendizagem organizacional e liderança*, Porto, Edições ASA, pp. 15-33.
- Azevedo, José Maria (2007), "Avaliação externa das escolas em Portugal", em IGE (org.). *Atas da Conferência As escolas Face aos Novos Desafios*, Lisboa, IGE, pp. 147-159.
- Barker, Bernard (2007), "The Leadership Paradox: Can schools leaders transform student outcomes?", *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (1), pp. 21-43.
- Barroso, João (2007), "Questões emergentes e desenvolvimentos futuros", em IGE (org.). *Atas da Conferência As escolas Face aos Novos Desafios*, Lisboa, IGE, pp. 161-180.

- Beattie, Mary (2002), "Educational leadership: modelling, mentoring, making and remaking a learning community", *European Journal of Teacher Education*, 25 (2/3), pp. 199-221.
- Bert, Creemers e Reezigt Gerry (2005), "Linking school effectiveness and school improvement: the background and outline of the project", *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), pp. 359-371.
- Bolívar, Antonio (1997), "Liderazgo, Mejora y Centros Educativos", em Antonio Medina (org.), *El liderazgo en educación*, Madrid, UNED, pp. 25-46.
- Bolívar, Antonio (2007), "A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas", em IGE (org.), *Atas da Conferência As escolas Face aos Novos Desafios*, Lisboa, IGE, pp. 113-145.
- Burns, James (1978), *Leadership*, Nova Iorque, Harper.
- Costa, Jorge (2000), "Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas", em Jorge Costa, António Mendes e Alexandre Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 15-33.
- Coppieters, Piet (2005), "Turning schools into learning organizations", *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), pp. 129-139.
- English, Fenwick (2008), *The Art of Educational Leadership: Balancing Performance and Accountability*, Londres, Sage Publications.
- Estêvão, Carlos Alberto Vilar (2000), "Liderança e democracia: o público e o privado", em Jorge Costa, António Mendes e Alexandre Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 35-44.
- Fonseca, Abílio (2000), "A liderança escolar e a comunicação relacional", em Jorge Costa, António Mendes e Alexandre Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 137-151.
- Fontoura, Maria Madalena (2008), "Política e ação pública: entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar", *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), pp. 5-31.
- Fullan, Michael (2001), *Leading in a Culture of Change*, São Francisco, Jossey-Bass.
- Gairín, Joaquín e Aurelio Villa (1999), *Los Equipos Directivos de los Centros Docentes: análisis de su funcionamiento*, Bilbao, Universidad de Duesto.
- Glatter, Ron (2007), "As escolas e os sistemas de ensino perante a complexidade: Desafios organizacionais", em IGE (org.), *Atas da Conferência As escolas Face aos Novos Desafios*, Lisboa, IGE, pp. 49-76.
- Glass, Thomas (2000), "The politics of school board evaluation", *The School Community Journal*, 10 (2), pp. 83-98.
- Gold, Anne e outros (2003), "Principled principals? Values driven leadership: evidence from ten case studies of 'outstanding' schools leaders", *Educational Management e Administration*, 31 (2), pp. 127-137.
- Joyce, Bruce, Emily Calhoun e David Hopkins (1999), *The new structure of school improvement*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Krüger, Meta, Bob Witziers e Peter Sleegers, (2007), "The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model", *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (1), pp. 1-20.

- Land, Deborah e Sam Stringfield, (2005), "Educational governance reforms: the uncertain role of local schools boards in the United States", em Nina Bascia e outros (org.), *International Handbook of Educational Policy*, Londres, pp. 261- 279.
- Leithwood, Kenneth (1994), "Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, 30, pp. 495-518.
- Leithwood, Kenneth e Peter Slegers (2006), "Transformational school leadership: Introduction", *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), pp. 143-144.
- Leithwood, Kenneth e outros (2009), "Seven strong claims about successful school leadership", *National College for Leadership*. Recuperado em junho de 2010 de <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17387&filename=seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>.
- Lima, Licínio (1999), *Construindo modelos de gestão escolar* (Cadernos de Organização e Gestão Curricular, 4), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Macbeath, John e Kate Myers (1999), *Effective school leaders*, Harlow, Pearson Education.
- McKensey e Company (2007). *Como é que os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo*. Recuperado em junho de 2012, de <http://www.slideshare.net/joaomaria/resumo-do-relatorio-como-os-sistemas-escolares-de-melhor-desempenho-do-mundo-chegaram-ao-topo>
- Mortimor, Peter (2007), "O desafio da mudança na autonomia e na prestação de contas das escolas nos países da OCDE", em IGE (org.). *Atas da Conferência As escolas Face aos Novos Desafios*, Lisboa, IGE, pp. 91-111.
- Nóvoa, António (1992), "Para uma análise das instituições escolares", em António Nóvoa (org.), *As Instituições Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-43.
- OFSTED (Office for Standards in Education), (2006), *Improved data usage and analysis: Merger of PANDA and PAT*. London, HMSO. Recuperado em maio de 2007, de <http://ofsted.gov.uk/schools/dataandinformationsystems.cfm>.
- Pounder, Diana (1998), *Restructuring Schools for Collaboration*, Nova Iorque, New York Press.
- Richonnier, Michel (2007), "Que escolas para o século XXI? A abordagem da União Europeia", em IGE (org.). *Atas da Conferência As escolas Face aos Novos Desafios*, Lisboa, IGE, pp. 27-47.
- Robertson, Jan (1998), "From managing impression to leadership perspectives", *International Journal of Educational Research*, 29 (4), pp. 359-370.
- Rocha, Custódia (2000), "Perspetivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo", em Jorge Costa, António Mendes e Alexandre Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 109-118.
- Ross, John e Peter Gray (2006a) "School leadership and student achievement: the mediating effects of teachers beliefs", *Canadian Journal of Education*, 29 (3), pp. 789-822.
- Ross, John e Peter Gray (2006b), "Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy", *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), pp. 179-199.
- Ruzafa, José António Martínéz (2003), "La dirección de centros escolares", em M. T. González (org.). *Organización y Gestión de Centros Escolares, dimensiones y procesos*, Madrid, Pearson Educación, S. A., pp. 225-241.

- Sanches, Maria Fátima (1996), "Imagens de liderança educacional: ação tecnocrática ou ação moral e de transformação?" *Revista de Educação*, VI (1), pp. 13-35.
- Sanches, Maria Fátima (2000), "Da natureza e possibilidades da liderança colegial nas escolas", em Jorge Costa, A. N Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 45-64.
- Sergiovanni, Thomas (1998), "Leadership as a pedagogy, capital development and school effectiveness", *International Journal of Leadership in Education*, 1 (1), pp. 37-46.
- Sergiovanni, Thomas (2004), *Novos caminhos para a liderança escolar*, Porto, Edições ASA.
- Turkenburg, Monique (2008), *School Governance*. Recuperado em janeiro de 2010 em <https://www.scp.nl/english/dsresource?objectid=22147&type=org>.