UNIVERSIDADE da MADEIRA

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

# *LIDERANÇA ESCOLAR E APRENDIZAGEM DISCENTE: QUE SIMBIOSE? UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA*

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional**

**Por**

**Sofia Micaela Castro Silva**

**Sob a Orientação do**

**Prof. Doutor António Maria Veloso Bento**

**Funchal 2010**

CITMA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA MADEIRA

Rumos
Programa Operacional de Valor do Potencial Humano e Coesão Social da RAM

QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL
PORTUGAL 2007.2013

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

REPÚBLICA PORTUGUESA

UNIÃO EUROPEIA
FSE

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

# *LIDERANÇA ESCOLAR E APRENDIZAGEM DISCENTE: QUE SIMBIOSE? UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA*

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional**

**Por**

**Sofia Micaela Castro Silva**

**Sob a Orientação do**

**Prof. Doutor António Maria Veloso Bento**

*Pelo Sonho é que vamos,*
*comovidos e mudos.*
*Chegamos? Não chegamos?*
*Haja ou não haja frutos,*
*pelo Sonho é que vamos.*
*Basta a fé no que temos.*
*Basta a esperança naquilo*
*que talvez não teremos.*
*Basta que a alma demos,*
*com a mesma alegria,*
*ao que desconhecemos*
*e ao que é do dia-a-dia.*
*Chegamos? Não chegamos?*
*- Partimos. Vamos. Somos.*

Sebastião da Gama (1953)

À minha família.

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho representa o culminar de um caminho árduo, muitas vezes solitário, e que não teria sido possível sem o apoio incondicional de algumas pessoas que, directa ou indirectamente, me incentivaram a prosseguir com este projecto e acreditaram na sua concretização e às quais gostaría de deixar aqui a mais sincera gratidão e reconhecimento:

Ao Professor Doutor António Bento, orientador desta investigação, pelo apoio, confiança e capacidade de orientação e supervisão...

Ao pessoal docente, não docente e discente da escola secundária em estudo, pela disponibilidade, cordialidade, colaboração e espírito de abertura…

A todos os docentes e aos meus colegas de mestrado e parceiros de trabalho, Nuno Fraga e Vanda Oliveira, companheiros destes dois anos de caminhada, pela força e partilha de experiências…

Às minhas chefes, mas também amigas, Glória Gonçalves e Maria José Camacho, pelas palavras de incentivo e estímulo dadas desde o primeiro momento…

À minha família e aos meus amigos, pela confiança, apoio e momentos de descontracção e de amizade…

À minha amiga Fabiana Abreu pela sinceridade, diponibilidade e partilha em momentos cruciais…

Ao Vitor Aguiar pelo apoio incondicional e pelas nossas longas conversas e confidências, nos momentos de alegria ou tristeza, pelo carinho e compreensão ao longo deste processo e por me "obrigar a chegar ao fim".

A todos o meu sincero e profundo bem-haja!

## RESUMO

A aprendizagem discente é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afectam o seu desempenho e rendimento escolares. De entre as variáveis de processo relativas à acção da escola a que maior variância parece provocar na aprendizagem dos alunos é a liderança pedagógica e centrada na aprendizagem, cujos efeitos apesar de pequenos e, maioritariamente, indirectos são significativos.

A tarefa central da liderança, apesar de não ser a única, é contribuir para melhorar o desempenho do pessoal docente, enquanto o meio mais directo de incrementar a aprendizagem dos alunos. As lideranças podem e devem exercer um papel chave no processo de construção, promoção e desenvolvimento da qualidade das escolas e do sucesso educativo.

Crentes que o êxito da aprendizagem depende do modo como a liderança é desenvolvida numa escola e conduzidos pelo desejo de saber se há ou não uma chave para o trilho de práticas eficazes de liderança conducentes ao sucesso educativo e organizacional, este estudo de caso único, de cariz qualitativo, debruça-se sobre a liderança - na figura do director - de uma escola secundária pública da Região Autónoma da Madeira.

Os resultados deste estudo confirmam o modelo de práticas de liderança preconizado por Leithwood et al (2004, 2006) e Day et al (2009) e que envolvem a construção da visão e definição de direcções; a concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades; a compreensão e desenvolvimento das pessoas e a gestão do processo de ensino/aprendizagem. O director da escola em estudo não operacionaliza ainda todas as práticas associadas a este modelo, porém estas revelam-se fundamentais e proporcionam uma fonte poderosa de orientação para o seu trabalho. Apesar das limitações evidentes de uma escola de um meio rural, os resultados escolares dos alunos têm sido muito bons ao longo dos últimos anos, o que nos permite afirmar que o bom desempenho está visivelmente associado às condições da escola, bem como aos valores, capacidades e práticas de liderança exercidas pelo director. Concluiu-se, então, que há uma associação significativa entre os valores, as qualidades e as acções estratégicas da liderança e a melhoria das condições de escola e, consequentemente, da aprendizagem discente.



**Palavras-chave:** Liderança Escolar, Liderança Pedagógica; Liderança Centrada na Aprendizagem; Aprendizagem Discente.

## ABSTRACT

Student learning is strongly influenced by extrinsic and intrinsic factors to educational organizations which affects student's school performance and yield. Among the process variables for the school action that seems to cause more variance in student learning is the educational leadership focused on learning, despite the minor effects and mostly indirect, they are relatively significant.

The central task of leadership, although not unique, is to improve the teaching staff's perfomance, while the most direct way to increase student learning. The leaders can and should play a key role in the construction, promotion and development of school quality and educational success.

Believing that successful learning depends on how leadership is developed in a school and conducted by the desire to know whether there is a key to the trail of effective practice of leadership conducive to educational success and organizational, this single case study of qualitative nature, focuses on leadership - the figure of the director - a public high school of Região Autónoma da Madeira.

The results of this study confirm the model of leadership practices advocated by Leithwood et al (2004, 2006) and Day et al (2009) that involve the construction of the vision and establishment/setting directions, the design and redesign of the organization's functions and responsibilities, understanding and development of people and management of teaching and learning. The director of the school in study does not operationalize all practices associated with this model, but these turn out to be fundamental and provide a powerful source of guidance for their work. Despite the obvious limitations of a school in a rural environment, the educational achievement of students have been very good over the past few years, allowing us to say that good performance is clearly associated with the conditions of the school as well as the values, skills and practices of leadership exercised by the director. We conclude, then, that there is a significant association between the values, qualities and the strategic actions of the leadership and improvement of school and thus student learning.

**Keywords:** School Leadership, Educational Leadership, Learning-Centered Leadership, Student Learning.

## RÉSUMÉ

L'apprentissage des élèves est fortement influencé par des variables extrinsèques et intrinsèques aux organisations éducatives et qui agissent sur leur représentation et leur réussite scolaires. Parmi les variables de procès relatives à l'action de l'école, celle qui semble déclencher le plus de variance dans l'apprentissage des élèves est le *leadership* pédagogique, centré sur l'apprentissage et dont les effets, soient-ils mineurs et majoritairement indirects, se révèlent significatifs. La tâche fondamentale du *leadership*, mais non la seule, est d'améliorer la performance des enseignants, tandis que le moyen le plus direct est celui d'encourager l'apprentissage des élèves. Les dirigeants peuvent et devraient jouer un rôle clé dans le processus de construction, de promotion et de développement de la qualité des écoles et de la réussite scolaire.

Estimant que le succès de l'apprentissage dépend de la façon dont le *leadership* est développé dans une école et menés par le désir de savoir s'il y a, ou non, une clé révélatrice des pratiques efficaces de *leadership* propices à la réussite scolaire et organisationnelle, cette étude de cas unique, de nature qualitative, met l'accent sur le *leadership* - de la part du Directeur - dans une école secondaire publique de la Région autonome de Madère.

Les résultats de cette étude confirment le modèle de pratiques de *leadership* prôné par Leithwood et al (2004, 2006) et Day et al (2009) impliquant la construction de la vision et la mise en place / définition d'orientations; la visée de l'organisation et la reformulation des fonctions et des responsabilités ; la compréhension et le développement des personnes et la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. Le Directeur d'établissement en étude ne met pas encore en œuvre toutes les pratiques liées à ce modèle, néanmoins elles s'avèrent fondamentales et pourvoient une puissante source de conseils pour son travail.

Malgré les limites évidentes d'une école dans un environnement rural, le niveau de réussite scolaire des élèves a été très bon au fil des dernières années, ce qui nous permet d'affirmer qu'une bonne performance est clairement associée aux bonnes conditions de l'école ainsi que les valeurs, les compétences et les pratiques du *leadership* exercées par le directeur. Nous concluons donc qu'il ya une association significative entre les valeurs, les qualités et les actions stratégiques de *leadership* et l'amélioration des conditions de l'école et, ainsi, par conséquent, de l'apprentissage des élèves.



**Mots-clés:** *Leadership* Scolaire, *Leadership* Pédagogique, *Leadership* Centré sur L'apprentissage, L'apprentissage des Élèves.

## RESÚMEN

El aprendizaje discente está fuertemente condicionado por variables extrínsecas e intrínsecas a las organizaciones educativas y que afectan su desempeño y rendimiento escolares. Entre las variables del proceso referentes a la acción de la escuela la que parece provocar más diversidad en el aprendizaje de los alumnos es el liderazgo pedagógico que centrado en el aprendizaje, cuyos efectos aunque sean pequeños y, mayormente, indirectos son significativos.

La tarea central del liderazgo, aunque no sea la única, es contribuir para mejorar el desempeño del personal docente, siendo el médio más directo para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Los liderazgos pueden y deben ejercer un papel clave en el processo de construcción, promoción y desarrollo de la calidad de las escuelas y del suceso educativo.

Creyentes de que el êxito del aprendizaje depende del modo como el liderazgo es desarrollado en una escuela y conducidos por el deseo de saber si hay o no una clave para el trillo de prácticas eficaces de liderazgo conducentes al suceso educativo y organizativo, este estúdio de caso único, de aspecto cualitativo, se inclina sobre el liderazgo - en la figura del director- de una escuela secundaria pública de la Región Autónoma de Madeira.

Los resultados de este estúdio confirman el modelo de prácticas de liderazgo preconizado por Leithwood et al (2004, 2006) y Day et al (2009) y que envuelven la construcción de la visión y establecimiento/definición de direcciones, la concepción de la organización y rediseño de funciones y responsabilidades, la comprensión y desarrollo de las personas y la gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje. El director de la escuela en estúdio todavia no opera todas las prácticas asociadas a este modelo, pero estas se revelan fundamentales y proporcionan una poderosa fuente de orientación para su trabajo. Pese a las evidentes limitaciones de una escuela de un médio rural, los resultados escolares de los alumnos han sido muy Buenos a lo largo de los últimos años, lo que nos permite afirmar que el buen desempeño está visiblemente asociado a las condiciones de la escuela, bien como a los valores, capacidades y prácticas de liderazgo ejercidas por el director. Se concluye, entonces, de que hay una asociación significativa entre los valores, las cualidades y las acciones estratégicas del liderazgo y la mejora de las condiciones de la escuela y, consecuentemente, del aprendizage discente.



**Palabras clave:** Liderazgo Escolar, Liderazgo Pedagógico, Liderazgo Centrado en el Aprendizaje, Aprendizaje Discente.

## LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

**CEB |** Ciclo do Ensino Básico

**CITMA |** Centro de de Ciência e Tecnologia da Madeira

**E1 |** Entrevista ao director da escola

**E2 |** Entrevista ao presidente do conselho pedagógico

**E3 |** Entrevista ao representante do pessoal docente

**E4 |** Entrevista ao representante do pessoal não docente

**E5 |** Entrevista a um dos representantes dos alunos

**E6 |** Entrevista a um dos representantes dos alunos

**IEA |** *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

**LBSE |** Lei de Bases do Sistema Educativo

**LOLSO |** *Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes*

**MCREL |** *Mid-Continent Research for Education and Learning*

**MLQ |** *Multifactor Leadership Questionnaire*

**NCSL |** *National College for School Leadership*

**OCDE |** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PAE |** Plano Anual de Escola

**PEE |** Projecto Educativo de Escola

**QE |** Quadro de Escola

**QZP |** Quadro de Zona Pedagógica

**RAM |** Região Autónoma da Madeira

**RI |** Regulamento Interno

**TIC |** Tecnologias de Informação e Comunicação

**UNESCO |** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

**Introdução……...** 29

**1.ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO** 31

**Capítulo I - Liderança Escolar: Diferentes Abordagens……** 33

Noção de Liderança Escolar……. 35

Funções da Liderança……... 37

Teorias da Liderança……. 41

Visão Mecanicista da Liderança……...…….……... 41

Visão Cultural da Liderança……...…….……. 43

Visão Ambígua da Liderança……..…….… 44

Estilos/Modelos de Liderança……... 45

Autoritário, *Laissez-faire* e Democrático…….……...……. 45

Burocrático e Carismático……...…….… 46

Teoria X e Teoria Y……...…….…….. 46

Interpessoal, Administrativo, Político Antagónico e Político Autoritário……... 47

Nomotético e Ideográfico…….… 47

Tradicional, Transaccional, Transformacional e Integrador……..…….. 47

Factores Chave no Exercício de Funções de Liderança…….……... 50

Características Cognitivas…..……...……... 52

Características Afectivas……..……...…….…… 54

Novos Rumos para uma Liderança Profissional e Pedagógica……. 57

Sustentabilidade da Liderança como base do Processo de Aprendizagem……... 61

Distribuição de uma Liderança de Sucesso…….. 63

Efeitos de uma Liderança Distribuída……...….... 65

Formas e Modelos de Liderança Distribuída……...… 67

A Administração Escolar e a Liderança em Portugal……...… 71

**Capítulo II - Da Liderança Escolar à Aprendizagem dos Alunos…….** 77

Liderança Centrada na Aprendizagem……..…… 79

Factores que Influenciam a Aprendizagem dos Alunos…….... 82

Variáveis Extrínsecas da Aprendizagem dos alunos……..…….……. 83

Variáveis Intrínsecas da Aprendizagem dos alunos……..……..... 86

Condições da Escola……..……... 92

Condições da Sala de Aula……..……..…… 100

Práticas de Liderança com Efeitos na Aprendizagem dos Alunos……... 104

Construção da Visão e Definição de Direcções…...……..……. 109

Compreensão e Desenvolvimento das Pessoas……...…..……..... 110

Concepção da Organização e Redesenho de Funções e Responsabilidades…… 112

Gestão do Processo de Ensino/Aprendizagem……...…….. 114

Percurso Evolutivo da Investigação nesta Área…… 116

**2.ª PARTE - O ESTUDO EMPÍRICO** 129

**Capítulo III - Enquadramento Metodológico…….** 131

Problema de Investigação e Objectivos…… 133

Natureza do Estudo e Opções Metodológicas……..... 134

Abrangência do Estudo: População e Contexto…… 139

Instrumentos e Procedimentos para Recolha de Dados……..….. 142

Triangulação…….……..…….. 143

Análise Documental…….……..….. 144

Inquérito por Questionário…….……..…… 145

Inquérito por Entrevista…….……..……. 147

Análise e Estruturação dos Dados…… 148

**Capítulo IV - Os Resultados do Estudo……** 151

Apresentação e Interpretação dos Resultados…..……...…….. 153

Caracterização do Pessoal Docente……...…… 153

Caracterização do Pessoal Não Docente…….....…... 155

Caracterização do Pessoal Discente……..…… 156

As Representações dos Inquiridos sobre as Características,

Comportamentos e Práticas de Liderança do Director da Escola……..…... 157

Comparação dos Resultados……..……..… 174

As Representações dos Entrevistados sobre as Características,

Comportamentos e Práticas de Liderança do Director da Escola…...…..... 177

Triangulação e Discussão dos Resultados…… 192

Conclusões do Estudo……... 199

Considerações Finais…… 204

Recomendações…… 206

Bibliografia……... 211

Referências Legislativas……... 220

Anexos…….. 221

## ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexo 1:** Pedido de autorização para realização da investigação junto da Direcção Regional de Educação

**Anexo 2:** Autorização do Director Regional de Educação para a realização da investigação

**Anexo 3:** Questionário aplicado ao pessoal docente, não docente e discente

**Anexo 4:** Guiões das entrevistas

**Anexo 5:** Transcrições das entrevistas

**Anexo 6:** Análise de conteúdo das entrevistas

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

**Gráfico 1:** Distribuição dos inquiridos por categoria profissional e/ou situação na escola……... 153

**Gráfico 2:** Distribuição do pessoal docente por sexo…….. 153

**Gráfico 3:** Distribuição do pessoal docente por idade e tempo de serviço…….. 154

**Gráfico 4:** Distribuição do pessoal docente por habilitações académicas, situação profissional e níveis de ensino…… 154

**Gráfico 5:** Distribuição do pessoal não docente por sexo…… 155

**Gráfico 6:** Distribuição do pessoal não docente por idade e tempo de serviço……... 155

**Gráfico 7:** Distribuição do pessoal não docente por habilitações académicas e situação profissional…….. 156

**Gráfico 8:** Distribuição do pessoal discente por sexo…….. 156

**Gráfico 9:** Distribuição do pessoal discente por idade e ano de escolaridade……. 156

**Gráfico 10:** Representações sobre os traços pessoais do director da escola……..... 157

**Gráfico 11:** Representações sobre a personalidade do director da escola……... 158

**Gráfico 12:** Representações sobre os ideais/crenças do director da escola……..….... 158

**Gráfico 13:** Representações sobre as expectativas do director da escola……..…….. 159

**Gráfico 14:** Representações sobre o enfoque (*focus*) do director da escola…… 160

**Gráfico 15:** Representações sobre o estabelecimento da ordem por parte do director da escola……... 160

**Gráfico 16:** Representações sobre a aposta na motivação/realização profissional por parte do director da escola……..……...…….... 161

**Gráfico 17:** Representações sobre o estímulo intelectual por parte do director da escola…… 162

**Gráfico 18:** Representações sobre o processo de comunicação por parte do director da escola……..... 163

**Gráfico 19:** Representações sobre o processo de tomadas de decisão por parte do director da escola…...……... 164

**Gráfico 20:** Representações sobre a resolução de problemas por parte do director da escola…… 165

**Gráfico 21:** Representações sobre a distribuição da liderança……..…….. 166

**Gráfico 22:** Representações sobre as práticas do director da escola ao nível do currículo/ensino e avaliação……..……... 166

**Gráfico 23:** Representações sobre as práticas de monitorização/avaliação por parte do director da escola……...……...… 167

**Gráfico 24:** Representações sobre as práticas de estímulo/recompensa por parte do director da escola...……... 168

**Gráfico 25:** Representações sobre a cultura/senso de comunidade da escola…..…… 169

**Gráfico 26:** Representações sobre a aposta no desenvolvimento profissional por parte do director da escola…...……..... 170

**Gráfico 27:** Representações sobre a disponibilização de recursos por parte do director da escola…...…… 170

**Gráfico 28:** Representações sobre o relacionamento do director da escola……..... 171

**Gráfico 29:** Representações sobre o relacionamento do director da escola com a comunidade educativa…….. 171

**Gráfico 30:** Representações sobre a aposta na inovação por parte do director da escola…….……... 172

**Gráfico 31:** Representações sobre a vontade de mudança por parte do director da escola ……..……. 173

**Gráfico 32:** Representações sobre exemplo, flexibilidade e afirmação do director da escola…… 173

## ÍNDICE DE QUADROS

**Quadro 1:** Funções da liderança relativamente a um grupo (adaptado de Adair, 2003, cit. por Carapeto & Fonseca, 2006, p. 86)…...……...…..… 38

**Quadro 2:** Características dos líderes considerados eficazes……..… 51

**Quadro 3:** Quadro de referências que permite relacionar a liderança com a aprendizagem dos alunos (adaptado de Leithwood et al, 2004)……..… 88

**Quadro 4:** Relação entre as responsabilidades do líder e a sua influência nas escolas……. 121

**Quadro 5:** Factores associados à aprendizagem dos alunos (adaptado de Waters et al, 2003)……...…… 121

**Quadro 6:** Práticas de liderança segundo a magnitude da mudança (adaptado de Waters et al, 2003)……..... 125

## ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela 1:** Distribuição de alunos por nível de ensino no ano lectivo 2008/2009…… 141

**Tabela 2:** Distribuição de docentes por grupo de recrutamento no ano lectivo 2008/2009…….…. 141

**Tabela 3:** Distribuição dos entrevistados……...……..... 148

**Tabela 4:** Distribuição dos inquiridos……...……... 153

**Tabela 5:** Média das respostas relativas às características, comportamentos e práticas de liderança do director da escola…….…….. 176

**Tabela 6:** Caracterização dos entrevistados……...……..…… 177

# INTRODUÇÃO

Hodiernamente, vivemos tempos conturbados no campo educacional onde as organizações educativas e o seu papel na sociedade têm vindo a ser deveras questionados. Segundo Perrenoud (2003, p.104) "numa conjuntura marcada pelos défices orçamentais das finanças públicas e por uma cultura de avaliação tão simplista como invasora, não nos devemos admirar pelo facto da eficácia do ensino se ter tornado uma preocupação maior". Em termos políticos, a educação passou a ser uma prioridade em vários países, nomeadamente em Portugal, onde se esperam e prometem mudanças significativas a todos os níveis educativos.

A investigação educacional, por sua vez, tem assumido lugar de destaque "enquanto pesquisa crítica orientada para a fundamentação de juízos e decisões em educação, com o objectivo de melhorar a acção educativa (…) [estando preocupada] com o melhoramento da acção através da compreensão teórica" (Bassey, 2002, p. 109).

Nos últimos anos, têm sido realizadas diversas investigações de âmbito nacional e internacional em torno da liderança escolar. Inicialmente, estes estudos centravam-se na identificação do tipo de liderança utilizado nas escolas, sendo que mais recentemente se começou a questionar os seus efeitos sobre a eficácia e melhoria das escolas (Barroso, 2005). Na verdade, o aumento da autonomia das escolas e o maior enfoque na aprendizagem e nos resultados escolares dos alunos fizeram repensar o papel dos líderes. A liderança escolar tornou-se, então, uma prioridade nas agendas políticas de educação internacional.

Por acreditarmos que o êxito das reformas educativas depende do modo como as lideranças podem ser promovidas e desenvolvidas e, reforçando o pensamento de Sergiovanni (2004a, p. 172), quando afirma que "as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais", consideramos pertinente, no contexto de mudança actual, estudar esta temática.

No dizer de Ferrer (2003) para se proceder a uma melhor interpretação da eficácia das escolas, importa atender às variáveis extrínsecas e intrínsecas que condicionam a aprendizagem e, consequentemente, os resultados escolares dos alunos. É precisamente a questão da liderança escolar - na figura do director da escola - enquanto variável intrínseca da aprendizagem discente, que este este estudo pretende aprofundar.

Os estudos têm reforçado a importância da liderança como um dos factores de mudança, desenvolvimento e melhoria, desempenhando um papel preponderante na motivação docente e discente (Day et al, 2000; Day et al, 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000; Sammons, 1999). A liderança pedagógica (Costa, 2000) e centrada na aprendizagem

(Bolívar, 2009; Day et al, 2009; Leithwood et al, 2004, 2006) tornou-se a expressão de um modelo de liderança que assenta na melhoria da escola e que influencia tudo o que se passa no seio da escola.

Para fundamentar esta investigação baseámo-nos em autores de referência nesta área, a saber: Barroso (1990, 1997, 2005); Barroso et al (2007); Castanheira e Costa (2007); Costa (2000, 2003); Day et al (2000, 2009), Ferrer (2003); Fullan (2003); Hargreaves e Fink (2007); Kotter (1997); Leithwood e Jantzi (1999, 2000, 2005); Leithwood (2002); Leitwood et al (2004, 2006); Nettles e Herrrington (2007); Perrenoud (2003); Pont et al (2008a, 2008b); Santos Guerra (2001; 2002; 2003a; 2003b); Sergiovanni (2004a, 2004b); Spillane (2005); Spillane et al (2001, 2004) e Waters et al (2003).

Este estudo pretende analisar uma escola secundária pública da Região Autónoma da Madeira (RAM), no intuito de debater a forma como a liderança influencia a aprendizagem dos alunos. Trata-se de um estudo inovador, pois até então o tema tem sido muito pouco, ou quase nada, investigado no nosso País. Conduzimos esta investigação qualitativa, centrada no estudo de caso único de uma escola, através da seguinte questão de investigação: de que forma a liderança escolar exerce influência na aprendizagem dos alunos? Tendo por base este problema de investigação, prosseguimos como objectivos: caracterizar o contexto de uma escola secundária pública da RAM ao nível organizativo e pedagógico; identificar as características e estratégias de liderança presentes nessa escola; compreender o modo como os diferentes actores educativos percepcionam a liderança escolar; analisar e interpretar o papel e a influência da liderança na aprendizagem dos alunos.

O trabalho estrutura-se em torno de quatro capítulos. Nos dois primeiros capítulos debruçamo-nos sobre o desenvolvimento da matriz teórica e conceptual do estudo, tendo em atenção a apresentação do quadro teórico fundamental para a compreensão do objecto de estudo. No terceiro capítulo delineamos a opção metodológica para o desenvolvimento da investigação - que se baseia numa metodologia qualitativa e perspectiva a abordagem de estudo de caso único - e apresentamos as técnicas e os procedimentos de recolha, análise e interpretação dos dados. No quarto e último capítulo damos a conhecer, através de uma análise interpretativa e reflexiva, os resultados do estudo. De igual forma, salientamos as conclusões que mais se destacaram na investigação, procurando contextualizá-las através das referências teóricas abordadas. Por fim, tecemos ainda algumas considerações finais e alertamos para algumas recomendações que, a nosso ver, devem ser tidas em linha de conta na prossecução da tão almejada liderança pedagógica e centrada na aprendizagem.

# 1.ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

# CAPÍTULO I - LIDERANÇA ESCOLAR: DIFERENTES ABORDAGENS

## NOÇÃO DE LIDERANÇA ESCOLAR

Ao longo dos tempos, tem-se debatido a questão da liderança devido a inúmeras evidências de que todas as organizações, incluindo as educativas, necessitam de uma direcção que se proponha alcançar as metas e os objectivos organizacionais (Revez, 2004).

Na verdade, o conceito de liderança é polissémico e não é unívoco, pelo que possui diversas acepções de acordo com os diferentes autores. O seu significado é frequentemente confundido com o de gestão, todavia, enquanto que este último se baseia num processo cujo principal propósito é a produção de resultados relevantes, mantendo-se o sistema existente; já a liderança é um processo que se baseia essencialmente na mudança dos sistemas, das estruturas e dos métodos de trabalho (Kotter, 1998, cit. por Carapeto & Fonseca, 2006).

Bolívar (2000) define liderança como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns, ou seja, motivando-os a actuarem de acordo com os objectivos da organização. Tal facto é corroborado por Yukl (1994) que defende que a liderança influencia

> "(…) *the interpretation of events for followers, the choice of objectives for the group or organization, the organization of work activities to accomplish objectives, the motivation of followers to achieve the objectives, the maintenance of cooperative relationships and teamwork and the enlistment of support and cooperation from people outside the group or organization*" (cit. por Leithwood et al, 2004, p. 20).

Yukl (2002) acrescenta ainda "*most definitions of leadership reflect the assumption that it involves a social influence process whereby intentional influence is exerted by one person [or group] over other people [or groups] to structure the activities and relationships in a group or organisation*" (cit. por Pont et al, 2008a).

No dizer de Barroso (1990), liderar é a capacidade de assegurar o cumprimento dos objectivos, com uma autoridade funcional e uma competência específica na animação dos indivíduos da organização. No mesmo sentido, Bass e Seltzer (1990) salientam que liderar é o talento para motivar os elementos da comunidade a fazerem mais do que o previsto, consciencializando-os do valor dos processos e produtos desejados, estimulando a superação dos interesses individuais em função dos colectivos, elevando os níveis de confiança e motivando os seguidores para que eles próprios sejam líderes.

Já para Ball (1987, cit. por Revez, 2004) liderar é a capacidade de difundir práticas de cooperação, solidariedade, entusiasmo e adesão, o que pressupõe uma visão conjunta para a organização, assentes no estabelecimento de redes externas de influência e de formação, que estimulem a iniciativa e desenvolvam objectivos conducentes à mudança cultural e organizativa desejada.

A liderança escolar, considerada essencialmente educativa e pedagógica por Costa (2000), é definida pela *National Association of Elementary School Principals (2001)* como *leading learning communities*, enquanto facilitadora e guia de um ambiente educacional no qual a administração escolar e os professores trabalham cooperativamente no diagnóstico e resolução dos problemas que assolam as suas escolas (Leithwood et al, 2004). Por conseguinte, a liderança serve como um catalisador para aproveitar o potencial de capacidades já existentes na organização escolar (Leithwood et al, 2006).

James Quinn (1981) metaforicamente considera que

> "o papel do líder é (…) o de um orquestrador e o de um classificador: extraindo aquilo que pode ser obtido por meio da acção e dando-lhe a forma - normalmente depois do acontecimento - de um compromisso duradouro com uma nova direcção estratégica. Em resumo, o líder é um construtor de significado" (cit. por Sergiovanni, 2004a, p. 25).

Esta metáfora é reafirmada por German Gomez-Llera e José Pin (1993, cit. por Revez, 2004, p. 106) ao afirmar que "liderar é saber ser «maestro» das pessoas da organização".

Carapeto e Fonseca (2006, p. 85) consideram que a liderança "inclui um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas, potenciam os recursos humanos [colaboradores], fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso num ambiente instável e que requer rápidas mudanças de estratégia para satisfazer as necessidades dos indivíduos".

Costa (2000), por sua vez, define a liderança como um saber especializado constituído por um conjunto de competências que se aprendem. No dizer de Carapeto e Fonseca (2006) "uma qualidade que se aprende e desenvolve", surgindo como um processo de influência focalizado nas relações humanas que, numa perspectiva de visão sistémica da acção da escola, cria a coesão dos diversos agentes educativos e os mobiliza em torno de projectos partilhados.

O *National College for School Leadership* (NCSL), situado no Reino Unido, tem produzido um conjunto substancial de evidências sobre a liderança escolar, fruto da realização de

trabalhos de vários investigadores que conduziram inúmeros estudos no campo da educação a nível internacional. Este organismo refere-se à liderança escolar da seguinte forma:

> "*School leadership today is:*
> *- more data and evidence based than ever before;*
> *- less lonely and more collaborative;*
> *- intense, varied, accountable and rewarding;*
> *- increasingly about building leadership capacity;*
> *- changing* (NCSL, 2007, p. 17)".

Inúmeras são as formas de liderança que são descritas na literatura, recorrendo-se a substantivos como "participativa", "democrática", "transformacional", "moral", "estratégica" e, mais recentemente, "pedagógica" para definir um determinado estilo de liderança. Não obstante, qualquer um destes termos pretende alcançar dois objectivos essenciais para a eficácia de qualquer organização: por um lado, definir um conjunto de direcções; por outro, influenciar os membros a agirem ao encontro dessas direcções (Leithwood et al, 2004).

"(…) *leadership means more than simply knowing what to do - it's knowing when, how and why to do it*" (Waters et al, 2003, p. 2). Efectivamente, uma liderança eficaz significa mais do que simplesmente saber o que fazer; é saber quando, como e porquê fazê-lo.

## FUNÇÕES DA LIDERANÇA

Ao longo das últimas duas décadas de investigação tem-se afirmado que o trabalho dos líderes se intensificou e revestiu de maior complexidade e responsabilidade. Os líderes sentem que o seu trabalho nunca está terminado, que há sempre mais para fazer, algo que ficou inacabado e, consequentemente, trabalham inúmeras horas. Diversos estudos relatam que, em média, um líder de uma escola do 1.º ciclo trabalha 54 horas por semana e o de uma escola secundária, 65 horas (NCSL, 2007).

Paralelamente, o exercício de funções de liderança envolve uma grande componente emocional. O trabalho é interpessoal e, como tal, exige uma grande sensibilidade e empatia com os outros. As questões relacionadas com a gestão de pessoal assumem grande parte do tempo de trabalho (Cooper & Kelly 1993; Southworth, 1995, cit. por NCSL, 2007).

Os líderes têm de gerir todas as suas funções e responsabilidades ao mesmo tempo, todavia, os investigadores tendem a concentrar-se apenas numa parcela das actividades de liderança e, por vezes, não registam a totalidade das suas responsabilidades.

Nos dias de hoje as funções que se atribuem à liderança são, na linha de exposição de Carapeto e Fonseca (2006, p. 87): "o planeamento do trabalho, a promoção da mudança, o controlo que assegure os padrões de qualidade, o apoio ao desenvolvimento (…) [dos colaboradores], a informação permanente do grupo e a avaliação dos resultados". Mais concretamente, as principais funções da liderança são as que abaixo se apresentam:

| FUNÇÕES | SIGNIFICADO |
|---|---|
| Planear | ▪ procurar toda a informação disponível;<br>▪ definir a tarefa ou objectivo do grupo;<br>▪ estabelecer um plano de trabalho. |
| Iniciar | ▪ ser um agente da mudança;<br>▪ explicar à equipa os objectivos e o plano;<br>▪ explicar porque é que os objectivos e o plano são necessários;<br>▪ distribuir tarefas pelos membros do grupo;<br>▪ estabelecer padrões para o grupo. |
| Controlar | ▪ manter os padrões do grupo;<br>▪ influenciar o ritmo;<br>▪ assegurar que todas as acções se destinam a atingir os objectivos;<br>▪ manter as discussões relevantes;<br>▪ impulsionar o grupo para a acção/decisão. |
| Apoiar | ▪ exprimir aceitação das pessoas e dos seus contributos;<br>▪ encorajar e motivar a equipa e os indivíduos, nomeadamente através de actos de reconhecimento;<br>▪ envolver: comunicação intensa, através de redes e canais flexíveis (informais, reuniões, eventos, etc.);<br>▪ disciplinar a equipa e os indivíduos;<br>▪ criar espírito de equipa;<br>▪ aliviar a tensão com humor;<br>▪ resolver desacordos;<br>▪ treinar e formar de forma contínua. |
| Informar | ▪ clarificar a tarefa;<br>▪ dar nova informação ao grupo, mantê-lo informado;<br>▪ receber informações do grupo;<br>▪ resumir a sugestões e ideias de forma coerente; |
| Avaliar | ▪ verificar a exequibilidade de uma ideia;<br>▪ testar as consequências de uma solução proposta;<br>▪ ouvir: os superiores devem escutar os subordinados; os colegas uns aos outros; etc;<br>▪ avaliar o desempenho da equipa;<br>▪ ajudar a equipa ou o indivíduo a avaliar o seu próprio desempenho por referência aos padrões (critérios de sucesso) estabelecidos. |

**Quadro 1:** Funções da liderança relativamente a um grupo
(adaptado de Adair, 2003, cit. por Carapeto & Fonseca, 2006, p. 86)

O *National Standards for Headteachers*, um normativo que regula a formação e o exercício profissional dos directores de escola, definido em 1998 pela *Teacher Training Agency* (Reino Unido) define algumas áreas-chave no que se refere ao exercício das funções de liderança e de gestão da escola, tais como: direcção estratégica e desenvolvimento da escola; ensino e aprendizagem; gestão do pessoal docente e não docente; uso eficaz dos recursos materiais e humanos e prestação de contas a outros órgãos de gestão e à comunidade educativa.

Um outro normativo, o *Protocole d'accord relatif aux personnels de direction*, assinado em 2000, pelo ministro da Educação de França e o secretário-geral do *Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale* contempla os domínios de actividade da liderança escolar. Estes dizem respeito à condução de uma política pedagógica e educativa da escola ao serviço do sucesso dos alunos, devendo os diferentes membros da comunidade educativa associar-se neste processo. Enfatizam-se, paralelamente, a gestão dos colaboradores e a ligação com o meio envolvente (Barroso, 2005).

Morgan, Hall e Mackay (1983, cit. por Barroso, 2005, p. 147) da *Open University* de Londres, realizaram uma investigação de forma a analisar as tarefas de gestão que os directores das escolas de Inglaterra deveriam executar. A partir de estudos realizados com casos concretos, estes investigadores "foram descrever as tarefas que um director de uma escola secundária deve desempenhar, tendo criado um conjunto de 16 sub-categorias com uma descrição precisa das tarefas a que corresponde cada uma (…)". São elas as seguintes:

> "Tarefas Técnicas/Educativas:
> *Identificação dos objectivos* - identificar e decidir em conjunto com todas as partes interessadas, o conjunto das metas e objectivos da escola.
> *Currículo académico* - adaptar o currículo ao nível e necessidades dos alunos e atribuir responsabilidades na realização de tarefas de ensino aos diferentes departamentos, professores e alunos.
> *Acompanhamento pessoal dos alunos* - determinar uma política e organizar o acompanhamento pessoal dos alunos.
> *"Ethos"* - decidir o "ritual" escolar e as regras de conduta de alunos e pessoal docente.
> *Recursos* - escolher e seleccionar os professores, afectar as subvenções previstas no orçamento, definir o número de lugares e controlar os recursos da escola e o orçamento em geral.
>
> Tarefas de Concepção / Gestão Operacional:
> *Planificação, organização, coordenação e controlo* - definir as regras, responsabilidades, e mecanismos necessários à elaboração da política interna da escola e do seu controlo, incluindo a delegação de responsabilidades em professores que desempenham funções de gestão. Coordenação com os outros estabelecimentos de ensino da sua zona escolar.
> *Afectação do pessoal* - definir as tarefas do pessoal e características do posto de trabalho.

> *Avaliação do ensino e manutenção de dossiers* - avaliar o nível de ensino dispensado nas aulas e os progressos realizados em todos os domínios da política geral da escola, através da definição de critérios e instrumentos de avaliação. Redigir relatórios e conservar os registos e dados estatísticos.
> *Edifícios, terrenos e instalações* - assegurar a vigilância, a segurança e a manutenção das instalações.
>
> Tarefas de Relações Humanas / Liderança e Gestão de Pessoal:
> *Motivação* - motivar os professores e os alunos pela sua influência pessoal, com incentivos e pela atenção prestada às necessidades de cada um, à sua saúde, segurança e condições de trabalho geral.
> *Desenvolvimento do pessoal* - definir uma política e os meios para a formação, apoio e desenvolvimento do pessoal docente.
> *Resolução de conflitos entre pessoas e grupos, ou no interior de cada grupo* - resolver problemas e conflitos através da condução de reuniões, negociação, arbitragem e conciliação.
> *Comunicação* - assegurar uma efectiva difusão da política do estabelecimento de ensino e das notícias sobre actividades e acontecimentos que interessam à vida escolar, mantendo uma comunicação nos dois sentidos.
>
> Tarefas de Gestão Externa / Prestação de Contas e Relação com a Comunidade:
> *Prestação de contas ao conselho e às autoridades locais, regionais e centrais* - assistir a reuniões do conselho de escola, apresentando relatórios, estabelecer ligação com o presidente do conselho de escola, dar a conhecer a política da escola ao conselho e obter o seu apoio. Aplicar as políticas definidas pelas autoridades escolares e obter pareceres e apoio técnico dessas entidades.
> *Pais e comunidade em geral* - determinar a política e medidas necessárias para obter o apoio e envolvimento dos pais no funcionamento da escola. Dar notícias da escola à comunidade e auscultar a sua opinião sobre o seu funcionamento.
> *Empregadores e organismos externos* - estabelecer comunicação com empregadores a respeito de expectativa e oportunidades de emprego; estabelecer ligações entre a escola e outros organismos, departamentos ou serviços que podem apoiar a escola" (Barroso, 2005, p. 148).

Apesar da aparente dificuldade e complexidade do trabalho desenvolvido pela liderança escolar, um estudo do *National College for School Leadership* sobre a vida profissional dos líderes revelou três elementos-chave em termos de recompensa e satisfação profissional, a saber: o desenvolvimento dos outros, a natureza do trabalho e as relações interpessoais. O desenvolvimento de outros inclui, por um lado, o progresso e o sucesso dos alunos; por outro, o apoio prestado aos colegas e o seu consequente desenvolvimento. A natureza do trabalho diz respeito aos níveis elevados de autonomia que experienciam na direcção estratégica e de melhoria da escola. Outros factores são associados à natureza das suas funções, tais como a variedade e imprevisibilidade do trabalho e o feedback dos encarregados de educação e da comunidade educativa. Por fim, as relações interpessoais referem-se aos contactos com os colaboradores e com os encarregados de educação, bem como o apoio recebido pelas chefias de topo. O facto de serem valorizados pela comunidade local é também uma fonte de satisfação. Outros estudos referem que "(…) *it is the sense of making a difference to*

*children's and young persons' lives and learning that comes across*" (NCSL, 2007, p. 12). Alguns líderes encaram o seu trabalho como um privilégio, retirando a sua maior satisfação do sucesso educativo dos alunos, do desenvolvimento dos seus colaboradores, da introdução de ideias inovadoras na escola e da fixação de uma visão estratégica.

## TEORIAS DE LIDERANÇA

No último século, à medida que se desenvolviam as teorias organizacionais e de gestão, as concepções sobre o que é efectivamente uma liderança eficaz também foram evoluindo. Associados à conceptualização de liderança, são definidos vários estilos do líder que determinam a sua actuação na organização, bem como a motivação e o empenho dos seus liderados. Muitos foram os autores e organismos internacionais que se debruçaram sobre esta temática. Ao longo dos tempos, as investigações conduziram à delimitação de vários estilos de liderança, uns numa perspectiva de gestão e administração das organizações, outros mais relacionados com o contexto escolar.

Um dos investigadores portugueses que mais se debruçou sobre esta questão foi Jorge Adelino da Costa (2000). Segundo este autor, existem três grandes concepções de liderança que merecem a nossa atenção, nomeadamente: a visão mecanicista, a visão cultural e a visão ambígua da liderança.

### Visão Mecanicista da Liderança

Segundo Bryman (1996, cit. por Costa, 2000), entre as décadas de 40 e 80, a concepção de liderança estava associada a três conceitos: influência, grupo e objectivos, enquanto acto de um indivíduo, possuidor de determinadas características, influenciar um grupo para atingir certos objectivos e resultados pré-definidos. Esta visão "hierárquica, unidireccional e sequencial da liderança" (Idem, p. 16), facilmente associada à teoria tayloriana, pode subdividir-se em três perspectivas distintas de líderes:

☑ o líder nato: no decorrer dos anos 40, a ideia de que os líderes nasciam feitos imperava nas teorias organizacionais. A conhecida teoria dos traços defendia que os líderes possuíam determinadas características pessoais e inatas. Como tal, o principal objectivo da investigação era identificar essas características, sendo que muitos foram os estudos que identificaram

traços individuais, físicos, intelectuais, de personalidade e competências dos líderes. Não obstante, no final dos anos 40, a visão do líder nato entrou em decadência, muito devido à emergência das teorias comportamentais, dando assim, lugar a uma nova visão da liderança. Como nos refere Revez (2004, p. 123) "os estudos empíricos que aprofundaram esta perspectiva revelaram-se infrutíferos e mostraram que as características pessoais não podem explicar todas as complexidades deste fenómeno".

☑ o líder treinado: no decurso dos anos 50, a incidência das investigações recaiu sobre a conduta e os comportamentos do líder, por conseguinte, começaram a estudar-se os seus estilos de liderança, ou seja, as coisas que o líder fazia, como fazia e como se comportava. Esta visão assenta no pressuposto de que um líder "pode e deve ser feito" (Costa, 2000, p. 19), apostando-se, desta feita, na aprendizagem da liderança pelos candidatos ao cargo, no intuito de aprenderem formas de actuação e comportamentos-padrão.

Paralelamente, o estudo do comportamento humano nas organizações passou a ser uma realidade com o desenvolvimento da teoria das relações humanas. Bryman (1996, cit. por Costa, 2000) salienta a importância do trabalho desenvolvido por Stogdill, um investigador da *Ohio State University*, que estudou os estilos de liderança, bem como a satisfação dos subordinados no trabalho que desempenhavam.

No campo educacional e pedagógico importa salientar o trabalho de Lewin, Lippitt e White, que esteve na génese dos primeiros estilos de liderança propostos, nomeadamente: autoritário, democrático e *laissez-faire* ou não interventivo. Estes estilos serão posteriormente abordados de forma mais aprofundada.

Segundo Costa (2000, p. 20) esta perspectiva de liderança manifesta-se através "da procura de um receituário comportamental, de uma cartilha de procedimentos que pretendem transformar os aprendizes de futuros líderes em heróis organizacionais prontos-a-usar".

Não obstante, as concepções sócio-organizacionais desenvolvidas nos anos 60 vieram colocar em causa a teoria tayloriana *the one best way*, bem como a racionalidade até então atribuída às organizações (Chiavenato, 2004).

☑ o líder ajustável: nos anos 60 desenvolveram-se as teorias situacionais da liderança (teoria da contingência, em termos organizacionais), isto é, acreditava-se que a liderança dependia, efectivamente, dos contextos e das situações onde era exercida, como tal, um certo comportamento podia ser eficaz num contexto mas ser ineficaz noutro, consoante a análise das exigências situacionais. "Parte-se do princípio que não existe um único estilo de liderar

válido para toda e qualquer situação. Pelo contrário, cada tipo de situação requer um tipo de liderança diferente" (Revez, 2004, p. 125).

Costa (2000) refere que neste período as organizações passaram a ser entendidas de forma diferente e que o lema *the one best way* foi substituído por *it all depends*.

Lawrence e Lorsch (1969, cit. por Costa, 2000, p. 21) defendem que "não há um único meio para organizar, mas pelo contrário, as organizações necessitam de ser sistematicamente adaptadas aos objectivos colectivos e às finalidades humanas individuais".

Friedler (s/d, cit. por Revez, 2004), por sua vez, defende que o êxito do líder depende de dois factores: do seu estilo pessoal de liderança e das características concretas da situação. Foi então pela importância atribuída a cada contexto e a cada situação *per si* que surgiu o conceito de líder ajustável, como via para adequar os seus comportamentos e ponderar tipos de conduta. Esta nova concepção do líder, ainda que marcadamente mecanicista, veio pôr em causa um modelo rígido e pré-estabelecido de liderança e definiu que "o verdadeiro líder é aquele que é capaz de se ajustar a um grupo particular de pessoas sob condições extraordinariamente adversas" (Revez, 2004, p. 127).

**Visão Cultural da Liderança**

A partir da década de 80, a visão mecanicista do processo de liderança foi ultrapassada por uma visão que considerava o líder um verdadeiro "gestor de sentido", de acordo com Bryman (1996), aquele que articula uma missão e uma visão com vista a definir a realidade da organização.

Surgiu então um movimento designado por *Nova Liderança*, enquanto um conjunto de teorizações sobre a liderança, das quais se destacam a liderança transformacional, a carismática e a visionária. Esta visão da liderança assentava na perspectiva da cultura organizacional, colocando a gestão e a manipulação da cultura no centro da actuação do líder, como defendido por Schein (1991, cit. por Costa, 2000). O líder considerado cultural surgiu como

> "aquele que centra a sua acção na criação e gestão da cultura (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização colectiva para a acção sustentados por determinada visão organizacional" (Costa, 2000, p. 23).

## Visão Ambígua da Liderança

Na hodierneidade, as organizações são caracterizadas como sistemas abertos, vivos, flexíveis, instáveis, caóticos, incertos e desarticulados (Costa, 2003), enquanto que os actores organizacionais, por sua vez, são encarados como detentores de um papel estratégico no desenvolvimento organizacional. Este novo entendimento das organizações originou, igualmente, novas concepções da liderança.

Num estudo intitulado *Leadership and Ambiguity*, Cohen e March (1974, cit. por Costa, 2000) haviam já enfatizado os graus de ambiguidade inerentes aos cargos de liderança nas organizações escolares: a ambiguidade das intenções, do poder, da experiência e do êxito.

A liderança passou então, recentemente, a ser equacionada como Bryman (1996, cit. por Costa, 2000) a apelidou de *liderança dispersa*, na medida em que esta é uma actividade não obrigatoriamente de um líder formal, mas que pode estar dissipada por vários membros e sectores da organização. Diversos são os pressupostos que para Jorge Adelino da Costa (2000) justificam esta dispersão da liderança, nomeadamente:

- a teoria da liderança participativa, que sustenta que o papel do líder é motivar os outros a serem, eles próprios, verdadeiros líderes, ou seja, incentivar a auto-liderança;
- a importância atribuída às equipas e aos grupos, designadamente através das constituição de equipas de projectos;
- a importância crescente das lideranças intermédias;
- a maior visibilidade dos líderes informais.

> "a visibilidade que os diversos estudos sobre as práticas de liderança trouxeram aos chamados líderes informais, reconhecendo-se, portanto, a proliferação de práticas efectivas de liderança dissipadas pelos vários sectores da organização, podendo, nesta perspectiva apontar-se para a existência da função de liderança sem a existência de líderes formais" (p. 26).

Atendendo a esta visão ambígua da liderança e à dispersão deste fenómeno, Costa (2000) afirma parecer mais adequado falar-se em lideranças do que em liderança, em líderes do que em líder.

## ESTILOS/MODELOS DE LIDERANÇA

A complexidade a que se assiste nas organizações hoje em dia exige muito por parte daqueles que exercem cargos de liderança. Para que um líder possa desempenhar com sucesso as suas funções, Revez (2004) afirma que é-lhe exigido que:

- se conheça a si próprio;
- conheça cada membro da sua equipa;
- saiba trabalhar com os valores, sentimentos e emoções subjacentes à dinâmica de grupos;
- possua um conhecimento rigoroso das situações;
- detenha conhecimentos de investigação e de diferentes teorias de liderança;
- escolha o estilo de liderança adequado às características individuais e situacionais.

### Autoritário, *Laissez-faire* e Democrático

Diversos autores (Alvarez, 1988; Alves, 1993; Barbosa, 1999; Cabral, 1989; Ciscar & Uria, 1986; Jesuíno, 1987; Owens, 1976, cit. por Revez, 2004) defendem que os primeiros estilos da conduta do líder foram propostos, entre 1930 e 1940, através do trabalho de Kurt Lewin, Ronald Lippitt e Ralph White, que esteve na génese dos primeiros estilos de liderança. Através do trabalho publicado em 1939 - *Patterns of Agressive Behaviour in Experimentally Created-Social Climates* - estes autores analisaram a reacção e o rendimento de um grupo de crianças, quando expostas deliberadamente a três diferentes tipos de liderança: autoritário, *laissez-faire* ou não interventivo e democrático (Revez, 2004). O primeiro refere-se a um líder que controla pessoalmente a organização, determina a política, os objectivos e a acção da escola e decide os recursos a utilizar, dispensando qualquer tipo de colaboração dos outros membros da equipa. Na actualidade, este é o estilo mais criticado. Num nível intermédio, surge um líder não interventivo ou *laissez-faire*, que renuncia ao exercício da autoridade, dando total liberdade aos membros da organização para agirem e evidencia comportamentos como "evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer acção" (Castanheira & Costa, 2007, p. 149). Este tipo de liderança pode denotar, em alguns casos, incompetência profissional e incapacidade para liderar a organização. É de salientar que este estilo de liderança provoca, muitas vezes, insegurança, desânimo geral e uma diminuição do rendimento dos membros da organização.

No lado oposto, situa-se um líder democrático que, para além de estimular os elementos da equipa a participarem na definição de políticas, estratégias, objectivos e tomadas de decisão, dá espaço à autonomia e à liberdade de cada um.

Os resultados obtidos demonstraram que o rendimento dos alunos variava consoante o tipo de liderança exercida, observando-se certa resistência ao autoritarismo, frustração e indecisão relativamente ao *laissez-faire* e, por oposição, uma moral elevada e rendimentos superiores perante uma liderança democrática.

**Burocrático e Carismático**

Owens (1976, cit. por Revez, 2004) acrescentou mais dois estilos de liderança aos já propostos por Lewin, nomeadamente: tipo burocrático e tipo carismático. O tipo burocrático é o mais utilizado por líderes que são obcecados pela burocracia, pela interpretação da legislação e que revelam inúmeras dificuldades em lidar com a falta de autonomia escolar. Revez (2004, p. 131) afirma que "alguns autores consideram, ainda, que este é um estilo que pode combinar num raro equilíbrio, autoridade, democracia e «laissez-faire»". Já o tipo carismático acaba por ser um estilo difícil de detectar nos líderes, uma vez que se caracteriza por um grande atractivo pessoal e pela posse de conhecimentos técnicos e profissionais superiores aos dos restantes membros da organização, facto esse que origina a admiração e o respeito dos demais.

**Teoria X e Teoria Y**

Um outro investigador que se debruçou sobre o estudo dos diferentes tipos de acção directiva foi Macgregor (1978, cit. por Chiavenato, 2004; Revez, 2004) Este refere dois estilos antagónicos de gestão que originam duas teorias: a Teoria X, um estilo baseado na teoria tradicional e mecanicista e a Teoria Y, um estilo baseado em concepções modernas do comportamento humano. A Teoria X retrata a concepção tradicional da administração e baseia-se na noção de que o homem é preguiçoso para o trabalho, não tem ambições, nem gosta de assumir responsabilidades. Para além disso, é extremamente dependente e resistente à mudança, pelo que prefere ser dirigido. Neste sentido, o líder exerce um controlo rígido sobre os seus colaboradores, coagindo-os a agir de acordo com os objectivos organizacionais, independentemente dos seus objectivos individuais. No lado oposto, a Teoria Y considera que o homem possui um grande potencial de desenvolvimento e é perfeitamente capaz de assumir

responsabilidades, como tal, o trabalho pode constituir uma fonte de motivação e de satisfação. Esta teoria evidencia a iniciativa individual e assume-se como um estilo participativo e democrático.

**Interpessoal, Administrativo, Político Antagónico e Político Autoritário**

Ball (1987, cit. por Revez, 2004), por sua vez, identificou quatro estilos de liderança: interpessoal, administrativo, político antagónico e político autoritário. O estilo interpessoal reflecte uma forma de actuação baseada nas relações pessoais; enquanto que o estilo administrativo representa uma forma de actuação mais burocrática e baseada em procedimentos formais. Já o estilo político antagónico reconhece a existência de interesses distintos no seio da organização escolar e, como tal, valoriza o debate nos processos de tomada de decisão. Para que isto seja possível, exige-se um líder intuitivo e crítico, que assente a sua acção "na construção de acordos e numa percepção política, de forma a lograr apoios e resolver conflitos" (Revez, 2004, p. 135). Pelo contrário, um líder com estilo autoritário evita e contorna todas as ideias e interesses opostos aos seus.

**Nomotético e Ideográfico**

Alves (2003) refere ainda dois tipos de liderança descritos por Getzels-Guba: o nomotético e o ideográfico. O primeiro enfatiza a estrutura institucional da organização e estabelece as funções de cada um consoante os objectivos; o segundo preocupa-se com o bem-estar social, valorizando as pessoas e a satisfação das suas necessidades e interesses pessoais.

**Tradicional, Transaccional, Transformacional e Integrador**

Atendendo à evolução das teorias organizacionais e das consequentes teorias de liderança, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) distinguiu quatro modelos de liderança: modelo tradicional (hierárquico), modelo transaccional, modelo transformacional e modelo integrador (Carapeto & Fonseca, 2006).

O modelo tradicional claramente correlacionado com o paradigma da sociedade industrial, logo da escola fabril (Fino, 2001), afirmava-se por um contexto e cultura organizacional vincadamente estruturado pela relação superior/subordinado, enfocando excessivamente a ênfase na divisão das tarefas, nas regras rígidas e na estabilidade. Consequentemente, este

modelo é propício ao autoritarismo decisório, à desmotivação, ao centralismo e à resultante ausência de criatividade e implicações para a mudança, por considerar a partilha de poder uma estratégia prejudicial para a qualidade da liderança.

Não obstante, factores como a globalização, a Europeização e o progresso das tecnologias de informação e comunicação, bem como "a exigência de transparência e de bons desempenhos, renovaram a importância atribuída à liderança" e atrofiaram os pressupostos do modelo tradicional de liderança. Neste sentido, surgiu o modelo transaccional que "reconhece as trocas necessárias entre o líder e os subordinados visando recompensar os comportamentos apropriados e punir ou desencorajar os comportamentos improdutivos". Este tipo de líderes manifesta comportamentos como o respeito pelos procedimentos e a atribuição de recompensas e punições formais (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 83).

A liderança transaccional, de acordo com Bass e Seltzer (1990) assenta nos componentes que elucidam os seus princípios de actuação, nomeadamente: recompensa ou transacção construtivas; a gestão pela excepção ou transacções correctivas e o *laissez-faire*. Já para Castanheira & Costa (2007) esta focaliza-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, dos objectivos contratuais. O líder transaccional indica os comportamentos a adoptar e os objectivos a atingir, não influenciando, nem motivando os colaboradores para o alcance das metas desejadas. A liderança transaccional acentua uma dicotomia entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, assente numa perspectiva de conformidade face à realidade da organização.

Por volta dos anos 80, na tentativa de ultrapassar a desmesurada orientação burocrata e a excessiva dependência de regras formais presentes na liderança transaccional nasceu o modelo transformacional, caracterizado pelo enfoque numa missão e pela construção de uma imagem positiva nas mentes dos seguidores, de forma a demonstrar a confiança e respeito através do reforço da visão partilhada rumo ao sucesso da organização. Os teóricos deste modelo atribuem o carisma, a atenção personalizada aos subordinados e a capacidade de comunicação como qualidades do líder transformacional, que tem como corolário a motivação das pessoas, o superar de expectativas e a primazia da mudança e da inovação (Carapeto & Fonseca, 2006).

A liderança transformacional "ou de transformação é a que possui como pedra basilar da sua dinâmica a motivação dos seguidores, por forma a que cada um deles seja, por si, um verdadeiro líder" (Revez, 2004, p. 136). Este tipo de liderança caracteriza-se, então, por uma

forte componente pessoal, na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes, de forma a criar inspiração para a realização de objectivos assentes em valores e ideais (Castanheira & Costa, 2007).

Para Bass e Seltzer (1990), esta assenta na liderança carismática, na motivação inspirante, na estimulação intelectual e na consideração individual, enquanto princípios de actuação.

Bass (1988) e, mais tarde, Pacheco e Sánchez (1993) definiram cinco dimensões da liderança transformacional, a saber (cit. por Revez, 2004):

- carisma: frequentemente associado ao poder da oratória, representa a capacidade do líder transmitir confiança aos seus colaboradores, conseguindo motivá-los para o exercício das suas funções;
- consideração individual: baseia-se na atenção que o líder presta ao desempenho de cada um, bem como nos elogios e feedback do trabalho individual;
- estímulo intelectual: reflecte-se no crescimento pessoal de cada um e alude ao incentivo a novas ideias e soluções para problemas;
- inspiração: está relacionada com o espírito de optimismo, de entusiasmo e expectativas que o líder consegue transmitir aos seus colaboradores para o desempenho das suas funções, contribuindo, deste modo, para a coesão organizacional;
- tolerância psicológica: relaciona-se com a consciência profunda da interpendência existente entre o desenvolvimento e a prática profissional com a vertente psicológica dos colaboradores. Esta é visível através do uso da tolerância e do sentido de humor em situações consideradas de tensão e/ou conflito.

Por último, a OCDE refere o modelo integrador que, mais do que inspirar e motivar os colaboradores, partilha realmente o poder. Emergem, assim, novos modos de comunicação, bem como uma partilha horizontal de responsabilidades e autoridade. Importa salientar que "a liderança integradora convém particularmente aos dirigentes do sector público, que não detêm o controlo total sobre a implementação das políticas e dos programas, pois operam em contextos e ambientes organizacionais frequentemente determinados por factores externos (políticos)" (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 84). Tal situação sucede no microcosmo social que é a escola, delimitada na sua acção por princípios de uma centralização desconcentrada da administração educacional. Como tal, este é um modelo de liderança que possibilita que as escolas desenvolvam aquilo a que Sergiovanni (2004a) designou de *personalidade organizacional*.

No caso específico da Região Autónoma da Madeira, num estudo sobre os estilos de liderança, conduzido por António Bento (2008), a partir da aplicação do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), desenvolvido por Bass e Avolio, em 97 escolas da RAM, os resultados evidenciaram um misto de liderança transaccional (média de 2,336) e transformacional (2.603), com predominância desta última. A falta de liderança (*laissez-faire*) foi considerada reduzida (1.076).

Os modelos de liderança enquanto campos necessários para a orientação das estruturas organizativas não se circunscrevem às suas próprias fronteiras, uma vez que estas são permeáveis, permitindo ao líder eficaz a mudança de comportamentos e processos de tomada de decisão, adaptando-os e aproximando-os ao contexto, de acordo com as necessidades quer espaciais, quer temporais do cenário pedagógico. Neste sentido, Carapeto e Fonseca (2006) asseveram que o líder deve criar um modelo pessoal de liderança, específico ao meio onde exerce influência, na medida em que a cultura do grupo, as dinâmicas intrapessoais e interpessoais e a emergência de conflitualidades no seio da escola podem exigir do director a mobilização de estilos diversificados de liderança.

Esta aptidão da liderança conduz-nos ao conceito recente de *aprendizagem e desenvolvimento organizacional* (Tavares, 2004), ou seja, pede-se às organizações que possuam a capacidade organizacional para a aprendizagem.

## FACTORES CHAVE NO EXERCÍCIO DE FUNÇÕES DE LIDERANÇA

No dizer de Weindling (1990, cit. por Barroso, 2005) existem cinco competências determinantes para o exercício de funções de liderança numa organização educativa, a saber:

> "▪ a capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser;
> ▪ a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão;
> ▪ a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros;
> ▪ fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas;
> ▪ capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola - uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos" (pp. 150-151).

O *National Standards for Headteachers* define uma lista de *skills* e atributos para o exercício de uma efectiva chefia numa escola, nomeadamente: liderança, tomada de decisão, comunicação e gestão de si mesmo. A liderança relaciona-se com a capacidade para gerir pessoas que trabalham em prol de uma meta comum, enquanto que a tomada de decisão se define como a capacidade para investigar, resolver problemas e tomar decisões em distintas áreas. Já a comunicação prende-se com a capacidade para apresentar o seu ponto de vista de forma clara, bem como compreender o ponto de vista dos outros e a gestão de si mesmo diz respeito à capacidade para planificar o tempo de trabalho e saber organizar-se de forma eficaz. O *Protocole d'accord relatif aux personnels de direction* contempla, igualmente, as competências requeridas para a liderança escolar. Os domínios de competências requeridos são, por um lado, o saber administrar a escola; por outro, construir, em concertação com diferentes actores e instituições, a política pedagógica e educativa da escola e impulsionar, animar e conduzir essa mesma política (Barroso, 2005).

O *National College for School Leadership* (NCSL, 2007) identifica as características dos líderes considerados eficazes, a saber:

| Para o pessoal não docente | Para o pessoal docente |
|---|---|
| ▪ reconhecem e valorizam o trabalho dos outros. | ▪ são acessíveis. |
| ▪ comunicam plenamente com todos os colaboradores. | ▪ fornecem apoio moral. |
| ▪ definem papéis e responsabilidades. | ▪ possuem um conhecimento profundo da escola e da comunidade. |
| ▪ proporcionam oportunidades de desenvolvimento profissional. | ▪ estão interessados em questões amplas em vez de apenas em resultados. |
| ▪ adoptam uma abordagem aberta e consultiva. | ▪ compreendem as práticas da sala de aula. |
| ▪ são visíveis. | ▪ são consultivos. |
| ▪ possuem uma abordagem construtiva de liderança. | ▪ distribuem a liderança de forma eficaz. |

**Quadro 2:** Características dos líderes considerados eficazes

Exige-se, como tal, aos líderes uma série de competências, conhecimentos e qualidades cognitivas e afectivas. Em relação aos factores cognitivos e afectivos presentes no indivíduo que desempenha um cargo de liderança e que originam práticas de liderança bem sucedidas,

esta é uma área de investigação que apenas recentemente começou a ser estudada quer ao nível da personalidade, motivações emocionais (Popper e Mayseless, 2002) e de auto-eficácia, quer ao nível dos entendimentos e crenças do líder escolar, uma vez que primordialmente a investigação estava mais centrada nos seus processos cognitivos (Leithwood & Steinbach, 1995) e valores (Begley & Johansson, 2003, cit. por Leithwood et al, 2006).

**Características Cognitivas**

Há evidências claras do contributo geral da inteligência e de outros aspectos do funcionamento intelectual, da capacidade de resolução de problemas e de habilidades, bem como de conhecimentos sobre a prática de ensino/aprendizagem e conhecimentos curriculares para o surgimento de uma liderança efectiva nas escolas.

Uma investigação levada a cabo por Zaccaro, Kemp e Bader (2004) associa a eficácia e o sucesso da liderança, por um lado, com um quociente de inteligência acima da média; por outro, com a existência de um pensamento criativo, divergente e habilidades metacognitivas. Na mesma linha de pensamento, Day e Leithwood (2004) associam o sucesso da liderança à flexibilidade cognitiva e ao pensamento criativo. Paralelamente, Mumford e Connelly (1991) defendem que o grau de discrição e as exigências cognitivas a que os líderes estão sujeitos parecem aumentar quanto maior é a sua posição na organização (cit. por Leithwood et al, 2006).

Já no que se refere à resolução de problemas, a investigação aponta considerável atenção ao conceito de conhecimentos técnicos e de padrões de pensamento que proporcionam a distinção entre os líderes que possuem conhecimentos especializados e aqueles que não possuem. Assim, a especialização é associada com a capacidade efectiva e eficaz de resolução de problemas num determinado domínio de actividade. Paralelamente, a investigação sugere, por exemplo, que um indivíduo considerado *expert* num determinado domínio, domina e compreende com muita facilidade padrões significativos da sua área, tal como resolve problemas rapidamente com uma margem mínima de erro e possui uma memória de curto e de longo prazo superior aos restantes. Os especialistas, mais do que apostar na resolução de problemas, apostam na sua interpretação e, segundo Glaser e Chi (1988, cit. por Leithwood et al, 2006), são muito mais capazes de controlar os seus próprios pensamentos do que uma pessoa menos experiente.

De acordo com Van Lehn (1990, cit. por Leithwood, et al, 2006) o domínio de conhecimentos específicos e a forma como são organizados e disponibilizados esses conhecimentos é a principal explicação para o sucesso dos líderes. Na ausência de tais conhecimentos, qualquer tipo de processo de resolução de problemas deixa de ser considerado uma ferramenta poderosa. Os problemas geralmente encontrados de forma repetida pelos líderes especialistas, desde que bem estruturados, são resolvidos rapidamente e de modo consciencioso.

Um importante contributo da investigação sobre o sucesso dos líderes escolares foi dado por Leithwood e Steinbach (1995) através do seu modelo de processos de resolução de problemas. Este modelo indica que, em comparação com os seus homólogos, os dirigentes escolares que são especialistas resolvem problemas por: dedicar considerável atenção à interpretação exacta da natureza do problema; antecipar possíveis limitações na resolução do problema; planear formas de lidar com os problemas antes que eles surjam e estabelecer metas claras e objectivas a curto prazo.

Um líder especialista em resolução de problemas faz uso, igualmente, de um conjunto de valores pessoais para solucionar problemas. Geralmente, permanecem calmos e emocionalmente estáveis, mesmo em face de situações consideradas por outros como "crises". Esses líderes são mais auto-confiantes quanto à sua capacidade de resolver problemas mal estruturados e interagem com a restante equipa de trabalho com respeito e cortesia (Leithwood et al, 2006).

Hodiernamente, exige-se que os líderes para serem bem sucedidos possuam diversos tipos de conhecimentos. Uma linha de estudos recentes descobriu a natureza específica do domínio de conhecimentos considerados mais úteis para a maioria dos líderes escolares, com vista à reforma dos ambientes educativos (Stein & Spillane, 2005). Tal implica o domínio de determinados conhecimentos se o principal propósito for facilitar a aprendizagem dos alunos. No actual contexto de reforma educativa é então exigido dos líderes conhecimentos dos processos de aprendizagem. Uma visão contemporânea da aprendizagem, enquanto conceito social, pretende que esses processos estejam focados nas oportunidades que são concedidas aos docentes na escola. Como referem Stein e Spillane (2005, p. 72) "(…) *administrators (headteachers) should know strong instruction (teaching) when they see it, know how to encourage it when they do not and know how to set conditions for continuous academic learning among their teaching staff*".

Neste sentido, as recentes oncepções acerca do modo como o corpo docente e discente aprendem conceitos complexos e certas competências (Bransford, Brown, Cocking, Donovan

& Pellegrino, 2000, cit. por Leithwood et al, 2006) sugerem que esta é uma situação construída, social e situada. Atendendo ao facto de que um dos papéis atribuídos ao líder é o de coadjuvar os docentes e os alunos a adquirem novos conhecimentos complexos, esta aprendizagem pressupõe o entendimento do modo como os alunos aprendem efectivamente e abrange os princípios base sobre o que deverá ser a inovação educativa.

Borko e Putnam (1996, cit. por Leithwood et al, 2006) defendem que as condições propícias à aprendizagem dos alunos incluem as oportunidades e desafios lançados aos conhecimentos e crenças dos docentes, a aquisição de novas experiências e as suas práticas de sala de aula. Por outras palavras, Leithwood e os seus colaboradores (2006) consideram que uma liderança de sucesso é, então, fomentada pela capacidade de resolução de problemas, muitos dos quais mal estruturados, pelo domínio de conhecimentos pedagógicos e curriculares e pela compreensão do modo de proporcionar aos docentes da sua escola a aquisição de tais conteúdos pedagógicos.

**Características Afectivas**

Algumas disposições pessoais e afectivas, tal como certas qualidades, são a base de práticas bem sucedidas conducentes a uma liderança de sucesso. Em termos das características afectivas dos líderes considerados de sucesso existem inúmeras evidências, obtidas especialmente a partir de pesquisas em organizações não escolares. Essas evidências salientam a importância de três características de extrema importância, nomeadamente, personalidade, competências sociais e valores. Relativamente à personalidade, para Barrick e Mount (1991, cit. por Leithwood et al, 2006), os cinco factores mais importantes são:

- estabilidade emocional: a manutenção da estabilidade emocional tem sido significativamente relacionada com a eficácia de um líder, uma vez que aqueles que permanecem estáveis emocionalmente conseguem resolver de forma mais eficaz determinados problemas;
- extroversão: há uma associação positiva significativa entre a extroversão de um indivíduo (ser sociável, assertivo, activo e comunicativo) e os que ocupam cargos dirigentes formais;
- agradabilidade: ser cortês, flexível, confiante, cooperativo e tolerante;
- consciência: ser trabalhador, perserverante e orientado para os resultados;

- abertura à experiência: ser imaginativo, culto, curioso, original, franco e honesto.

Tschannen-Moran e Hoy (2000, cit. por Leithwood et al, 2006) identificam o facto dos líderes estarem dispostos a partilhar informações com os colegas como factor essencial para determinar em que medida os professores estão dispostos a confiar neles.

Para além dos cinco factores anteriormente referidos, existem outros estados internos que contribuem para uma liderança de sucesso, tais como optimismo, dinamismo, auto-controlo e assistência. Popper e Mayseless (2002, cit. por Leithwood et al, 2006) afirmam que os líderes que adoptam esta postura possuem

> "(…) *a disposition for social dominance; a belief in the ability to influence others [self-efficacy beliefs]; a motivation and a capacity to treat others in a positive and encouraging way, while serving as role models; optimistic orientation toward the self, and others; and intellectual openness, curiosity and flexibility*" (p. 76).

Já Bandura (1977, 1986, 1993, cit. por Leithwood et al, 2006) afirma que a auto-eficácia de um líder assenta em três dimensões: complexidade, generalidade e força. Ainda segundo o mesmo autor existem três fontes de crenças e pensamentos de eficácia relevantes para os dirigentes escolares: *mastery experiences*, *vicarious experiences* e persuasão verbal. A primeira pode ser conseguida através de experiências de desenvolvimento profissional que proporcionem oportunidades para resolver problemas nas suas escolas e grupos de trabalho com um tutor; a segunda a observar e ouvir modelos de outros líderes, de forma a dominar uma tarefa/habilidade importante e/ou resolver problemas organizacionais relevantes; enquanto que a última pode conduzir a níveis de auto-eficácia mais elevados através de apreciações e feedback do desempenho ou, inclusive, através de apresentações em conferências.

Os bons líderes são fortemente empenhados, altamente motivados e, inclusive, apaixonados pelo seu trabalho. Concomitantemente, conseguem motivar os outros, são determinados, persistentes e resilientes (Day, in press; Gurr & Drysdale, in press; Moos et al, in press; Day & Schmidt, in press, cit. por Leithwood et al, 2006).

Em termos das competências sociais, a inteligência social e emocional é um factor essencial para uma liderança de sucesso. Além das competências técnicas e profissionais que se pretende que um líder possua, valoriza-se a designada inteligência emocional (Goleman, 1999), enquanto factor preponderante no estabelecimento de relações interpessoais. A questão da inteligência emocional (Day 2004; Sugue 2005) e as dimensões morais e espirituais da

liderança (West-Burnham, 2002) também têm sido alvo de diversos estudos nesta área (cit. por NCSL, 2007).

De acordo com Marlow (1986, cit. por NCSL, 2007) o entendimento emocional de um líder baseia-se na capacidade de compreender os sentimentos, pensamentos e comportamentos das pessoas, incluindo a si mesmo, e de agir adequadamente. Por outras palavras, essa capacidade inclui compreender e gerir os seus próprios sentimentos, apreciar os estados emocionais dos colegas, discernir em circunstâncias sociais complexas e reagir de formas que são consideradas úteis. Day et al (2000) acrescentam que a capacidade de reconhecer emoções nos outros, de gerir emoções e de lidar com as suas próprias emoções é fundamental para o exercício efectivo da liderança.

O *National College for School Leadership* (2007) salienta ainda a importância de qualidades como o optimismo, boa disposição e uma moral forte, com vista ao sucesso dos alunos. Paralelamente, são imprescindíveis qualidades como a confiança, a resistência e a determinação para fazer avançar as escolas.

No que se refere aos valores, Fullan (2003) defende que estes desempenham, igualmente, um papel preponderante no exercício da liderança. Leithwood et al (2006) referem inúmeras investigações em torno dos valores dos líderes considerados de sucesso, nomeadamente: Begley (1988), Leithwood e Raun (1993), Campbell-Evans (1988), Leithwood e Steinbach (1995) e, mais recentemente, um estudo inglês de grande escala, conduzido por Day, Harris, Hadfield, Tolley e Beresford (2000). Destes estudos evidenciam-se quatro categorias de valores:

- valores humanos básicos (liberdade, felicidade, sobrevivência): os líderes de sucesso possuem níveis elevados de respeito e de preocupação para com os seus valores e dos outros (Day et al, 2000; Day & Leithwood, in press, cit. por Leithwood et al, 2006).
- valores morais gerais (lealdade, coragem): os líderes de sucesso criam empatia e preocupam-se muito com os seus alunos e funcionários, valorizando a equidade e a justiça social. Day et al (2000) apuraram ainda que os líderes bem sucedidos possuem elevados níveis de integridade e altos padrões morais.
- valores profissionais (responsabilidades, consequências para os alunos): o valor da responsabilidade, bem como a preocupação com as consequências do seu trabalho, especialmente para os alunos, é evidente entre o sucesso de alguns líderes. Estes acreditam que o principal objectivo das escolas é concentrar-se nos interesses dos

alunos, para que todos possam aproveitar o seu potencial, aprender e, consequentemente, obter sucesso educativo.

- valores sociais e políticos (participação, partilha, lealdade): Ling, Chia e Fang's (2000) associaram quatro dimensões à conceptualização de uma liderança bem sucedida: moralidade pessoal, eficiência, competência interpessoal e versatilidade. Para além disso, afiançaram que os líderes de sucesso se preocupam com o envolvimento da comunidade na escola, especialmente na sua visão; possuem um elevado compromisso com essa visão e acreditam que as capacidades de todos deveriam ser utilizadas em prol do bem dos alunos. Não obstante, segundo Campbell, Gold e Lunt (2003) são os valores humanos e profissionais que dominam os processos de tomada de decisão dos líderes escolares (cit. por Leithwood et al, 2006).

## NOVOS RUMOS PARA UMA LIDERANÇA PROFISSIONAL E PEDAGÓGICA

Reportando a questão da liderança para a organização concreta que é a escola, e por ser uma organização altamente normativa, é do consenso geral que os administradores dependem efectivamente da liderança para poder dirigi-la e melhorá-la.

Apesar de poderem partilhar "com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objectivos organizacionais básicos, como competência, estrutura e estabilidade", as organizações educativas têm "de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam" (Sergiovanni, 2004a, p. 172).

Segundo Perrenoud (2003) nenhum estabelecimento de ensino pode prescindir de uma estrutura hierárquica, uma vez que alguém tem que representar a escola no exterior, quer seja perante outras escolas, quer perante os encarregados de educação, os sindicatos, entre outros, e responsabilizar-se pelo seu funcionamento, exercendo o direito de decidir em última instância.

Para Barroso (2005, p. 162), do ponto de vista político e administrativo e, atendendo aos modelos de liderança descritos anteriormente, é possível identificar quatro concepções diferentes de líderes escolares. A primeira, uma *concepção burocrática, estatal e administrativa* em que o líder é apenas encarado como um representante do Estado na escola, um "executante e vigilante do cumprimento das normas emanadas do centro e um elo de

ligação/controlo entre o Ministério (…) e o conjunto de professores e alunos que frequentam a escola". Uma outra concepção, *a corporativa, profissional e pedagógica*, encara o líder como *um primus inter pares* (Castanheira & Costa, 2007), um intermediário entre a escola e os serviços do Ministério, enquanto defensor dos interesses pedagógicos e profissionais da classe docente, perante os constrangimentos impostos pela Administração Central. O líder pode também ser visto como o gestor de uma empresa que apenas se preocupa com a administração dos recursos, no intuito de garantir a eficiência e a eficácia dos resultados alcançados. Esta visão taylorista do líder desabrocha numa *concepção gerencialista*. Por último, o líder pode ser equiparado a um mediador entre lógicas e interesses distintos (pais, professores, alunos e comunidade em geral), como se de um negociador se tratasse, com o propósito de alcançar "um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do bem comum educativo que a escola deve garantir aos seus alunos". Estamos, neste caso, perante uma *concepção político--social* do trabalho desenvolvido pelo líder.

Na hodierneidade, liderar uma instituição educativa relaciona-se, acima de tudo, com a capacidade para definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la a todos os membros da comunidade escolar e, paralelamente, conseguir que eles a adoptem e se mobilizem para a concretizar. Como tal, torna-se preponderante uma forte responsabilização tanto das escolas, como dos actores educativos em geral.

Contudo, de acordo com Perrenoud (2003, p. 112) falar simplesmente de liderança não é suficiente, "é necessário definir a sua natureza e as fontes de legitimidade e qualificá-la como profissional". Isto porque segundo Carapeto e Fonseca (2006) é ponto assente que nem todos os gestores conseguem ser verdadeiros líderes, verificando-se ainda uma concepção tradicional de gestão e administração das escolas, uma vez que está definida uma estrutura hierárquica muito rígida, centralizada em práticas autoritárias, onde não há lugar à criatividade nem à imaginação, impondo-se sim, uma cultura organizacional isolacionista e compartimentada que coloca grandes entraves à efectiva deslocação de poderes que se pretende na actualidade.

A liderança profissional deve assentar em algo mais do que o controlo burocrático, a mera gestão de aspectos administrativos, tais como a composição das turmas, a atribuição de horários, orçamento, espaços, etc. Todos estes aspectos são importantes, mas irrelevantes se o líder não assumir, em primeiro lugar, o papel de um dos que concebem e animam o projecto de escola, daquele que facilita o funcionamento cooperativo e colaborativo, a divisão do trabalho, as tomadas de decisão, a resolução de problemas, nomeadamente pedagógicos (a

coerência entre a teoria e a prática, o uso de uma pedagogia diferenciada, a utilização das tecnologias de informação e comunicação e as orientações curriculares). Só assim se alcançará uma liderança pedagógica e transformacional (Bolívar, 2009; Costa, 2000; Perrenoud, 2003).

> A liderança é a capacidade de influenciar os outros para que eles possam fazer as linhas propostas como premissa para a sua acção. Esta influência não se baseia no poder ou autoridade formal e pode ser exercida em diferentes dimensões, sobretudo a nível organizacional, através da mobilização da organização numa certa direcção (Leithwood et al, 2006). Quando esta direcção é destinada a promover a aprendizagem dos alunos, podemos falar de liderança pedagógica (Bolívar, 2009). A liderança pedagógica tornou-se a expressão de um modelo de liderança que assenta na melhoria da escola. O modo como essa liderança é exercida influencia tudo o que se passa no seio da escola, especialmente na sua missão essencial: a forma como os docentes organizam e levam a cabo o processo de ensino e a forma como os alunos aprendem.

Uma liderança pedagógica deve dirigir os seus esforços em três vertentes: na definição dos valores e objectivos da educação em torno de um projecto comum; naa gestão dos processos de ensino e aprendizagem e no estabecimento de comunidades de aprendizagem profissional (Hopkins, 2003, cit. por Bolívar, 2009). A criação de uma cultura focada na aprendizagem dos alunos requer a promoção da cooperação e da coesão entre os professores, uma sensação de trabalho bem feito e a compreensão e percepção do que se pretende alcançar (Waters et al, 2003).

De acordo com Santos Guerra (2002) é possível, através da metáfora do triângulo, exemplificar os aspectos mais importantes a se considerar na melhoria da acção de um líder escolar. O primeiro triângulo refere-se às condições para a melhoria: *querer, saber, poder*, ou seja, a primeira exigência é que o líder realmente queira, saiba e possa exercer uma função pedagógica e não meramente de protocolo ou de gestão, o que implica, para além da vontade, os conhecimentos e os recursos imprescindíveis à sua acção. Por outro lado, o segundo triângulo está relacionado com o conteúdo da melhoria: *discurso, atitudes, práticas*. Para melhorar o estilo de liderança, mais do que mudar o discurso, importa também alterar as atitudes e as práticas diárias. Por fim, o triângulo que reflecte as estratégias da melhoria: *investigação, aperfeiçoamento, inovação*, no intuito de que os responsáveis por cargos directivos descubram os seus erros, compreendam os problemas e vislumbrem soluções inovadoras.

O líder escolar deve então liderar através do exemplo, criando uma imagem dos resultados que pretende alcançar e partilhar a sua visão e todo o tipo de informações com os colaboradores, de forma a delegar responsabilidades, definir papéis e tarefas e consequentemente, criar um clima de confiança. A aprendizagem partilhada e a cultura de apoio recíproco devem nortear a acção da administração educacional, para que se possa obter um feedback e avaliar o trabalho de forma fidedigna (Carapeto & Fonseca, 2006).

Todavia, apesar da liderança ser encarada como o pilar da gestão organizacional e o modo mais eficaz e eficiente de se gerir a escola, a realidade é que a gestão tradicional de tipo autoritário ainda é comum em muitas das escolas portuguesas nos tempos que correm.

Ao contrário do que se passa no contexto anglo-saxónico, os líderes em Portugal têm pouca capacidade de acção sobre o pessoal a seu cargo, o que limita severamente o que pode ser feito nesta área. Predomina um perfil de gestão cujo foco assenta em fornecer os meios que permitem o trabalho quotidiano dos membros da organização. Quando a organização está mal articulada e as práticas de ensino dependem da vontade individual de cada professor e da lógica da confiança, é muito difícil falar em liderança pedagógica. A liderança pedagógica é mais uma proposição teórica de que uma prática do dia-a-dia (Bolívar, 2009).

Não há, no entanto, uma oposição entre o modelo administrativo e o pedagógico, já que os directores que têm uma liderança proeminentemente pedagógica são, geralmente, aqueles que também têm uma melhor liderança administrativa (OCDE, 2009). Portugal apresenta uma liderança pedagógica baixa e uma liderança administrativa mais alta. Isto deve-se, certamente, à necessidade de cumprir as regras de gestão e administração das escolas, de forma a assumir a responsabilidade pelo sucesso educativo. Como tal, é imprescindível reduzir a carga administrativa dos directores de escola para que se possam dedicar mais tempo à gestão dos processos pedagógicos.

Neste contexto, a mudança é urgente, na medida em que é imprescindível repensar o modelo de gestão vigente em prol de uma liderança forte e eficiente. Impera, portanto, uma mudança de mentalidades no seio das organizações educativas para que haja uma tomada de consciência de que valores caquéticos já não têm mais lugar nas escolas actuais e que apenas uma liderança transparente, colaborativa e inovadora é capaz de vingar numa sociedade pós-moderna.

## SUSTENTABILIDADE DA LIDERANÇA COMO BASE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

"Em todo o mundo, cada vez mais sistemas educativos estão a começar a abandonar a idade da estandardização e a entrar numa era de diversidade e de sustentabilidade, aumentando os desafios para a liderança a todos os níveis" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 29).

O termo "sustentabilidade" foi introduzido na área ambientalista por Lester Brown, no início dos anos 80, como definição de uma sociedade capaz de satisfazer as suas próprias necessidades, sem prejuízo das gerações vindouras satisfazerem as suas. Na área da educação, Michael Fullan (2005) define a sustentabilidade educativa como a capacidade de um sistema se envolver em aspectos complexos, numa base de aperfeiçoamento contínuo. Já para Hargreaves e Fink (2003) "a liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro" (cit. por Hargreaves & Fink, 2007, p. 31).

Segundo estes mesmos autores, a sustentabilidade assenta em sete princípios básicos, a saber:

- profundidade: em educação há que promover e proteger tudo o que é sustentável, num contexto orientado para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal permanente;
- durabilidade: a liderança sustentável perdura líder após líder, pelo que esta se assume como um desafio central para a mudança educativa;
- amplitude: uma liderança sustentável é uma liderança distribuída, uma vez que nenhum líder deve controlar tudo sozinho;
- justiça: uma liderança sustentável é socialmente justa, na medida em que melhora o ambiente interno e externo de cada escola;
- diversidade: uma liderança sustentável promove a diversidade quer no ensino, quer na aprendizagem, estabelecendo progressos e redes coesas entre os vários participantes;
- disponibilidade de recursos: uma liderança sustentável desenvolve-se sem esgotar os recursos humanos e materiais;
- conservação: "a liderança sustentável honra o que de melhor existe no passado e aprende com ele, tendo em vista criar um futuro ainda melhor" (p. 34).

De acordo com Glickman (2002, cit. por Hargreaves & Fink, 2007) o exercício de uma liderança sustentável baseia-se em compreender o processo de aprendizagem dos alunos; acompanhar de perto o processo de ensino/aprendizagem, envolvendo-se directamente e de forma regular no contexto da sala de aula, com vista a encontrar formas diversas para incrementar a aprendizagem dos educandos.

Hargreaves e Fink (2007) esboçam a liderança escolar como a liderança da aprendizagem, na medida em que a liderança educativa sustentável coloca a aprendizagem em primeiro lugar, ou seja, os líderes colocam o processo de aprendizagem no centro de tudo o que fazem. "A aprendizagem dos alunos vem em primeiro lugar e, só depois, a de todos os outros que a devem apoiar" (Stroll, Fink & Earl, 2003, cit. por Hargreaves & Fink, 2007, p. 44).

Por outras palavras, "a liderança educativa sustentável defende a profundidade da aprendizagem contra a conveniência dos resultados imediatos" (Idem, p. 77). Como tal, os líderes devem:

- defender a aprendizagem ampla e profunda de todos os alunos;
- apostar no desenvolvimento de competências como a criatividade, a comunicação escrita, oral e visual, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras;
- dar ênfase à aprendizagem autêntica e produtiva, depois ao sucesso e só posteriormente à realização de testes;
- decidir de forma a que todos os recursos sejam canalizados para a aprendizagem dos alunos;
- ser fortes conhecedores das teorias da aprendizagem;
- promover a aprendizagem entre os professores, através de visitas e observações de aulas inter-pares, correcções conjuntas de trabalhos dos alunos e através do desempenho do papel de mentor;
- promover uma avaliação para a aprendizagem através de avaliações diagnósticas que revele feedback aos alunos sempre que necessário;
- envolver os alunos nas questões relacionadas com a sua própria aprendizagem;
- envolver os encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos;
- ser ele próprio um modelo de aprendizagem profunda, apostando na sua auto--formação, formação contínua e aprendizagem ao longo da vida;
- criar as condições emocionais para que a aprendizagem ocorra na escola "cultivando activamente uma literacia emocional maior entre alunos e docentes, para que possam

> trabalhar mais eficazmente com as pessoas com quem convivem" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 62).

Os verdadeiros efeitos de uma liderança sustentável só se fazem sentir quando os líderes são aceites como *insiders*, o que apenas acontece quatro a dez anos após terem iniciado funções. Esta teoria vem contrariar as elevadas substituições que os cargos de liderança numa escola costumam apresentar. Como referem Hargreaves e Fink (2007, p. 112) "a frequência elevada de substituições é um caminho certo para o fracasso da sustentabilidade". Neste sentido, quando os líderes estão a realizar um bom trabalho numa escola e a obter resultados significativos, devem permanecer no mínimo cinco anos para que as melhorias introduzidas subsistam à sua saída.

Diversos autores (Fullan, 2003; Leithwood & Louis, 1998; Mitchell e Sackney, 2000, cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 160) defendem que "a finalidade última da liderança sustentável é as escolas tornarem-se comunidades de aprendizagem profissional".

Shirley Hord (1997, cit. por Hargreaves e Fink, 2007) descreve este tipo de comunidade como aquele em que tanto a liderança como os docentes de uma escola partilham aprendizagens e agem com o objectivo de aumentar a sua eficácia profissional, em prol do sucesso dos alunos. Assim, as comunidades de aprendizagem organizacional, constituídas por todos os membros da comunidade educativa, devem concentrar-se na aprendizagem de todos, dando especial ênfase à aprendizagem profunda dos alunos.

No dizer de Heifetz e Linksy (2002)

> "se uma comunidade de aprendizagem profissional funcionar bem, a liderança também será criativa, espontânea e emergente, conduzindo a estruturas e a comissões temporárias, a iniciativas inesperadas e inspiradoras e a mudanças adaptativas que melhorarão a aprendizagem de todos os alunos, assim como a capacidade da escola para os ajudar a aprender" (cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 162).

## DISTRIBUIÇÃO DE UMA LIDERANÇA DE SUCESSO

O conceito de "liderança distribuída" surgiu no seio das teorias organizacionais na década de 60 para definir uma liderança que segundo Barnard (1968) não se restringia às posições executivas, mas que podia ser exercida por qualquer membro da organização. Para Thompson (1967) a liderança não é exercida apenas no sentido descendente, mas "esta flui para cima e

para baixo, atravessando todos os níveis e as hierarquias de uma organização". Na área da educação, este conceito surgiu no intuito de chamar a atenção para que os líderes escolares não podem nem conseguem fazer todas as tarefas apenas por si próprios (cit. por Hargreaves & Fink, 2007, p. 128).

Leithwood et al (2004, p. 28) resumem esta ideia do seguinte modo: "(…) *the concept of distributed leadership is quite simple: initiatives or practices used to influence members of the organization are exercised by more than a single person*". Na verdade, os dirigentes escolares contam com o apoio e contributo de diversos agentes para assegurar a liderança de um estabelecimento de ensino, nomeadamente: o pessoal docente e não docente, os encarregados de educação e restante comunidade educativa.

"A liderança (…) distribuída inspira os professores, os alunos e os pais a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla de todos os estudantes" (Hargreaves e Fink, 2007, p. 126).

O conceito contemporâneo de liderança distribuída emergiu no final dos anos 90, início da década de 2000, como uma rede de actividades e interacções de liderança entre pessoas e situações (Camburn, Rowan, & Taylor, 2003; Copeland, 2003; Heller & Firestone, 1995; Smylie & Denny, 1990; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004, cit. por Hargreaves e Fink, 2007). De acordo com Spillane, Halverson e Drummond (2001) esta perspectiva contemporânea sobre liderança distribuída pressupõe que o contexto social e as inter-relações são uma parte integrante da actividade da liderança. Assim sendo, a distribuição da liderança significa mais do que uma mera delegação, "a liderança distribuída desenvolve as capacidades dos outros para que se possam tornar tão dotados como os que os lideram e consigam desenvolver uma liderança sustentável" (cit. por Hargreaves e Fink, 2007, p. 123).

Fletcher e Kaufer (2003, cit. por Leithwood et al, 2004) assumem que a liderança distribuída é um conjunto de práticas promulgadas em todos os níveis, ao invés de um conjunto de características pessoais e atributos localizados nas pessoas que ocupam o topo do poder.

Para Gronn (200 0) uma liderança distribuída/partilhada é uma propriedade emergente de um grupo ou de uma rede de indivíduos que interagem entre si. Já para Kets de Vries (1990) esta é definida como *team-working* (cit. por Leithwood et al, 2006).

"(…) *it is helpful for some leadership functions to be performed at every level in the organization; for example, stimulating people to think differently about their work*" (Leithwood et al, 2004, p. 7)

O maior estudo contemporâneo acerca de práticas de liderança distribuídas nas escolas foi desenvolvido por Spillane et al (2001, 2004). Este estudo, que incidiu sobre 13 escolas primárias em Chicago, sugere que a liderança distribuída é entendida como um conjunto de práticas distribuídas por líderes e pelos seus seguidores, integrando as actividades de múltiplos grupos de indivíduos. Através desta investigação concluiu-se que as escolas que contavam com a colaboração de docentes altamente qualificados e que possuiam uma liderança eficaz conseguiam utilizar as metas e os resultados de sucesso dos alunos para pressionar os outros professores a conseguirem resultados idênticos e, deste modo, estimular melhorias no processo de ensino/aprendizagem. Concluiu-se, igualmente, que "é possível compreender melhor a liderança enquanto prática distribuída que cruza os contextos sociais e situacionais da escola", bem como que a melhoria da escola depende dos vários envolvidos e que a compreensão da interacção entre os diferentes líderes é fundamental para a compreensão global de práticas de liderança (Hargreaves & Fink, 2007, p. 142).

No dizer de Fletcher e Kaufer (2003, cit. por Leithwood et al 2006, p. 47) "*distributed leadership assumes a set of direction-setting and influence practices potentially enacted by people at all levels rather than a set of personal characteristics and attributes located in people at the top*".

**Efeitos de uma Liderança Distribuída**

São vários os estudos realizados acerca dos efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos que apontam vantagens perante o facto de existir, pelo menos, algum grau de distribuição da liderança nas escolas, uma vez que essa distribuição tem um impacto extremamente positivo no sucesso dos alunos (Hargreaves & Fink, 2007).

Já em 1979, Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith evidenciaram, nas suas pesquisas sobre a eficácia das escolas, correlações claras entre o envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão e os resultados positivos obtidos pelos discentes. Segundo Graetz (2000) uma liderança distribuída é um veículo positivo para a mudança nas organizações. Em termos da construção de comunidades de aprendizagem nas escolas a liderança distribuída desempenha um papel igualmente importante. Morrisey (2000), por sua vez, concluiu que prorrogar a liderança para além do líder de topo é uma alavanca importante para o desenvolvimento eficaz de comunidades de aprendizagem nas escolas. Outros estudos (Blase & Blase, 1999; Hallinger & Kantamara, 2000; Portin, 1998) apontam ainda para uma

relação positiva entre a mudança organizacional e as práticas de liderança distribuída. Daí a importância crescente do envolvimento do corpo docente nos processos de tomada de decisão e a forte contribuição de relações colegiais para a mudança e melhoria educativa (cit. por Leithwood et al, 2006).

Outras investigações realizadas em Inglaterra (Harris & Chapman, 2002), na Noruega (Moller et al, 2005) e na Austrália (Gurr et al, 2005) concluíram que a melhoria da performance escolar alcançada pelos líderes é conseguida através do trabalho em equipa e envolve um vasto leque de interessados nos processos de tomada de decisão (cit. por Leithwood et al, 2006).

A liderança distribuída também permite reforçar a oportunidade da organização beneficiar das capacidades dos seus membros, unir os pontos fortes individuais e organizacionais e desenvolver a percepção de interdependência. Para além disso, permite que os membros da organização antecipem e respondam às demandas do ambiente externo da organização, bem como permite a coesão (Shelley, 1960) e a satisfação do grupo (Heinicke & Fardos, 1953, cit. por Leithwood et al, 2006).

Neste sentido, verificam-se uma série de benefícios individuais e organizacionais que estão associados com o espírito da liderança distribuída, entre eles, a divisão diária do trabalho e a redução das margens de erros decorrentes de tomadas de decisão subjacentes a um único líder.

> "*Distributed leadership offers one way of pushing and testing the boundaries of leadership practice. As the work by Spillane et al. (2001) has shown, it provides a powerful lens to look at the relationship between leadership, organizational development and learning outcomes. The distributed perspective also suggests ways of thinking about intervening to change leadership practice. It offers a frame to help researchers in the leadership field build evocative cases that can be used to assist practitioners in thinking about their ongoing leadership practice. It also provides a basis for investigating a more comprehensive and complex set of leadership practices that go beyond the checklists of characteristics, skills and strategies that remain prevalent in the leadership field. Adopting a distributed perspective suggests, for example, the need to refocus at least some leadership standards from individual leaders to groups who share leadership responsibilities*." (Leithwood et al, 2006, pp. 65-66).

A distribuição da liderança beneficia, de igual forma, a organização a partir das capacidades dos vários membros, permitindo-lhes capitalizar sobre o conjunto dos seus pontos fortes individuais e desenvolver um sentido de interdependência, uma vez que o comportamento de um afecta o comportamento da organização como um todo.

> "*Distributed leadership has the potential to increase on-the-job leadership development experiences, and the increased self-determination arising from distributed leadership may improve members' experience of work. Such leadership allows members to better anticipate and respond to the demands of the organization's environment*" (Leithwood et al, 2004, p. 29).

Recentemente, foram elaborados dois estudos que se debruçam sobre a relação entre a liderança e a aprendizagem dos alunos, conduzidos por Leithwood e Jantzi (2000) no Canadá e por Silins e Mulford (2002) na Tasmânia. Os primeiros anuíram que uma liderança partilhada com os professores tem uma influência positiva sobre a eficácia docente e o envolvimento dos alunos. Os segundos, por sua vez, realizaram um estudo exaustivo sobre os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos, recolhendo, para tal, dados de mais de 2.500 líderes e docentes e concluíram que os resultados dos alunos são mais susceptíveis de melhorar por quantas mais fontes a liderança for distribuída na comunidade educativa e quando os professores são responsabilizados em áreas consideradas importantes para eles. À semelhança deste estudo, um outro realizado em Inglaterra, por Harris e Muijs (2004) encontrou relações positivas entre o grau de envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão e a motivação e auto-eficácia dos alunos. Paralelamente, a moral quer do pessoal docente, quer discente apresenta níveis elevados quanto mais os professores se sentiam incluídos e envolvidos na tomada de decisões relacionadas com o desenvolvimento e mudança educativa (cit. por Leithwood et al, 2006).

**Formas e Modelos de Liderança Distribuída**

"*Undoubtedly, the effects and impact of distributed leadership on school and student outcomes will depend upon the forms and patterns distribution takes and how those forms and patterns are determined*" (Leithwood et al, 2006, p. 57).

Segundo os autores supracitados, não há margem para dúvidas de que os efeitos e o impacto de uma liderança distribuída na aprendizagem e sucesso dos alunos dependem, efectivamente, das suas formas e padrões de distribuição.

Em primeiro lugar, a liderança tem de ser distribuída por aqueles que têm, ou podem, desenvolver o conhecimento ou a experiência necessária para levar a cabo as tarefas de liderança esperadas. Em segundo, as iniciativas de liderança necessitam de ser coordenadas e planeadas.

De acordo com Locke (2003, cit. por Leithwood et al, 2006) existem determinadas tarefas que devem ser pelo menos parcialmente partilhadas, tais como o estabelecimento de objectivos em relação à visão, o estímulo intelectual, o apoio individualizado e a construção de uma cultura colaborativa.

Gronn (2003) faz uma distinção entre duas formas distintas de liderança distribuída: aditiva e holística. As formas de distribuição aditiva descrevem um padrão de liderança descoordenada, no qual distintas pessoas podem exercer funções de liderança, mas com pouco ou nenhum esforço para atender aos esforços dos outros na sua organização. Esta forma de distribuição de liderança é designada por Spillane (2005) de liderança paralela. Uma forma de liderança holística (Gronn, 2003) ou *person-plus leadership* (Spillane, 2005) refere-se às relações geridas e sinérgicas entre algumas ou todas as fontes de liderança existentes na organização e assume que há níveis elevados de interdependência entre aqueles que exercem funções de liderança. As formas holísticas de liderança distribuída fazem emergir actividades dinâmicas, multidireccionais e processos sociais que conduzem à aprendizagem de todas as pessoas envolvidas (Leithwood et al, 2004).

Ainda segundo Gronn (2003) a liderança distribuída pode assumir três formas: colaboração espontânea, relações de trabalho intuitivas e práticas institucionalizadas, consoante a periodicidade e a espontaneidade com que a liderança é partilhada entre os diversos indivíduos. Neste sentido, o grau e a natureza da coordenação no exercício de influência nos diversos membros da organização é um desafio preponderante atendendo a esta perspectiva holística. A inter-relação e interdependência entre dois ou mais membros da comunidade educativa podem ser baseadas na sobreposição de funções e responsabilidades, tal como pode ser baseada na complementaridade de competências e conhecimentos.

Tendo por base o trabalho de Locke (1993) e de Gronn (2003), Leithwood e os seus colaboradores (2006) apontam quatro padrões de liderança distribuída com efeitos potencialmente distintos em diversas escolas, nomeadamente:

☑ alinhamento planeado: equivalente às "práticas institucionalizadas" de Gronn (2003). As funções ou tarefas da liderança são devidamente planeadas e consideradas pelos diferentes membros organizacionais. Existe consenso entre as diversas fontes de liderança (líder da escola, directores de turma, professores, entre outros) sobre quais as melhores funções para cada um.

O alinhamento planeado pressupõe a partilha dos seguintes valores e crenças:

- a reflexão e o diálogo como a base para uma boa tomada de decisão;
- a confiança nos motivos da liderança dos colegas;
- crenças sólidas sobre as capacidades de liderança dos colegas;
- compromisso com os objectivos da organização;
- cooperação em detrimento da competição como a melhor forma de promover a produtividade no seio da organização.

☑ alinhamento espontâneo: equivalente à "colaboração espontânea" de Gronn (2003). As funções ou tarefas da liderança são distribuídas com pouco ou nenhum planeamento, o que gera decisões tácitas e intuitivas sobre quem deverá desempenhar que funções e, consequentemente, um alinhamento fortuito de fontes de liderança. A natureza tácita das decisões reduz a flexibilidade e a adaptabilidade das respostas da organização perante os desafios futuros.

Partilhando alguns valores e crenças do padrão anterior, os que são associados com o alinhamento espontâneo são os seguintes:

- bons sentimentos como a base para uma boa tomada de decisão;
- a confiança nos motivos da liderança dos colegas;
- crenças idealistas sobre as capacidades de liderança dos colegas;
- compromisso com os objectivos partilhados da organização;
- cooperação em detrimento da competição como a melhor forma de promover a produtividade no seio da organização.

☑ desalinhamento espontâneo: este padrão é semelhante ao padrão anterior quer na forma de distribuição da liderança, quer nos seus valores subjacentes, crenças e normas. Todavia, o resultado é diferente ou menos fortuito, uma vez que o desalinhamento pode variar de marginal a extenso. Assim sendo, os membros da organização não se opõem, à partida, a um padrão de alinhamento planeado ou espontâneo, deixando assim em aberto as perspectivas de um futuro alinhamento produtivo. Ainda assim, a produtividade organizacional sofre as consequências deste (des)alinhamento tanto a curto como a longo prazo.

☑ desalinhamento anárquico: este padrão é caracterizado pela rejeição da influência de outras pessoas sobre aquilo que os líderes organizacionais deveriam fazer na sua própria esfera de actuação. Como resultado, estes líderes apresentam comportamentos altamente independentes, competindo com outros em assuntos como as metas organizacionais e o acesso aos recursos. Não obstante, a rejeição activa da influência de outros no seu campo de actuação pode estimular o espírito reflexivo sobre a sua própria posição em assuntos de maior preocupação.

As escolas secundárias grandes, por exemplo, oferecem muitos exemplos desta forma de (des)alinhamento, chegando-se a acordo sobre quem faz o quê no interior dos serviços, mas mostrando-se muito pouco cooperativos e extremamente competitivos em relação a outros departamentos.

Os valores e crenças associados ao desalinhamento anárquico são:

- a reflexão e o diálogo como a base para uma boa tomada de decisão acerca do trabalho e esfera de influência de cada um;
- a desconfiança na capacidade de liderança dos colegas;
- o compromisso com os objectivos individuais, mas não com os organizacionais;
- a competição em vez da cooperação como a melhor forma de promover a produtividade entre os diferentes serviços dentro da organização.

Ainda segundo Leithwood et al (2006) os padrões de alinhamento planeado e espontâneo possuem o maior potencial para a produtividade organizacional de curto prazo do que o desalinhamento espontâneo ou o anárquico. Para além disso, o primeiro, o alinhamento planeado, parece contribuir mais significativamente para a produtividade organizacional a longo prazo do que os outros padrões.

O *Hay Group Education* (cit. por Hargreaves e Fink, 2007) propõe cinco dimensões da liderança distribuída, assentes numa linha contínua que varia entre a alta concentração e a elevada distribuição, a saber:

- instruir: todas as ideias e iniciativas partem do topo hierárquico e podem ser consideradas arbitrárias e/ou inesperadas;
- consultar: apesar das decisões continuarem a ser tomadas, maioritariamente, no topo da hierarquia, é dada oportunidade aos docentes para manifestarem as suas opiniões;
- delegar: o pessoal docente desenvolve iniciativas e toma decisões em áreas bem definidas e/ou delimitadas;
- facilitar: solicitam-se e aceitam-se ideias de todos os membros da organização;
- negligenciar: pelo facto de no topo haver falta de responsabilidade e/ou de interesse, as pessoas são forçadas a tomarem iniciativas e a decidirem por si próprias.

O contributo mais importante que os líderes de topo podem dar para o desenvolvimento da liderança distribuída emergente é a criação de uma cultura inclusiva, determinada e optimista, em que seja fácil surgirem iniciativas (Ryan, 2006, cit. por Hargreaves & Fink, 2007).

Torna-se igualmente importante salientar que os padrões de liderança distribuída nem sempre são positivos no seio de uma organização, já que uma liderança partilhada pode ser efectivamente uma má liderança, pelo que podem existir ainda algumas barreiras a superar nesta questão. A liderança distribuída pode ser, de acordo com Hargreaves e Fink (2007, p. 145), eficaz ou ineficaz, sendo que pode ser utilizada para propósitos positivos ou negativos. Paralelamente, pode emergir da comunidade educativa ou, pelo contrário, ser imposta ou "orquestrada" pela direcção da escola. "As consequências de não se distribuir a liderança são a desactualização e a estagnação; os riscos de distribuí-la, a anarquia e a confusão".

A investigação realizada pelo *National College for School Leadership* (2004, 2004a, 2006) atribui à distribuição da liderança um papel fundamental na melhoria escolar "*distributing leadership is vital if schools are to be places where pools of leadership talent are created and from which tomorrow's school leaders can be drawn*" (cit. por NCSL, 2007, p. 10).

Existem, efectivamente, muitas maneiras de partilhar a liderança e, como afirma Spillane (2005), é sobre práticas de liderança que se trata e não apenas de papéis e posições. Por outras palavras, não se trata apenas de dar a oportunidade aos outros de liderar, mas de ser claro em relação às áreas em que irão liderar. A investigação do *National College for School Leadership* indica que quando a liderança é distribuída, é a liderança centrada na aprendizagem a que mais necessita de ser partilhada (NCSL, 2007).

> "(…) *it would be naïve to ignore the major structural, cultural, and micropolitical barriers operating in schools that make distributed forms of leadership difficult to implement. (...) despite such difficulties in the implementation process associated with distributing leadership, the large scale studies of leadership effects on student learning point to significant benefits*" (Harris, 2004, cit. por Leithwood et al, 2006, p. 55).

## A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E A LIDERANÇA EM PORTUGAL

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, reflecte no seu preâmbulo o objectivo de "reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar" dos estabelecimentos públicos de educação.

Paralelamente, verifica-se a aposta no reforço da "autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço educativo de educação". Por conseguinte, torna-se imprescindível criar condições de modo a que seja conferida uma "maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração", perspectivando que a "maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade".

Este normativo assenta em três objectivos principais, a saber:

- reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica do estabelecimento de educação e ensino (já que aumenta a sua representação no conselho geral - órgão de direcção estratégica - e amplia os poderes deste órgão que passa a eleger o director do estabelecimento de ensino);
- reforçar as lideranças nas escolas com a criação do cargo de director;
- reforçar a autonomia das escolas, prevendo-se um aumento da margem de manobra dos estabelecimentos na definição da sua organização interna.

Os órgãos de direcção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas passam a ser o conselho geral, o director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo (artigo 10.º, n.º 2).

O conselho geral é um órgão de direcção estratégica, cujo principal propósito é o de reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Este órgão reveste-se de um carácter colegial de direcção onde estão representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (também alunos adultos ou do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local (representantes de organizações, instituições e actividades económicas, sociais, culturais e científicas). De forma a garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos grupos representados pode ter a maioria dos lugares, tendo de ser cumpridas algumas regras elementares na composição deste órgão.

Este normativo faz ainda referência à necessidade de se afirmarem "boas lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola (PEE) e executar localmente as medidas de política educativa", sendo o líder responsável pela "prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição".

Este rosto personifica-se no cargo de director, um órgão unipessoal de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O director é coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos.

O director deve ser recrutado, através de um procedimento concursal, prévio à eleição, de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, adquirida quer seja pela formação, quer seja pela experiência na área da administração e gestão escolar.

De entre as suas competências, cabe ao director designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar, os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma, bem como nomear o subdirector e os adjuntos de entre docentes (artigo 21.º, n.º 5). O director detém, também, o poder de exonerar, por despacho fundamentado, o subdirector, os adjuntos (artigo 25.º, n.º 9), os coordenadores de estabelecimento (artigo 40.º, n.º 5) e os coordenadores de departamento (artigo 43.º, n.º 6).

O director que, por inerência, é presidente do conselho pedagógico, é também o presidente do conselho administrativo.

As competências do director assentam, entre muitas outras, em: representar a escola; exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente; exercendo "ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal" (artigo 20.º). O director têm ainda como deveres específicos o cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa; manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes aos serviços; assegurar a conformidade dos actos praticados pelo pessoal com o estatuído na Lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa" (artigo 29.º).

Este decreto assegura grande parte do controlo da escola nas mãos do director que tem que articular e criar relações institucionais com diversas entidades, nomeadamente com o conselho geral, que conserva a competência de o eleger e destituir, do qual o director depende e a quem tem que prestar contas; com o poder autárquico, cujo representante tem assento no

conselho geral; ou com o director regional que é a entidade a quem compete a homologação da eleição do director realizada no conselho geral (artigo 23.º, n.º 4).

É, portanto, evidente que nesta nova legislação se verifica alguma concentração de poderes, uma vez que o director vê os seus poderes e funções alargados comparativamente com o presidente do conselho executivo, previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Maio.

O conselho pedagógico, por sua vez, é o "órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa (…) nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente" (artigo 31.º). Este órgão é constituído por um número máximo de 15 membros, de acordo com princípios tais como:

"*a*) participação dos coordenadores dos departamentos curriculares;

*b*) participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas;

*c*) representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º" (artigo 32.º, n.º 1).

O conselho administrativo é o "órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira", composto pelo director, que o preside, o subdirector ou um dos adjuntos e o chefe dos serviços de administração ou quem o substitua (artigo 36.º).

No caso específico da Região Autónoma da Madeira é o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, com alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, que aprovou o regime de autonomia e administração das escolas básicas integradas e dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário da rede pública da RAM.

O modelo de administração das escolas preconizado para a RAM assenta em cinco princípios fundamentais, previsto no artigo 4.º:

a) democraticidade, através da participação de todos os intervenientes no processo educativo;

b) primado dos critérios pedagógicos sobre os critérios de gestão administrativa;

c) co-responsabilização dos diversos intervenientes no processo educativo;

d) estabilidade e eficiência da gestão;

e) transparência dos actos de administração e gestão.

Este diploma apela a uma cultura de colaboração e de participação de toda a comunidade educativa na melhoria e inovação da escola, bem como a uma responsabilidade colectiva, flexível e adaptativa por parte de todos os intervenientes no processo educativo.

Quanto à direcção, administração e gestão das escolas, tal como previsto pela LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis n.os 115/97, de 19 de Setembro e 49/2005, de 30 de Agosto) artigo 45.º, ponto 4 e 6, "a direcção de cada estabelecimento (…) é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos". Segundo o diploma em análise, a direcção, administração e gestão das escolas, que estão definidas no artigo 5.º, estão assentes num conjunto de órgãos de topo que se interligam e completam, nomeadamente: o conselho da comunidade educativa, o conselho executivo ou o director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O conselho da comunidade educativa é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, que reúne ordinariamente uma vez por mês, assumindo a responsabilidade pela orientação da actividade e definição da política da escola. Este órgão salvaguarda a participação dos representantes dos docentes (máximo 50%), da educação especial (um por modalidade), das famílias (mínimo 10%), dos alunos (reservado ao ensino secundário e trabalhadores-estudantes do básico recorrente), do pessoal não docente (mínimo 10%) e da autarquia local, com possibilidades de alargamento, a representantes da área da saúde, social, cultural, artística, científica, ambiental e económica, num total máximo de 20 elementos.

O conselho executivo ou director é um órgão colegial a quem compete a administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, de acordo com o projecto educativo de escola, assumindo as competências de definir o funcionamento da escola, elaborar o PEE e a proposta de regulamento interno (RI), bem como elaborar e aprovar o plano anual de escola (PAE), ouvidos o conselho da comunidade educativa e pedagógico (artigo 13.º a 20.º).

O conselho pedagógico, conforme definido no artigo 21.º, é "o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente." Neste conselho, que reúne ordinariamente uma vez por mês, deverá ser

assegurada a participação dos representantes das várias estruturas intermédias de índole pedagógica, em particular, o coordenador de departamento curricular, o orientador pedagógico, o coordenador de ciclo e, havendo, o coordenador de curso do ensino recorrente, num máximo de 20 elementos. Enquanto principal órgão responsável pela definição das políticas pedagógicas da escola, cabe ao conselho pedagógico dar parecer sobre o PEE, o regulamento interno e o plano anual de escola; elaborar e aprovar o plano de formação do pessoal docente e não docente e, entre outras, propor a criação de áreas disciplinares de conteúdo regional e local (artigo 21.º a 25.º).

Em relação ao conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo--financeira da escola, de acordo com o que prescreve a legislação em vigor, sendo composto pelo director ou presidente da direcção executiva (que preside), pelo chefe de repartição ou equivalente e por um dos adjuntos ou vice-presidentes. Ao conselho administrativo, compete, entre outras funções, aprovar o projecto de orçamento anual da escola (artigo 26.º a 30.º).

A legislação em vigor pressupõe também a criação de estruturas de gestão intermédia de cariz pedagógico e técnico-pedagógico no intuito de colaborar com o conselho pedagógico e com o conselho executivo no processo de acompanhamento do percurso escolar dos alunos com vista à qualidade educativa. Desta forma, a articulação curricular nas escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário é garantida por departamentos curriculares que sob a orientação de coordenadores e dos delegados de disciplina dirigem as actividades pedagógicas.

A organização, acompanhamento e avaliação destas actividades é da responsabilidade do conselho de turma que elabora um plano de trabalho baseado nas estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular, que é coordenado pelo director de turma.

Em ambos os casos, os poderes transferidos para as escolas implicam o assumir de novas e acrescidas responsabilidades, quer em termos individuais (por cada membro da comunidade educativa), quer em termos colectivos (por cada estrutura organizacional) e, num sentido mais lato, novas e acrescidas responsabilidades políticas, culturais e socioeconómicas por cada instituição da comunidade educativa com voz activa na escola.

# CAPÍTULO II - DA LIDERANÇA ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

## LIDERANÇA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

"As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País" (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

De acordo com Hargreaves e Fink (2007, p. 11) "em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar". É neste sentido que se torna imprescindível uma liderança de sucesso, na medida em que a melhoria considerada sustentável depende efectivamente do exercício dessa liderança.

> "*Si las organizaciones fueran vistas como jardines, los líderes no pueden mandar que crezcan. Tienen que enfrentarse con la impredectibilidad, los factores del entorno, trabajo en equipo y factores de riesgo que suelen caracterizar cuando se trata de desarrollar algo. Los líderes sólo pueden promover el desarrollo por "reorganizar las condiciones y las estructuras"... Para los jardines, estas condiciones son sol, humedad, suelo, nutrientes y temperatura; para las escuelas son tiempo, espacio, materiales, incentivos, formación, colegialidad, respeto, confianza y personal*" (Louis et al, 1999, cit. por Bolívar, 2009, p. 7).

A literatura sobre a eficácia das escolas é coerente com a importância de uma boa liderança para as escolas consideradas eficazes. As escolas são lugares onde as crianças e os jovens devem aprender aquilo que a sociedade decide que devem aprender. Os líderes necessitam repetir continuadamente às suas equipas o que é esperado que façam, o que significa que são responsáveis pela aprendizagem que ocorre na escola e, como tal, podem ser designados de líderes da aprendizagem. "(…) *although distributing leadership matters, what matters most is distributing and developing learning-centred leadership*" (NCSL, 2007, p. 8). A investigação realizada pelo *National College for School Leadership* mostrou que as escolas que apresentam desempenhos elevados e grande capacidade de inovação e mudança são caracterizadas pela existência de uma liderança centrada na aprendizagem.

Na maioria dos países da OCDE a liderança escolar, além de exercer funções administrativas e gerir os recursos humanos, incide sobre a aprendizagem dos alunos - *leadership for learning* (Pont et al, 2008a, 2008b).

Os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos são maioritariamente indirectos, uma vez que não é o líder que trabalha na sala de aula, mas ele pode, com certeza, contribuir para as condições e para o contexto de trabalho dos docentes.

> "*guste más o menos, el liderazgo es la práctica de la mejora. Podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso con definiciones fundamentadas filosóficamente, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes de la escuela en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica docente* (Elmore, 2008, cit. por Bolívar 2009, p. 8).

Não há dúvida de que a eficácia de um professor depende das suas capacidades e empenho, bem como das características do contexto em que trabalha e do ambiente externo (social e político) da escola. Porém, a criação de um ambiente, as motivações e condições que são favoráveis ao desenvolvimento de um bom trabalho é algo que depende efectivamente da liderança (Bolívar, 2009). Esta liderança baseia-se em influenciar aquilo que acontece dentro das salas de aula e em melhorar a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem. E este enfoque sistemático na aprendizagem dos alunos é a base para que os líderes sirvam de modelo tanto para os docentes como para os restantes colaboradores (NCSL, 2007).

Uma liderança centrada na aprendizagem (*learning-centred leadership*) está relacionada com o conjunto de actividades que têm a ver com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o que significa ir mais além de uma mera gestão e redesenhar esses processos com base nessas metas (Day et al, 2009; Leithwood et al, 2006).

O acompanhamento e a monitorização dos progressos dos alunos são fundamentais em todo este processo, pelo que a liderança centrada na aprendizagem concentra-se, essencialmente, nos processos de aprendizagem dos alunos e nos seus resultados académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho. Assim, a liderança acompanha as práticas escolares, recorrendo a dados, observando os processos de ensino/aprendizagem, identificando quer pontos fortes, quer as necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes e, por fim, determinando prioridades organizacionais. Esta liderança é partilhada com líderes intermédios que desempenham um papel igualmente importante.

Os líderes escolares desenvolvem a sua acção de forma a garantir, por um lado, o compromisso, empenho e envolvimento do pessoal docente e, por outro, o seu desenvolvimento profissional, redesenhando os seus contextos de trabalho e relações profissionais. Os líderes passam a ser agentes de mudança e de recursos que aproveitam as competências de todos os membros em torno de uma missão comum. O exercício da liderança deve ser uma prática democrática e distribuída por toda a organização, ao invés de ser algo exclusivo dos líderes formais (Bolívar, 2009). O desenvolvimento dessa liderança assenta

num ambiente caracterizado pela confiança, pelo diálogo profissional e por mecanismos de gestão que permitam o feedback, o *coaching* e o trabalho em equipa.

Após a realização de uma série de estudos de caso de lideranças centradas na aprendizagem, os investigadores do *National College for School Leadership* (2007) concluíram que estes líderes:

- lideram pelo exemplo;
- monitorizam os progressos e os retrocessos dos alunos, as práticas da sala de aula e a qualidade do ensino;
- utilizam dados para analisar e avaliar o desempenho escolar;
- geram discussões sobre processos de ensino e aprendizagem;
- apoiam activamente a melhoria escolar;
- criam estruturas escolares, sistemas e processos de apoio à aprendizagem dos alunos.

Construír a capacidade de aprendizagem organizacional requer a alteração das estruturas tradicionais das escolas. O controlo hierárquico, o isolamento dos colegas, as limitações de tempo, as estruturas fragmentadas ou isoladas para coordenar as actividades e a falta de ligação entre a escola e a comunidade limitam seriamente a aprendizagem organizacional (Bolívar, 2009).

O desenvolvimento profissional dos líderes escolares tornar-se, assim, crucial para o desempenho e para a vitalidade das escolas e das comunidades que servem. Logo, é extremamente importante que grande parte da aprendizagem da liderança tenha lugar na própria escola.

A liderança centrada na aprendizagem é um trabalho que depende de *coaching*, *mentoring*, gestão e do sequenciamento de tarefas e experiências para aumentar as competências e experiências dos indivíduos e identificar as suas necessidades. Assim, mudar as condições na escola para tornar a liderança centrada na aprendizagem mais localizada e prática também irá aumentar a aprendizagem profissional.

A aprendizagem fora do local de trabalho, por sua vez, deve prever:

- oportunidades de aprender com outros que executem as mesmas funções;
- oportunidades de aprendizagem social;
- oportunidades de interagir com seus pares;
- tempo de reflexão;
- novas formas de pensar sobre liderança;

- diferentes formas de analisar as práticas;
- um desafio aos costumes e práticas existentes.

Neste cenário, torna-se preponderante questionar de que forma a liderança pode melhorar o trabalho educativo dos docentes e, mais amplamente, assegurar a aprendizagem dos alunos. A liderança tem, com certeza, que se dedicar a transformar os métodos tradiconais de ensino em novos cenários de aprendizagem (Bolívar, 2009).

## FACTORES QUE INFLUENCIAM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

As organizações escolares apresentam-se vulneráveis relativamente ao meio externo, sendo este cada vez mais turbulento e incerto, o que aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacional. Desta feita, as escolas vivem de forma ambígua quanto a objectivos, projectos e liderança. Quanto à tomada de decisões esta surge de modo desordenado, imprevisível e improvisado. A escola assemelha-se então, nos nossos dias, a uma organização marcadamente paradoxal, incerta e conflitual (Costa, 2003).

Com a democratização do ensino e a designada escola de massas, a organização escolar, na tentativa de dar resposta a esta enorme procura, começou a homogeneizar as suas práticas, baseado num processo de uniformidade curricular e pedagógica, igual para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente dos contextos e especificidades do meio onde as escolas estavam inseridas.

Cada estabelecimento de ensino é um sistema complexo formado por docentes, alunos, aulas, e que possui características intrínsecas à própria organização, que o difere de outras escolas.

> "(…) O insucesso nos resultados não deve ser tolerado. O fracasso é inadmissível. Se os resultados se situarem aquém do necessário, a resposta consiste em apertar o controlo sobre os professores e o currículo, mudar o líder da escola, ou encerrar a instituição" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 22).
>
> "Quando os alunos e os seus professores são pressionados para apresentarem melhorias contínuas de desempenho, estes não só começam a negar e a destruir a verdadeira profundidade da aprendizagem, como também se sentem tentados a fazer o que for necessário para atingirem as exigências de curto prazo suscitadas pelas metas estabelecidas e pelos testes" (Idem, p. 69).

Segundo Ferrer (2003) existem dois grandes tipos de variáveis que possibilitam uma melhor explicação/interpretação da aprendizagem dos alunos: as *variáveis extrínsecas* e as *variáveis*

*intrínsecas*. As primeiras referem-se a factores que não estão directamente relacionados com o funcionamento da própria escola e sobre as quais "não é simples actuar (…) a partir dum ponto de vista estritamente escolar" (p. 84). Já as segundas aludem a factores directamente relacionados com o funcionamento da própria escola, sendo que sobre estas se pode actuar a partir de um ponto de vista educativo e escolar.

Dada a influência que estas variáveis exercem sobre a aprendizagem escolar dos alunos e, consequentemente, sobre os seus resultados escolares, importa dedicar alguma atenção às mesmas.

**Variáveis Extrínsecas da Aprendizagem dos Alunos**

De entre uma série de variáveis extrínsecas à escola que influenciam, directa ou indirectamente, o desempenho escolar dos alunos, as que mais se destacam são: o nível socioeconómico e cultural das famílias, o seu nível de desenvolvimento educativo e cultural e os recursos destinados à educação (Ferrer, 2003).

A investigação educativa não pode descurar o nível sociofamiliar dos alunos quando pretende encontrar explicações que justifiquem os resultados escolares obtidos, uma vez que os educandos estão fortemente condicionados por factores quer de carácter macro, quer micro--social, no que se refere às características do seu grupo social e familiar.

Não há qualquer tipo de dúvida que o *nível socioeconómico e cultural* tem um efeito importante nos resultados obtidos pelos alunos, em função das forças reprodutoras do contexto (Bourdieu & Passeron, 1970). Todavia, este não é um efeito unívoco, como tal, é necessário tê-lo em conta, mas não considerá-lo como uma variável determinante (Ferrer, 2003).

No que se refere ao *nível de desenvolvimento educativo e cultural* dos alunos e suas famílias, importa fazer referência ao capital cultural da família, ou seja, o acesso a bens culturais, as aspirações e expectativas educativas familiares e as práticas culturais (Bourdieu & Passeron, 1970). A escola não pode ignorar estes conhecimentos porque eles têm influência na aprendizagem, não devendo ser encarados como défices, mas como vantagens e recursos para facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

Desde 1966, o Relatório Coleman veio levantar polémica ao concluir que o estatuto socioeconómico das famílias explicava mais de metade das variações do rendimento dos

alunos e que as famílias com baixos rendimentos possuíam também, frequentemente, baixas expectativas sobre o sucesso educativo dos seus filhos. Segundo Coleman (1966, cit. por Ferrer, 2003) as escolas "não faziam a diferença", ou seja, eram pouco consideradas em relação ao rendimento e desenvolvimento dos alunos nos resultados académicos e percursos profissionais.

Walberg (1984, cit. por Leithwood et al, 2006) defende que as dimensões básicas da cultura educacional familiar são: os hábitos de trabalho, as habilitações académicas, o apoio que prestam à educação dos filhos, as aspirações profissionais, as expectativas que possuem sobre os filhos e a prestação de cuidados básicos e de saúde. Certo é que algumas destas determinantes são inalteráveis e a escola está condicionada pelas mesmas, uma vez que é extremamente difícil alterar certas situações, como por exemplo: a tipologia do agregado familiar, as despesas familiares, a profissão dos pais e o local de residência, entre outras.

"*However, these features of pupils' backgrounds do not directly shape pupils' abilities to be successful at school; they influence but do not determine it. Some low SES [socioeconomic status] families have chidren who do very well at school indeed, so there must be more to the explanation* (Leithwood et al, 2006, p. 104).

Neste sentido, existem certos mecanismos que fazem com que os alunos possam beneficiar das suas experiências na escola e diminuem as desvantagens que possam possuir à partida. O primeiro é o capital social que a criança ou jovem possui. Este inclui o tipo de relações que estabelece com as restantes pessoas, as obrigações recíprocas e as expectativas sentidas por um determinado grupo (por exemplo, uma criança sente a obrigação de trabalhar arduamente na escola, enquanto que os pais sentem a obrigação de providenciar um ambiente feliz, seguro e estimulante), bem como as normas e sanções que são definidas para encorajar determinado tipo de comportamento e impedir outros. O valor do capital social dos alunos depende daquilo que a escola opta por contabilizar como capital social útil. Assim sendo, a escola pode encarar este capital quer como um recurso, quer como um défice.

Em termos das implicações da cultura educacional e do capital cultural das famílias dos alunos na aprendizagem escolar Leithwood et al (2006) sugerem que as evidências empíricas comprovam que os líderes considerados de sucesso:

- ajudam os colegas a transformar determinados tipos de capital social que poderiam ser considerados um défice em algo útil em termos educativos (Scheurich, 1998);
- promovem um tipo de liderança justa, assertiva e positiva (Mortimore, 1993);

- interagem directamente com os alunos o mais frequentemente possível (Reitzung & Patterson, 1998);
- moldam as suas práticas em termos éticos (Day, 2004; Marshall et al, 1996);
- patrocinam programas destinados a ajudar os pais que têm interesse e necessidade em adquirir/desenvolver competências parentais adicionais (Cheng Gorman & Balter, 1997; Dembo, Sweitzer & Lauritzen, 1985);
- ajudam os pais a ter acesso a todo o conjunto de serviços sociais de que necessitem (Volpe, Batra, Howard, Paul & Murphy, 2001);

Para além destas práticas, Smrekar e Mawhinney (1999, cit. por Leithwood et al, 2006) propuseram iniciativas adicionais que ajudam os líderes a fortalecer a cultura das famílias e o capital social dos alunos, tais como:

- repensar as práticas institucionalizadas que retiram poder aos grupos que os novos programas são concebidos para atingir;
- desenvolver com todas as partes interessadas uma visão comum e um conjunto de metas para o trabalho em equipa;
- distribuir uma liderança flexível em todos os papéis (papéis de liderança formais e informais) e grupos de interessados, em função das questões a serem enfrentadas e das competências necessárias para lidar com as mesmas;
- assegurar uma comunicação adequada entre todas as partes interessadas, através de esforços pró-activos para resolver os conflitos que surgem, inevitavelmente, entre os grupos;
- delegar poder considerável aos alunos, pais e outros intervenientes da comunidade no processo de tomada de decisões sobre as suas necessidades;
- incorporar a linguagem dos pais nos serviços a serem prestados.

Já em relação aos *recursos destinados à educação* importa referir que são de natureza variada e podem provir de diversas fontes sendo, portanto, imprescindível estabelecer-se uma distinção entre os recursos humanos (pessoal docente, não docente e serviços educativos) e os recursos económicos (infra-estruturas, equipamentos e orçamento). Mais do que dedicar mais recursos às escolas, importa proceder à sua correcta utilização (Ferrer, 2003).

A investigação em educação tem apontado, nos últimos anos, para a existência de relações múltiplas e cruzadas entre todas estas variáveis extrínsecas. Não obstante, apesar de ajudarem a explicar os resultados obtidos pelos alunos, não esclarecem nem interpretam totalmente este

fenómeno. Daí a necessidade de se considerar as variáveis intrínsecas à escola e que se inserem na sua esfera de actuação.

**Variáveis Intrínsecas da Aprendizagem dos Alunos**

São várias as variáveis intrínsecas à escola que influenciam directamente a aprendizagem e o desempenho escolar dos alunos, no entanto, as mais marcantes são, segundo Ferrer (2003), a organização geral do sistema educativo, os processos da escola e os processos de aula.

Ao nível macro, a *organização do sistema educativo* afecta todas as escolas e os agentes educativos através do estabelecimento de normas e de condições de funcionamento. Uma situação evidente prende-se com a autonomia assumida pelas diferentes escolas e que parece incidir nos resultados dos alunos, como por exemplo, a responsabilidade assumida pelos líderes escolares no que concerne a diversas áreas de actuação, nomeadamente aspectos relativos à organização escolar, à vida e ao ambiente da escola e à gestão dos recursos financeiros.

Relativamente aos *processos escolares ou de escola* relacionam-se com "a acção levada a cabo pelos professores e por outros membros da comunidade escolar, mediante o desenvolvimento de determinados processos e actuações (…) e explicam que se consigam determinados resultados, a partir de determinadas condições iniciais" (Idem, p. 96).

Ainda de acordo com Ferrer (2003), nos estudos desenvolvidos na última década pela IEA, OCDE e UNESCO, as variáveis de processo relativas à acção da escola que maior variância parecem provocar na aprendizagem dos alunos são:

> "a) Liderança pedagógica, entendida como a existência duma direcção com autoridade pedagógica reconhecida, capaz de promover um bom funcionamento da escola, facilitando a criação dum bom clima na escola e eficaz no seu funcionamento quotidiano.
> b) Coordenação pedagógica e curricular entre professores e entre ciclos, de modo a garantir uma coerência interna no ensino ministrado e nos meios postos em jogo para se conseguir a aprendizagem.
> c) Envolvimento familiar com a escola, como sinal da participação dos pais na educação dos seus filhos e como compromisso com um estilo de actuação capaz de garantir a coerência educativa entre a escola e a família.
> d) Bom ambiente ou clima escolar, entendendo-se como tal a existência de boas relações entre os diversos membros da comunidade escolar (alunos, professores, famílias), capaz de facilitar a tarefa educativa.
> e) Formação e estabilidade dos professores, dado que existe a certeza de que a actuação dos docentes constitui um elemento capital para se conseguir um ensino de qualidade, e que essa actuação não poderá ser positiva se não forem criadas condições favoráveis, quer no que se refere às competências

> dos professores, quer em relação à sua segurança laboral, sendo a estabilidade uma das variáveis fundamentais desta segurança.
> f) Adequada dimensão da escola, que nem sempre é fácil de determinar, mas que está relacionada com a existência de um ambiente diversificado e rico (o que exige umas dimensões mínimas) mas não massificado (o que impõe limites máximos)" (p. 97).

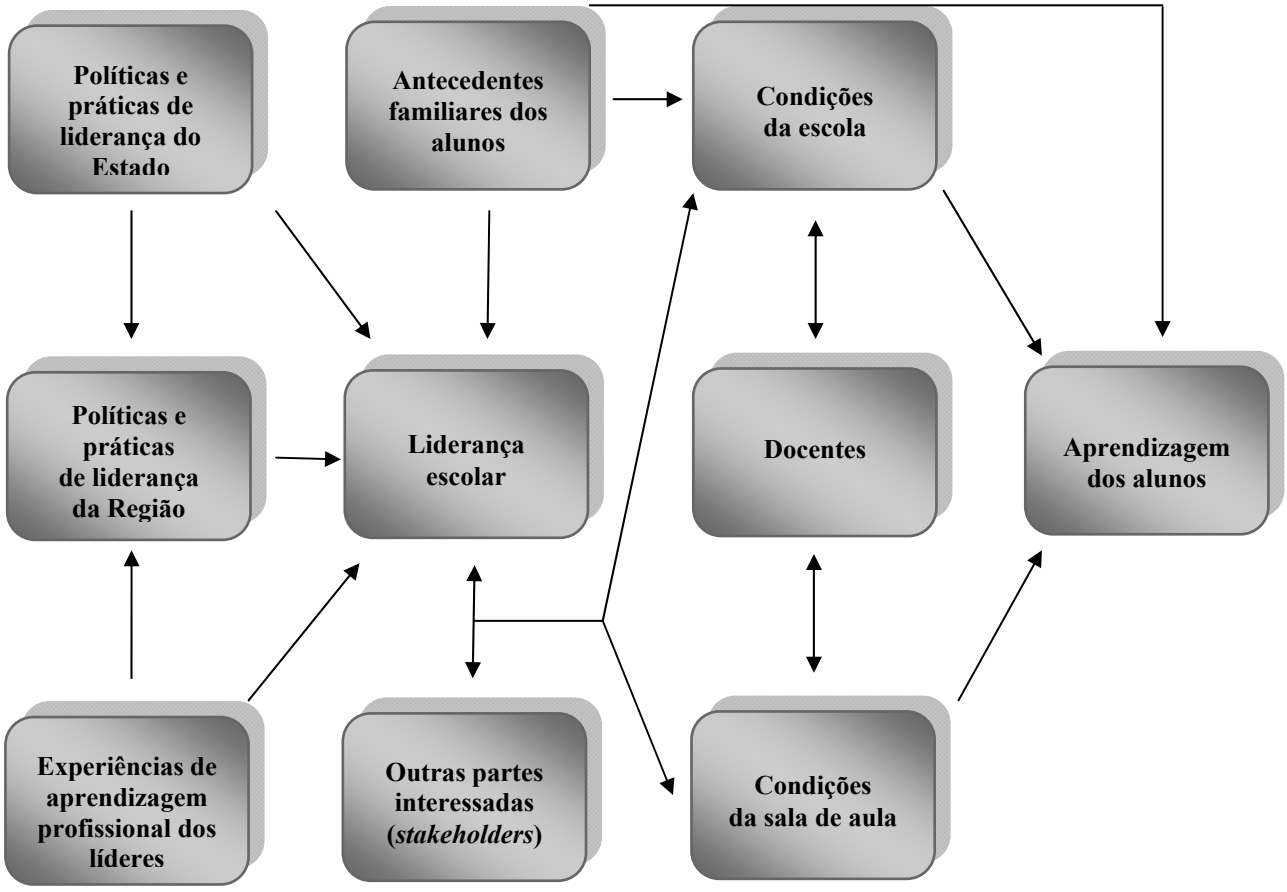
Segundo estudos internacionais, os *processos escolares ou de escola* assumem um lugar de destaque (Ferrer, 2003). De entre as variáveis de processo relativas à acção da escola a que maior variância parece provocar na aprendizagem dos alunos é a liderança, cuja influência na aprendizagem dos alunos é mais indirecta do que directa, nomeadamente através da relação que o líder escolar cria e das interacções que estabelece com os diversos membros da comunidade educativa. Na verdade, os líderes da escola têm um importante papel no desempenho escolar dos alunos, na medida em que ao estabelecerem relações positivas entre docentes, alunos, famílias e comunidade em geral promovem a equidade e a justiça para todos os alunos. "*School leaders improve teaching and learning indirectly and most powerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions*" (NCSL, 2007, p. 4).

Como tal, há "a necessidade do enfoque dos líderes escolares se situar nas preocupações educativas e pedagógicas", bem como, de acordo com Bush e Coleman (2000, p. 24, cit. por Costa, 2000, p. 28), "uma atenção clara em relação ao que se passa na sala de aula no sentido de se desenvolver uma cultura onde o ensino e a aprendizagem prosperem".

Leithwood et al (2004), baseando-se na pesquisa empírica na área da sociologia e da psicologia organizacional e industrial, adoptaram um quadro teórico que pressupõe que a variação no desempenho de uma profissão (por exemplo, a eficácia dos professores nas suas aulas) é a soma das capacidades (competências pedagógicas), motivações e compromisso com a organização e das características do ambiente interno e externo em que trabalham. Neste sentido, os líderes desempenham um papel crucial no apoio à aprendizagem, na estruturação dos cenários sociais e na mediação das demandas externas.

Atendendo a estes propósitos, criaram um quadro de referências que permite relacionar a liderança com a aprendizagem dos alunos. De acordo com esse quadro, as políticas e práticas de liderança do Estado (variável 1) e da Região (variável 2) exercem uma influência directa nas acções dos líderes escolares (variável 4). De igual forma, exercem influência na escola (variável 6) e nas condições da sala de aula (variável 8), bem como nas comunidades profissionais dos professores (variável 7). As outras partes interessadas *stakeholders* (variável

5), tais como os meios de comunicação social, sindicatos, associações profissionais, comunidade e grupos empresariais também exercem a sua influência nas práticas da liderança escolar e nas experiências de aprendizagem profissional dos líderes (variável 9). Os factores e antecedentes familiares dos alunos (variável 3) desempenham um papel significativo em grande parte de todas as variáveis presentes no quadro. Por exemplo, por vezes, influenciam o trabalho dos líderes escolares, o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula (através dos seus efeitos sobre as expectativas dos professores), os recursos financeiros disponíveis e a natureza do capital social dos alunos. A liderança escolar (variável 4), a partir de fontes formais e informais, ajuda a moldar a natureza das condições da escola (variável 6), tais como os objectivos, cultura, estrutura e condições da sala de aula (variável 8), o conteúdo do currículo, o tamanho das turmas e as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes. Um vasto leque de factores, incluíndo os escolares e da sala de aula, ajuda a moldar o senso de comunidade profissional (variável 7). A escola e as condições da sala de aula, as comunidades profissionais dos professores e as condições familiares dos alunos são directamente responsáveis pela aprendizagem dos alunos (variável 10).




**Quadro 3:** Quadro de referências que permite relacionar a liderança com a aprendizagem dos alunos (adaptado de Leithwood et al, 2004).

O reconhecimento da liderança como um processo que se desenrola inter-pares (Costa, 2000) faz com que os líderes e os liderados assumam ambos extrema importância, sendo considerados por Leithwood et al (2006) como dois lados da mesma moeda.

Neste sentido, importa reflectir acerca da influência da liderança sobre aqueles que se assumem como peças fundamentais no sucesso educativo dos alunos - os docentes - e cujos conhecimentos pedagógicos, ou seja, o conhecimento sobre o modo de ensinar determinado assunto ou conteúdo é preponderante para a sua eficácia profissional e o consequente sucesso educativo dos alunos (Leithwood et al, 2004). E é sobre esta classe profissional que os líderes escolares exercem maior influência; ainda assim é imprescindível que os primeiros o permitam (Leithwood et al, 2006).

> "(…) continua a ser o director quem, de forma silenciosa ou dramática, inspira e motiva os outros para o seguirem e também para liderarem. É ele que gere e até manipula as emoções dos outros, fazendo com que a liderança destes últimos acabe, eventualmente, por se manifestar dentro dos seus parâmetros" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 134).

De forma a melhor compreender esta influência, importa clarificar os factores que conduzem os docentes a atribuir um determinado estatuto à liderança da sua escola e a se deixar envolver pela mesma. Considere-se, por um lado, a opinião dos seguidores (colegas); por outro, a dos próprios líderes.

Em relação à opinião dos colegas, Leithwood et al (2006) sugerem a teoria do líder protótipo de Lord e Maher's (1993), que aponta dois mecanismos distintos que realçam as atribuições da liderança, a saber: atribuições em base de reconhecimento (*recognition-based attributions*) e atribuições em base de inferências (*inference-based attributions*). A primeira baseia-se no senso comum e em pressupostos e esquemas mentais que os professores têm acerca do líder da escola, fazendo juízos sobre as suas qualidades (eventualmente superficiais) e comportamentos, com poucas ou sem nenhumas evidências para tal. Esta situação ocorre quando não há, por exemplo, uma relação próxima entre a liderança e a classe docente. A segunda pressupõe uma interacção directa com o líder quer seja em situações de reunião para resolver problemas da organização escolar, quer seja no contacto com a restante comunidade educativa, com vista à melhoria da escola. É este último mecanismo - as inferências que se fazem acerca do líder - que tem sido mais apontado por diversas investigações qualitativas como factor pelo qual o corpo docente mais se deixa influenciar (Leithwood et al, 2006).

Os estudos levados a cabo por Spillane (2006, cit. por Hargreaves & Fink, 2007) sobre o modo como a liderança é distribuída nas escolas foram conclusivos ao indicar que os docentes, em geral, se deixam influenciar nas suas práticas consoante possuam, ou não, quatro formas de capital: capital humano, cultural, social e económico. Para além disso, existe uma correlação clara entre o envolvimento dos docentes no processo de tomada de decisões, uma liderança forte na escola e os bons resultados escolares obtidos pelos alunos.

Já no que concerne à perspectiva dos próprios líderes, Yukl e Chavez (2002, cit. por Leithwood et al, 2006) recolheram dados que apesar de terem sido recolhidos fora de organizações educativas, podem ser aplicados a esta realidade e permitiram descrever um conjunto de tácticas que causam influência nos seus seguidores, nomeadamente:

- persuasão racional - usar argumentos lógicos, factos e evidências;
- consultadoria - dar feedback ou conselhos acerca de uma determinada acção;
- colaboração;
- apelos inspiracionais - apelar aos valores, ideias e sentimentos das pessoas.

Refira-se ainda que estas estratégias de actuação são pressupostos de um estilo de liderança transformacional.

Como temos vindo a referir é a influência que a liderança escolar exerce sobre os docentes um dos factores que mais influencia, ainda que indirectamente, a aprendizagem dos alunos. A importância desta classe profissional e a contribuição directa dos mesmos para a aprendizagem dos alunos é preponderante, agindo tanto individualmente nas suas salas de aula, como colectivamente não só como membros do pessoal docente, mas também como membros de associações profissionais e de comunidades de aprendizagem.

O trabalho dos docentes, por sua vez, é afectado quer por factores intrínsecos, tais como o seu próprio estado de espírito, competências individuais e modelos mentais, quer por factores extrínsecos, como sejam as condições de trabalho na sala de aula e na própria escola.

> "(…) *teacher working conditions are student learning conditions. (...) the working conditions in which teachers find themselves have a significant influence on their emotions; and that these emotions, in turn, shape their classroom pratices and influence on what pupils learn*" (Leithwood et al, 2006, p. 108).

No que se refere ao estado de espírito dos docentes, as emoções que possuem maior influência directa no seu trabalho no contexto da sala de aula e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos são: o sentimento individual e colectivo de eficácia profissional, o compromisso

organizacional, a satisfação com o trabalho, o stress e o *burnout*, a confiança nos líderes, a confiança mútua entre os docentes, a relação com os encarregados de educação e com os alunos e o compromisso com a escola e com a profissão.

> "*If teacher' emotions and cognitions shape their instructional pratices and impact on students, then modifying and redifining those conditions is clearly an important source of leaders' indirect influence on pupil learning*" (Leithwood et al, 2006, p. 93).

Quanto às competências dos docentes, a maior parte da investigação (Darling-Hammond & Youngs, 2002, cit. por Leithwood et al, 2006) sugere que as variações de aprendizagem dos alunos são condicionadas pelas capacidades dos professores, no que se refere a competências básicas e pedagógicas, conhecimentos de conteúdos disciplinares e experiências da sala de aula.

Não obstante, para melhor compreendermos o modo como os docentes interpretam as necessidades dos alunos importa atender aos seus próprios modelos mentais. O conceito de modelo mental surgiu da recente investigação cognitiva que defende que as pessoas interpretam o seu ambiente através de um conjunto de "mapas cognitivos" que resumem ideias, conceitos, processos e fenómenos de uma forma coerente. Como tal, vários são os autores (Porac & Thomas, 1990; Thomas, Clark & Gioia, 1993, cit. por Leithwood et al, 2004) que defendem que os modelos mentais são importantes para que os decisores, quer sejam professores ou líderes escolares, possam simplificar o ambiente caótico e múltiplos processos de tomada de decisão que enfrentam no seu dia-a-dia.

Cada professor possui a sua própria imagem sobre o que constitui uma boa pedagogia e, de acordo com Spillane, Reiser e Reimer (2002), essa imagem é retirada de um número limitado de opções gerada pelas expectativas comuns, pela experiência colectiva e por uma prática profissional partilhada sobre a forma como as pessoas aprendem. Abrahamson e Fombrun (1994) afirmam que os modelos mentais são, então, influenciados pela microcultura da escola ou da comunidade local, mas também pelo ambiente profissional, ou seja, a macrocultura da escola. Neste sentido, para Ford (1996) quando os docentes utilizam os seus modelos mentais como uma forma de dar sentido a informações ou ideias do seu meio ambiente, isto pode levar à criatividade e à inovação, ou por oposição, à inibição. Toole (2001) sugere que os modelos mentais podem ser a chave para determinar se os professores fazem mudanças significativas nas suas práticas ou se continuam com as práticas usuais (cit. por Leithwood et al, 2004).

**Condições da Escola**

Alguns dos principais desafios para os líderes escolares é melhorar o processo de ensino/aprendizagem nas suas organizações. Como tal, é-lhes exigido que saibam identificar quais são os elementos ou condições nas escolas e salas de aula que têm efeitos significativos nas aprendizagens dos alunos. "*Leaders need to know which features of their organizations should be a priority for their attention. They also need to know what the ideal condition of each of these features is, in order to positively influence the learning of students*" (Leithwood et al, 2004, p. 14).

No contexto mais amplo da escola, a aprendizagem dos alunos está fortemente condicionada por factores, tais como a missão, objectivos e cultura da escola; a participação dos docentes nos processos de tomada de decisões; a relação com os encarregados de educação e restante comunidade educativa, entre outros. Por condições da escola, Leithwood et al (2004) entendem as políticas e práticas relativas à estrutura e cultura da escola, serviços e recursos humanos existentes no seio da organização.

As condições-chave da escola que interferem, por sua vez, no desempenho dos docentes são o volume de trabalho, as estruturas e procedimentos da escola, a cultura da escola, o sentido de comunidade profissional, as retenções dos alunos, as políticas de promoção, a coerência dos programas de ensino e as parcerias com os encarregados de educação e restante comunidade.

Muitas reformas educativas, sobretudo as que pressupõe maior poder de tomada de decisão para a escola, incrementam exponencialmente o número de horas que os docentes trabalham. Este aumento é maior nas escolas mais pequenas e para os professores a quem são atribuídas maiores responsabilidades como o desenvolvimento curricular e o acompanhamento dos professores estagiários (Leithwood et al, 2004). Quanto ao volume de trabalho do pessoal docente, estima-se que, num ano escolar, trabalhem uma média de 50 a 53 horas por semana em tarefas distintas. Dibbon (2004, cit. por Leithwood et al, 2006) refere que apenas metade desse tempo é dedicado a tarefas directamente relacionadas com o ensino.

Paralelamente, o stress e o sentido de compromisso para com a escola são afectados na medida em que os docentes se apercebem que o volume de trabalho que têm é injusto, comparativamente ao dos restantes membros da escola. Por outras palavras, a burocracia e o excesso de papéis para preencher, (informações, formulários e documentos de prestação de contas) revela-se um processo muito moroso, exigindo muito tempo e disponibilidade, o que

pode afectar negativamente o processo de ensino/aprendizagem propriamente dito (Byrne, 1991, cit. por Leithwood et al, 2006).

Uma possível resposta às longas horas de trabalho é estabelecer nos horários tempo de preparação, permitindo que alguns docentes se sintam menos stressados, mais eficientes e melhor organizados.

Em relação às condições de trabalho desta classe profissional, a investigação (Leithwood et al, 2004) tem identificado condições que promovem o trabalho dos professores, afectando variáveis como a dedicação, o esforço e a satisfação profissional dos mesmos. Essas condições são:

- resultados visíveis do seu trabalho;
- desempenhos elevados dos alunos;
- oportunidades para ensinar conteúdos académicos;
- feedback acerca do seu esforço influenciar a vontade de aprender dos alunos.
- baixos níveis de interrupções e de indisciplina dos alunos;
- oportunidades para exercer cargos de liderança na escola;
- visibilidade de novos papéis;
- níveis elevados de apoio dos líderes escolares;
- ampla participação nas decisões escolares;
- ligação clara entre iniciativas de mudança e o bem-estar dos alunos;
- pouca ênfase na questão da avaliação e prestação de contas;
- oportunidades de ser recompensado em termos remuneratórios e em termos de progressão na carreira;
- estruturas de incentivo ao professor;
- assistência especialmente para os professores mais novos;
- cooperação com outros professores;
- equipamento adequado e outros recursos na sala de aula;
- níveis elevados de autonomia na sala de aula;
- aumento da coordenação de programas;
- oportunidades de desenvolvimento profissional;
- vencimentos elevados no fim da carreira.

Muita variação, complexidade e incerteza no local de trabalho reduzem a dedicação, o esforço e a satisfação profissional docente. As condições associadas a estas qualidades do local de trabalho incluem o número de turmas que um professor se sente competente para ensinar, o

número total de alunos que compõem as turmas e o nível médio do desempenho dos alunos. O número de alunos por turma é, por vezes, um problema, pois quando este é excessivo e as turmas são muito grandes, impossibilita a tão desejada diferenciação pedagógica. Assim, as estruturas escolares e os procedimentos da escola devem ter como principal objectivo proporcionar o desenvolvimento de condições que suportem todo o trabalho dos docentes e a aprendizagem dos alunos.

No caso específico da localização das escolas, a investigação sugere que o trabalho dos docentes é reforçado em escolas localizadas em áreas suburbanas do que em áreas urbanas.

No que se refere às estruturas da escola, o tamanho destas é também uma condicionante do desempenho do pessoal docente, na medida em que para Lee, Ready e Johnson (2001, cit. por Leithwood et al, 2006), as escolas com pequenas dimensões e número de alunos adequado aumentam a possibilidade de se atender à individualidade de cada um e do trabalho da escola poder ser monitorizado. Segundo Lee, Bryk e Smith (1993, cit. por Leithwood et al, 2004) está comprovado que os alunos beneficiam se fizerem parte de organizações relativamente pequenas, em especial os alunos considerados mais problemáticos. No caso das escolas do 1.º ciclo estima-se que o tamanho ideal seja entre 250 a 300 alunos, enquanto que para as escolas do ensino secundário, o número ideal de alunos inscritos ronda os 600 a 700.

As escolas mais pequenas aumentam também a probabilidade dos alunos desenvolverem uma relação mais próxima com pelo menos um adulto na escola, um professor por exemplo. Normalmente, em escolas com estas dimensões, os professores sentem maior responsabilidade pessoal com a aprendizagem individual de cada aluno.

As evidências demonstram, igualmente, que os efeitos da liderança são consideravelmente maiores nas escolas que estão em circunstâncias consideradas mais difíceis (Leithwood et al, 2004).

Outros contributos positivos para a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores estão associados a organizações educativas que proporcionam oportunidades de trabalho colaborativo, como por exemplo, na planificação das aulas; trabalham em equipas relativamente pequenas; apostam no desenvolvimento profissional e participam nas decisões da escola. Segundo Tschannen-Moran e Barr (2004, cit. por Leithwood et al, 2006) todos estes factores aumentam o envolvimento dos docentes com a escola e suscitam o desejo de se manter na profissão.

No dizer de Costa (2000, p. 29)

> "os discursos cada vez mais marcados sobre a profissionalidade e a autonomia docentes, os apelos às culturas de colaboração, ao trabalho de co-construção do currículo, à colegialidade das decisões, à reflexão partilhada sobre a acção (…) colocam os líderes perante novos desafios de actuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais (…)".

O sentido individual e colectivo de eficácia, bem como a satisfação com a profissão e o compromisso pessoal com a escola advém ainda de outros factores, tais como os planos estratégicos da escola para alcançar as prioridades organizacionais, a qualidade da comunicação na escola, o feedback regular sobre o trabalho desenvolvido e a qualidade dos grupos de trabalho da escola.

Relativamente às tomadas de decisão, há quatro perspectivas (Leithwood et al, 2004) sobre os motivos pelos quais é importante para os docentes participarem nestes processos, nomeadamente:

☑ perspectiva burocrática: as razões baseiam-se no cumprimento de decisões administrativas e na construção da fidelidade dos superiores;

☑ perspectiva profissional: a participação nas tomadas de decisão é normativa e vista como o reforço do papel dos professores como profissionais responsáveis pela tomada de decisões organizacionais;

☑ perspectiva das relações humanas: os professores devem ser envolvidos nas tomadas de decisão como um meio de aumentar a sua satisfação profissional e moral, bem como o sentimento de auto-eficácia profissional. O envolvimento dos professores é, então, um meio de evitar sentimentos de impotência e de alienação no trabalho e do consequente distress;

☑ perspectiva da aprendizagem organizacional: o envolvimento dos professores em formas autênticas de tomada de decisão é um mecanismo fulcral para uma melhor utilização das capacidades intelectuais distribuídas por toda a organização. Por sua vez, resulta na tomada de melhores decisões e mais bem coordenadas.

Independentemente da perspectiva, as evidências sugerem que, regra geral, os professores apresentam um desejo forte de participar nas decisões que afectam mais directamente o seu trabalho no contexto da sala de aula, mostrando, por sua vez, menor necessidade de envolvimento nas políticas ou decisões organizacionais. As consequências mais benéficas desta participação são possíveis quando os professores não se sentem privados das oportunidades de participação decisória (Leithwood et al, 2004).

O contributo da sociologia para o estudo da cultura e da mudança escolar fez emergir o conceito de comunidade profissional. Diversos investigadores utilizam uma variedade de termos para descrever a forma de organizar as escolas para as comunidades de docentes e para as comunidades de aprendizagem: colegialidade (Barth, 2001; Little, 1990); colaboração (Nias, Southworth & Yeomans, 1999; Zellermeyer, 1997); comunidade profissional (Louis, Kruse & Associates, 1995; McLaughlin & Talbert, 1993); comunidade comunicativa (Putnam & Borko, 2000); comunidade de aprendizagem profissional (Hall & Hord, 2001) e escolas que aprendem/aprendentes (Bolívar, 2009; Leithwood, 2002) (cit. por Leithwood et al, 2004).

O conceito de comunidade de aprendizagem profissional significa o estabelecimento de uma cultura escolar que torna a colaboração esperada, abrangente e genuína e centra-se e analisa criticamente as práticas para melhorar os resultados dos alunos. "(…) *what teachers do together outside of the classroom can be as important as what they do inside in affecting school restructuring, teachers' professional development and student learning*" (Leithwood et al, 2004, p. 66).

Kruse, Louis e Bryk (1995) referem cinco variáveis interligadas que descrevem verdadeiras comunidades profissionais: normas e valores partilhados, foco na aprendizagem dos alunos, práticas reflexivas, diálogo e colaboração. Já Toole (2001) defende a existência de uma arquitectura social nas organizações escolares que contribui para que os docentes definam as suas atitudes perante novas pedagogias (cit. por Leithwood et al, 2004).

Paralelamente, várias investigações (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Louis, Marks & Kruse, 1999; Pounder, 1999; Scribner, Cockrell, Cockrell & Valentine, 1999; Toole, 2001, cit. por Leithwood et al, 2004) demonstram inúmeras associações positivas entre o conceito de comunidade de aprendizagem profissional com a prática docente.

A criação de um amplo sentido de comunidade entre todas as partes interessadas de uma escola é importante por várias razões. Em primeiro lugar, porque os laços afectivos entre alunos e professores, associados com um senso de comunidade, são fundamentais para motivar os alunos a aprender em qualquer tipo de escolas. Segundo, porque este sentido de comunidade é importante como antídoto para um ambiente instável, inseguro e, muitas vezes, ameaçador no qual vivem um número significativo de famílias. Como tal, possuir um sentido de pertença dota os indivíduos de uma maior identidade e torna-os mais seguros.

O sucesso escolar depende da definição de objectivos para a vida académica, pessoal e profissional, bem como um sentido de auto-eficácia sobre a realização desses mesmos

objectivos (Leithwood et al, 2004). Assim, os alunos também beneficiam quando os professores da sua escola formam uma comunidade profissional (Louis & Kruse, 1995; Newmann & Associates, 1996, cit. por Leithwood et al, 2006), uma vez que a participação nesse tipo de comunidade promove a coerência dos programas de ensino da própria escola. Para além disso, desenvolve competências educativas nos docentes, reforça a sensação de controlo e constrói um sentido de envolvimento e responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos.

Dufour e Eaker (1998, cit. por Hargreaves & Fink, 2007) consideram que os melhores líderes são capazes de apoiar e inspirar as pessoas com quem trabalham para mudar a cultura das suas escolas, transformando-as em verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional.

Tavares (2004, p. 79) refere que "a criação de uma comunidade de aprendizagem implica o desenvolvimento de determinados tijolos ou blocos de construção que fornecem uma estrutura diferente para aquilo que fazemos (…)", como tal, uma escola tem também de ser uma comunidade de relações, de espaço, de espírito, de coração, de memória e de prática.

Neste sentido, os líderes escolares contribuem para o desenvolvimento de comunidades profissionais através da atenção prestada ao desenvolvimento individual docente, bem como pela criação e manutenção de redes de conversação nas suas escolas em torno de questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

A cultura e a comunidades escolar reforçam as práticas de ensino/aprendizagem quando os objectivos de trabalho dos docentes são claros, explícitos e partilhados, quando existem poucos conflitos entre a classe docente e, em última instância, quando se assiste a um clima de escola positivo e amigável, o que para Bryk e Schneider (2002, cit. por Leithwood et al, 2006) proporciona um ambiente de confiança e colaboração mútua.

O ambiente de ensino e aprendizagem é, de igual forma, reforçado quando há disciplina na escola, ou seja, quando o comportamento dos alunos está sob controlo. O trabalho dos professores também prospera quando a cultura da escola valoriza e proporciona a sua segurança pessoal e profissional e quando se verificam expectativas elevadas acerca do desempenho escolar dos alunos e os docentes sentem, consequentemente, que o seu trabalho é útil e reconhecido pela comunidade educativa.

Já no que se refere às políticas e práticas educacionais, importa salientar as políticas de retenção e de promoção. Há fortes indícios de que as políticas de retenção raramente produzem uma melhor aprendizagem e têm, muitas vezes, efeitos e consequências negativas

sobre a aprendizagem e atitudes negativas relativamente à escola (McCoy & Reynolds, 1999; Westbury, 1994; Darling-Hammond, 1998, cit. por Leithwood et al, 2004).

Por conseguinte, as políticas de retenção têm efeitos distintos nos diversos grupos de alunos. Assim, Haney (2001, cit. por Leithwood et al, 2006) defende que as políticas de retenção podem revelar-se extremamente motivadoras para os alunos que possuem um sentimento positivo de eficácia académica, que vêem nesta sanção a motivação necessária para prosseguir os estudos, resultando em mais e melhor trabalho como resposta ao fracasso. Pelo contrário, para os alunos com baixo sucesso escolar e que experienciam o fracasso, as retenções acarretam uma baixa auto-estima e um sentimento de ineficácia, o que os leva, na maioria das vezes, a querer desistir da escola. Neste caso, a resposta mais provável no ensino secundário é abandonarem totalmente a escola. Neste sentido, a investigação aponta para que se adoptem política diferenciadas quer de promoção, quer de retenção de acordo com o diagnóstico cuidadoso das razões dos fracassos dos alunos (Leithwood et al, 2004).

"As expectativas elevadas relativamente a todos os alunos, especialmente os mais desfavorecidos, são essenciais. É vital que dispunhamos de formas de monitorizar e de medir o progresso verificado no cumprimento dessas expectativas" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 69).

A coerência dos programas educativos é outro aspecto prepoderante a ter em atenção. Esta coerência é definida por Newman, Smith, Allenswork e Bryk (2001, p. 297) como:

> "(…) *a set of interrelated programs for students and staff that are guided by a commom framework for curriculum, instruction, assessment, and learning climate and that are pursued over a sustained period* (cit. por Leithwood et al, 2006, p. 101).

Assegurar a coerência dos programas educativos exige uma liderança forte que saiba fomentar a comunidade profissional docente a assumir um compromisso comum. "*as pupils see themselves becoming more competent, their motivation to learn is likely to increase also*" (Leithwood et al, 2004, p. 56). Os comportamentos da liderança neste caso incluem: a decisão de adoptar ou desenvolver um quadro comum e torná-lo uma prioridade para a escola; insistir para que o quadro seja utilizado por todos os docentes; incentivar fortemente para o trabalho em equipa de forma a implementar o quadro e proporcionar a formação do pessoal para utilizá-lo.

Para Ornstein (1983, cit. por Leithwood et al, 2004) ao se adoptar uma forma de gestão descentralizada e, fazendo uso da autonomia das escolas, o currículo deve reflectir os valores

e as preferências da comunidade local, o que incrementa o processo de ensino/aprendizagem. Um processo e uma avaliação coerentes contribuem para o sucesso educativo ao serem associadas com as experiências de vida dos alunos, motivando-os para a aprendizagem.

Paralelamente, no dizer de Holland e Andre (1987, cit. por Leithwood et al, 2004), as actividades extracurriculares ou "co-curriculares" desempenham um papel extremamente importante para o pleno desenvolvimento dos alunos. A participação nestas actividades tem sido relacionada com o aumento da auto-estima dos alunos, para além de melhorar as relações sociais na escola e promover um maior envolvimento em actividades políticas e sociais. Paralelamente, contribui para um melhor desempenho académico, aumenta as aspirações educacionais e promove sentimentos de auto-controlo, reduzindo a probabilidade de incidência da delinquência. Importa ainda salientar que as escolas mais pequenas geralmente têm níveis mais elevados de participação nestas actividades do que as grandes escolas.

As parcerias com a comunidade educativa, especialmente com os encarregados de educação, proporcionam um amplo sentido de comunidade no seio da escola, o que se revela de extrema importância na educação dos alunos. Crosby (1999, cit. por Leithwood et al, 2006) crê que estas parcerias, para além de servirem de antídoto para o ambiente instável, inseguro e desfavorecido em que vivem muitas famílias, envolvem e motivam os alunos para a aprendizagem. Não obstante, a criação destas parcerias torna-se, por vezes, muito difícil, uma vez que muitas destas pessoas travam uma luta diária pela sobrevivência, não tendo condições físicas nem psíquicas para se preocupar com a vida académica dos seus educandos.

Não se pode falar em sucesso educativo se não houver objectivos claros em termos pessoais, académicos e profissionais por parte de cada aluno e suas famílias. "*No matter what the student population, involving parents primarily in the teaching of their own children is most likely to contribute to children's learning* (Leithwood & Menzies, 1998).

Para além de afectar o rendimento dos alunos, a natureza das relações entre a comunidade educativa, afecta, em segunda instância, os docentes, nomeadamente através da sua satisfação profissional e da consequente decisão em continuar a desempenhar funções no mesmo estabelecimento de educação/ensino. Quando a escola possui uma reputação positiva junto da restante comunidade e recebe o apoio necessário dos encarregados de educação, o trabalho dos docentes e dos alunos sai, naturalmente, reforçado, defende Ingersoll (2001, cit. por Leithwood et al, 2006).

**Condições da Sala de Aula**

A aprendizagem dos alunos é directamente influenciada pelos *processos de aula* (Ferrer, 2003), ou seja, pelas condições da sala de aula, que são o resultado das políticas educativas e das condições de cada escola, bem como das preferências, capacidades e motivações de cada professor (Leithwood et al, 2004). Estes são elementos complementares dos já referidos processos de escola e têm a ver com o que se passa numa aula, que por si só, se caracteriza por ser heterogénea, imediata, imprevisível e, ao mesmo tempo, singular.

O modo como os professores percepcionam a complexidade do seu trabalho origina, ou não, sentimentos de stress e o seu sentido de compromisso com a escola. Por sua vez, estes sentimentos influenciam o seu desempenho na sala de aula e a consequente aprendizagem dos alunos.

No dizer de Ferrer (2003, p. 99), nos principais estudos internacionais, as variáveis que mais se evidenciam nos processos de aula são as seguintes:

> "a) Tempo dedicado ao ensino, entendendo-se por tal, quer o tempo efectivamente dedicado às tarefas docentes na escola (excluindo, por exemplo, interrupções não desejadas que, nalguns casos, chegam a ter um peso considerável), quer o tempo dedicado a tarefas escolares em casa.
> b) Estruturação do ensino, isto é, uma organização adequada e cognitivamente estimulante das tarefas de aprendizagem por parte do docente.
> c) Oportunidade de aprender, entendida no sentido em que a IEA desenvolveu este conceito há algum tempo, isto é, como a real exposição ao ensino (no sentido do currículo efectivamente apresentado) que proporciona ao aluno uma oportunidade de desenvolver a sua aprendizagem.
> d) Altas expectativas de rendimento por parte dos professores, factor que, como a investigação educativa mostrou claramente, está relacionado com melhores resultados por parte dos alunos.
> e) Avaliação contínua e controlo do progresso dos alunos, no sentido de se disponibilizar um *feedback* permanente do processo de ensino/aprendizagem, e de se ajudarem os alunos a avaliar, eles mesmos, o seu próprio progresso.
> f) Reforço positivo da aprendizagem, entendido de diversos modos, não necessariamente de acordo com uma concepção condutista, mas que tem a ver com a inclusão de estímulos, no sentido do aluno prosseguir nas tarefas e se esforçar por conseguir melhores resultados.
> g) Adequada proporção de alunos por professor que, tal como sucedia com as dimensões da escola, não é uma função linear, mas tem um mínimo e um máximo adequados, abaixo e acima dos quais a actividade docente e a aprendizagem se tornam menos estimulantes e mais difíceis".

Em termos gerais, ao nível da sala de aula, a investigação sugere que a aprendizagem dos alunos é consequência, por exemplo, do tamanho das turmas, das práticas dos alunos, das práticas pedagógicas dos professores, bem como da natureza da avaliação dos alunos (Leithwood et al, 2004). Ainda segundo estes autores, existem certas áreas de políticas e

práticas no contexto da sala de aula que exigem a atenção dos líderes escolares com o objectivo de melhorar a aprendizagem, a saber: tamanho das turmas, carga de ensino, ensino nas áreas de formação, trabalhos de casa, grupos de alunos, currículo e instrução.

A investigação sugere que a redução no tamanho das turmas dos típicos 20 a 30 alunos por turma para cerca de 15 proporciona um aumento significativo do desempenho escolar dos mesmos, uma vez que com turmas mais pequenas, os docentes recorrem a outro tipo de práticas pedagógicas mais vantajosas para os seus discentes. Para além de identificar o tamanho desejável para a constituição das turmas, a investigação nesta área (Finn, 2002) também sugere que os maiores benefícios da redução do tamanho das turmas são encontrados nos dois primeiros anos de escolaridade, podendo manter-se até três ou quatro anos mais tarde. Estes efeitos são ainda mais benéficos para os alunos com níveis socioeconómicos mais desfavorecidos. Para além destes efeitos, as turmas mais reduzidas aumentam a moral dos professores, na medida em que dedicam mais tempo e mais energias ao ensino individual e menos à gestão da sala de aula, já que, regra geral, se verificam menos interrupções e menos situações de indisciplina. Paralelamente, implicam um maior envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, reduzem as taxas de retenção e as taxas de abandono escolar no ensino secundário e aumentam as aspirações dos alunos para ingressar no ensino superior (Leithwood et al, 2004).

As evidências sugerem, igualmente, que é importante considerar o número total de alunos e de matérias leccionadas pelos professores, bem como a heterogeneidade das necessidades dos alunos. O número total de alunos atribuídos por professor ao longo de um ano lectivo é significativo, especialmente a partir do 2.º ciclo do ensino básico, uma vez que, como consequência da especialização, cada docente dá aulas a diversas turmas e distintos grupos de alunos. A investigação (Sizer, 1992a, 1992b, cit. por Leithwood et al, 2004) defende a redução no número de alunos por professor, por semestre ou por ano, dos típicos 125 a 200 para os cerca de 90. Evidências complementares indicam que a redução na carga de ensino pode ser conseguida através do uso de docentes assistentes ou substitutos.

Ora, baseando-se na premissa de que a eficácia educativa depende da profunda compreensão dos diferentes recursos cognitivos trazidos individualmente para a sala de aula e do acompanhamento e avaliação que tanto o professor como cada aluno fazem dos progressos da aprendizagem, as oportunidades de ir ao encontro de qualquer uma destas condições efectivas diminuem com o aumento do número de alunos por professor e com a heterogeneidade discente.

Paralelamente, os resultados da pouca pesquisa existente nesta área (Goldhaber & Brewer, 2000, cit. por Leithwood et al, 2004) apontam que é importante atribuir aos docentes disciplinas ou áreas do currículo para as quais eles têm preparação e certificação formal, uma vez que há uma relação positiva entre a preparação dos professores e a qualidade da instrução e os resultados obtidos pelos alunos.

O sentimento de complexidade do trabalho docente aumenta quando estes são solicitados a leccionar em áreas para as quais não estão devidamente qualificados ou estão menos preparados, bem como quando os seus alunos não cooperam nas aulas e apresentam resultados baixos. Por outro lado, essa complexidade pode ser contornada quanto maior for o grau de autonomia para tomar decisões na sala de aula, bem como através de um clima de escola que encoraje a aprendizagem e da existência de recursos apropriados para a sua prática profissional.

Os grupos de alunos para os quais os professores leccionam assumem, igualmente, extrema importância. O agrupamento dos alunos é influenciado por decisões tomadas quer ao nível da escola, quer ao nível da sala de aula, sendo que estas decisões requerem a intervenção dos líderes escolares.

Ao longo dos últimos cinquenta anos, os estudos (Oakes, 1985; Yonezawa, Wells & Serna, 2002, cit. por Leithwood et al, 2004) têm sugerido, inequivocamente, que os alunos que tenham dificuldade na escola, especialmente os mais desfavorecidos, aprendem mais e melhor quando inseridos em grupos heterogéneos. Isto porque existem expectativas de aprendizagem mais elevadas, um ritmo de instrução mais rápido, modelos eficazes de aprendizagem e currículos mais desafiantes. Não obstante estas evidências, durante este mesmo período, a grande maioria dos docentes e líderes escolares têm promulgado práticas que separam os alunos pelas suas capacidades, com o argumento de que o grupo homogéneo produz uma maior aprendizagem, permitindo a concentração de recursos para o mesmo tipo de problemas de aprendizagem. A implementação de turmas heterogéneas tem sido considerada muito difícil por muitos membros da classe docente.

É neste contexto que urge a intervenção dos líderes, de forma a mudar as crenças dos professores sobre os efeitos dos grupos heterogéneos para a aprendizagem dos alunos. Segundo Riehl (2000, cit. por Leithwood et al, 2004), a liderança deve incentivar os seus colegas para esta prática, criando condições que incluem as oportunidades para aprender pela prática, dar feedback e ajudar os docentes a construir os processos avaliativos.

O currículo, por sua vez, é também um factor que condiciona o trabalho dos docentes, já que uma quantidade considerável de estudos sugere que o melhor currículo para os alunos social, económica e culturalmente desfavorecidos é o *rich curriculum* (Brophy, s/d, cit. por Leithwood et al, 2006) normalmente experienciado pelos alunos relativamente favorecidos. Este é um currículo em que as estratégias de ensino, as actividades pedagógicas e de avaliação são claramente alinhadas e as práticas visam realizar plenamente o leque de conhecimentos, competências, atitudes e disposições valorizadas pela sociedade. Todavia, nem todos os alunos conseguem aceder ao designado *rich curriculum* e, como tal, os docentes necessitam possuir uma panóplia de estratégias de ensino e ser capazes de determinar quais as mais úteis e adequadas para atender à heterogeneidade discente que caracteriza as escolas dos nossos tempos. As competências são ensinadas com vista à sua aplicação em contextos e com propósitos específicos, incluíndo a aprendizagem de competências gerais, bem como de competências específicas em determinados domínios.

No dizer de Englert (1993, cit. por Leithwood et al, 2004) muitos professores não têm satisfação em trabalhar com alunos de escolas mais problemáticas e, na primeira oportunidade, deslocam-se para ambientes menos exigentes, usando como justificação a falta de recompensas por não assistir ao sucesso dos seus alunos. Estes professores têm, muitas vezes, baixas expectativas para o desempenho dos alunos e insistem na prática de actividades destinadas a melhorar as capacidades académicas mais básicas.

Um ensino eficaz deve ser conduzido num ambiente de sala de aula altamente favorável, pressupondo a aprendizagem de toda a comunidade educativa. Neste ambiente, a maior parte do tempo da aula é dispendido em actividades relacionadas com o currículo e os alunos estão centrados nas mesmas (Leithwood et al, 2006).

Segundo Cooper (1989, 2000, 2001, cit. por Leithwood et al, 2004) os trabalhos de casa também possuem efeitos positivos e efeitos negativos para a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista positivo, podem contribuir para a realização imediata da aprendizagem e para os bons resultados académicos a longo prazo, bem como, de forma menos directa, para o desenvolvimento de capacidades académicas, nomeadamente uma maior auto-disciplina. Por sua vez, os próprios encarregados de educação podem envolver-se mais na escolarização dos seus filhos. Por outro lado, a investigação também sugere possíveis efeitos negativos provenientes dos trabalhos de casa, tais como a perda de interesse dos alunos nas matérias, a fadiga, a falta de oportunidades para o lazer e para actividades de tempos livres, bem como a elevada pressão exercida pelos pais. Para além disso, os trabalhos de casa acentuam, por

vezes, as diferenças entre os alunos com altos e baixos resultados académicos. Importa salientar que os efeitos dos trabalhos de casa variam consoante a idade e o nível de ensino dos alunos, sendo que os efeitos positivos são maiores para os alunos do ensino secundário, especialmente quando não são demasiado complexos.

## PRÁTICAS DE LIDERANÇA COM INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

No decurso dos anos 80 a investigação educativa (Good & Brophy, 1986, cit. por Revez, 2004) debruçou-se no estudo das escolas consideradas eficazes, na tentativa de identificar as principais causas dessa eficácia.

Lezzotte (1989, cit. por Revez, 2004) identificou quatro variáveis explicativas da eficácia escolar:

- a existência de um clima escolar favorável;
- expectativas elevadas do rendimento dos alunos;
- motivação e satisfação profissional dos docentes;
- determinado estilo de liderança.

Esta última variável é corroborada por diversos investigadores, tais como: Astin (1985), Bass (1988), Leithwood et al (2004), MacGregor (1978), Pacheco e Sánchez (1993), Purkey e Smith (1983), Sergiovanni (1984), entre outros (cit. por Revez, 2004).

Chapman (1990) e Rollin (1992) identificam, igualmente, o estilo de liderança como uma das características que mais contribui para a eficácia e eficiência das organizações escolares. Segundo estas autoras, a qualidade educativa de uma escola está directamente relacionada com uma liderança reconhecida e efectiva, promotora do desenvolvimento individual e colectivo (Revez, 2004).

Nettles e Herrington (2007) enumeram uma série de factores que, segundo vários investigadores, asseguram uma liderança efectiva nas escolas, nomeadamente:

☑ clima seguro e ordenado - uma das maiores responsabilidades da liderança de uma escola é promover um ambiente educativo seguro e ordenado que permita o sucesso do processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, diversos autores (Cotton, 2003; Leitner, 1994; Marcoulides & Heck, 1993; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheurich, 1998)

asseveram que a liderança pode influenciar determinados aspectos do clima da escola, incluindo:

- a definição e comunicação dos padrões comportamentais;
- a implementação de processos que garantam que as políticas comportamentais são aplicadas de igual forma a todos os alunos;
- o uso justo e consistente da disciplina;
- a implementação da responsabilidade em garantir a disciplina por todos os membros da escola.

☑ missão e visão - a importância do estabelecimento de uma missão e visão claras em escolas consideradas de sucesso é defendida por vários autores (Cotton, 2003; Johnson & Asera, 1999; Louis & Miles, 1992; *National Commission on Education*, 1995; Scheurich, 1998).

☑ envolvimento das partes interessadas - a habilidade do líder em angariar recursos e envolver os interessados com vista à melhoria da escola é também sinónimo de uma liderança efectiva. Os líderes de escolas consideradas eficazes estimulam a capacidade de liderança do corpo docente e não docente de forma a que as responsabilidades sejam delegadas por todos os membros da comunidade educativa, encorajando, assim, o cumprimentos dos objectivos da escola (Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002; Yap & Enoki, 1995).

☑ acompanhamento do progresso da escola - a presença do líder escolar nas salas de aula, a participação em reuniões, a atenção prestada ao desempenho académico dos alunos e o estabelecimento de relações interpessoais são também factores preponderantes numa escola de sucesso (Deal & Peterson, 1990; Elmore, 2000; Fink & Resnick, 2001; Gullat & Lofton, 1996; MaCallum, 1999; Sammons et al, 1995). Paralelamente, Murphy (1990) refere que alguns líderes utilizam diversas estratégias de monitorização, entre elas dar a conhecer os resultados da escola a toda a comunidade educativa e avaliar constantemente a qualidade do ensino e os progressos académicos dos alunos.

☑ foco no ensino - uma das responsabilidades chave do líder escolar é controlar determinadas áreas críticas do ensino, pelo que o seu interesse pelas matérias educativas deve ser visível. Os horários são também planeados de acordo com as necessidades educativas de forma a proteger o tempo lectivo (Klinger, Arguelles, Hughes & Vaughn, 2001; Leithwood & Jantzi, 2000; Waters et al, 2003).

☑ expectativas elevadas no desempenho dos alunos - diversos investigadores associam o bom desempenho dos alunos ao facto do líder escolar comunicar, frequentemente, expectativas elevadas acerca do rendimento dos mesmos (Cheng, 1994; Gullat & Lofton, 1996; Leithwood & Jantzi, 2000; Waters et al, 2003). Essas expectativas não se devem restringir unicamente

aos alunos, mas abranger toda a equipa para que compreendam as condições de trabalho, participem activamente em actividades de desenvolvimento profissional, promovam um ensino de qualidade e dêem prioridade às práticas educativas e às conquistas diárias dos alunos (Teddie & Reynolds, 2000).

☑ desenvolvimento profissional - o sucesso da liderança escolar depende, em muito, do desenvolvimento profissional que é proporcionado à sua equipa. Os líderes eficazes participam, inclusive, em actividades profissionais de forma a melhor compreender as práticas da sala de aula (Deal & Peterson, 1990; DuFour & Berkey, 1995; Leitner, 1994; Levine & Lezotte, 1990; Peterson, Gok & Warren, 1995; Wagstaff, Melton, Lawless & Combs, 1998).

No dizer de Nóvoa (1992) numa escola eficaz encontram-se presentes conceitos como autonomia escolar, articulação curricular, optimização de tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal, participação dos pais, reconhecimento público, apoio das autoridades e liderança organizacional. Neste sentido, as várias definições e estilos de liderança e o modo como são desenvolvidos nas organizações educativas demonstram que esta exerce influência em vários domínios da vida escolar e da escola enquanto organização, nomeadamente: no sucesso educativo; na formação de comunidades de aprendizagem nas escolas e na criação e manutenção de uma determinada cultura e clima escolar.

Na verdade, a liderança escolar faz toda a diferença no desempenho da escola, da classe docente e dos próprios alunos. "*Leadership is widely regarded as a key factor in accounting for differences in the success with which schools foster the learning of their students*" (Leithwood et al, 2004, p. 17).

Diversos investigadores (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999, cit. por NCSL, 2007) afirmam que não tem qualquer sentido estudar a liderança escolar sem fazer referência ao contexto onde está inserida, na medida em que o ambiente em que um líder trabalha influencia fortemente o tipo de liderança exercido. Os próprios líderes escolares subscrevem a importância do contexto, enquanto factor explicativo das suas acções, justificando-se com as necessidades dos alunos, o contexto familiar, socioeconómico e político.

> "*Much of the success of (...) school leaders in building high performance organizations (organizations which make significantly greater-than-expected contributions to student learning) depends on how well these leaders interact with the larger social and organizational context in which they find themselves*" (Leithwood et al, 2004, p. 23).

Inúmeros são os factores que determinam o tipo de liderança e influenciam as prioridades de acção dos líderes escolares, moldando as práticas efectivas do seu quotidiano, desde factores socioeconómicos, demográficos, culturais e históricos, a factores internos da escola, como sejam, os níveis de desempenho escolar, a organização do pessoal, a dimensão da escola, as oportunidades, iniciativas, experiências e orientação profissional do líder em contexto de trabalho, entre outros. Não obstante, os efeitos reais destas experiências são mediados pela vida pessoal dos líderes, no que se refere aos seus pensamentos, sentimentos, histórias e percursos educativos, identidade e valores profissionais (Leithwood et al, 2006). "*A small handful of personal traits explain a high proportion of the variation in leadership effectiveness*" (NCSL, 2007, p. 4).

Não obstante, Schein (1985, cit. por NCSL, 2007) considera que os líderes não são actores passivos, ao invés, são actores influentes e devem ser proactivos na gestão organizacional, na cultura e nas formas de acção da escola. Por outras palavras, os líderes devem ser capazes de analisar e compreender os contextos, determinar prioridades e incentivar formas de liderança consonantes com as necessidades diagnosticadas. A forma como os líderes analisam os contextos e, posteriormente, agem, é a questão primordial que distingue os líderes entre si.

O *National College for School Leadership* (2007, p. 5) afirma "(…) *it is not only what you do as a leader, but how you do it that makes the difference in any given situation and environment. Therefore, there is no one way to lead a school. Leaders must act in ways that meet the needs of the schools they lead*". Este organismo defende ainda que quase todos os líderes bem sucedidos operacionalizam o mesmo repertório de práticas básicas de liderança, indo ao encontro do que Leithwood e os seus colaboradores (2006) defendem através da afirmação "*more coordinated patterns of leadership are associated with more beneficial organisational outcomes*" (NCSL, 2007, p. 10).

Neste sentido, de forma a melhor compreender a questão da liderança escolar é necessário entender o que é que faz de um líder um líder de sucesso e de que forma é que as suas práticas servem de exemplo para os outros. Paralelamente, é imprescindível saber se há ou não uma chave para o trilho de práticas bem sucedidas de liderança, conducentes ao sucesso organizacional.

> "*(…) what students learn (…) depends on their consequences for what teachers do. And what teachers do (…) is a function (f) of their motivations, abilities, and the situations in which they work. The relationship among these variables can be represented in this deceptively simple formula*:
>
> *Pj = f (Mj, Aj, Sj)*" (Leithwood et al, 2006, p. 32).

Considerando a fórmula anterior:

- a letra "p" (*performance*) corresponde ao desempenho do professor;
- a letra "m" (*motivation*) representa a motivação do professor e o esforço para obter um alto nível de desempenho, bem como um elevado grau de responsabilidade pessoal e de compromisso com as metas da organização escolar;
- a letra "a" (*abilities*) significa as habilidades, conhecimentos e competências profissionais do professor;
- a letra "s" (*settings*) está associada às condições de trabalho, nomeadamente as características da escola e o contexto da sala de aula.

Por outras palavras, a aprendizagem dos alunos está dependente do trabalho dos docentes, que por sua vez, é condicionado pelas suas motivações, competências e contexto de trabalho. Todas estas variáveis são consideradas interdependentes, o que significa que cada variável tem um efeito sobre as outras duas. Esta fórmula tem implicações directas nas práticas da liderança. Por um lado, os líderes têm que melhorar todos os elementos na fórmula, ou seja, as habilidades, competências, motivações e contexto de trabalho de todos os membros da escola: pessoal docente, não docente e discente. Por outro lado, os líderes terão que se dedicar a essas práticas de forma mais ou menos simultânea, já que o êxito global dos líderes depende da melhoria das três variáveis.

A base de uma liderança escolar de sucesso assenta, de acordo com diferentes autores, em categorias distintas de práticas de liderança. Assim, para Hallinger e Heck (1999) essas categorias são: "efeitos", "pessoas" e "estruturas e sistemas sociais". Conger e Kanungo (1998), por sua vez, referem "estratégias visionárias", "construção de estratégias eficientes" e "estratégias de mudança de contexto" (cit. por Leithwood et al, 2004).

Para Leithwood e os seus colaboradores, a base de uma liderança escolar de sucesso assenta nas seguintes grandes quatro práticas: construção da visão e definição de direcções; compreensão e desenvolvimento das pessoas; concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades e gestão do processo de ensino/aprendizagem (Leithwood et al, 2004; Leithwood et al, 2006; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood & Riehl, 2005).

Cada uma destas categorias engloba um determinado número de comportamentos mais específicos de liderança, catorze no cômputo total. Estas categorias são uma parte significativa do repertório de líderes escolares bem sucedidos, quer seja no 1.º, 2.º e 3.º ciclos ou secundário, em Portugal, nos Estados Unidos da América ou no Japão (Leithwood et al,

2006). Apesar destas práticas não constituírem, de forma exclusiva, o trabalho global desenvolvido pela liderança, a investigação científica nesta área comprova o contributo das mesmas para a melhoria organizacional, para o alcançar das metas e objectivos estabelecidos e, em última instância, para a aprendizagem discente (Bass, 1985; Burns, 1978; Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter, 1990, cit. por Leithwood, et al, 2006). Como tal, importa explicitar concretamente cada uma dessas práticas.

**Construção da Visão e Definição de Direcções**

Para Hallinger e Heck (1998), esta categoria de práticas prende-se com o esforço que os líderes fazem para motivar os seus colegas, enquanto que Hargreaves e Fink (2006) defendem que está relacionada com a definição de objectivos e propósitos, como meio de estimulação para a realização do trabalho, uma vez que segundo a maioria das teorias da motivação as pessoas estão mais motivadas para realizar objectivos que sejam importantes para si próprios (cit. por Leithwood et al, 2006). Esta categoria inclui três conjuntos de práticas mais específicas que constituem uma das principais fontes de inspiração e motivação para o desempenho do trabalho, a saber:

☑ *construir uma visão partilhada* - construir uma visão do futuro da organização é uma tarefa fundamental incluída nos modelos de liderança carismática e transformacional, a designada "motivação inspiradora" de Bass (1985). Segundo Hallinger e Heck (2002, cit. por Leithwood et al, 2004, p. 23) "*A critical aspect of leadership is helping a group to develop shared understandings about the organization and its activities and goals that can undergird a sense of purpose or vision*". Já Silins e Mulford (2002) encontram efeitos positivos e significativos de uma missão partilhada e monitorizada. Locke (2002), por sua vez, argumenta que a formulação de uma visão para a organização é uma tarefa fundamental para alinhar objectivos e actividades promovidas pela organização escolar (cit. por Leithwood et al, 2006).

"*This set of practices is aimed at helping one's colleagues develop shared understandings about the organization and its activities and goals that can under gird a sense of purpose or vision*" (Leithwood et al, 2004, p. 8).

☑ *fomentar a aceitação dos objectivos do grupo* - uma acção propriamente dita requer a aceitação das metas e objectivos mais imediatos a serem desenvolvidos, com vista à concretização da visão. Neste sentido, este conjunto de práticas visa não só a identificação dos objectivos a alcançar pela organização escolar, como também a concordância de todos, pelo

facto dos objectivos da organização corresponderem aos objectivos individuais de cada membro da comunidade educativa. Caso contrário, as metas da organização não têm valor motivacional intrínseco. *"People are motivated by goals which they find personally compelling, as well as challenging but achievable"* (Idem, p. 8).

De acordo com Podsakoff et al (1990, cit. por Leithwood et al, 2006) este conjunto de práticas inclui os comportamentos relacionais dos líderes com vista a promover o trabalho cooperativo em direcção a uma meta comum.

☑ *possuir altas expectativas* - este conjunto de práticas de liderança está estreitamente relacionado com o estabelecimento de metas e objectivos. Embora as expectativas de alto desempenho não definam o conteúdo dos objectivos organizacionais, demonstram que os valores dos líderes são um comportamento fulcral em praticamente todas as concepções de liderança carismática e transformacional.

Para além destas práticas, é também essencial que o líder acompanhe o desempenho organizacional e promova uma comunicação eficaz entre todos os membros da organização (Leithwood et al, 2004).

**Compreensão e Desenvolvimento das Pessoas**

"*While clear and compelling organizational directions contribute significantly to members work-related motivations, they are not the only conditions to do so*" (Leithwood et al, 2004, p. 8).

Os conjuntos de práticas inseridos nesta categoria proporcionam um contributo extremamente significativo para a motivação e desempenho de um determinado trabalho. O seu principal objectivo é a criação de habilidades, capacidades e conhecimentos, bem como, segundo Day e Schmidt (2006, cit. por Leithwood et al, 2006), o estabelecimento de compromissos e o desenvolvimento da capacidade de resiliência, já que as pessoas são motivadas por estarem a fazer aquilo em que são boas.

Lord e Maher (1993) defendem que essas capacidades e motivações são influenciadas pela experiência directa dos diversos membros com aqueles que possuem cargos de liderança, à qual Rowan (1996) acrescenta o contexto organizacional no qual os indivíduos trabalham. Nas palavras de Goleman, Boyatzis e McKee (2002), a capacidade de se envolver em práticas que ajudam a desenvolver as pessoas depende, em grande parte, da inteligência emocional do

líder. Dados recentes (McColl-Kennedy & Anderson, 2002) sugerem que a inteligência emocional de um líder capta a sua atenção para os colaboradores; aumenta o entusiasmo e o optimismo; reduz a frustração; transmite uma sensação de missão e, indirectamente, aumenta a performance dos colaboradores (cit. por Leithwood et al, 2004).

Nesta categoria estão incluídos três conjuntos de práticas, nomeadamente:

☑ *proporcionar apoio individualizado / demonstrar consideração pelas pessoas* - Podsakoff et al (1990) afirmam que este conjunto de comportamentos deverá revelar o respeito dos líderes pelos seus colegas e a sua preocupação com os seus sentimentos e necessidades pessoais. De igual forma, para Bass e Avolio (1994), este apoio passa, em primeiro lugar, por conhecer bem as necessidades dos colegas. Refere-se, então, a uma postura de apoio, reconhecimento e recompensa que os líderes devem ter para com os seus liderados (cit. por Leithwood et al, 2006).

☑ *facilitar a estimulação intelectual* - de acordo com Avolio (1994) e com Podsakoff et al (1990), os comportamentos incluídos nesta dimensão são incentivar os colegas a aceitar desafios intelectuais, reanalisar hipóteses, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de actuação. Waters et al (2003) salientam que desafiar o *status quo* é, igualmente, um comportamento extremamente importante para os líderes.

> "*A considerable amount of the educational literature assumes such practices on the part of school leaders, most notably the literature on instructional leadership which places school leaders at the centre of instructional improvement efforts in their schools* (e.g. Day et al, 2000; Southworth, 2002; Hallinger, 2003; Stein & Spillane, 2005)" (Leithwood et al, 2006, p. 37).

A estimulação intelectual é a chave para o desenvolvimento profissional quer dos docentes, quer dos líderes de escolas que se encontram em circunstâncias mais difíceis (Day, 1999; Harris et al, 2002; Gray, 2000, cit. por Leithwood et al, 2006). Como tal, todos os modelos de liderança carismática e transformacional abarcam este conjunto de práticas.

☑ *proporcionar um modelo adequado* - para Avolio e Gardner (2005), liderar através do exemplo pressupõe um conjunto de práticas associadas a modelos de autêntica liderança, na medida em que se demonstram processos de tomada de decisão transparentes, confiança, optimismo, esperança, resiliência e coerência entre a teoria e a prática, entre o discurso e a acção. Como refere Avolio (1994, cit. por Leithwood et al, 2006, p. 38) "(…) *leaders exercise idealized influence when they serve as role models with the appropriate behaviours and attitudes that are required to build trust and respect in followers*". A mesma posição tem

Locke (2002) que defende que esta coerência é conseguida através da aplicação de valores fundamentais na própria acção dos líderes (Leithwood et al, 2006).

**Concepção da Organização e Redesenho de Funções e Responsabilidades**

Esta categoria representa a letra "s" (*settings*) da equação que define a aprendizagem escolar dos alunos, isto é, o contexto ou condições de trabalho. Esta categoria revela-se extremamente importante uma vez que

> "*The contribution of schools to student learning most certainly depends on the motivations and capacities of teachers and administrators, acting both individually and collectively*" (Leithwood et al, 2004, p. 9).
>
> "(…) *people are motivated when they believe the circumstances in which they find themselves are conducive to accomplishing the goals they hold to be personally important*" (Leithwood et al, 2006, p. 38).

É neste contexto que os três exemplos de práticas inseridos nesta categoria se relacionam com o estabelecimento das condições de trabalho que permitem aos líderes retirar o máximo partido das motivações e capacidades de cada liderado, com o objectivo de facilitar o trabalho dos membros organizacionais e de que a maleabilidade das estruturas coincida com as práticas de melhoria da escola (Leithwood et al, 2004).

Os três conjuntos de práticas inseridas nesta categoria são as seguintes:

☑ *construir culturas colaborativas* - a importância da colaboração nas culturas escolares tem sido apoiada, inequivocamente, há largos anos enquanto elemento central para a melhoria das escolas, para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, bem como para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Louis & Kruse, 1998; Rosenholtz, 1989, cit. por Leithwood et al, 2006). Os líderes são capazes de construir maiores e melhores práticas e culturas colaborativas nas suas escolas (Leithwood et al, 2006; Waters et al, 2003). No caso de escolas em circunstâncias mais difíceis esta é uma tarefa fundamental da liderança (Jacobson et al, 2005; Oeste, Ainscow, & Stanford, 2005, cit. por Leithwood et al, 2006).

Connolly e James (2006) afirmam que o êxito da actividade colaborativa é determinado pelas capacidades e motivações dos colaboradores, conjuntamente com as oportunidades que lhes são dadas para colaborar, o que significa que o sucesso depende também de determinadas condições prévias. A confiança é cada vez mais reconhecida como um elemento-chave para incentivar a colaboração e, tanto Bryk e Schneider, (2002), como Louis e Kruse (1995)

concordam que os indivíduos são mais propensos a confiar em pessoas com as quais tenham estabelecido boas relações (cit. por Leithwood et al, 2006). Nesta linha de pensamento, os líderes podem e devem fazer parte dessas comunidades colaborativas, já que ao fazê-lo demonstram ser pessoas de confiança; cultivam o respeito mútuo e a confiança entre todos os intervenientes; asseguram a determinação de processos e resultados do grupo; clarificam metas e papéis de colaboração; encorajam o compromisso entre os colaboradores; promovem a comunicação e, por fim, fornecem recursos de apoio adequados e consistentes ao trabalho colaborativo (Connolly & James, 2006; Mattessich & Monsey, 1992, cit. por Leithwood et al, 2006).

☑ *reestruturar* - esta é uma função ou comportamento comum a praticamente todas as concepções de práticas de liderança, uma vez que a cultura organizacional e as estruturas são duas faces do mesmo processo. Desenvolver e manter culturas colaborativas depende, efectivamente, da criação de estruturas complementares. Segundo Hadfield (2003) as práticas associadas a estas iniciativas incluem a planificação dos horários dos professores e a criação de equipas e/ou grupos de resolução de problemas. Para Reeves (2000) reestruturar inclui distribuir tarefas da competência, à partida, dos líderes aos professores, no intuito de aumentar a sua participação nos processos de tomada de decisão. Hallinger e Heck (1998) identificam esta variável como um dos principais mediadores dos efeitos dos líderes sobre a aprendizagem dos alunos (cit. por Leithwood et al, 2006).

☑ *construir relações positivas com as famílias e comunidade educativa* - o papel dos pais na educação dos filhos e a sua estreita relação com a escola é identificado por Goldring e Rallis (1993) como de extrema importância para quem assume um papel de liderança formal na escola. Já Muijs, Harris, Chapman, Stoll e Russ (2004) salientam a importância desta relação para a melhoria do ensino nas escolas que enfrentam circunstâncias consideradas mais difíceis (cit. por Leithwood et al, 2006).

☑ *construir uma relação entre a escola e o meio envolvente* - é certo que os líderes escolares, para poderem acompanhar as mudanças políticas, antecipar tendências e resolver potenciais problemas que surjam nas suas escolas, são obrigados a passar um tempo bastante significativo em contacto com pessoas que estão fora das suas escolas, quer seja através de reuniões, conversas informais, telefonemas, e-mails, entre outros. Reynolds et al (2001, cit. por Leithwood et al, 2006) afirmam que o apoio externo pode ser também uma resposta eficaz para que as escolas se envolvam em projectos de melhoria interna.

Não obstante, apesar do tempo considerável que é dispendido pelos líderes escolares nestas tarefas relacionadas com a reformulação da organização, Earl et al (2006, cit. por Leithwood et al, 2006) referem que apenas recentemente a investigação se começou a debater sobre o seu contributo para a melhoria da aprendizagem dos alunos e/ou para a qualidade da organização escolar.

**Gestão do Processo de Ensino/Aprendizagem**

Em pesquisas recentes sobre os efeitos da liderança escolar, Leithwood e Jantzi (2005) concluíram que os comportamentos de gestão também são importantes, especialmente aqueles que criam estabilidade e fortalecem as infra-estruturas. Todavia, na maioria dos casos, os comportamentos directamente relacionados com a supervisão parecem não ser importantes. Acerca deste conjunto de práticas tem havido alguma confusão sobre os seus potenciais efeitos. Surpreendentemente, Hallinger (2003) veio afirmar que estas práticas de gestão que envolvem uma aproximação ao ambiente das aulas e consequente supervisão do que sucede dentro da sala de aula parecem ter certo impacto nos alunos.

Os quatro conjuntos de práticas de liderança desta categoria asseguram a coordenação de diversas iniciativas, na medida em que fornecem a estabilidade necessária à melhoria da escola. As práticas inseridas nesta categoria são as seguintes:

☑ *recrutar os colaboradores* - esta função de recrutar docentes com o interesse e capacidade para prosseguir os objectivos da escola deve ser uma das principais funções dos líderes que pretendem a melhoria escolar. Gray (1999, cit. por Leithwood et al, 2006) assegura que recrutar pessoal assemelha-se primordial para os líderes escolares. Importa salientar que em Portugal os docentes são recrutados a nível central pelo Ministério da Educação. Não obstante, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, os directores de escola assumem, igualmente, alguma autonomia e competências nesta área. No caso específico da Região Autónoma da Madeira, esta é uma competência da Secretaria Regional de Educação e Cultura.

☑ *prestar apoio educativo (de ensino e aprendizagem)* - este conjunto de práticas inclui supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo, fornecer recursos de apoio ao currículo, instrução e avaliação. De acordo com West et al (2005) é essencial que os líderes se centrem nas questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem, o que pressupõe que promovam a auto-estima dos alunos e lhes dêem voz activa. Nas palavras de De Maeyer,

Rymenans, Van Petegem, van der Bergh e Rijlaarsdam (2006) um clima destes traz contribuições significativas para o desempenho escolar dos alunos (cit. por Leithwood et al, 2006).

☑ *acompanhar/monitorizar as actividades escolares* - Waters et al (2003) associaram os efeitos da liderança escolar nos discentes com as funções de acompanhamento e avaliação, especialmente as focadas nos seus progressos. Esta prática é igualmente defendida por Hallinger (2003) que designa um conjunto de práticas de liderança de acompanhamento do progresso dos alunos.

☑ *evitar distracções e canalizar as pessoas para o trabalho* - a investigação tem relatado a eficácia organizacional dos líderes que impedem os seus colaboradores de se direccionarem em sentidos opostos aos objectivos estabelecidos para a escola. Isto porque dado o carácter aberto das escolas, estas assistem, frequentemente, ao "bombardeamento" das políticas de governo, das expectativas de pais, dos meios de comunicação social, entre outros, que as retraem do seu objectivo principal, a promoção do sucesso educativo dos alunos.

Para serem bem sucedidos em contextos altamente políticos, os líderes escolares sentem a necessidade de criar e manter uma escola competitiva; fornecer orientações educativas; capacitar os outros a tomar decisões importantes e implementar planos de melhoria estratégica da escola (Leithwood et al, 2004). As formas que os líderes utilizam para aplicar estas práticas básicas de liderança demonstram a receptividade dos contextos em que trabalham (NCSL, 2007).

## PERCURSO EVOLUTIVO DA INVESTIGAÇÃO NESTA ÁREA

> "(…) *there is ample evidence in the body of research and in educational pratice to confirm that the school principal [instructional leadership] is regarded as critical to school success and student achievement. (...) several decades of research on the topic has resulted in a body of knowledge that details the positive relationships between the pratice of school principals and student academic achievement*." (Nettles & Herrington, 2007, p. 729).

Costa (2000, p.15) refere que no nosso País a liderança nas escolas, "se não completamente esquecida, está longe da centralidade que outros colegas, noutros contextos geográficos, lhe atribuem". Apesar de não haver estudos em Portugal que analisem com profundidade a relação entre a liderança e a aprendizagem dos alunos, algumas evidências em estudos internacionais demonstram que a liderança pode afectar, efectivamente, o desempenho dos alunos.

A partir da década de 80, a atenção dos investigadores educativos recaiu sobre a descrição das características específicas das escolas eficazes, concluindo-se que nestas existem um clima de trabalho favorável, elevadas expectativas de rendimento, docentes motivados e satisfeitos, bem como um determinado estilo de liderança. Este último era tido como uma das variáveis fundamentais na eficácia escolar, já que uma das diferenças significativas encontradas era precisamente a actuação dos líderes nas escolas. As várias pesquisas efectuadas no campo da liderança demonstram, então, algum consenso relativamente à sua influência na aprendizagem dos alunos, através da sustentação e desenvolvimento dos docentes e de processos organizacionais eficazes (Davis, 2005).

Ao longo de várias décadas de investigação educacional têm sido identificadas relações significativas entre as práticas de liderança de uma escola e o processo de aprendizagem dos alunos, o que se reflecte, evidentemente, no sucesso académico. Como referem Leithwood et al (2004, p. 5) "(…) *successful leadership can play a highly significant - and frequently underestimated - role in improving student learning*".

Não obstante, hoje em dia, mais do que focar a influência directa da liderança na aprendizagem dos alunos, salienta-se a relação indirecta que o líder escolar cria através das interacções com os diversos membros da comunidade educativa (Hargreaves & Fink, 2007; Leithwood et al, 2004; Leithwood et al, 2006; Nettles & Herrington, 2007).

> "(…) os efeitos da liderança do director são, em grande medida, indirectos. Os directores melhoram a aprendizagem dos alunos, ao influenciarem os adultos que

> afectam essa aprendizagem de forma mais directa" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 133).

Muitos estudos têm comprovado que uma verdadeira liderança escolar é uma das características que define uma escola de sucesso. Na maior parte dos casos, a liderança apenas é ultrapassada, no que se refere à influência na aprendizagem dos alunos, pelo que se passa efectivamente dentro da sala de aula, por outras palavras, "*leadership is second only to classroom instruction among all school-related factors that contribute to what students learn at school*" (Leithwood et al, 2004, p. 5).

Neste contexto, as políticas educativas tradicionais têm centrado a sua atenção nos factores da sala de aula e na forma como estes influenciam a aprendizagem dos alunos. Na verdade, os factores que mais influenciam o desempenho dos alunos são as práticas dos professores dentro da sala de aula, como por exemplo os métodos de ensino adoptados (Leithwood et al, 2006). Não obstante, mais recentemente esta atenção tem-se virado para a questão da liderança enquanto factor decisivo no desempenho dos alunos.

Hallinger e Heck (1996, cit. por NCSL, 2007) defendem, há já muito tempo, que há uma necessidade de se concentrar a investigação na forma como os líderes escolares actuam e como fazem a diferença. Neste sentido, a NCSL (2007) tem vindo a debruçar-se sobre esta temática, analisando a forma como os líderes escolares marcam uma diferença positiva na aprendizagem e conquistas dos alunos.

Debrucemo-nos então nas principais evidências empíricas de algumas investigações internacionais em torno desta questão. Em primeiro lugar, a fonte de evidências provenientes de estudos de casos qualitativos que, regra geral, foram realizados em escola com resultados excepcionais. Estas escolas possuíam contextos que se acreditava que contribuíam para incrementar a aprendizagem dos alunos, bem como, de acordo com Mortimore (1993) e Scheurich (1998) produziam, geralmente, um leque vasto de boas condições escolares (cit. por Leithwood et al, 2004).

Uma segunda fonte de investigação sobre os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos é a dos estudos quantitativos de grande escala. A investigação realizada por Hallinger e Heck (1996a, 1996b, 1998) que identificou aproximadamente 40 estudos, conduzidos entre 1980 e 1995, levou-os a concluir que os efeitos directos e indirectos da liderança escolar nos resultados individuais dos alunos são pequenos, mas significativos, atendendo ao facto de que a liderança, apesar de explicar apenas 5 a 7% da variação da aprendizagem dos alunos,

representa cerca de 25% dos factores escolares que influenciam essa mesma aprendizagem. "*The total (direct and indirect) effects of leadership on student learning account for about a quarter of total school effects*" (Leithwood et al, 2004, p. 5). A principal conclusão desta investigação foi que a influência da liderança na aprendizagem dos alunos é maioritariamente indirecta. "*Although the effects of school leadership on pupils are mostly indirect, its effects on the actions of other organizational members are both direct and indirect* (Leithwood et al, 2006, p. 86). Mais concretamente, nas escolas secundárias grandes, a maior parte dos líderes influencia a aprendizagem dos alunos através de outros agentes educativos, como seja o corpo docente. Não obstante, existem inúmeros líderes que chegam a ter um contacto directo com os alunos fora da sala de aula e, inclusive, têm oportunidade de conhecê-los bastante bem.

Um ano mais tarde, em 1997, Scheeres e Bosker (cit. por Hargreaves & Fink, 2007) chegaram a conclusões semelhantes. Recorrendo a uma metodologia que permitisse investigar as possíveis relações entre o comportamento da liderança e o desempenho dos alunos, concluíram que as variáveis mais directamente associadas aos alunos (*classroom level*) produziam maior influência do que as variáveis associadas à escola (*school level*), tal era o caso da liderança escolar. Estes investigadores descobriram pequenos mas significativos efeitos da liderança sobre a aprendizagem dos alunos. Por outras palavras, este estudo revelou que controlar outras variáveis contextuais resultava numa relação maior e mais forte entre a liderança e os resultados escolares dos educandos.

Esta questão foi estudada de forma quer quantitativa, quer qualitativa por Ken Leithwood e pelos seus colegas no Canadá em diversas investigações em torno dos efeitos da liderança transformacional no desempenho dos alunos, bem como por Bill Mulford e Halia Silins na Austrália (Hargreaves & Fink, 2007).

Em 1999, Leithwood e Jantzi concluíram, igualmente, que "os efeitos da liderança sobre a aprendizagem dos alunos são pequenos, mas significativos, do ponto de vista educativo" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 131). A liderança transformacional impera nas escolas através "da procura de finalidades comuns, da capacitação dos membros da organização, do desenvolvimento e da manutenção de uma cultura colaborativa, da promoção de processos de desenvolvimento dos professores e do envolvimento das pessoas em estratégias colaborativas de resolução de problemas" (Leithwood, 1993, cit. por Hargreaves & Fink, 2007, p. 131).

Já na Austrália, o projecto *Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes* (LOLSO) levado a cabo por Silins e Mulford (2002, cit. por Hargreaves & Fink, 2007)

investigou o impacto de factores escolares internos e externos nos resultados de alunos do ensino secundário. As principais conclusões deste projecto foram:

> "▪ os factores escolares têm uma influência mais forte sobre o sucesso académico dos alunos do que o status socioeconómico dos estudantes e a sua origem familiar;
> ▪ as características de uma instituição educativa ao nível da liderança são factores importantes na promoção de sistemas e de estruturas que lhe permitam funcionar enquanto organização aprendente;
> ▪ é mais provável que os resultados dos alunos melhorem quando as fontes de liderança são distribuídas por toda a comunidade educativa e quando se dá poder aos professores em áreas que consideram importantes;
> ▪ os factores escolares, como a liderança, a aprendizagem organizacional e o trabalho dos professores, têm um impacto significativo sobre os resultados não académicos dos alunos, como a participação na escola, o autoconceito académico e o envolvimento na vida escolar" (Hargreaves & Fink, 2007, pp. 132-133).

Em 2003, Tim Waters, Robert J. Marzano e Brian McNulty, três investigadores da MCREL (*Mid-Continent Research for Education and Learning*), uma organização privada sem fins lucrativos, situada em Denver, no Colorado, analisaram cerca de 70 estudos realizados ao longo de mais de três décadas, envolvendo 2.894 escolas, cerca de 1,1 milhão de estudantes e 14 mil docentes. De entre quase todos os estudos disponíveis que pretendiam analisar os efeitos de liderança na aprendizagem dos alunos, desde a década de 70, identificaram 21 responsabilidades da liderança que são correlacionadas com o desempenho dos alunos.

Para estes investigadores, os líderes sabem equilibrar as coisas, incentivando, simultaneamente, à mudança e à preservação das normas, dos valores e da cultura da escola. Paralelamente, alinham as políticas, as práticas, os recursos e os incentivos com as prioridades organizacionais, avaliando a magnitude das mudanças e adequando as estratégias de liderança nesse sentido. Finalmente, compreendem e valorizam o papel das pessoas no seio das organizações, sabem quando, como e porquê criar ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento do conhecimento e capacidades que as pessoas necessitam para ter êxito. Esta combinação de conhecimentos e de capacidades é a essência de uma liderança equilibrada.

Os resultados que descrevem os conhecimentos, competências, estratégias e ferramentas que os líderes devem possuir para influenciar positivamente a realização/desempenho escolar dos alunos foram compilados por Waters et al (2003) num quadro equilibrado sobre a liderança, abaixo apresentado:

| Responsabilidades | Influências do Líder |
|---|---|
| Cultura | ▪ promove crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação. |
| Ordem | ▪ estabelece um conjunto de procedimentos e rotinas. |
| Disciplina | ▪ procura que no horário lectivo os docentes se dediquem apenas ao ensino. |
| Recursos | ▪ faculta aos docentes o material e as oportunidades de desenvolvimento profissional necessários ao êxito do seu trabalho. |
| Currículo, ensino e avaliação | ▪ está directamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação. |
| Enfoque (focus) | ▪ estabelece objectivos claros e mantêm-nos prioritários para a escola. |
| Conhecimento do currículo e ensino de avaliação | ▪ tem conhecimento sobre o currículo oferecido, sobre os tipos de ensino e sobre os sistemas de avaliação que se implementam. |
| Visibilidade | ▪ contacta e interage com professores e alunos. |
| Estímulo no quotidiano (recompensa) | ▪ reconhece e recompensa a realização individual / sucessos pessoais. |
| Comunicação | ▪ estabelece fortes linhas e canais de comunicação com os professores e os alunos. |
| Relações com o ambiente (*outreach*) | ▪ representa e é o porta-voz da escola para toda a comunidade e estabelece relações com a mesma. |
| O *input* | ▪ envolve os professores no PEE e na concepção e implementação de políticas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola. |
| Afirmação | ▪ reconhece os sucessos e fracassos da escola. |
| Relacionamento | ▪ demonstra preocupação por aspectos pessoais dos professores e de toda a comunidade educativa. |
| Agente de mudança | ▪ tem vontade em enfrentar novos desafios e desafia activamente a comunidade para a mudança. |
| Inovação/Estímulo | ▪ inspira e lidera projectos inovadores. |
| Ideais/Crenças | ▪ comunica e actua a partir de fortes ideais e crenças sobre o ensino. |

| | |
|---|---|
| Monitorização/Avaliação | ▪ monitoriza a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem dos alunos. |
| Flexibilidade | ▪ adapta os seus comportamentos de liderança às necessidades de cada situação e aceita a dissensão. |
| Consciência da situação | ▪ está consciente da situação em que se encontra a escola e utiliza essa informação para gerir situações e antecipar e resolver possíveis problemas. |
| Estímulo intelectual | ▪ certifica-se que o pessoal docente e não docente está a par das teorias e práticas que correspondem a cada um e estão actualizados. Promove o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da cultura da escola. |

**Quadro 4:** Relação entre as responsabilidades do líder e a sua influência nas escolas (adaptado de Waters et al, 2003, p. 4)

Waters et al (2003) afirmam que da mesma forma que os líderes podem ter um impacto positivo no desempenho dos alunos, podem também ter um impacto menos positivo, ou até mesmo negativo. Estes autores concluíram ainda que existem duas grandes variáveis que determinam se a liderança tem um impacto positivo ou negativo na aprendizagem dos alunos: a primeira, o foco de mudança, que significa que se os líderes estiverem devidamente identificados e se se concentrarem na melhoria da escola e das práticas da sala de aula é mais provável que afectem positivamente o rendimento escolar dos alunos; a segunda, se os dirigentes compreendem apropriadamente a magnitude da mudança que estão a liderar e se adaptam o seu estilo de liderança. Relativamente ao foco da mudança, afirmam que ter o foco certo de mudança é a chave para melhorar as escolas e aumentar o sucesso educativo dos alunos. Como tal, salientam as seguintes práticas escolares dos docentes e factores associados ao bom desempenho dos alunos:

| | |
|---|---|
| **Escola** | ▪ currículo viável e garantido;<br>▪ objectivos desafiantes e feedback;<br>▪ envolvimento parental e da comunidade;<br>▪ ambiente seguro e ordenado;<br>▪ colegialidade e profissionalismo (trabalho em equipa). |
| **Professores** | ▪ estratégias educativas;<br>▪ gestão da sala de aula;<br>▪ elaboração do currículo de turma (projecto curricular de turma); |
| **Alunos** | ▪ ambiente familiar;<br>▪ inteligência emocional / capital cultural;<br>▪ motivação. |

**Quadro 5:** Factores associados à aprendizagem dos alunos (adaptado de Waters et al, 2003).

Para causar um impacto positivo na aprendizagem dos alunos a liderança escolar necessita focar a sua acção nas práticas da sala de aula e da própria escola, mas acima de tudo compreender a magnitude da mudança que os esforços implicam.

Cumulativamente ao centrar os seus esforços nas práticas escolares e de sala de aula, os líderes devem adequar a sua liderança à magnitude ou ordem da mudança. Algumas alterações têm maiores implicações do que outras para os diversos agentes educativos, alunos, pais e outras partes interessadas. As implicações da mudança para os indivíduos e as organizações determinam essa magnitude ou ordem de mudança. Em ambos os casos, as mudanças que são consistentes com normas e valores estabelecidos criam vantagens entre indivíduos e grupos com os mesmos interesses e podem ser implementadas através dos conhecimentos e dos recursos existentes. Quando existe acordo acerca do que deve ser mudado e como é que a mudança pode ser operacionalizada, Waters et al (2003) defendem que estamos perante uma mudança de primeira ordem. No contexto educacional, as mudanças de primeira ordem podem ser, por exemplo, novas estratégias de ensino, materiais educativos e didácticos, recolha de dados e elaboração de relatórios.

Uma mudança é de segunda ordem quando não é óbvio como é que irá melhorar a situação para pessoas com interesses semelhantes e exige indivíduos ou grupos de partes interessadas para aprender novas abordagens e não entrar em conflitos com os valores e as normas vigentes. A medida em que os indivíduos e os parceiros conseguem controlar os conflitos de valores, alcançar normas diferentes, possuir conhecimentos distintos e operar com diferentes modelos de escolaridade podem ser consideradas mudança de primeira ou de segunda ordem, consoante os casos. Para uns, o que pode ser uma solução, para outros pode ser o problema. Esta é a verdade das reformas educativas em todo o Mundo nos últimos anos!

Como tal, se os líderes reconhecerem quais as mudanças que são de primeira e quais as que são de segunda ordem para cada grupo, podem seleccionar as melhores estratégias de actuação. Para cada uma das 21 responsabilidades do líder descritas por Waters et al (2003), estão associadas diversas práticas de liderança.

| Responsabilidades do Líder | Apropriado para Mudança de Primeira Ordem | PRÁTICAS | Apropriado para Mudança de Segunda Ordem |
|---|---|---|---|
| Cultura | ▪ Promove a cooperação entre a equipa.<br>▪ Promove o bem-estar.<br>▪ Promove a coesão. | | ▪ Desenvolve a compreensão mútua.<br>▪ Desenvolve a visão daquilo que a escola poderia ser. |

| Responsabilidades do Líder | Apropriado para Mudança de Primeira Ordem | | Apropriado para Mudança de Segunda Ordem |
|---|---|---|---|
| Ordem | ▪ Fornece e reforça estruturas claras, normas e procedimentos para os alunos.<br>▪ Fornece e reforça estruturas claras, normas e procedimentos para toda a equipa.<br>▪ Estabelece rotinas com vista ao bom funcionamento da escola. | PRÁTICAS | |
| Disciplina | ▪ Evita interrupções no tempo lectivo.<br>▪ Evita distracções para os professores. | | |
| Recursos | ▪ Assegura os devidos materiais e equipamentos para os professores. | | ▪ Assegura que os professores têm as devidas oportunidades de desenvolvimento profissional. |
| Currículo, instrução e avaliação | ▪ Assegura os devidos materiais e equipamentos para os professores.<br>▪ Está envolvido com os professores para abordar questões educativas na sala de aula.<br>▪ Está envolvido com os professores para abordar questões relacionadas com a avaliação. | | |
| Enfoque (*focus*) | ▪ Estabelece objectivos concretos para o currículo, instrução e avaliação.<br>▪ Estabelece objectivos concretos para o funcionamento geral da escola.<br>▪ Presta atenção aos objectivos definidos continuamente. | | ▪ Estabelece objectivos concretos e expectativas elevadas de que todos os alunos têm conhecimento. |
| Conhecimento do currículo e ensino de avaliação | ▪ É entendido em práticas educativas.<br>▪ É entendido em práticas avaliativas.<br>▪ Dá orientação aos professores para as práticas da sala de aula. | | |
| Visibilidade | ▪ Faz visitas frequentes e sistemáticas às salas de aula.<br>▪ Mantém uma grande visibilidade em torno da escola.<br>▪ Mantém contacto frequente com os alunos. | | ▪ Faz visitas frequentes e sistemáticas às salas de aula.<br>▪ Mantêm uma grande visibilidade em torno da escola.<br>▪ Mantém contacto frequente com os alunos. |

| Responsabilidades do Líder | Apropriado para Mudança de Primeira Ordem | PRÁTICAS | Apropriado para Mudança de Segunda Ordem |
|---|---|---|---|
| Estímulo no quotidiano (recompensa) | ▪ Reconhece os indivíduos. | | ▪ Utiliza o desempenho por oposição à antiguidade como principal critério de recompensa e avanço.<br>▪ Utiliza o trabalho árduo e os resultados como a base da recompensa e do reconhecimento. |
| Comunicação | ▪ É acessível aos professores.<br>▪ Desenvolve canais de comunicação eficientes entre os professores.<br>▪ Mantém linhas de comunicação efectivas com toda a equipa. | | |
| Relações com o ambiente (*outreach*) | ▪ Garante que a escola está em conformidade com as políticas regionais e nacionais. Representa a escola na comunidade.<br>▪ Representa a escola perante os encarregados de educação.<br>▪ Garante que o Ministério da Educação tem conhecimento da realização da escola. | | |
| O *input* | ▪ Garante oportunidades a todos na tomada de decisões importantes. | | ▪ Dá a oportunidade da equipa estar envolvida nas políticas escolares.<br>Utiliza um corpo de dirigentes na tomada de decisões. |
| Afirmação | ▪ Reconhece as realizações dos professores.<br>▪ Reconhece as realizações dos alunos. | | ▪ Reconhece os fracassos e comemora as realizações da escola. |
| Relacionamento | ▪ Tem consciência das necessidades pessoais dos docentes.<br>▪ Mantém relações pessoais com os docentes.<br>▪ É informado de questões pessoais significativas da vida da sua equipa.<br>▪ Reconhece eventos significativos da vida da sua equipa. | | |

| Responsabilidades do Líder | Apropriado para Mudança de Primeira Ordem | | Apropriado para Mudança de Segunda Ordem |
|---|---|---|---|
| Agente da mudança | | | ▪ Enfrenta os desafios de forma consciente.<br>▪ Está confortável em liderar iniciativas e mudanças.<br>▪ Considera novas e melhores formas de fazer as coisas. |
| Inovação/estímulo | ▪ Incentiva os docentes a fazer coisas que podem parecer para além do seu alcance.<br>▪ Demonstra uma atitude positiva pelo facto da equipa realizar coisas substanciais. | | ▪ É a força motriz por detrás de grandes iniciativas. |
| Ideais/Crenças | ▪ Partilha ideias sobre a escolaridade e a aprendizagem.<br>▪ Demonstra comportamentos consistentes com as suas crenças e ideais. | | ▪ Tem fortes convicções sobre a escola e sobre o processo de ensino/aprendizagem. |
| Monitorização/ Avaliação | ▪ Monitoriza e avalia a eficácia do currículo, da instrução e da avaliação. | PRÁTICAS | |
| Flexibilidade | | | ▪ Está confortável com a maior parte das mudanças.<br>▪ Encoraja as pessoas a exprimirem a sua opinião.<br>▪ Adapta o seu estilo de liderança consoante as necessidades de cada situação.<br>▪ Consegue ser directivo ou não-directivo consoante as situações. |
| Consciência da situação | ▪ Tem consciência dos grupos informais e das relações existentes entre os elementos da escola. | | ▪ Tem consciência de questões que podem causar discórdia.<br>▪ Pode antecipar o que está mal de dia para dia. |
| Estímulo intelectual | ▪ Mantém-se informado acerca de teorias e da investigação sobre escolaridade eficaz.<br>▪ Estimula a equipa a ler livros e artigos científicos sobre práticas efectivas. | | ▪ Indica ideias à equipa sobre a forma de ser eficaz.<br>▪ Envolve a equipa em discussões sobre teorias e investigação. |

**Quadro 6:** Práticas de liderança segundo a magnitude da mudança (adaptado de Waters et al, 2003)

Atendendo a propósitos educativos, estas práticas foram colocadas num *continnum* baseado no facto de serem mais apropriadas para mudança de primeira ou de segunda ordem. É importante salientar que somente algumas práticas são exigidas apenas para uma mudança de primeira ordem, já que os líderes mais habilidosos usam todas para levar a cabo as mudanças de segunda ordem. Os verdadeiros líderes compreendem a importância destes dois tipos de mudança, como tal, conseguem seleccionar as práticas de liderança mais apropriadas.

Dependendo do contexto escolar, quer as mudanças de primeira ordem, quer as de segunda ordem, podem originar ganhos no desempenho dos alunos, pelo que os líderes escolares devem conseguir liderar mudanças de ambas ordens. No entanto, em muitas situações, torna-se imprescindível que as mudanças sejam, de facto, de segunda ordem.

Robinson e os colaboradores (2007) por sua vez, encontraram efeitos mais significativos nas práticas de liderança pedagógica, em comparação com as práticas de liderança transformacionais. As primeiras são aquelas que envolvem os docentes em iniciativas directamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos, enquanto que as segundas são descritas como mais focadas nos docentes do que nos alunos.

O relatório *Improving School Leadership*, desenvolvido pela OCDE (Ponte et al, 2008a), identificou quatro alavancas que, em conjunto, podem melhorar as práticas de liderança escolar:

**1.** (Re)definir as responsabilidades da liderança escolar: "(…) *it is important that the core responsibilities of school leaders be clearly defined and delimited. School leadership responsibilities should be defined through an understanding of the practices most likely to improve teaching and learning*" (p. 11). Uma maior autonomia dos líderes para tomar decisões pode contribuir para a redefinição das suas responsabilidades na aprendizagem dos alunos. É necessário definir as principais características e funções dos líderes, sendo a liderança para a aprendizagem o carácter fundamental da liderança escolar.

**2.** Distribuir a liderança escolar: o aumento de responsabilidade e de prestação de contas cria a necessidade de distribuição da liderança.

**3.** Adquirir as competências necessárias para exercer uma liderança eficaz: os líderes necessitam de uma capacitação específica para responder ao aumento de funções e de responsabilidades, em particular sobre as estratégias para melhorar o desempenho escolar dos alunos.

**4.** Tornar a liderança uma profissão atractiva: há que profissionalizar o recrutamento e

selecção de líderes, incentivar em termos económicos o exercício de cargos de liderança, proporcionar o desenvolvimento profissional e reconhecer o papel das associações profissionais de líderes escolares.

Este mesmo programa aponta quatro áreas principais para centrar a liderança na melhoria dos resultados educacionais dos alunos:

- apoiar, avaliar e promover a qualidade do ensino: os líderes da escola devem adaptar o currículo às necessidades locais, promover o trabalho em equipa e promover o acompanhamento, a avaliação, a supervisão e o desenvolvimento profissional dos docentes;
- fixar metas, avaliação e prestação de contas: os líderes devem ter liberdade para estabelecer uma direcção estratégica, para controlar os progressos dos alunos e melhorar a sua capacidade de projectar planos de melhoria;
- promover a gestão financeira e a gestão estratégica de recursos humanos;
- colaborar com outras escolas: esta nova faceta de liderança deve ser reconhecida como uma função específica dos líderes escolares, uma vez que pode trazer benefícios para os alunos de diversas escolas.

Recentemente, novas evidências surgiram nesta área, através de uma investigação denominada *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project,* o maior e mais extensivo projecto operacionalizado em Inglaterra, na qual participaram alguns dos melhores investigadores em educação, a saber: Christopher Day, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Ken Leithwood, Qing Gu, Eleanor Brown, Elpida Ahtaridou e Alison Kington. Esta investigação sobre o impacto da liderança nos resultados dos alunos (Day et al, 2009) concluiu que:

☑ os directores de escola são vistos como a principal fonte de liderança pelos seus colaboradores, pelos encarregados de educação e pela comunidade em geral. Os seus valores, inteligência estratégica e práticas de liderança condicionam os processos e práticas da escola e das salas de aula, que se traduzem por sua vez, na melhoria da aprendizagem dos alunos;

☑ os líderes de sucesso melhoram o processo de ensino/aprendizagem e, portanto, indirectamente a aprendizagem dos alunos, através da sua influência na motivação, compromisso, práticas de ensino e através do desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente;

☑ os líderes bem sucedidos partilham, muitas vezes, o mesmo repertório de valores básicos de liderança, qualidades e práticas;

☑ os líderes eficazes implementam estratégias sensíveis à escola e às características gerais dos alunos, às necessidades definidas a nível nacional e aos ideais básicos de educação para maximizar o desempenho dos alunos numa série de competências académicas, sociais e pessoais. Assim, foram identificados três perfis de melhoria das escolas: baixo, moderado e alto;

☑ nas escolas mais difíceis, os líderes dão maior atenção a criar, manter e sustentar uma política escolar comum que promova a motivação, o comportamento e o empenho dos alunos, ao ambiente físico e a qualidade do processo de ensino/aprendizagem;

☑ os líderes eficazes executam e gerem a melhoria através de camadas sucessivas de estratégias efectivas, de acordo com três grandes fases de melhoria;

☑ existe uma relação positiva entre o aumento da distribuição da liderança (papéis e responsabilidades) e a melhoria contínua dos resultados dos alunos;

☑ a confiança no líder e a sua credibilidade são requisitos para uma distribuição eficaz da liderança. A confiança e a melhoria das escolas desenvolvem-se de forma recíproca ao longo do tempo e são reforçadas por evidências de melhorias;

☑ os líderes eficazes tentam, continuamente, envolver os encarregados de educação e a restante comunidade educativa como parceiros na melhoria dos resultados dos alunos. Esta situação é tanto mais visível no caso de escolas situadas em zonas mais desfavorecidas;

☑ a transformação sustentável de uma escola é o resultado de uma liderança eficaz. E esta última centra-se na melhoria das condições físicas, psicológicas e sociais no contexto de ensino/aprendizagem e nas aspirações e expectativas dos docentes, alunos e restante comunidade educativa.

# 2.ª PARTE - O ESTUDO EMPÍRICO

# CAPÍTULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

## PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO E OBJECTIVOS

> "Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica" (Quivy & Campenhoud, 1992, p. 29).

Na linha de pensamento de Pacheco (1995, p. 67) "toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora".

Ora, sendo a selecção do problema, no dizer de Tuckman (2000), uma das fases mais difíceis do processo de investigação e não havendo receitas para o definir, o importante é que este contenha na sua enunciação as características de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1992). Deste modo, pretende-se que a pergunta seja precisa, clara e unívoca, mas também realista, ou seja, adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos da investigação e pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

Assim, com este estudo de âmbito educacional pretendemos descrever e compreender a forma como os actores escolares (pessoal docente, não docente e discente) percepcionam a liderança de uma escola secundária pública e qual a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, o problema desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão:

***De que forma a liderança escolar exerce influência na aprendizagem dos alunos?***

Tendo por base o problema inicial, as questões que se nos levantaram e cuja clarificação se impunha eram as seguintes:

- quais as características do director da escola?
- qual(is) o(s) estilo(s) de liderança prevalente(s) naquela escola?
- quais as práticas de liderança implementadas pelo director?
- de que modo os diferentes actores educativos (pessoal docente, não docente e discente) percepcionam a liderança escolar?
- qual o papel e a influência da liderança na aprendizagem dos alunos?

Atendendo ao facto de que este estudo assume um cariz marcadamente qualitativo não formularemos hipóteses mas sim objectivos norteadores do estudo e opções metodológicas,

deixando em aberto a possibilidade de os completar com novos objectivos emergentes no decurso da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, com este estudo pretendemos alcançar os seguintes objectivos:

- caracterizar a liderança de uma escola secundária pública da RAM;
- identificar as características e estratégias de liderança presentes nessa escola;
- compreender o modo como os diferentes actores educativos percepcionam a liderança escolar;
- analisar e interpretar o papel e a influência da liderança na aprendizagem dos alunos.

Partindo do pressuposto de que é fundamental compreender a realidade para nela intervir posteriormente, investigar esta realidade escolar é, para nós, um desafio bastante enriquecedor.

Para Valles (1997) a generalização dos resultados, considerada critério de qualidade nas investigações clássicas deve ser considerada como equivalente à noção de *transferibilidade* adoptada como critério de qualidade nas investigações qualitativas. Por transferibilidade deve-se entender não a reprodução dos resultados encontrados (generalização) sob as mesmas condições mantidas em estudos anteriores, mas a possibilidade de utilização dos procedimentos e resultados encontrados em situações semelhantes, respeitadas as peculiaridades dos novos contextos. Tais procedimentos podem contribuir para um maior rigor e validade da investigação. Sem pretendermos, de forma alguma, generalizar esta investigação, encaramos este estudo como um enriquecimento pessoal e profissional e como um possível contributo sobre esta área científica, propiciando a emergência de um conjunto de conhecimentos teóricos e empíricos sobre o tema em análise e promovendo a alteração das práticas escolares diárias. Paralelamente, pretendemos proporcionar momentos de reflexão e de metareflexão no seio das organizações educativas e contribuir para as mudanças da *praxis* diária, reajustando-se acções e metodologias de trabalhos, se necessário.

## NATUREZA DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Nas últimas décadas, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa têm sido objecto de discussão quer no que se refere às vantagens, quer aos inconvenientes relativos à adequada utilização dos métodos quantitativos e dos qualitativos em trabalhos de investigação na área das Ciências Sociais, opondo assim, dois paradigmas. O paradigma qualitativo adopta um

quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e do pós-positivismo, por acreditar que há diferenças fundamentais entre os fenómenos naturais e os sociais e que os métodos preconizados pelo positivismo se revelam inadequados para o estudo destes últimos. Como tal, inspira-se numa epistemologia subjectivista, valorizando o papel do investigador enquanto construtor do conhecimento. Neste sentido, o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pela compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos "(...) saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles" (Latorre et al, 1996, p. 42), tentando "(...) compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive" (Mertens, 1998, p. 11).

Paralelamente, tem sido encarada a possibilidade de se utilizar uma articulação de ambos (Cronbach et al, 1980; Denzin, 1978; Miles & Huberman, 1984; Patton, 1990; Reichardt & Cook, 1986, cit. por Carmo & Ferreira, 1998).

Na verdade, Miles e Huberman (1984, cit. por Lessard-Hérbet et al, 2008, p. 34) reconhecem um desvio entre o discurso e a prática, mas apontam para que ao nível da prática, geralmente, se verifique uma combinação entre ambos. Como tal, defendem a existência de "um *continuum* metodológico entre qualitativo e quantitativo".

Presentemente, apesar da educação ser uma área que provoca ainda muitas questões de investigação, para Bogdan e Biklen (2004) já é habitual o uso da investigação qualitativa nas questões educacionais. A crescente importância das metodologias qualitativas na área das Ciências da Educação, deve-se, por um lado, a uma certa desvalorização da investigação desenvolvida à luz do paradigma positivista e, por outro, à necessidade de desenvolver novas abordagens metodológicas que permitam dar resposta a problemáticas emergentes.

Segundo Denzin e Lincoln (1994) a selecção da metodologia e das técnicas de investigação depende das questões às quais pretendemos dar resposta e do contexto em que a investigação decorre. De acordo com Yin (2005), para se poder definir o método de pesquisa a ser utilizado numa investigação existem três condições que devem ser analisadas, são elas: o tipo de questões da investigação proposta; a extensão do controlo que o investigador tem sobre eventos comportamentais e o grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos.

Ainda assim,

> "as propostas qualitativas são muito mais flexíveis do que as propostas quantitativas; representam especulações ponderadas acerca da estruturação da investigação e da direcção em que se orienta o estudo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 107).

A natureza dinâmica e complexa do fenómeno da liderança escolar e o facto de pretendermos analisar com profundidade e com detalhe a realidade de uma escola (Patton, 1990) levaram-nos a privilegiar, do ponto de vista metodológico, a **metodologia qualitativa**, por possuir um carácter descritivo e interpretativo na compreensão geral desta complexa dinâmica da liderança da escola e do seu impacto na aprendizagem dos alunos. O modelo qualitativo, baseado no idealismo de Kant e seus sucessores, dentro do paradigma fenomenológico, adapta-se melhor à natureza do problema da investigação em causa, uma vez que tem como principal objectivo compreender o significado e o sentido das situações e experiências (Bogdan & Biklen, 1994). Paralelamente, os objectivos deste estudo apontam para um objecto de estudo que abarca preferencialmente uma natureza descritiva e interpretativa e, como tal, para o método qualitativo, enquanto metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Neste caso, trata-se de um estudo centrado na análise de uma escola secundária sobre a qual desenvolvemos uma análise sistemática e reflexiva no intuito de tornar inteligível a sua realidade. A fonte directa de dados foi o ambiente natural; os dados recolhidos foram, na sua essência, descritivos e os dados foram analisados de forma indutiva, verificando-se mais interesse pelo processo do que pelos resultados e dando-se especial importância ao ponto de vista dos participantes.

A abordagem qualitativa que, segundo Bryman (1988, p. 46) é "a perspectiva de estudar o mundo social que procura descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos seus grupos a partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados", permitindo compreender a realidade em estudo, possibilita "investigar ideias, descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo" (Coutinho, 2005, p. 89).

De acordo com as características da investigação qualitativa debruçámo-nos numa abordagem de tipo estudo de caso. O estudo de caso é uma metodologia de investigação científica de cariz qualitativo que, tal como o nome indica, a característica que a distingue é o facto de ser um plano de investigação que se concentra no estudo pormenorizado e aprofundado, no seu contexto natural, de uma entidade bem definida: o caso. Importa então clarificar o que é um

caso. Quase tudo pode ser um caso: um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, entre outros.

Para os autores Brewer e Hunter (1989, cit. por Coutinho & Chaves, 2002), são seis as categorias de caso passíveis de serem estudadas nas Ciências Socais e Humanas: indivíduos; atributos dos indivíduos; acções e interacções; actos de comportamento; ambientes, incidentes e acontecimentos e ainda colectividades.

Numa perspectiva sistémica e holística, o estudo de caso tem como objectivo compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, ou seja, trata-se de "estudar o que é particular, único e específico" (Afonso, 2005, p. 70). Yin (2005) sustenta a ideia de que o método do estudo de caso é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o *como* e o *porquê* de acontecimentos actuais, sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo, focalizando a investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto, apresentando, como tal, uma vantagem comparativa sobre os demais métodos.

Este método tem sido muito utilizado nas Ciências Socais e aplicado para o estudo de uma pessoa, um acontecimento, uma associação, uma organização, uma instituição, um grupo social, uma sociedade nacional, um processo ou uma dinâmica social. Vários têm sido os autores que se têm debruçado sobre este método, entre os quais Stake (2007) e Yin (2005). Para Yin (2005) o estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas. Este método é adequado nos casos em que a investigação pretende relacionar vários aspectos de um mesmo fenómeno, permitindo, deste modo, através de uma abordagem holística, estudar várias facetas de um mesmo objecto, indagando em profundidade as suas relações.

O estudo de caso pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever e explicar, sublinhando a importância do enfoque na análise dos processos em vez dos resultados (Yin, 2005). Gomez et al (1996) concluem que os objectivos que orientam um estudo de caso podem ser coincidentes com os da investigação educativa em geral: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar. Em síntese, o estudo de caso é uma *investigação empírica* (Yin, 2005) que se baseia no *raciocínio indutivo* (Bravo & Eisman, 1998; Gomez et al, 1996) que depende fortemente do *trabalho de campo* (Punch, 1998) e que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas* (Yin, 2005).

A divisão básica proposta pelos autores sobre o estudo de caso é entre estudo de caso único e estudo de caso múltiplo ou comparativo (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert et al, 2008; Stake, 2007; Yin, 2005).

De acordo com a natureza desta investigação, este é um estudo de caso único ou intrínseco (Stake, 2007; Yin, 2005), já que nos interessámos pelo estudo de um caso em particular, não havendo preocupação com semelhanças com outros casos, sendo que o objectivo não é construir ou provar teorias mas sim compreender aquele caso específico.

Apesar do estudo de caso ser considerado como uma forma distintiva de investigação empírica, muitos autores ainda encaram este método com certas restrições. As principais críticas a este método estão relacionadas com a falta de rigor científico, com o facto de não permitir generalizações para o universo e com a demora do estudo que, normalmente, resulta numa grande quantidade de documentos ilegíveis (Yin, 2005).

Quanto à primeira, importa referir que é muito comum que a subjectividade do investigador interfira na recolha de dados, no registo e análise de informações, especialmente nas obtidas através de entrevista, ou até mesmo na própria selecção do material a ser incluído na descrição do caso. Não obstante, esse tipo de subjectividade é também comum em outras estratégias de investigação.

Uma segunda preocupação muito comum em relação aos estudos de caso é que, à semelhança do que muitos cientistas afirmam que não se pode generalizar a partir de um caso único, eles fornecem pouca base para se fazer uma generalização científica, uma vez que, por estudar um ou alguns casos não se constitui em amostra da população e, por isso, torna-se sem significado qualquer tentativa de generalização. A resposta para esse tipo de julgamento é que os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos. Neste sentido, o estudo de caso não representa uma amostra, como tal, o seu principal objectivo é expandir e generalizar teorias - generalização analítica - e não enumerar frequências - generalização estatística (Idem).

Para Stake (2007, p. 24) o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Seleccionamos um "caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso".

Em relação à terceira crítica ao estudo de caso, assente no facto de que é um estudo moroso que normalmente resulta num documento volumoso e de difícil leitura, baseia-se na visível dificuldade em traçar os limites do objecto de estudo e de saber o momento adequado de terminar o processo de recolha dos dados (Yin, 2005).

O estudo de caso é um método das Ciências Sociais que, à semelhança dos restantes, tem as suas vantagens e desvantagens que devem ser analisadas à luz do tipo de problema e questões a serem respondidas, do controlo possível do investigador sobre o real evento comportamental e o foco na actualidade. O método do estudo de caso, como todos os métodos de pesquisa, é mais apropriado para algumas situações do que para outras. Ao se decidir pelo uso deste método de investigação, deve-se ter em mente os perigos e as críticas que são normalmente feitas ao método em questão e tomar as precauções e cuidados necessárias para evitá-los ou minimizar as suas consequências. De qualquer forma, o método do estudo de caso oferece oportunidades significativas, pois pode possibilitar o estudo de inúmeros problemas de administração de difícil abordagem por outros métodos e pela dificuldade de isolá-los do seu contexto na vida real (Idem).

## ABRANGÊNCIA DO ESTUDO: POPULAÇÃO E CONTEXTO

Tendo em conta os objectivos que norteiam o nosso estudo, optámos por escolher uma escola secundária pública que atendesse a alguns critérios preponderantes, nomeadamente:

- permanência do líder há algum tempo no cargo de liderança da escola;
- bons resultados académicos dos alunos;
- boa classificação no *ranking* das escolas nos últimos anos.

Surgiram-nos, à partida, três possíveis estabelecimentos de ensino onde poderíamos desenvolver a nossa investigação: um privado e dois públicos. Desde início, excluímos o primeiro e ponderámos as outras duas opções: uma escola grande na cidade do Funchal e outra bem mais pequena numa zona rural. Por nos parecer ser uma desafio ainda mais aliciante tentar compreender em que medida a liderança influenciava a aprendizagem dos alunos num meio rural, a nossa opção recaiu sobre a última escola.

A escola em estudo localiza-se num concelho do lado norte da Região Autónoma da Madeira, cujo território é, em termos gerais, muito acidentado e influenciado por um clima marcado por

um Inverno húmido e fresco e um Verão quente. Os factores naturais sempre constituíram um entrave à fixação da população neste concelho, na medida em que condicionaram fortemente a implantação e o desenvolvimento das actividades económicas. Na realidade, a orografia muito acidentada e a pouca acessibilidade daí decorrente fizeram com que este fosse sempre um concelho com pouca densidade populacional. Marcado por uma agricultura de subsistência que por factores naturais e humanos teima em não se desenvolver, o concelho é fortemente marcado pela emigração que procura noutros destinos novas oportunidades para alcançar uma qualidade de vida melhor.

Nos dias de hoje, apesar do desenvolvimento inequívoco que o concelho tem vindo a conhecer, nomeadamente ao nível da dotação de infra-estruturas de caris social e ambiental, com evidentes reflexos na qualidade de vida dos residentes e na capacidade de atracção turística, a verdade é que se confronta com velhos desafios de combate à desertificação e envelhecimento populacional só ultrapassáveis com uma dinamização económica geradora de empregos e perante a qual se continua a depositar esperanças no turismo como motor impulsionador.

O estabelecimento de ensino em estudo foi criado no ano lectivo 1991/1992, tendo mudado de instalações cerca de sete anos depois, no intuito de responder a novos desafios e oferecer os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário.

O edifício da escola é então de construção recente e oferece, em termos gerais, excelentes condições de trabalho visto o número de salas existentes ser mais do que suficiente para o número de alunos matriculados, assim como todas as disciplinas que exigem espaços didácticos específicos possuem esses recursos devidamente equipados, como por exemplo para a Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica e a Área Projecto. A escola possui ainda uma sala de sessões com condições técnicas que permitem a realizações de reuniões e outros eventos, bem como uma piscina coberta anexa à escola.

Apesar da evolução que tem conhecido, a verdade é que a escola tem vindo a perder alunos fruto da diminuição das taxas de natalidade neste município, pelo que possuía, no ano lectivo 2008/2009 cerca de duzentos alunos, assim distribuídos:

| NÍVEL DE ENSINO | MODALIDADE | ANO DE ESCOLARIDADE | N.º DE TURMAS | N.º DE ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| 2.º Ciclo | Curso Geral 2.º Ciclo | 5.º ano | 3 | 38 |
| | | 6.º ano | 2 | 48 |
| 3.º Ciclo | Curso Geral 3.º Ciclo | 7.º ano | 2 | 28 |
| | | 8.º ano | 1 | 21 |
| | | 9.º ano | 2 | 28 |
| Secundário | Científico-Humanístico | 10.º ano | 1 | 16 |
| | | 11.º ano | 1 | 12 |
| | | 12.º ano | 1 | 10 |
| | Tecnológico | 12.º ano | 1 | 2 |
| **TOTAL** | | | **14** | **203** |

**Tabela 1:** Distribuição de alunos por nível de ensino no ano lectivo 2008/2009

No mesmo ano lectivo a escola contava também com docentes de vários grupos de recrutamento, num cômputo total de 42, a saber:

| DESIGNAÇÃO | N.º DOCENTES |
|---|---|
| Língua Portuguesa | 5 |
| Francês | 1 |
| Inglês | 3 |
| História | 3 |
| Geografia | 2 |
| Matemática | 4 |
| Ciências da Natureza | 3 |
| Biologia e Geologia | 2 |
| Física e Química | 5 |
| Educação Visual e Tecnológica | 3 |
| Educação Musical | 2 |
| Educação Física | 4 |
| Informática | 2 |
| Filosofia | 1 |
| Educação Moral Religiosa Católica / Desenvolvimento Pessoal e Social | 1 |
| Educação Especial | 1 |
| **TOTAL** | **42** |

**Tabela 2:** Distribuição de docentes por grupo de recrutamento no ano lectivo 2008/2009

No que se refere ao pessoal não docente, tem-se verificado um rácio funcionários/alunos compatível com os padrões de qualidade quer ao nível do acompanhamento dos alunos e da higiene do edifício escolar, quer dos demais serviços prestados à comunidade. No ano lectivo transacto, a escola contava com 33 colaboradores, entre assistentes técnicos e assistentes operacionais.

## INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE DADOS

As técnicas de investigação utilizadas pelos investigadores qualitativos, bem como os seus pontos fortes e fracos em relação aos objectivos da investigação têm sido alvo de estudo em várias obras que têm destinado atenção especial às formas de recolha e análise de dados em estudos desta natureza. Entre eles, de destacar Bogdan e Biklen (1994); Delgado e Gutierrez (1995); Goldenberg (1997); Lessard-Hébert et al (2008); Minayo (1994); Stake (2007) e Valles (1997), entre outros.

Na visão de Yin (2005), o processo de recolha de dados no método de estudo de caso é mais complexo do que os utilizados em outros métodos de investigação. Como tal, existem algumas habilidades básicas que são fundamentais no perfil do investigador, tais como: capacidade de colocar questões adequadas e pertinentes, ser bom ouvinte, ser adaptável e flexível de forma a que determinadas situações não previstas sejam encaradas como oportunidades e, principalmente, ser imparcial em relação a noções pré-concebidas.

Portanto, para garantir a qualidade do processo de recolha de dados, o investigador precisa ter uma *versatilidade metodológica* e seguir certos procedimentos formais. Assim sendo, é de sublinhar a importância das fontes de recolha dos dados (fontes de evidência), uma vez que os dados para estudos de caso podem ser recolhidos de diversas formas e para utilizar cada uma dessas fontes são necessários procedimentos metodológicos distintos.

O método do estudo de caso obtém evidências a partir de diversas fontes de dados: documentos e publicações, estatísticas em arquivo, entrevistas, observação directa, observação participante e objectos/artefactos (Lessard-Hébert et al, 2008; Stake, 2007; Yin, 2005).

Todavia, no dizer de Santos Guerra (2003a)

> "Não existe apenas um caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para a conhecer, explorar e interpretar (…). A realidade educativa é tão complexa que não se pode alcançar a sua total compreensão através de um só instrumento (…). Uma das formas de obter dados fiáveis é a utilização de instrumentos de distinta índole, que permitam comparar e compensar as limitações dos outros" (p. 87).

**Triangulação**

O conceito de triangulação é entendido como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados susceptíveis de constituír uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação (Denzin & Lincoln, 1994). Como tal, consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que se possa obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar.

No dizer de Carmo e Ferreira (1998, p. 218) torna-se imprescindível assegurar a validade do estudo, ou seja, estabelecer a "correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada". Esta pode ser assegurada, por exemplo, através da triangulação, de forma a verificar se os dados recolhidos e a interpretação feita dos mesmos confere com o que pensam os participantes.

Flick (1998) propõe protocolos de triangulação (*triangulation protocols*). De igual forma, Carmo e Ferreira (1998, p. 183) afirmam que "uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação". Os quatro grandes tipos de triangulação são os seguintes:

☑ triangulação das fontes de dados - em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes num mesmo estudo;
☑ triangulação do investigador - em que se recorrem a diferentes investigadores para que procurem detectar desvios derivados da influência do factor investigador;
☑ triangulação de teorias - em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes para interpretar um mesmo conjunto de dados;
☑ triangulação metodológica - em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador recorre a múltiplas combinações metodológicas (aplicação de um questionário e

de uma entrevista semi-estruturada, observação directa e indirecta, observação indirecta e entrevista, entre outros) (Denzin, 1978, cit. por Carmo & Ferreira, 1998).

Neste estudo, optámos, por um lado, pela triangulação das fontes de dados, abarcando as perspectivas de diferentes actores educativos (docentes, funcionários e alunos) sobre a influência da liderança na aprendizagem dos alunos; por outro, pela triangulação metodológica de técnicas de recolha de dados, uma vez que "utilizar apenas um método encerra os perigos da parcialidade e da limitação intrínsecas ao mesmo e impede a possibilidade da comparação, da análise cruzada" (Santos Guerra, 2003a, p. 87), o que significa que "a circularidade e a complementaridade metodológica ajudam a tirar um maior partido de cada instrumento" (Idem, p. 99). Para Santos Guerra (2003a), a triangulação ocupa "um lugar proeminente, ao nível da dialéctica permanente que se estabelece entre o dado, a sua interpretação e leitura" (p. 127), sendo que "o trabalho de contraste dos dados obtidos através de diferentes metodologias (…) permite detectar, atenuar e corrigir a parcialidade presente em cada um dos métodos, bem como depurar o valor da informação recolhida" (p. 183).

Como tal, optámos pela análise documental, inquérito por questionário e inquérito por entrevista. Cientes de que cada uma destas técnicas requer habilidades e procedimentos metodológicos específicos, importa, neste momento, clarificar um pouco mais, cada uma delas.

**Análise Documental**

A documentação é uma importante fonte de dados que pode assumir diversas formas como cartas, memorandos, agendas, actas de reuniões, documentos administrativos e artigos da comunicação social. Lessard-Hébert et al (2008, p. 143) definem a análise documental como "uma espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos".

Atendendo ao pressuposto de Santos Guerra (2003a, p. 114) de que "numa escola, existem inúmeros documentos que nos podem dar a conhecer a realidade" optámos por analisar o projecto educativo de escola e o regulamento interno, de forma a poder descrever a escola e a sua comunidade em termos de recursos humanos, físicos e o seu ambiente socioeconómico e cultural.

No entanto, a documentação não pode ser considerada como registo literal e preciso dos eventos ocorridos, logo, deve ser utilizada de forma a corroborar e aumentar as evidências provenientes de outras fontes (Yin, 2005).

**Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, representações, crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio (Afonso, 2005). A técnica do questionário permite cobrir três áreas de recolha de informação: quer sobre o que o inquirido sabe (*conhecimento ou informação*), quer sobre o que quer ou prefere (*valores ou preferências*) ou ainda sobre o que pensa ou crê (*atitudes e convicções*) (Tuckman, 1978, cit. por Afonso, 2005).

Segundo Natércio Afonso (2005, p. 102) a técnica do inquérito por questionário é frequentemente utilizada em estudos de caso "quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização".

Cientes de que esta técnica possui importantes limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida, bem como existe a possibilidade de uma elevada *taxa de não-respostas* (Carmo & Ferreira, 1998), ainda assim, era o modo mais viável de conseguir auscultar a opinião dos actores educativos. Como tal, o inquérito por questionário foi introduzido como mais um instrumento de pesquisa por ter a "vantagem de poderem ser aplicados a todo o grupo ao mesmo tempo, obtendo-se assim muita informação num reduzido espaço de tempo" (Santos Guerra, 2003a, p. 99) e, neste sentido, possibilitar inquirir todos os alunos, bem como o pessoal docente e não docente da escola.

Neste sentido, construímos um questionário fechado que exigia respostas em *escala* e/ou *listagem* (Afonso, 2005). O questionário, que foi adaptado de Stagdeil (1963, cit. por Alves, 2003), Leithwood e Jantzi (1999) e Waters et al (2003), foi construído de forma a poder ser aplicado a todos as pessoas que pretendíamos inquirir, nomeadamente docentes, funcionários e alunos do ensino secundário. O questionário iniciava-se com a caracterização dos inquiridos, tendo um ponto específico para cada inquirido, conforme a sua situação na escola (corpo docente, não docente e discente). Para os dois primeiros, foram colocadas questões relativas à idade, sexo, tempo de serviço, habilitações literárias e vínculo profissional. No

caso dos docentes, foi ainda questionado o(s) nível(is) de ensino. Os alunos, por sua vez, foram inquiridos em relação à idade, sexo e ano de escolaridade.

De forma a melhor caracterizar a liderança da escola, foi solicitado aos inquiridos que assinalassem o número que melhor expressasse a sua opinião quanto a características, comportamento e atitudes do director, de acordo com a seguinte escala:

| | | |
|---|---|---|
| 1 - *Nunca*; | 2 - *Raramente*; | 3 - *Por vezes*; |
| 4 - *Com frequência*; | 5 - *Sempre*; | 6 - *Não sabe Responder* |

Assim, foram colocadas afirmações relativamente a traços pessoais (questões 1 a 3), personalidade (questões 4 a 6), ideais/crenças (questões 7 e 8), expectativas (questões 9 e 10), enfoque (questões 11 a 13), ordem (questões 14 a 16), motivação/realização profissional (questões 17 a 20), estímulo intelectual (questões 21 a 23), comunicação (questões 24 a 30), tomadas de decisão (questões 31 a 33), resolução de problemas (questões 34 a 36), distribuição da liderança (questões 37 a 39), currículo, ensino e avaliação (questões 40 e 41), monitorização/avaliação (questões 42 a 46), estímulo/recompensa (questões 47 e 48), cultura/senso de comunidade (questões 49 a 54), desenvolvimento profissional (questões 55 a 57), recursos (questões 58 a 60), relacionamento (questões 61 e 63), relações com a comunidade educativa (questões 63 a 65), inovação (questões 66 e 67), mudança (questões 68 a 70), exemplo (questão 71), flexibilidade (questão 72) e afirmação (questão 73).

De forma a garantir o rigor do inquérito, realizámos um pré-teste junto de profissionais de várias áreas e alguns alunos, o que nos ajudou a detectar erros e pequenas lacunas e proceder a algumas reformulações, mais concretamente no que se refere à clareza do discurso.

O questionário foi entregue em mãos, no decurso do mês de Maio, aos docentes na sala dos professores e os restantes foram entregues ao director da escola que os distribuiu aos directores de turma e ao representante do pessoal não docente para que os fizessem chegar aos alunos e aos funcionários da escola, respectivamente. Importa ainda salientar que dada a natureza e especificidade do questionário, optámos por inquirir apenas os alunos do ensino secundário.

**Inquérito por Entrevista**

Na investigação qualitativa as entrevistas são um importante instrumento de recolha de dados e uma fonte essencial para o estudo de caso (Lessard-Hébert et al 2008; Quivy & Campenhougt, 1992; Stake, 2007; Yin, 2005).

A nossa opção pela entrevista surgiu pela interacção que esta permite com o entrevistado, pelo esclarecimento mais claro das intenções da investigação, pelo ambiente mais informal que propicia e pelas próprias questões imprevistas que podem surgir neste ambiente, contribuindo para um acréscimo à informação recolhida. Neste sentido, optámos pela realização de entrevistas do tipo *semi-estruturadas* (Bogdan & Biklen, 1994) ou *semi--directivas* (Quivy & Campenhoudt, 1992), que são geralmente conduzidas com base num guião que assegura a obtenção das informações pretendidas, "na certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Uma vez que, e parafraseando Best (1981), a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados, por dar a possibilidade dos entrevistados se exprimirem sem os condicionalismos inerentes ao processo de escrita ou de resposta a um questionário com questões de escolha múltipla, a elaboração dos guiões das entrevistas fundamentou-se na necessidade de recolhermos o máximo de informação sobre as representações que os diferentes actores detinham das características e práticas de liderança do director da escola e compreendermos as suas percepções em relação ao tipo de liderança exercida na escola e a sua influência na aprendizagem dos alunos.

O principal objectivo da realização destas entrevistas foi o de cruzar dados e informações, a fim de criar consistência e consolidar os dados recolhidos através da aplicação dos inquéritos por questionário e que fossem relevantes para a prossecução dos objectivos deste estudo. Assim, respeitando as características de uma entrevista semi-estruturada, elaborámos um conjunto de questões que colocámos a diferentes actores que interagem, directa ou indirectamente com o director, procurando uma visão global daquela realidade escolar. Neste sentido, seleccionámos, para além do próprio director da escola, o presidente do conselho pedagógico, o representante do pessoal docente, o representante do pessoal não docente e os dois representante dos alunos, num total de seis entrevistas, a saber:

| ENTREVISTADO | CÓDIGO | DATA E HORA DA ENTREVISTA | DURAÇÃO DA ENTREVISTA |
|---|---|---|---|
| Director da escola | E1 | 4 de Fevereiro às 11 horas | 3 horas |
| Presidente do conselho pedagógico | E2 | 3 de Março às 10 horas | 1 hora |
| Representante do pessoal docente | E3 | 3 de Março às 11 horas | 30 minutos |
| Representante do pessoal não docente | E4 | 3 de Março às 12 horas | 20 minutos |
| Representante dos alunos | E5 | 3 de Março às 14 horas | 20 minutos |
| Representante dos alunos | E6 | 3 de Março às 15 horas | 20 minutos |

**Tabela 3:** Distribuição dos entrevistados

Não obstante, apesar de termos elaborado um guião, os entrevistados tiveram liberdade para desenvolver as situações na direcção que consideraram adequadas (Marconi & Lakatos, 1990), podendo explorar, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que consideraram mais relevantes.

Importa ainda salientar a boa vontade, o interesse e o empenho de todos os entrevistados, os quais não levantaram quaisquer objecções ao facto das mesmas serem gravadas. Antes do início de cada entrevista foi dado a conhecer o âmbito e o contexto da investigação, bem como garantido total anonimato.

## ANÁLISE E ESTRUTURAÇÃO DOS DADOS

Uma vez recolhidos os dados, importa avaliar a qualidade dos mesmos, isto é, a sua relevância no contexto da investigação, o que se baseia nos critérios de fidedignidade, validade e representatividade. O primeiro está relacionado com a qualidade externa dos dados, isto é, a "garantia de que os dados se referem a informação efectivamente recolhida e não foram *fabricados*" (Afonso, 2005, p. 112). A validade, por sua vez, está relacionada com a qualidade interna dos dados, baseando-se na pertinência e relevância da informação produzida para o questionamento da realidade empírica. Quanto à representatividade dos dados refere-se

à "garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos seleccionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere" (Idem, p. 113).

Para que se possa penetrar no *ethos* da escola e atingir a compreensão sobre o que realmente acontece e a razão pela qual acontece, torna-se imprescindível apostar na heterogeneidade e qualidade dos dados obtidos, bem como na riqueza dos mesmos. Neste sentido, no dizer de Santos Guerra (2003a, p. 127) "o processo de comparação dos dados encerra em si a melhor forma de depuração e de credibilidade".

De acordo com Natércio Afonso (2005)

> "a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação" (p. 111).

A análise de dados consiste, para Bogdan e Bicklen (1994, p. 205), num "processo de busca e de organização sistemática" dos instrumentos de pesquisa, "com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou". A mesma opinião é partilhada por Yin (2005, p. 137) que a define como "examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo".

Uma vez recolhidos os dados decidimos organizá-los e analisá-los, numa fase em que Wolcott (1994, cit. por Afonso, 2005, p. 111) designa de descobrir "o que fazer com os dados que se obteve". Assim, procedemos, por um lado, à análise estatística das respostas dos questionários, através do Microsoft Excel e SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 18.0.

> "os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa (…), [podendo] abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. [Desta forma,] (…) os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva (…), [sendo que] os dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194).

Numa primeira abordagem o tratamento estatístico restringiu-se à análise descritiva dos dados, sendo apresentadas gráficos da frequência relativa (%), tendo por base a comparação das respostas obtidas pelo pessoal docente, não docente e discente.

Por outro lado, decidimos fazer uma análise de conteúdo das entrevistas, por considerarmos ser uma metodologia que permite uma maior riqueza no tratamento dos dados, enquanto técnica que permite descrever o significado das coisas e a forma como os participantes constroem a sua própria realidade. A análise de conteúdo é caracterizada por Santos Guerra (2003a, p. 116) como "uma tentativa de determinar, de forma sistemática, os significados no corpo de um discurso documental", podendo ser considerada como um conjunto de procedimentos que tem como objectivo a produção de um texto analítico sobre os dados (Calado, 2004). Como não possuíamos nenhum quadro categorical de análise pré--estabelecido, à medida que fomos transcrevendo as entrevistas, começaram a destacar-se certas palavras, comportamentos e verificámos alguns padrões que nos possibilitaram a construção de categorias, por outras palavras, as categorias surgiram do próprio material. Com o surgimento de novos elementos, estas foram alvo de muitas alterações.

Por fim, para apresentação dos resultados privilegiámos quadros, tabelas e gráficos que podem "ilustrar e elucidar o texto" (Bell, 2004, p. 125).

# CAPÍTULO IV - OS RESULTADOS DO ESTUDO

## APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Dos 115 inquéritos distribuídos foram recolhidos 68, o equivalente a 59,1% do universo total, distribuídos da seguinte forma:

| | Universo Total | Respondentes | Percentagem |
|---|---|---|---|
| Pessoal Docente | 42 | 15 | 35,7% |
| Pessoal Não Docente | 33 | 19 | 57,6% |
| Pessoal Discente | 40 | 34 | 85% |
| **Total** | **115** | **68** | **59,1%** |

**Tabela 4:** Distribuição dos inquiridos

Assim, 50% dos respondentes foram alunos, seguidos dos funcionários (27,9%) e por último os docentes (22,1%).

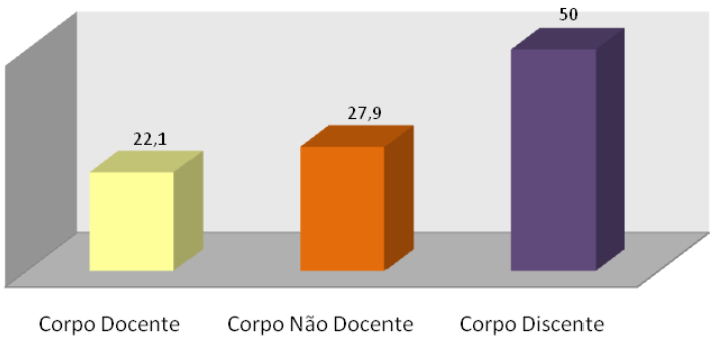



**Gráfico 1:** Distribuição dos inquiridos por categoria profissional e/ou situação na escola

### Caracterização do Pessoal Docente

Os docentes inquiridos eram, maioritariamente (60%) do sexo feminino.

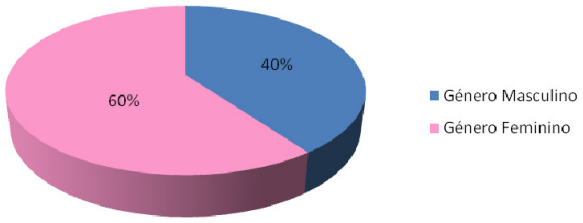



**Gráfico 2:** Distribuição do pessoal docente por sexo

Os docentes tinham idades compreendidas entre os 26 e os 36 anos de idade e o tempo de serviço oscilava entre 1 e 11 anos. Em média, os docentes tinham 31 anos de idade e 5 anos de serviço.

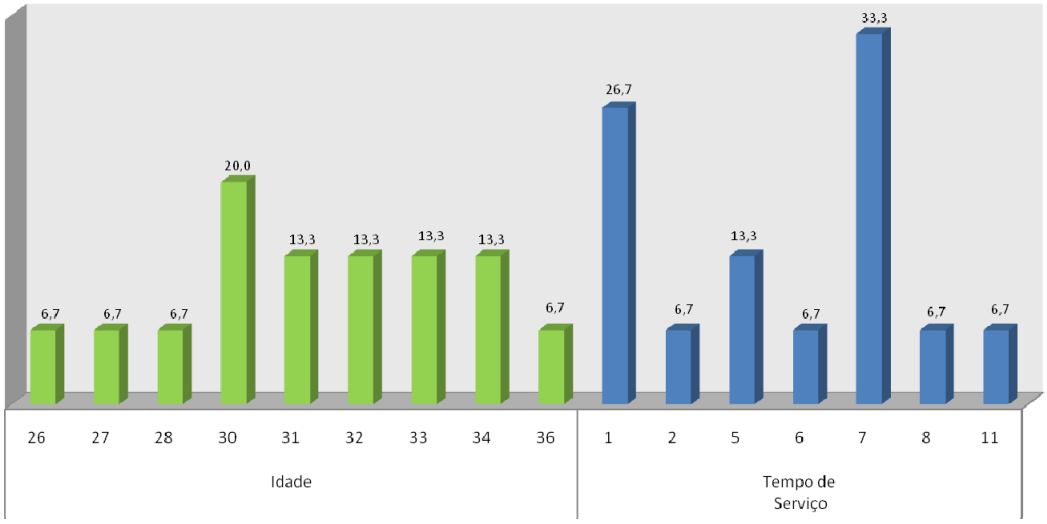



**Gráfico 3:** Distribuição do pessoal docente por idade e tempo de serviço

Em relação às habilitações académicas, todos os inquiridos tinham licenciatura. Quanto à sua situação profissional é de salientar que 80% dos docentes não possuíam um lugar de quadro, encontrando-se contratados no ano lectivo 2008/2009.

Mais de metade dos respondentes (53,3%) leccionava anos de escolaridade relativos a diferentes ciclos de ensino, nomeadamente 40% o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário e 13,3% os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário.

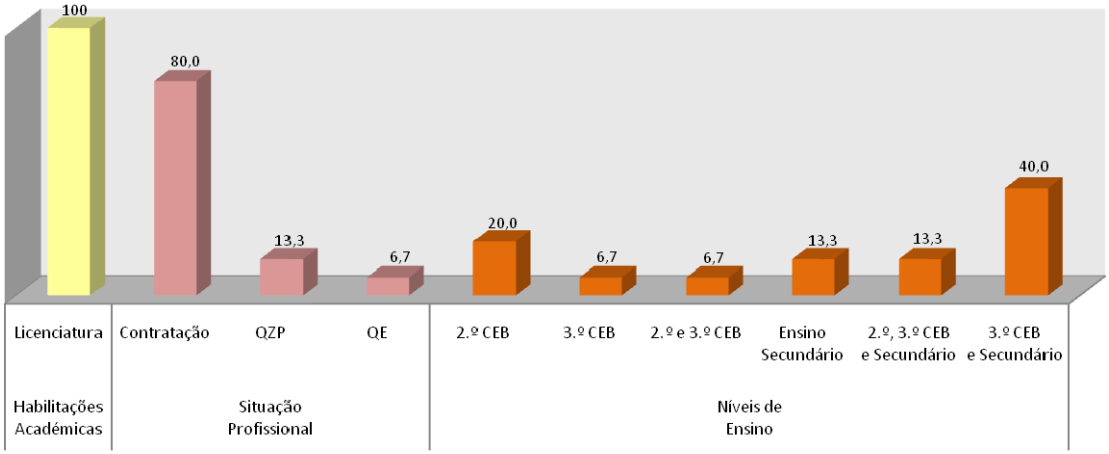



**Gráfico 4:** Distribuição do pessoal docente por habilitações académicas, situação profissional e níveis de ensino

## Caracterização do Pessoal Não Docente

Os funcionários inquiridos eram, de igual forma, maioritariamente do sexo feminino (84%).

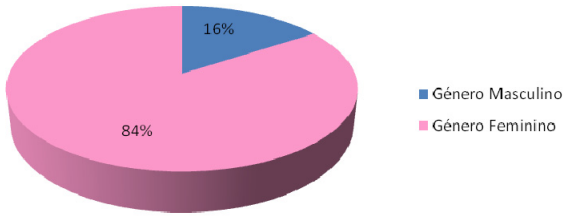



**Gráfico 5:** Distribuição do pessoal não docente por sexo

Estes tinham idades compreendidas entre os 29 e os 57 anos de idade e um tempo de serviço entre os 5 e os 18 anos. Em termos médios, os funcionários tinham 43 anos de idade e 12 de serviço.

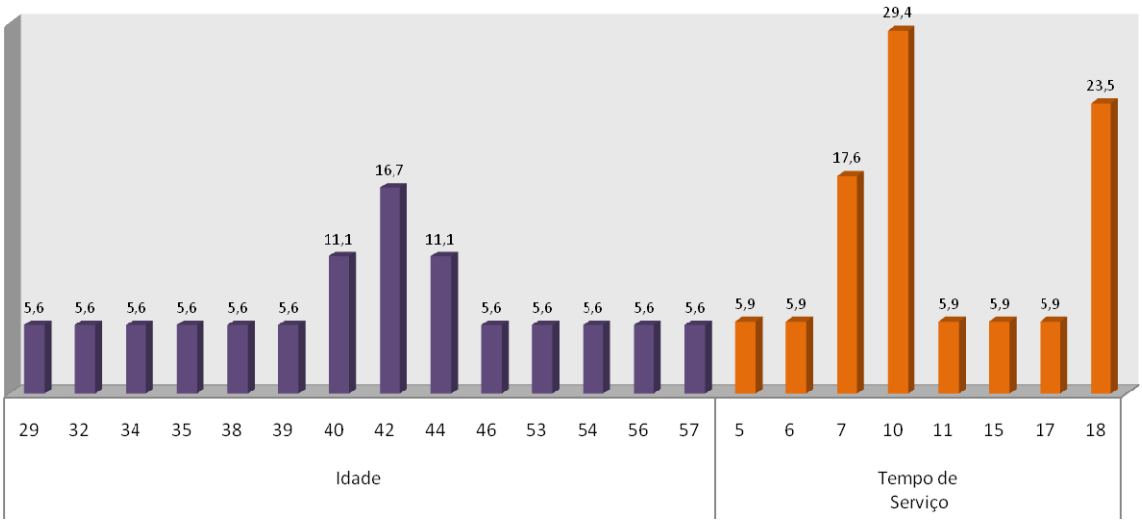



**Gráfico 6:** Distribuição do pessoal não docente por idade e tempo de serviço

A maioria dos funcionários (53,3%) não possuía a escolaridade mínima obrigatória, uma vez que possuía menos do que o 3.º ciclo do ensino básico. Em termos profissionais todos tinham um vínculo profissional estável, na medida em que pertenciam ao quadro de escola.

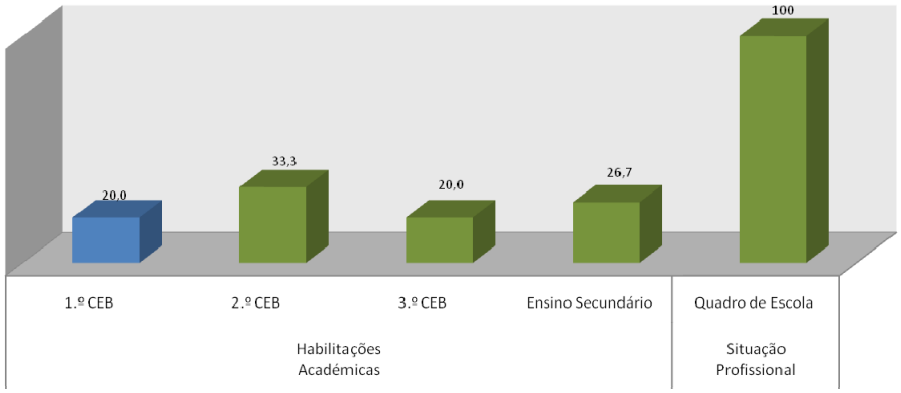



**Gráfico 7:** Distribuição do pessoal não docente por habilitações académicas e situação profissional

## Caracterização do Pessoal Discente

À semelhança dos outros grupos inquiridos, os alunos eram, prevalentemente, do sexo feminino (53%). Todavia, a discrepância entre sexos é muito pouco significativa.

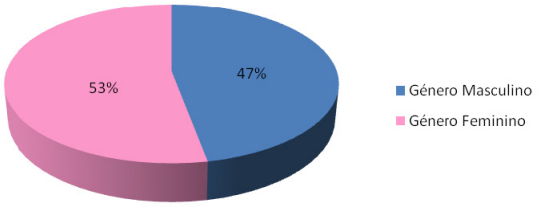



**Gráfico 8:** Distribuição do pessoal discente por sexo

Os alunos respondentes frequentavam o ensino secundário e as suas idades oscilavam entre os 15 e os 20 anos de idade, num valor médio de 17 anos.

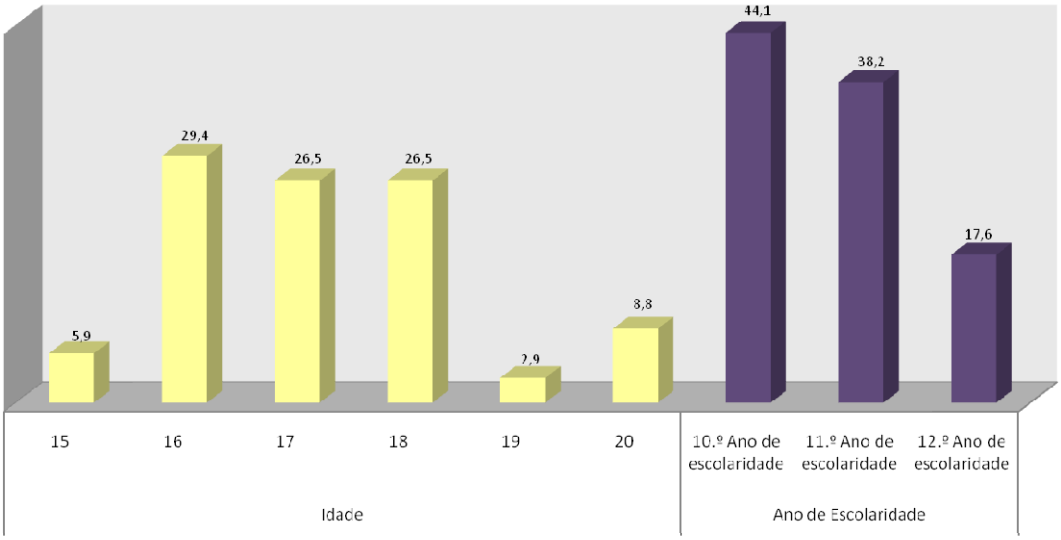



**Gráfico 9:** Distribuição do pessoal discente por idade e ano de escolaridade

## As Representações dos Inquiridos sobre as Características, Comportamentos e Práticas de Liderança do Director da Escola

No que se refere aos *traços pessoais* do líder da escola, o pessoal docente e discente foram unânimes (80% e 48,4%, respectivamente) ao concordar que este é, com frequência ou sempre, inteligente e proactivo; que revela conhecimentos, capacidades e atitudes dignas de um verdadeiro líder (57,2% e 43,8%) e que é empenhado e altamente motivado no exercício das suas funções (77% e 58%). O pessoal não docente, por sua vez, foi ainda mais convicto e afirmou, na sua maioria, que estes traços são sempre demonstrados, tendo oscilado as suas respostas entre os 72,2% e os 100%.

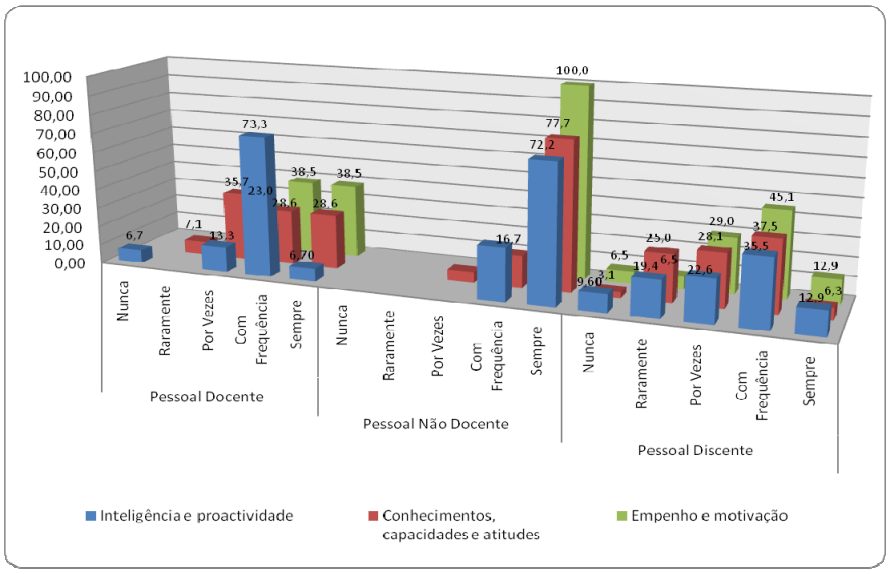



**Gráfico 10:** Representações sobre os traços pessoais do director da escola

Relativamente à *personalidade* do líder as opiniões do pessoal docente, não docente e discente também convergiram (38,5%, 41,2% e 25%, respectivamente) no facto de ser, com frequência, simpático e acessível. Já no que se refere à sua consideração e preocupação com o bem-estar pessoal dos colaboradores e alunos, importa salientar que o pessoal docente ficou dividido, verificando-se uma oscilação nas respostas dos inquiridos: 57,1% referiu nunca ou raramente haver essa preocupação, por oposição aos restantes 42,9% que a confirmam. O pessoal não docente e discente também partilharam esta segunda opinião, ao denotar essa preocupação com frequência (47,1%) e por vezes (39,4%).

Quanto à consciência das necessidades pessoais dos seus colaboradores, o pessoal docente afirmou, maioritariamente (46,2%), que raramente existe essa consciência. Por outro lado, o pessoal não docente discordou desta situação e indicou que por vezes (41,2%) ou com

frequência (35,3%) se verifica essa mesma consciência. Os alunos, por sua vez, mostraram-se divididos nas suas opiniões, ao oscilar as suas respostas entre o raramente (33,3%) e por vezes ou com frequência (ambos com 23,3%).

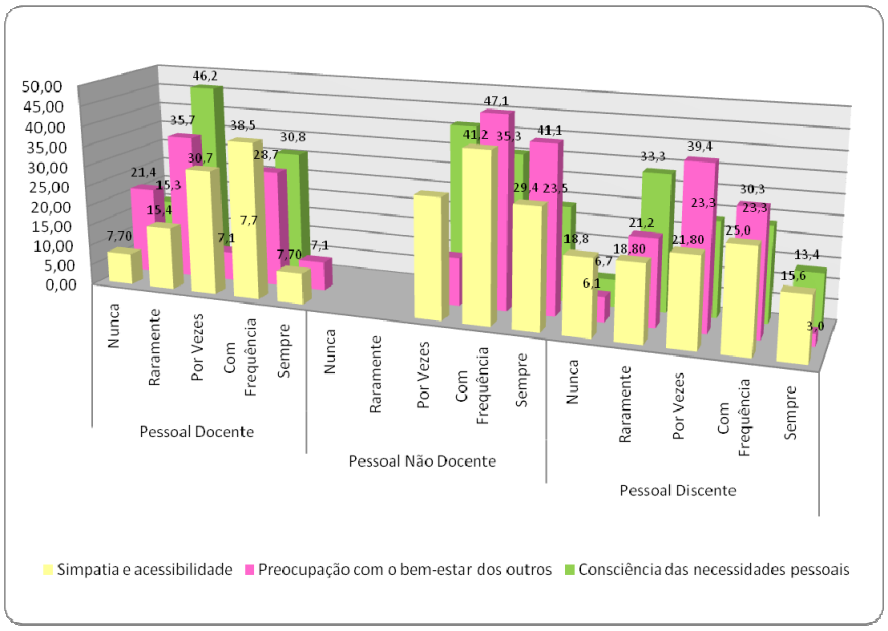



**Gráfico 11:** Representações sobre a personalidade do director da escola

Quanto aos *ideais/crenças* do director, os inquiridos foram consensuais ao indicar que, por vezes (40%, 22,2% e 38,7%) ou com frequência (26,7%, 44,4% e 19,4%), este se certifica que o seu papel na escola é compreendido por todos e que não hesita em apontar os erros ou falhas que exigem a sua intervenção, com frequência ou sempre (64,3%, 88,8% e 50%).

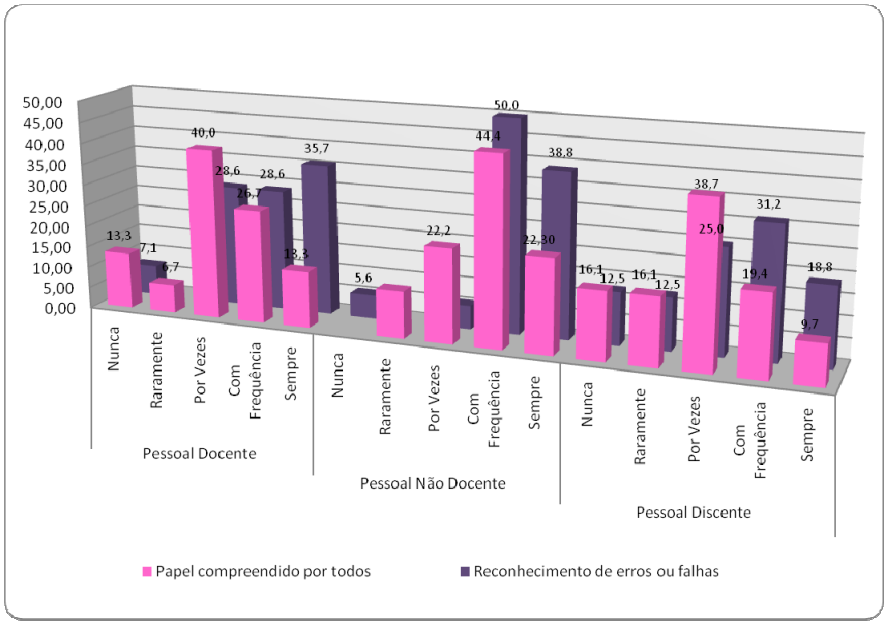



**Gráfico 12:** Representações sobre os ideais/crenças do director da escola

Os inquiridos concordaram, na sua maioria, que o director da escola, com frequência ou sempre, detém boas *expectativas* para a equipa enquanto profissionais (71,4%, 93,7% e 38,7%) e possui expectativas positivas para o desempenho dos alunos (53,9%, 100% e 54,6%).

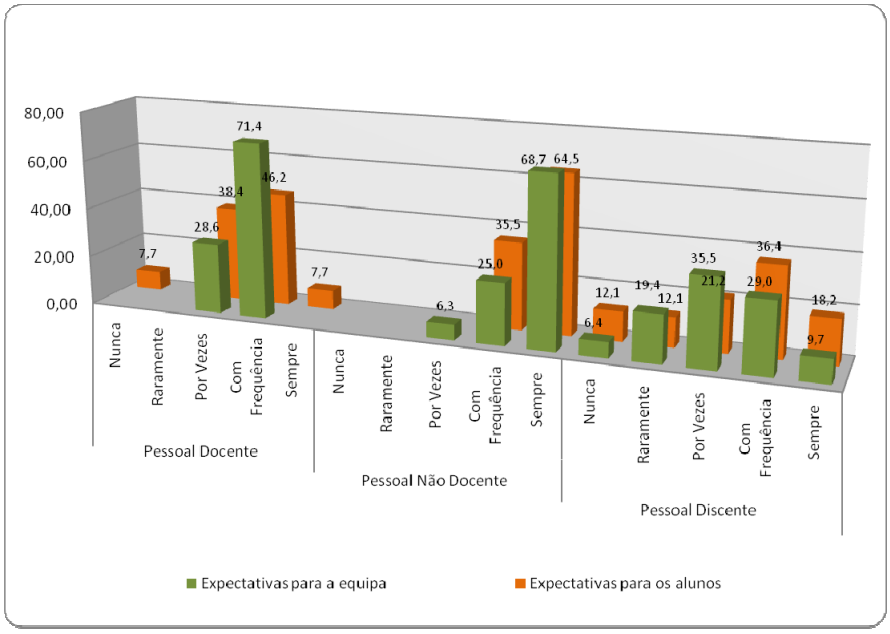



**Gráfico 13:** Representações sobre as expectativas do director da escola

O *enfoque (focus)* do director na escola é encarado quer pelo pessoal não docente, quer pelos alunos, como um factor que também pode ser considerado positivo, na medida em que afirmaram que, com frequência ou sempre, aposta na construção de uma visão partilhada para a escola (87,5% e 43,8%). Por oposição, 35,7% dos docentes responderam que raramente se verificava esta situação.

Por outro lado, o director foi igualmente apontado como empenhado no objectivo colectivo de cumprir a missão da escola, com frequência ou sempre, pelo pessoal docente (66,7%), não docente (100%) e discente (48,5%).

O facto do director comunicar a missão da escola a toda a equipa, alunos e restante comunidade educativa e clarificar as implicações práticas da missão da escola originou respostas distintas entre o pessoal docente (46,7% respondeu com frequência), o não docente (61,1% afirmou sempre) e os alunos (39,4% referiu por vezes).

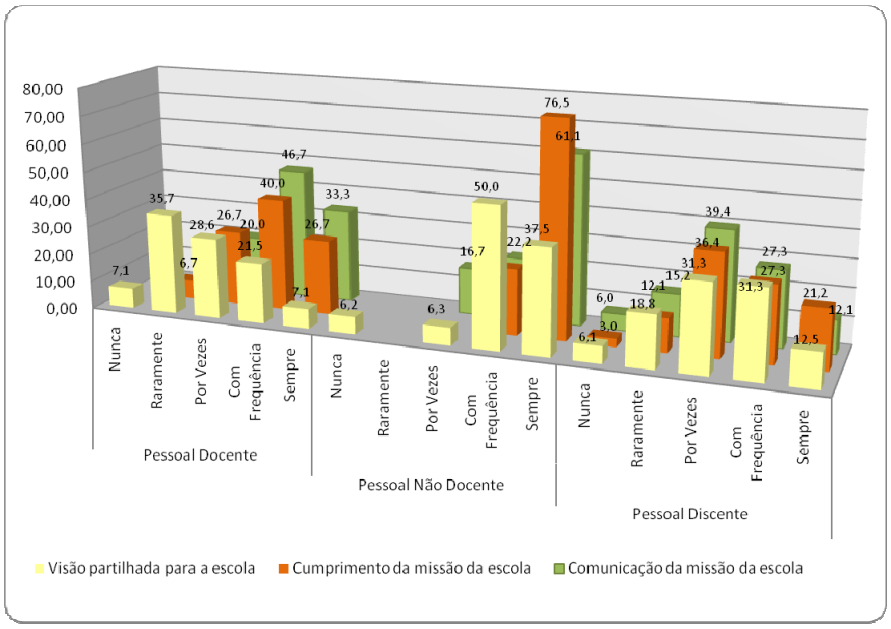



**Gráfico 14:** Representações sobre o enfoque (*focus*) do director da escola

Tanto o pessoal docente como o não docente anuíram, maioritariamente, que o director estabelece, com frequência ou sempre, princípios do trabalho a realizar (85,7% e 100%, respectivamente), enquanto que 45,2% dos alunos respondeu por vezes.

De resto, os inquiridos concordaram que, com frequência ou sempre, o director estabelece regras e procedimentos (93,3%, 94,4% e 48,4%) e insiste para que os membros da escola sigam as regras estabelecidas (100% do pessoal docente e não docente e 53,2% dos alunos).

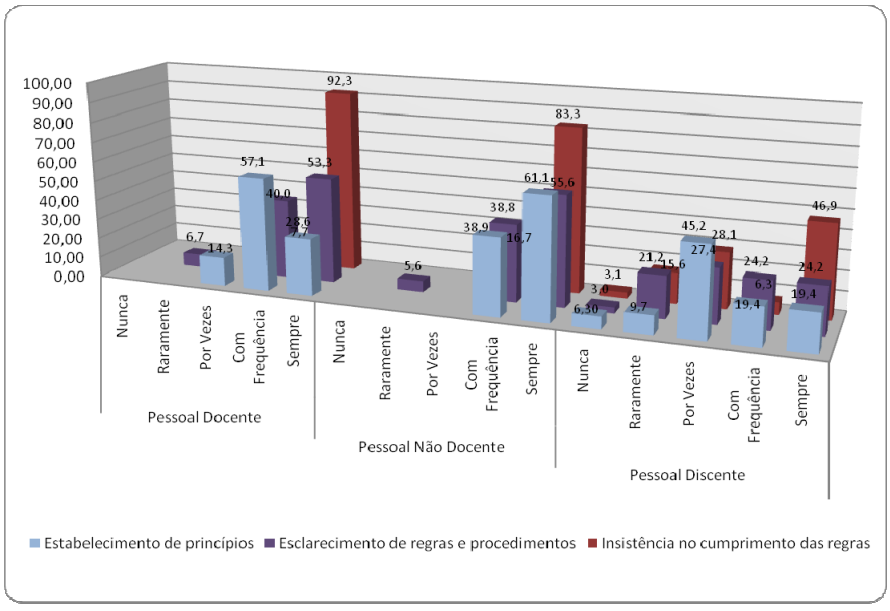



**Gráfico 15:** Representações sobre o estabelecimento da ordem por parte do director da escola

A *motivação/realização profissional* suscitou respostas distintas por parte dos inquiridos. O pessoal docente e o não docente concordaram que o director, com frequência ou sempre, dá as boas-vindas e aceita novos membros como uma mais-valia para a equipa (46,7% e 80%), enquanto que os alunos, na sua maioria, responderam por vezes (42,3%).

A aposta na motivação e satisfação profissional da sua equipa mereceu respostas bastante distintas por parte dos inquiridos. Assim, os docentes ficaram divididos e para a maioria isso raramente se verifica (46,7%), enquanto que outros (40%), com frequência ou sempre, afirmaram notar essa aposta. O pessoal não docente, por sua vez, confirmou existir sempre essa aposta (60%) e os alunos por vezes (35,7%).

Quanto ao apoio moral fornecido pelo director da escola, as opiniões divergiram novamente. Tanto os docentes como os alunos discordaram entre si e dividiram as suas opiniões, ao indicar, por um lado, que nunca ou raramente havia apoio moral (50%) e, por outro, que havia esse tipo de apoio por parte do director (50%). O pessoal não docente partilhou a opinião deste último grupo e referiu existir, com frequência, apoio moral (46,7%).

O pessoal não docente, regra geral, considerou que o director simboliza, com frequência, o êxito e a realização profissional na carreira docente (53,8%), enquanto que 37,9% dos alunos referiu por vezes a existência desse simbolismo. Já 42,9% dos docentes pensa de maneira diferente e não encara o director desta forma.

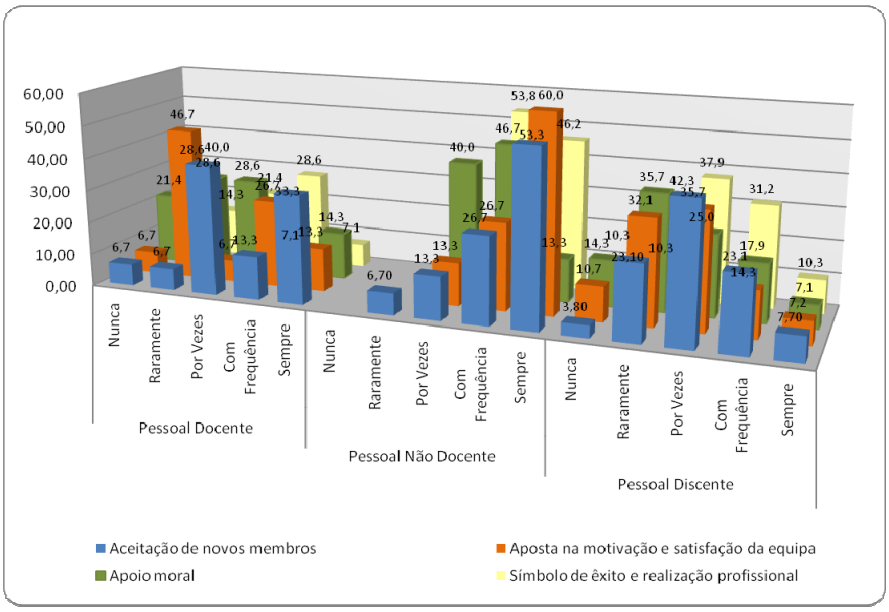



**Gráfico 16:** Representações sobre a aposta na motivação/realização profissional por parte do director da escola

O corpo docente e o não docente foram unânimes ao considerar que, com frequência, o director incentiva os colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encara os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensa formas de actuação (57,2% e 56,3%, respectivamente), bem como estimula, com frequência ou sempre, a pensar sobre o que é melhor para os alunos (57,1% e 88,9%). Paralelamente, aposta, com frequência, no desenvolvimento de competências como a criatividade, a espontaneidade e as tecnologias de informação e comunicação, entre outras (42,9% e 50%). A este respeito, os alunos consideraram que o director, por vezes, demonstrava estes comportamentos (32,1%, 31% e 37,9%).

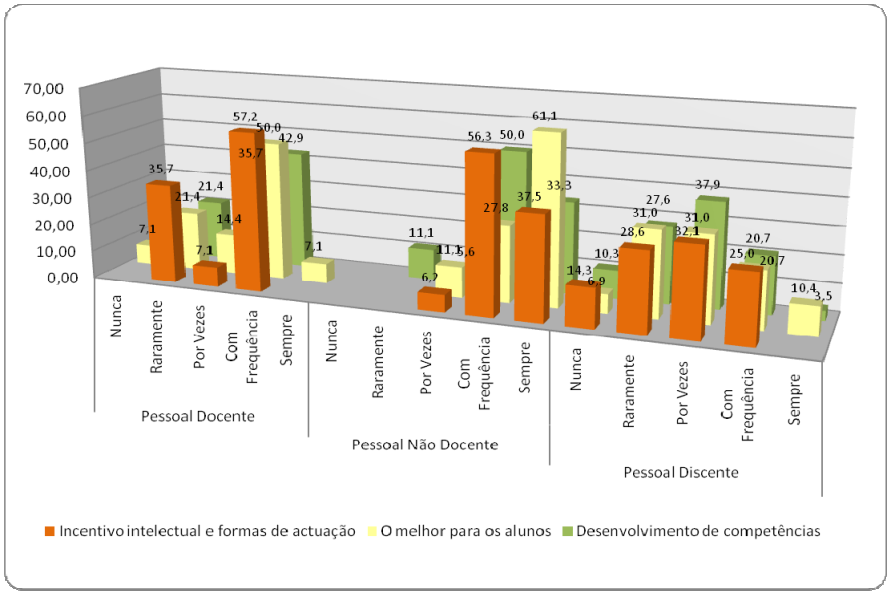



**Gráfico 17:** Representações sobre o estímulo intelectual por parte do director da escola

Os docentes, funcionários e alunos consideraram que o director, com frequência ou sempre, informa os membros da escola sobre o que espera deles (78,6%, 77,8% e 48,4%), sobre as mudanças a efectuar (78,6%, 72,1% e 48,4%) e fornece aos docentes feedback sobre o trabalho realizado (42,9%, 90% e 45,8%). De igual forma, os docentes e os funcionários referiram que o director promove o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da cultura da escola (42,9% e 88,2%), enquanto que 43,3% dos alunos considerou que esse diálogo é apenas estabelecido por vezes.

Quanto ao facto do director facilitar a comunicação eficaz entre os seus colaboradores, 33,3% dos docentes respondeu por vezes e outros 33,3%, com frequência. A opinião dos primeiros foi partilhada pela maioria dos alunos (60%), enquanto que a dos segundos foi partilhada pela maior parte do pessoal não docente (50%). O facto de estabelecer fortes linhas e canais de

comunicação com os professores e os alunos foi também alvo de dissonância entre os inquiridos, já que 28,6% dos docentes indicou por vezes e outros 28,6%, com frequência; 50% do pessoal não docente respondeu sempre e 37,5% dos alunos referiu que isso raramente acontecia. As opiniões dividiram-se novamente no que se refere ao facto do director encorajar os docentes e os alunos a expressar as suas ideias/sugestões, sendo que 28,6% dos docentes considerou que isso nunca acontece, por oposição aos 28,6% que afirmou que acontece por vezes. Os alunos também não chegaram a um consenso relativamente a esta questão e oscilaram as suas respostas, maioritariamente, entre raramente e por vezes (31,3% em cada caso). Já o pessoal não docente demonstrou uma opinião distinta ao responder que, com frequência, havia o encorajamento desses agentes a expressar as suas ideias (53,8%).

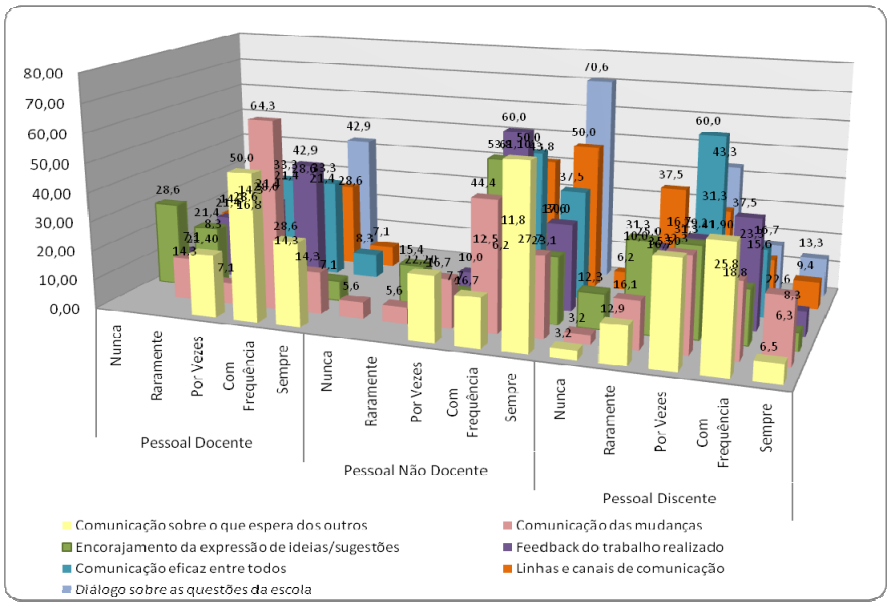



**Gráfico 18:** Representações sobre o processo de comunicação por parte do director da escola

Relativamente ao processo de tomada de decisão, esta foi uma questão que repartiu as opiniões do pessoal docente, uma vez que, por um lado, 35,7% afirmou que o director, raramente, é capaz de valorizar e pôr em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual; por outro, 35,8% considerou que o faz, com frequência ou sempre. A maioria do pessoal não docente (53,4%) concordou com estes últimos. Já 30,8% dos alunos considerou que esta era uma prática, por vezes, implementada.

No que se refere ao facto de capacitar os outros a tomarem decisões importantes e garantir a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão, os docentes voltaram a mostrar-se divididos, na medida em que 50% afirmou que o director nunca ou raramente o faz, por oposição aos outros 50% que concordaram que efectivamente faz (por vezes, com

frequência ou sempre). O pessoal não docente, por sua vez concordou, maioritariamente (50%), que o director, com frequência, envolve todos nas tomadas de decisão, enquanto que os alunos responderam, por vezes (30,8%).

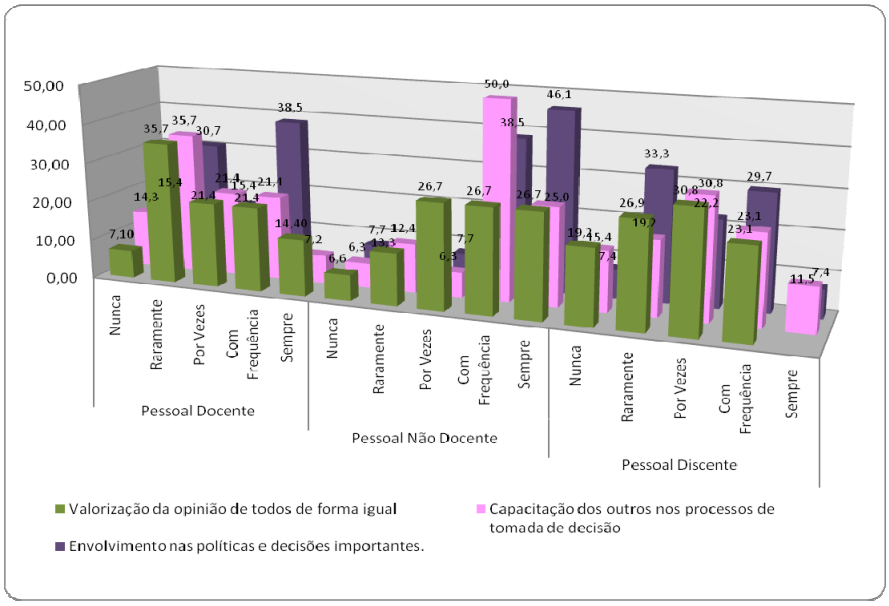



**Gráfico 19:** Representações sobre o processo de tomadas de decisão por parte do director da escola

O corpo docente, na sua maioria (53,9%), foi unânime ao concordar que, por vezes ou com frequência, o director envolve os docentes no projecto e na concepção e implementação de políticas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola. Não obstante, importa salientar que 46,1% dos docentes inquiridos optou por indicar nunca ou raramente, o que nos parece ser um valor bastante significativo. Igual resposta foi obtida por 40,7% dos alunos, mas cuja maioria (59,3%), ainda assim, respondeu por vezes, com frequência ou sempre. Quanto ao pessoal não docente uma esmagadora maioria (92,3%) salientou o envolvimento efectivo dos docentes nas decisões mais importantes da vida escolar.

Todos os inquiridos (pessoal docente, não docente e discente) concordaram, regra geral, que o director estabelece, com frequência, linhas e padrões de actuação para a resolução rápida de problemas (46,2%, 47,1% e 33,3%, respectivamente), bem como actua, com frequência ou sempre, de imediato na resolução dos mesmos (84,7%, 88,9% e 50%).

Quanto à questão relativa a quem recorre para ultrapassar os obstáculos, 42,8% dos docentes considerou que raramente lhes pede ajuda e outros 42,9% que com frequência ou sempre o faz. O pessoal não docente referiu que, na verdade, o director recorre aos docentes, com frequência ou sempre (69,3%). À semelhança dos docentes, os alunos mostraram-se divididos,

no entanto, apesar de 45,8% dos alunos considerar que o director nunca ou raramente recorre aos docentes, a sua maioria (54,2%) não concorda.

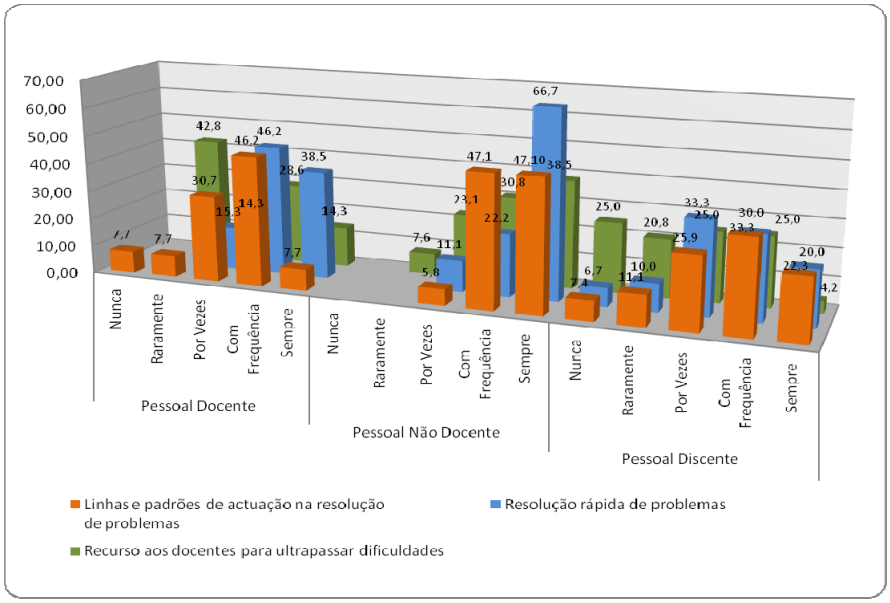



**Gráfico 20:** Representações sobre a resolução de problemas por parte do director da escola

Relativamente à distribuição da liderança, os inquiridos foram unânimes, na sua maioria, ao concordar que, frequentemente ou sempre, o director distribui tarefas específicas aos diferentes órgãos e respeita competências específicas (35,7%, 82,4% e 34,6%).

O corpo docente afirmou, maioritariamente (53,9%), que o director incentiva o desenvolvimento de iniciativas e tomadas de decisão em áreas bem definidas e/ou delimitadas. Ainda assim, 46,1% não hesitou ao afirmar que nunca ou raramente se verifica esse incentivo. Os alunos também oscilaram nas suas respostas, sendo que 35,7% respondeu nunca ou raramente e, em igual percentagem, com frequência ou sempre. O corpo não docente não demonstrou dúvidas ao afirmar que o líder estimula as tomadas de decisão em áreas definidas (85,7%).

Frequentemente ou mesmo sempre, o director delega responsabilidades de liderança sempre que necessário, é a opinião partilhada pelo pessoal docente e pelo não docente (58,3% e 100%). Os alunos não discordaram e indicaram que há lugar, por vezes, a essa delegação de responsabilidades (41,4%).

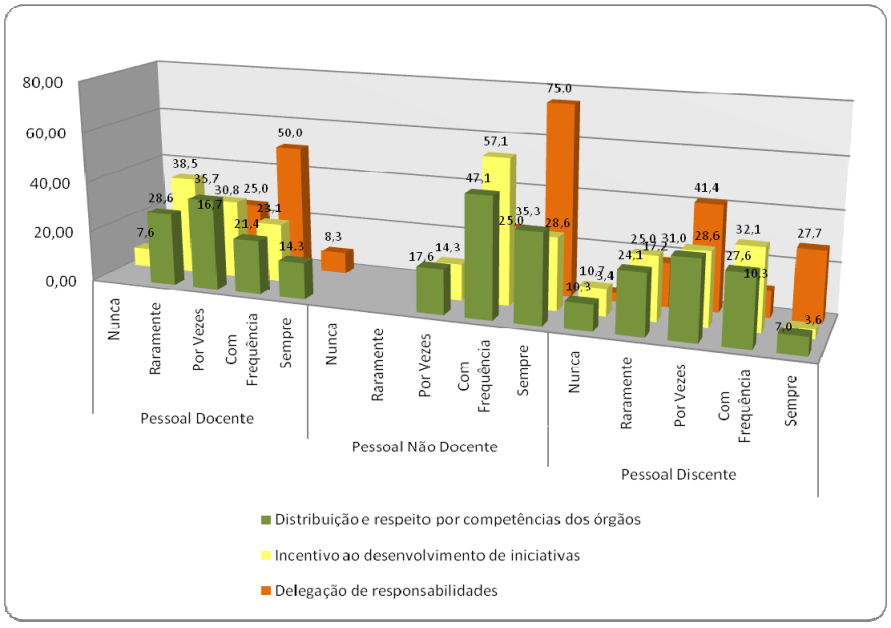



**Gráfico 21:** Representações sobre a distribuição da liderança

Não houve dúvidas entre a grande maioria dos inquiridos de que o director está, frequentemente ou sempre, directamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação (92,3%, 92,9% e 43,4%). De igual forma, trabalha com os docentes para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos, é a opinião de 57,2% dos docentes e 100% do pessoal não docente. Os alunos oscilaram as suas respostas entre por vezes, com frequência e sempre (34,5% para cada caso).

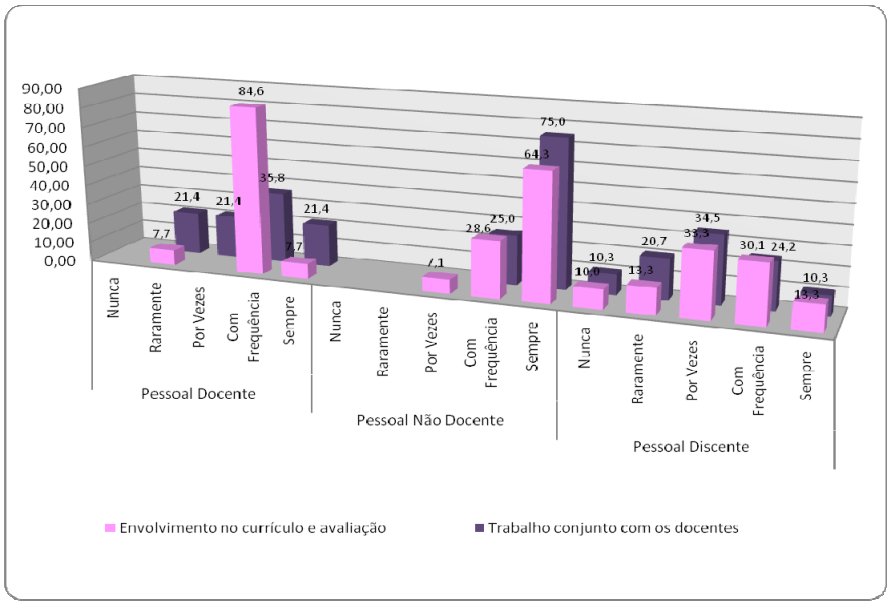



**Gráfico 22:** Representações sobre as práticas do director da escola ao nível do currículo, ensino e avaliação

O pessoal docente e não docente partilharam a opinião de que o director, com frequência ou sempre, acompanha de perto o processo de ensino/aprendizagem (50% e 100%); observa/monitoriza a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos (57,2% e 87,6%) e promove a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos (78,6% e 94,1%). Relativamente a estas questões, os alunos consideraram, na sua maioria, que se verificavam por vezes (45,2%, 43,8%, 32,3%, respectivamente).

O facto de que incentiva a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas sempre que necessário, frequentemente ou sempre, originou consenso entre os inquiridos (84,6%, 87,5% e 48,4%), tal como o facto de afectar, directa ou indirectamente, a aprendizagem dos alunos (80%, 81,8% e 37,5%).

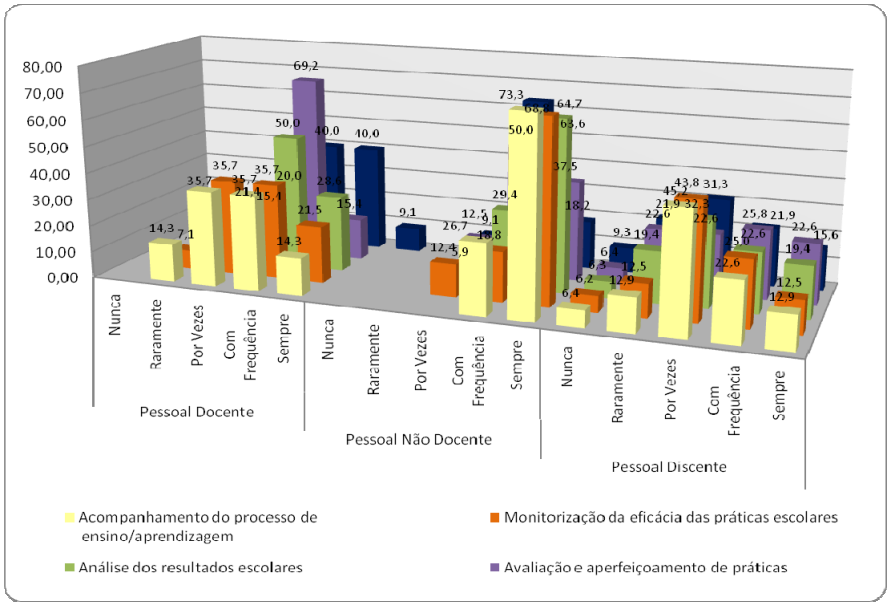



**Gráfico 23:** Representações sobre as práticas de monitorização/avaliação por parte do director da escola

O corpo docente e o não docente consideraram que o director informa, com frequência ou sempre, os seus colaboradores e os alunos do que devem fazer para que os seus esforços sejam premiados (60% e 100%). Já os alunos responderam que, por vezes, isso acontece (46,7%).

O reconhecimento e recompensa da realização individual/sucessos pessoais foi uma das questões que repartiu novamente a opinião dos docentes inquiridos, na medida em que as suas respostas oscilaram entre o nunca ou raramente, por vezes, com frequência ou sempre, todos com 33,3%. A este respeito o pessoal não docente e o discente concordaram que, com frequência, há esse reconhecimento e recompensa (50,1% e 36,7%).

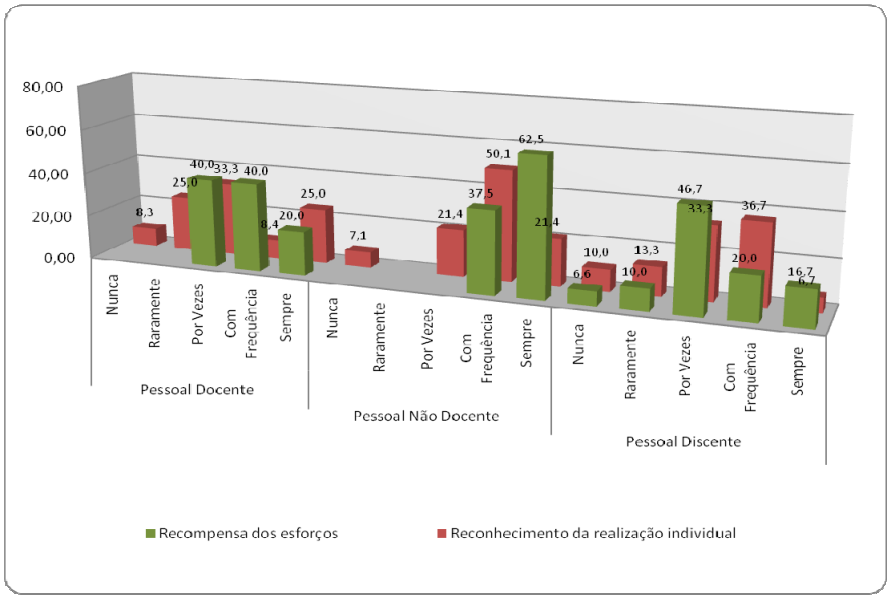



**Gráfico 24:** Representações sobre as práticas de estímulo/recompensa por parte do director da escola

O pessoal docente, mais uma vez, se encontrou dividido quanto ao facto do director promover crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação. Uns indicaram que nunca ou raramente e outros com frequência ou sempre (35,7% em cada resposta). Já o pessoal não docente respondeu com frequência (53,3%) e os alunos por vezes (46,1%).

Os docentes consideraram, regra geral, que o director se disponibiliza, com frequência ou sempre, para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos (50%). Não obstante, importa salientar que 42,9% dos docentes referiu que nunca ou raramente há lugar para essa discussão. A opinião dos alunos em relação a esta matéria colidiu, uma vez que alguns responderam nunca ou raramente (34,4%) e em igual percentagem, outros indicaram por vezes. Já o pessoal não docente afirmou convictamente que o director discute sempre as preocupações dos membros da escola (52,9%).

Relativamente à existência de um clima de confiança entre o pessoal, os docentes voltaram a não estar em consonância uns com os outros, respondendo, por um lado, nunca ou raramente e por vezes, com frequência ou sempre, por outro (50% em cada caso). O pessoal não docente afirmou existir sempre esse clima de confiança (58,8%) e os alunos referiram por vezes (41,4%).

O director não demonstra, frequentemente ou sempre, favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos, foi a opinião perpetuado pela maioria dos inquiridos (42,9%, 80% e 37,9%, respectivamente).

Os docentes e os alunos, na sua maioria (53,8% e 63,4%), consideraram que o director se esforça para que se torne agradável ser membro da escola. Não obstante, 46,2% e 36,6%, respectivamente, discordou com tal premissa e afirmou que nunca ou raramente se verifica esse esforço. Pelo contrário, 66,7% dos funcionários demonstraram agrado em pertencer àquela escola.

Os docentes e os alunos voltaram a não estar em uníssono e afirmaram, por um lado, que o director incentiva o trabalho em equipa e promove a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola (61,6% e 65,6%), por outro, que nunca ou raramente isso se verifica (38,4% e 34,4%). Já 77,8% dos funcionários confirmaram a existência de uma comunidade colaborativa na escola.

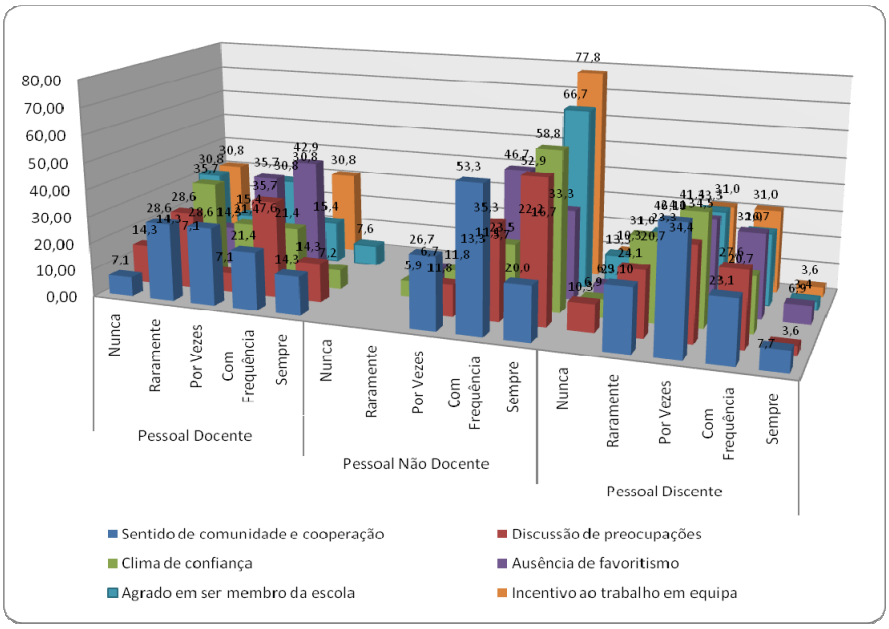



**Gráfico 25:** Representações sobre a cultura/senso de comunidade da escola

O pessoal docente afirmou que, por vezes, o director cria um compromisso organizacional e uma satisfação profissional por parte da equipa (42,9%) e promove um sentimento individual e colectivo de eficácia profissional (50%). Por sua vez, o pessoal não docente respondeu que esse compromisso, essa satisfação e esse sentimento são criados, frequentemente ou sempre (94,1% e 100%). Relativamente à primeira questão, os alunos mostraram-se indecisos e oscilaram as suas respostas entre nunca ou raramente e com frequência ou sempre (40,8% em cada caso). Já na segunda, responderam, maioritariamente, por vezes (44,4%).

Na sua maioria, todos os inquiridos concordaram que o director mostra respeito por todos os membros da equipa, com frequência ou sempre, tratando-os como verdadeiros profissionais (50,1%, 100% e 39,3%).

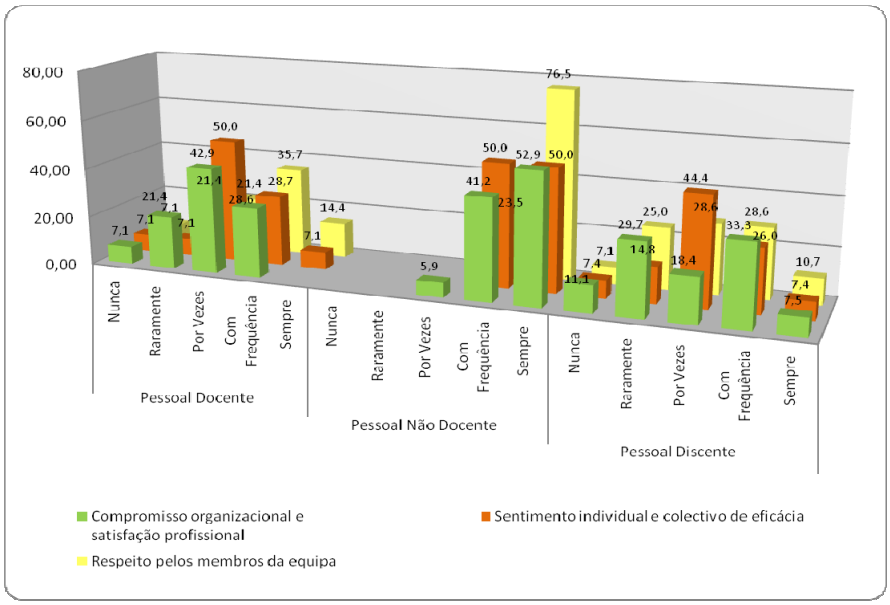



**Gráfico 26:** Representações sobre a aposta no desenvolvimento profissional por parte do director da escola

Relativamente aos recursos da escola, os inquiridos foram unânimes ao concordar que o director proporciona aos docentes, frequentemente ou sempre, as condições mínimas exigidas na sala de aula, conducentes ao sucesso dos alunos (92,3%, 93,3% e 46,7%), bem como disponibiliza recursos e assistência técnica para ajudar a melhorar a eficácia do pessoal (78,6%, 75% e 48,4%). O corpo docente e não docente consideraram que o director proporciona, com frequência ou sempre, oportunidade do pessoal aprender uns com os outros (57,2% e 73,3%), enquanto que os alunos responderam por vezes (37%).

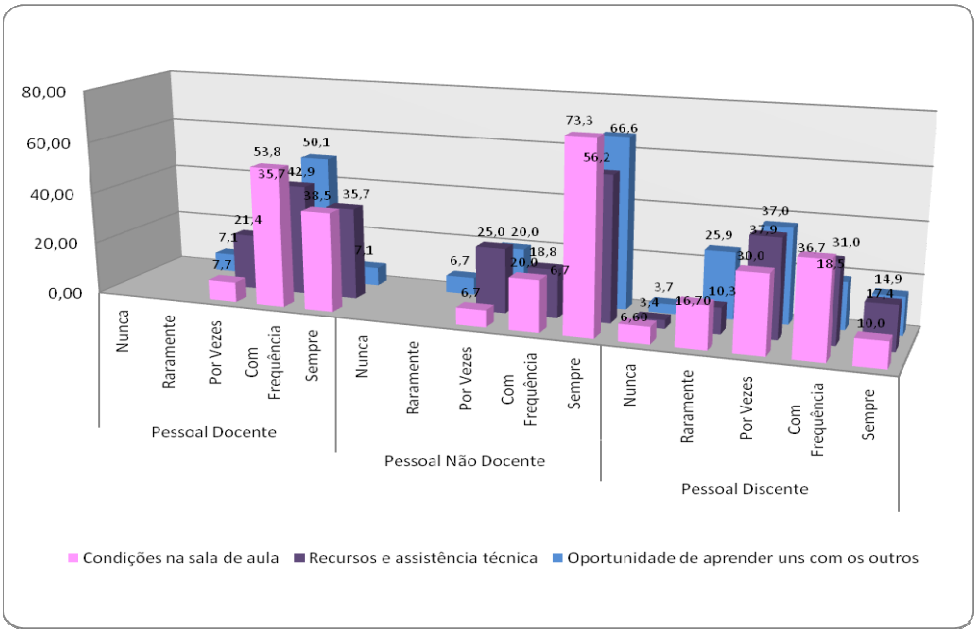



**Gráfico 27:** Representações sobre a disponibilização de recursos por parte do director da escola

Os inquiridos anuíram que o director tem, frequentemente ou sempre, atitudes claras para com os órgãos hierarquicamente inferiores e com os professores em geral (71,4%, 92,9% e 37,1%) e contacta e interage com o pessoal docente, não docente e discente (71,5%, 76,5% e 48,3%).

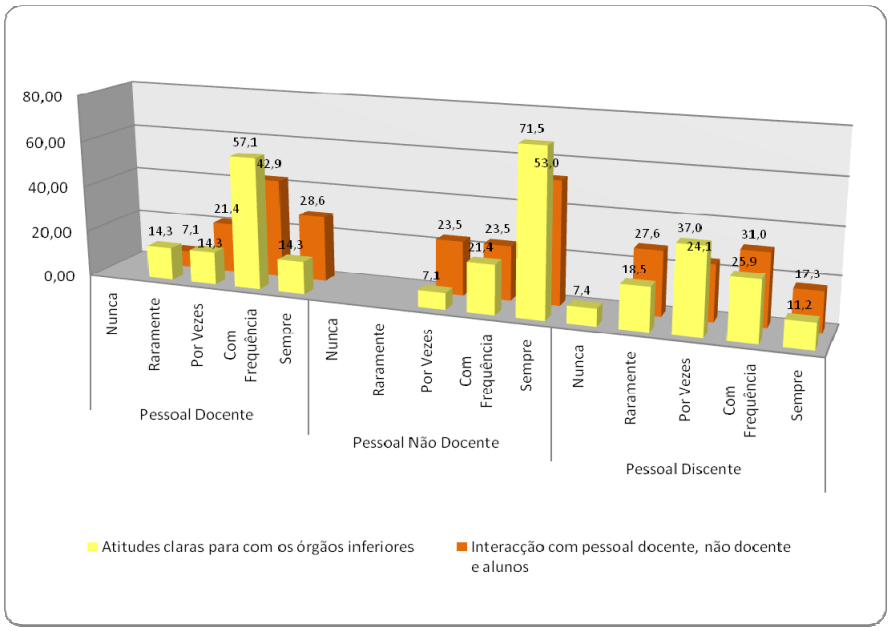



**Gráfico 28:** Representações sobre o relacionamento do director da escola

Os inquiridos, na sua maioria, concordaram que o director incentiva, frequentemente ou sempre, o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento com os encarregados de educação (92,3%, 83,3% e 42,8%), constrói relações positivas com as famílias e restante comunidade educativa (45,5%, 88,2% e 34,5%) e tenta estabelecer uma relação com os representantes da comunidade local (58,3%, 88,8% e 39,3%). Saliente-se ainda o facto de 25% dos alunos terem respondido que nunca ou raramente se verificam relações positivas com as famílias, o que não significa que não exista essa preocupação.

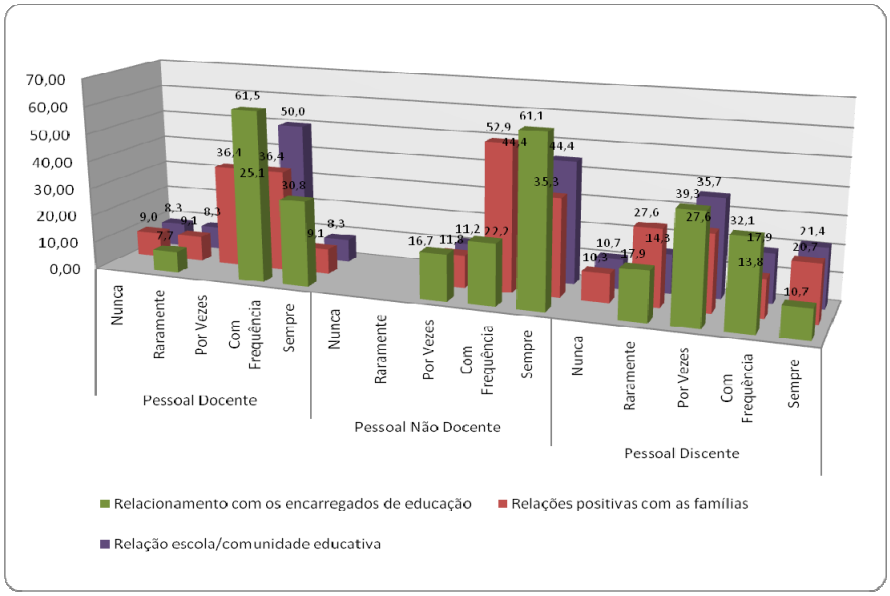



**Gráfico 29:** Representações sobre o relacionamento do director da escola com a comunidade educativa

O pessoal docente e os alunos afirmaram, maioritariamente, que o director, por vezes ou com frequência (57,1% e 59,4%), incentiva a planificação e execução de projectos inovadores de acção pedagógica. Todavia, 42,9% dos docentes e 40,6% dos alunos não concordaram e anuíram que nunca ou raramente há lugar para projectos inovadores. Já o pessoal não docente referiu o incentivo aos projectos inovadores como uma prática sempre implementada (61,5%).

Os docentes e os alunos referiram ainda que o director, por vezes, incentiva a apresentação e implementação de iniciativas e projectos por parte dos docentes (42,9% e 33,3%), enquanto que os funcionários referiram sempre (58,3%).

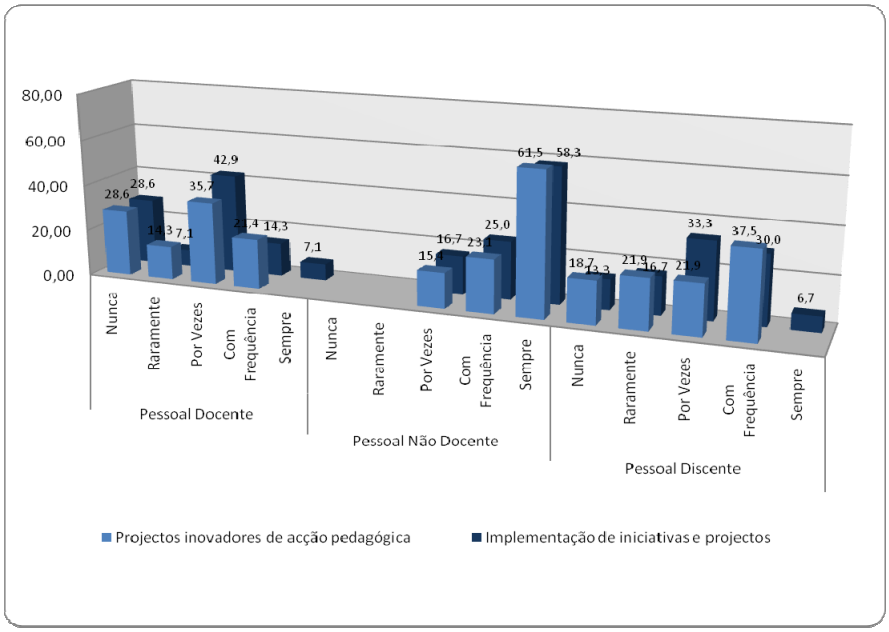



**Gráfico 30:** Representações sobre a aposta na inovação por parte do director da escola

O pessoal docente e não docente consideraram que o director demonstra, frequentemente ou sempre, uma vontade de mudança à luz das novas concepções educativas (42,8% e 100%), promove o estímulo intelectual e incentiva a mudança e a inovação (50% e 100%) e desenvolve e implementa planos de melhoria estratégica da escola (78,6% e 100%). Em relação à atitude do director face à mudança, os alunos consideraram que, por vezes, esses comportamentos são demonstrados (46,7%, 30% e 45,2%). Contudo, importa salientar que cerca de 28,6% dos docentes e entre 28,9% e 36,7% dos alunos inquiridos considerou que estes comportamentos nunca ou raramente são exibidos, evidenciando, dessa maneira, uma certa resistência à mudança.

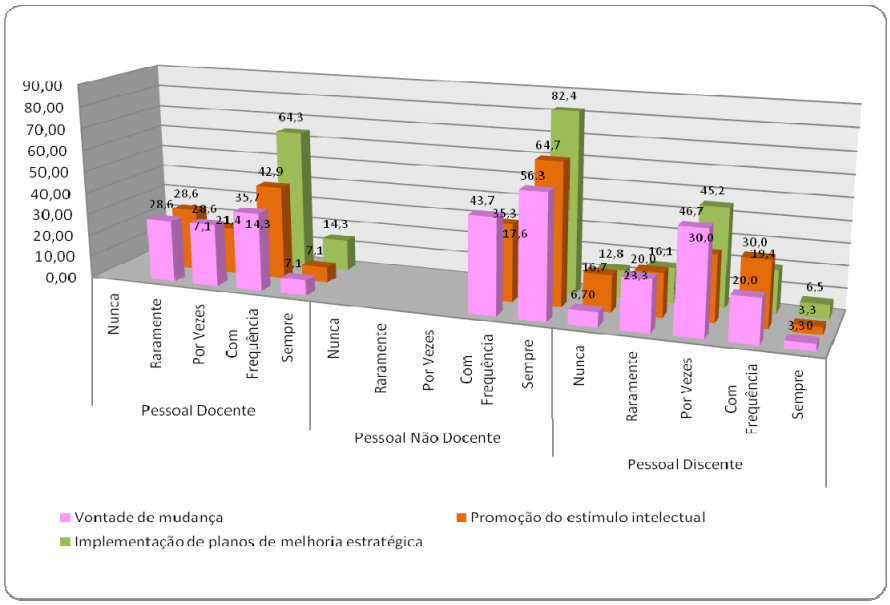



**Gráfico 31:** Representações sobre a vontade de mudança por parte do director da escola

Os inquiridos, regra geral, consideraram que o director lidera, frequentemente ou sempre, através do exemplo, isto é, é exemplar em termos profissionais (42,9%, 82,4% e 45,2%), adapta os seus comportamentos de liderança às necessidades de cada situação (42,9%, 88,2% e 40,6%) e reconhece os fracassos e comemora os sucessos da escola (42,9%, 76,5% e 46,7%).

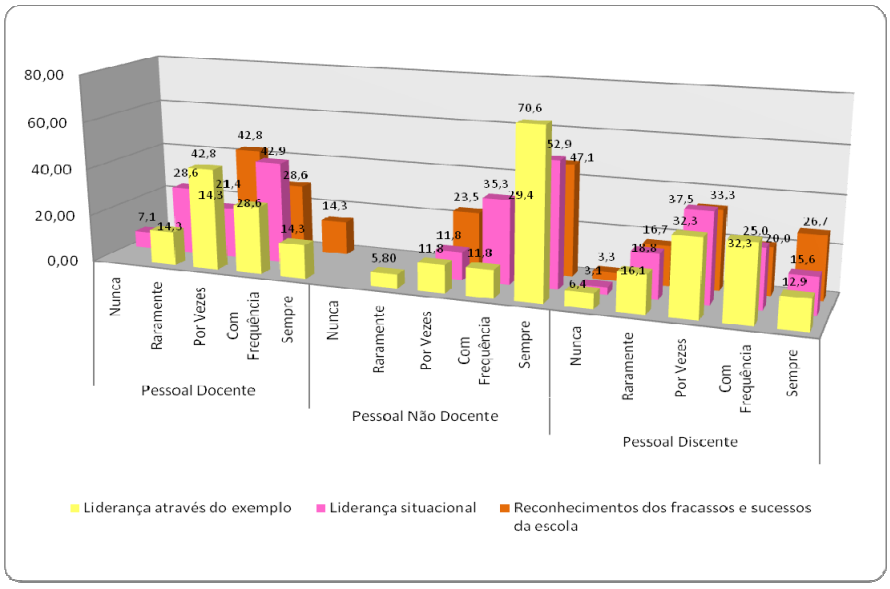



**Gráfico 32:** Representações sobre exemplo, flexibilidade e afirmação do director da escola

## Comparação dos Resultados

Ao analisarmos os resultados dos dados dos inquéritos por questionário e de forma a analisar de forma mais aprofundada as respostas dos inquiridos relativamente às suas representações sobre as características, comportamentos e práticas de liderança do director da escola, optámos por calcular a média das repostas obtidas em relação aos diversos itens, conforme ilustrado na tabela seguinte.

| | | *Traços Pessoais* | *Personalidade* | *Ideais/ Crenças* | *Expectativas* | *Enfoque (focus)* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pessoal Docente** | *Mean* | 3,9444 | 2,8571 | 3,5667 | 3,6071 | 3,6667 |
| | *N* | 15 | 14 | 15 | 14 | 15 |
| | *Std. Deviation* | ,79599 | 1,13012 | ,99762 | ,56086 | ,85449 |
| **Pessoal Não Docente** | *Mean* | 4,7963 | 4,0926 | 3,9722 | 4,6471 | 4,4815 |
| | *N* | 18 | 18 | 18 | 17 | 18 |
| | *Std. Deviation* | ,32618 | ,66476 | ,77597 | ,45978 | ,56270 |
| **Pessoal Discente** | *Mean* | 3,3182 | 3,0101 | 3,1061 | 3,3030 | 3,3434 |
| | *N* | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | *Std. Deviation* | ,97304 | 1,01289 | 1,09514 | 1,06021 | ,92227 |
| **Total** | *Mean* | 3,8636 | 3,2769 | 3,4470 | 3,7266 | 3,7273 |
| | *N* | 66 | 65 | 66 | 64 | 66 |
| | *Std. Deviation* | 1,01186 | 1,07338 | 1,04928 | 1,00763 | ,94446 |

| | | *Ordem* | *Motivação/ Realização Profissional* | *Estímulo Intelectual* | *Comunicação* | *Tomadas de Decisão* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pessoal Docente** | *Mean* | 4,4556 | 3,0500 | 3,2381 | 3,1973 | 2,8810 |
| | *N* | 15 | 15 | 14 | 14 | 14 |
| | *Std. Deviation* | ,46491 | 1,22183 | ,72121 | ,81988 | 1,15179 |
| **Pessoal Não Docente** | *Mean* | 4,6296 | 4,2598 | 4,3148 | 4,1964 | 3,7870 |
| | *N* | 18 | 17 | 18 | 18 | 18 |
| | *Std. Deviation* | ,37728 | ,54556 | ,65152 | ,55418 | 1,17546 |
| **Pessoal Discente** | *Mean* | 3,5556 | 4,7250 | 2,8441 | 3,1130 | 2,8278 |
| | *N* | 33 | 30 | 31 | 32 | 30 |
| | *Std. Deviation* | 1,02289 | 10,00912 | ,86274 | ,73594 | 1,05271 |
| **Total** | *Mean* | *4,0530* | 4,1922 | 3,3519 | 3,4362 | 3,1183 |
| | *N* | 66 | 62 | 63 | 64 | 62 |
| | *Std. Deviation* | ,92411 | 6,96492 | ,99331 | ,84791 | 1,17518 |

| | | *Resolução de Problemas* | *Distribuição da Liderança* | *Currículo, Ensino e Avaliação* | *Monitorização/ Avaliação* | *Estímulo/ Recompensa* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pessoal Docente** | *Mean* | 3,6429 | 3,1190 | 3,7857 | 3,9036 | 3,5000 |
| | *N* | 14 | 14 | 14 | 14 | 12 |
| | *Std. Deviation* | ,85199 | ,97496 | ,75229 | ,64792 | 1,06600 |
| **Pessoal Não Docente** | *Mean* | 4,3611 | 4,3148 | 4,6875 | 4,4598 | 4,2647 |
| | *N* | 18 | 18 | 16 | 17 | 17 |
| | *Std. Deviation* | ,62164 | ,56270 | ,47871 | ,47781 | ,58943 |
| **Pessoal Discente** | *Mean* | 3,2240 | 3,1111 | 3,1500 | 3,2651 | 3,2742 |
| | *N* | 32 | 30 | 30 | 32 | 31 |
| | *Std. Deviation* | 1,18428 | ,93088 | 1,03516 | ,90467 | ,99866 |
| **Total** | *Mean* | 3,6354 | 3,4624 | 3,7857 | 3,9036 | 3,5000 |
| | *N* | 64 | 62 | 14 | 14 | 12 |
| | *Std. Deviation* | 1,08658 | 1,00246 | ,75229 | ,64792 | 1,06600 |

| | | *Cultura/ Senso de Comunidade* | *Desenvolvimento Profissional* | *Recursos* | *Relaciona-mento* | *Relações com a Comunidade* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pessoal Docente** | *Mean* | 2,8952 | 3,1429 | 4,0119 | 3,8214 | 3,7857 |
| | *N* | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| | *Std. Deviation* | 1,07225 | ,93108 | ,66173 | ,82292 | ,92086 |
| **Pessoal Não Docente** | *Mean* | 4,3491 | 4,5882 | 4,3750 | 4,4412 | 4,3519 |
| | *N* | 18 | 17 | 16 | 17 | 18 |
| | *Std. Deviation* | ,60056 | ,40016 | ,79699 | ,68196 | ,57704 |
| **Pessoal Discente** | *Mean* | 2,9597 | 3,0778 | 3,3167 | 3,2931 | 3,1833 |
| | *N* | 31 | 30 | 30 | 29 | 30 |
| | *Std. Deviation* | ,78874 | ,94254 | ,89950 | ,97758 | 1,01648 |
| **Total** | *Mean* | 2,8952 | 3,1429 | 4,0119 | 3,7417 | 3,6586 |
| | *N* | 14 | 14 | 14 | 60 | 62 |
| | *Std. Deviation* | 1,07225 | ,93108 | ,66173 | ,98502 | 1,01061 |

| | | *Inovação* | *Mudança* | *Exemplo* | *Flexibilidade* | *Afirmação* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pessoal Docente** | *Mean* | 2,5714 | 3,4524 | 3,4286 | 3,0000 | 3,4286 |
| | *N* | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 |
| | *Std. Deviation* | 1,19062 | ,71141 | ,93761 | 1,03775 | ,93761 |
| **Pessoal Não Docente** | *Mean* | 4,4615 | 4,6863 | 4,4706 | 4,4118 | 4,2353 |
| | *N* | 13 | 17 | 17 | 17 | 17 |
| | *Std. Deviation* | ,74893 | ,34300 | ,94324 | ,71229 | ,83137 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Pessoal Discente** | *Mean* | 2,9063 | 2,8802 | 3,2903 | 3,3125 | 3,5000 |
| | *N* | 32 | 32 | 31 | 32 | 30 |
| | *Std. Deviation* | 1,04293 | ,94966 | 1,10132 | 1,06066 | 1,16708 |
| **Total** | *Mean* | 3,1695 | 3,4947 | 3,6452 | 3,5397 | 3,6885 |
| | *N* | 59 | 63 | 62 | 63 | 61 |
| | *Std. Deviation* | 1,23040 | 1,08260 | 1,13219 | 1,10461 | 1,07302 |

**Tabela 5:** Média das respostas relativas às características, comportamentos e práticas de liderança do director da escola

Através da análise da tabela, podemos concluir que as médias dos factores não são iguais, ou seja, diferem consoante aquilo a que designámos ser a sua situação na escola, nomeadamente, se os inquiridos pertencem ao pessoal docente, não docente ou discente.

Os itens que apresentaram uma média de respostas mais baixa por parte do pessoal docente foram a *inovação*, com 2,5714, a p*ersonalidade*, com 2,8571 e as t*omadas de decisão*, com 2,8810. Já o pessoal não docente apontou as t*omadas de decisão*, com 3,7870, os *ideais/crenças*, com 3,9722 e a *personalidade*, com 4,0926 como sendo as áreas mais fracas. Os alunos, por sua vez, pontuaram de forma inferior as t*omadas de decisão*, com 2,8278, o *estímulo intelectual*, com 2,8441e a *mudança*, com 2,8802.

Em termos gerais, os factores que apresentaram médias de respostas mais baixas foram a c*ultura/senso de comunidade,* com uma média de 2,8952, seguido do processo de t*omadas de decisão,* com 3,1183 e em terceiro lugar, a *inovação* com 3,1695.

Relativamente aos factores que apresentaram uma média mais elevada por parte dos respondentes foram, no caso do corpo docente, os *traços* pessoais, com 3,9444, os *recursos*, com 4,0119 e a o*rdem*, com 4,4556.

No que se refere ao corpo não docente refiram-se as e*xpectativas*, com 4,6471, o c*urrículo, ensino e avaliação*, com 4,6875 e os *traços pessoais*, com 4,7963. Os alunos pontuaram a a*firmação* com uma média de 3,5000, a o*rdem* com 3,5556 e a *motivação/realização profissional* com 4,7250, como as áreas mais fortes do director da escola. Assim, as áreas que exibiram as médias mais elevadas foram primeiramente, a m*otivação/realização profissional*, totalizando 4,1922, seguida da *ordem*, com 4,0530 e os *recursos* com 4,0119.

## As Representações dos Entrevistados sobre as Características, Comportamentos e Práticas de Liderança do Director da Escola

De forma a aprofundar alguns aspectos que foram salientados através da análise dos inquéritos, entrevistámos o director da escola, o presidente do conselho pedagógico, o representante do pessoal docente, o representante do pessoal não docente e os dois representantes dos alunos. No que respeita aos seis entrevistados, as informações obtidas poderão resumir-se no tabela seguinte:

| CÓDIGO | SEXO | IDADE | TEMPO DE SERVIÇO / ANO DE ESCOLARIDADE | PERMANÊNCIA NA ESCOLA |
|---|---|---|---|---|
| E1 | Masculino | 44 | 20 anos | 12-14 anos |
| E2 | Masculino | 42 | 13 anos | 8 anos |
| E3 | Feminino | 38 | 13 anos | 8 anos |
| E4 | Feminino | 48 | 8 anos | 8 anos |
| E5 | Masculino | 18 | 10.º ano | 9 anos |
| E6 | Feminino | 18 | 10.º ano | 7 anos |

**Tabela 6:** Caracterização dos entrevistados

Os dados das entrevistas foram agrupados, essencialmente, consoante as seguintes categorias:

- características do director da escola;
- caracterização do ambiente escolar;
- dinâmicas de funcionamento;
- expectativas do director;
- caracterização do estilo de liderança;
- práticas de liderança;
- envolvimento na planificação, concepção e implementação do currículo, ensino e métodos de avaliação;
- sucesso educativo.

### Características do director da escola

Neste domínio englobámos as diferentes representações que os entrevistados têm sobre o director da escola, no que respeita às suas qualidades e defeitos, bem como as características que lhe são reconhecidas no seio da escola.

O director considera-se um bom líder, especialmente pelo empenho que coloca na liderança. Todos os entrevistados reconheceram este facto e as qualidades mais apontadas centraram-se no seu grau de exigência e no sentido de responsabilidade que incute nos outros membros da escola.

> "(…) Cada pessoa tem uma responsabilidade, se há um determinado assunto, que está relacionado com determinada pessoa, ou seja, se algo correu mal nesse departamento é com essa pessoa que ele fala. Há, portanto, uma hierarquia e cada pessoa sabe a sua posição. Isso é que é importante (…) Há pessoas responsáveis e a seguir os responsáveis é que são chamados à atenção" (E2).

Não obstante, essa mesma exigência que é vista por uns como uma qualidade, assume-se, para outros, como um defeito. Paralelamente, o director parece ter alguma dificuldade em ouvir a opinião dos restantes membros da escola, mas também não prejudica quem discorda das suas ideias e possui opiniões distintas das suas. Por outras palavras, ninguém sente represálias pelo facto de apresentar opiniões dicotómicas às do director.

> "Por vezes, custa-lhe ouvir a opinião dos outros e quer levar a sua avante. Às vezes ele consegue, às vezes conseguimos manobrá-lo. (…) Como coordenadora do 2.º ciclo, ele tem ouvido sempre os meus pontos de vista, nunca fui prejudicada por não concordar com ele e ter opiniões diferentes em determinados assuntos" (E3).

Um outro aspecto a melhorar prende-se com o relacionamento interpessoal com os restantes membros da escola. O facto de por vezes se exaltar foi também apontado como sendo um dos seus pontos fracos. O director, por sua vez, assumiu que na tentativa de exercer as competências que estão previstas na lei, acaba por exercer uma liderança muito racional.

> "É preciso ser frio, agir muito friamente".
>
> "Na gestão é preciso muita frieza, quando as coisas correm menos bem é atalhar na hora, do que ir perdoando".
>
> "Eu tenho que ser cego em termos da agilização das medidas, mas tenho que ter a componente humana para tentar entender".
>
> "Liderar sempre com a percepção que tenho que exercer as competências que a lei me confere. Tenho que exercê-las com liderança, mesmo que isso crie relações interpessoais menos boas. É uma liderança um bocadinho fria, no sentido de racionalidade" (E1).

Não obstante, afirmou que é preferível exercer uma liderança forte, com alguns erros, do que se verificar uma ausência de liderança.

**Caracterização do ambiente escolar**

Este domínio diz respeito às percepções que os entrevistados possuem acerca do ambiente existente entre os diversos actores educativos, nomeadamente entre o director da escola e o pessoal docente, não docente e discente, os encarregados de educação e restante comunidade educativa, bem como a sua motivação em pertencer àquela escola.

Apesar da rotatividade docente que caracteriza a escola, o clima é considerado bom e agradável, na medida em que está sempre muito limpa e é um local muito agradável para se trabalhar.

> "Tendo em conta as características da escola, uma escola que está afastada do grande centro do Funchal, e temos uma classe docente com uma média de idade à volta dos 30 anos, são docentes, a maioria no início da carreira, todos os anos há uma grande mudança de docentes, mas consegue-se ter um bom ambiente" (E2).

Paralelamente, o director afirmou que há igualdade no tratamento entre pares, ou seja, as pessoas têm a percepção clara de que se cumprirem com as suas obrigações, as coisas correm bem e não haverá injustiças. Todavia, esta opinião não é partilhada por todos, o que é visível através da seguinte afirmação:

> "Este é um meio pequeno e há uma saturação. Às vezes as pessoas não sabem distinguir a vida pessoal da vida profissional e geram-se conflitos a nível profissional que acho que não tinham razão de ser, apenas porque as pessoas não se dão fora da escola. Em termos de ambiente já trabalhei em melhores escolas que esta" (E3).

Em termos motivacionais e, regra geral, podemos afirmar que os membros da escola estão motivados por exercer funções ou, inclusive, estudar naquela instituição. Efectivamente, esta foi caracterizada com uma escola "onde dá prazer trabalhar" e onde as pessoas se sentem bem "a partir do momento em que sabem quais as regras que têm que cumprir ao longo do ano, até onde é que podem ir, o que é que podem fazer" (E2). Contudo, parece haver sempre um certo desejo em leccionar ou estudar no concelho do Funchal. Este desejo foi realizado inlcusive por alguns alunos, mas cujas expectativas foram defraudadas.

> "(…) Lógico que há sempre aquela tendência natural dos professores em querer ir para o Funchal, é outro meio, tem outras condições, não é? Mas, no geral, as pessoas sentem-se bem aqui" (E2).

> "(…) há muita gente já no 12.º ano que já teve oportunidade de ir embora e não foi. Tenho um colega meu que foi para o Funchal este ano lectivo, mas no 2.º período ele regressou porque não gostou da escola. Ele diz que lá não tem tanta atenção, os professores não têm tanto tempo para os alunos" (E6).

No que se refere ao relacionamento com o pessoal docente parece haver a preocupação com o estabelecimento de uma relação mais próxima, incentivada pela realização de alguns momentos de convívio, tais como passeios a pé, jantares, entre outros. Não obstante, esta proximidade tem vindo a atenuar-se há uns anos, uma vez que o número de pessoas que aderem aos convívios, por exemplo, reduziu significativamente. Esta situação foi justificada pelo director atendendo, entre outros factores, à maior acessibilidade, que origina que os docentes residam cada vez menos naquele concelho.

> "Um dos grandes desafios que eu tenho lançado aos colegas é melhorarmos o nosso relacionamento interpessoal. Já tivemos um relacionamento bastante bom, mas a partir do desenvolvimento das vias rápidas, os professores já não vivem todos cá (…). Em todas as reuniões tenho pedido aos colegas para fazermos um esforço para nos aproximarmos e que o ponto de partida sejam os convívios que a escola promove, mas que já não tem grande adesão, talvez um terço, quando antes era de 100%" (E1).

Já a relação com o pessoal não docente é caracterizada por ser uma relação de respeito.

> "Com os funcionários quando ele também vê qualquer coisa que não está a correr muito bem, ele chama a própria funcionária à atenção, ou se não, marca logo uma reunião" (E4).

Quanto aos alunos, há um certo distanciamento que origina, em muitos casos, medo do director por parte dos alunos, especialmente os mais novos.

> "Penso que os alunos me vêem como frio e autoritário. Isto ajuda na medida em que eles sabem que se falharem as coisas podem-se complicar. Agora, essa percepção que eles têm também tem coisas negativas. E eu uso os intervalos para quebrar um bocadinho isso, mas só consigo fazê-lo com os mais velhos, com os mais novos não. Eles fogem, querem brincar. Os mais velhos, mais depressa mando, como costumo dizer uma "papaia", tento meter conversa. Com os mais novos é mais difícil essa proximidade" (E1).

À semelhança do que se passa no restante País, o relacionamento com os encarregados de educação é extremamente delicado, uma vez que há uma falta de acompanhamento dos pais face à vida escolar dos filhos. Uma das batalhas do director é trazer os encarregados de educação à escola. Para tal, já utilizou várias estratégias, uma das quais foi solicitar aos padres para anunciar as reuniões nas igrejas, o que acabou por surtir certo efeito, mas não tanto como seria desejado.

> "(…) Os pais vêm a esta escola mais do que vão às outras escolas, mas é muito pouco. Já chegámos a usar os padres e tudo e hoje em dia, a marcação de uma reunião, é tudo através dos padres. Pedimos aos padres e eles mobilizam os pais a vir à escola" (E1).

> "(…) eu noto que a comunidade educativa não dá a importância devida à escola. Mesmo telefonando a questionar qual o melhor dia e hora para eles, é muito complicado. Não se nota vontade de intervir, ou então quando vêm, ouvem e pronto" (E3).

A participação activa da comunidade educativa na vida escolar é outra das preocupações mais preementes, pelo que há a tentativa de promover o seu envolvimento ao máximo na realização de algumas actividades promovidas pela escola.

**Dinâmicas de funcionamento**

Neste domínio agrupámos algumas dinâmicas internas de funcionamento da escola.

Relativamente ao desenvolvimento profissional dos docentes, o Estatuto da Carreira Docente da RAM (Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro) prevê que estes façam formação no horário da componente não lectiva. Tendo em conta o tamanho e a localização da escola, a prioridade do director é que os docentes tenham um dia de actividade não lectiva, de forma a poderem resolver eventuais problemas pessoais. Para que isto seja possível, verifica-se uma sobrecarga horária nos outros dias e os docentes acabam por ter horários mistos, facto que dificulta a frequência de acções de formação fora da instituição escolar. Ainda assim, os docentes frequentam algumas acções de formação, por iniciativa própria. Paralelamente, a escola, através do coordenador das TIC, tem promovido formação interna nesta área.

> "Já tivemos formação em Powerpoint, em Excel, enfim, em ferramentas que sejam úteis para os professores. Uma das acções que vamos fazer no próximo ano é sobre a utilização do quadro interactivo (…) mas mesmo assim, alguns professores que queiram ter formação no exterior podem fazê-lo, só que em termos de horário é que se torna um pouco difícil" (E2).

No que se refere ao pessoal não docente, a aposta da escola na formação destes colaboradores tem sido notória.

> "Nos últimos dois anos tem havido muita formação cá na escola: primeiros socorros, higiene e segurança no trabalho, cozinha" (E4).

A aposta nas tecnologias de informação e comunicação tem ultrapassado a questão meramente formativa. A escola está equipada com duas salas de informática, com uma média de vinte computadores cada, e possui uma sala com um quadro interactivo e dois videoprojectores, que podem ser requisitados pelos docentes, sempre que necessário.

No que se refere a práticas colaborativas, não existem muitos momentos propícios ao trabalho em equipa, a não ser aquando da elaboração do projecto educativo de escola, do plano anual de escola e do regulamento interno. Ainda assim, podemos falar em colaboração entre os vários órgãos e entre os cargos intermédios.

> "Existe colaboração quando as coisas em grupo funcionam, mesmo em grupos disciplinares. Em termos dos conselhos de turmas, as coisas têm funcionado. Mesmo que as pessoas não concordem, porque não podemos concordar com tudo, mas pela maioria tem funcionado no geral" (E3).
>
> "É lógico que na classe docente temos ainda uma certa dificuldade em trabalhar em grupo, uma vez que cada um gosta de fazer o seu trabalho e que ninguém influencie" (E2).

**Expectativas do director**

Este domínio refere-se às expectativas que o director possui quer para os colaboradores da escola, quer para os alunos.

À semelhança do grau de exigência, as expectativas relativamente aos docentes e aos funcionários são elevadas. O director exige assiduidade, pontualidade e o cumprimento das regras estabelecidas.

> "O director só quer é que o trabalho esteja feito e que as regras sejam cumpridas. Que sejamos assíduos e pontuais, se é para entrar às 10 horas, é para entrar às 10 horas. Algum dia que aconteça qualquer coisa, temos uma tolerância de 10 minutos, mas não mais do que isso" (E4).

Não obstante, e de igual forma, possui expectativas muito elevadas relativamente ao desempenho profissional dos seus colaboradores. No caso dos docentes, o director afirmou "(…) eu exijo-lhes muito, mas também lhes digo vocês são os melhores professores desta Região. Digo-lhes claramente que não é fácil trabalhar nesta escola".

Em relação aos alunos, as expectativas do director são, igualmente, elevadas, uma vez que pretende alcançar sempre os melhores resultados possíveis, o que aliás esta escola tem conseguido nos últimos anos. Os próprios alunos têm conhecimento e confirmam as expectativas do director:

> "Ter boas notas e bons resultados, sucesso, estar aplicado e ter disciplina. Ah, e não levar isto na brincadeira, levar a sério" (E5).
>
> "Tirar melhores notas, seguir um bom curso e arranjar emprego. É o que ele diz sempre nas reuniões da comunidade educativa e quando vai às salas falar com os alunos" (E6).

Até mesmo em relação aos alunos considerados mais fracos a aposta da escola nestes é uma realidade, através da promoção de uma componente mais prática, no intuito de dotá-los de competências básicas que venham a facilitar a sua integração no mercado laboral. Portanto, para os alunos que não pretendem prosseguir estudos para o ensino secundário, há a preocupação em proporcionar experiências pré-profissionais, de forma a que ao tomar contacto com o mundo do trabalho, possam optar melhor e de forma mais consciente por uma carreira futura.

> "Há pouco emprego, se não se valorizarem, a capacidade de criação do próprio emprego vai ser pouca. Se não aproveitarem a escola, muitos estão condenados a serem "rendimentos mínimos". E isso assusta-me um bocado" (E1).

**Estilo de liderança**

Neste domínio pretendemos dar a conhecer a percepção que os diversos membros da escola possuem do tipo de liderança exercida pelo director.

O director da escola tem a clara percepção que, em termos gerais, os restantes membros o encaram como um líder autoritário e que isso será tanto mais incidente quanto mais novos forem, em termos de permanência na escola.

> "Eu não acho que seja autoritarismo, são as minhas competências e eu tenho que exercê-las. Se eu não tiver à vontade, se tiver que chamar a atenção a alguém, não me deveria predispor a ser director da escola. Isso é entendido sempre como autoritarismo".
>
> "Esta escola, mesmo ao nível da gestão regional, da tutela, o que os colegas deixam passar é que isto é uma ditadura aqui dentro".
>
> "(…) naqueles que permanecem uns anos, mais de três anos, amadurecem imenso e quando saem desta escola, temos casos de colegas que saíram e estranharam imenso a falta de liderança, de rigor e a maneira como se leva o ensino" (E1).
>
> "As outras pessoas, no geral, talvez achem que o director seja rígido. Especialmente as pessoas mais jovens. Isto devido à tal situação de querer fazer com que as coisas funcionem e até agora essa linha de pensamento tem dado resultado" (E2).

De facto, trabalhar com um grupo tão heterogéneo, neste caso, docentes, funcionários e alunos exige uma linha de orientação sólida e a que o director segue é o que está estipulado na lei.

> "(…) ele segue uma linha de raciocínio e de acção para que as pessoas também saibam o que é que podem fazer. A linha seguida é sempre o que está na lei, é isso que é aplicado" (E2).
>
> "(…) eu sou um líder não posso dizer nem autoritário nem democrático. Assumo claramente as competências que tenho com liderança. Aquelas competências que a lei diz que são minhas, não as deixo de exercer. Se é uma competência minha,

> posso escutar a opinião dos outros, e devo, agora a decisão é minha, não é democrática. As competências dos outros órgãos, tenho que respeitá-las" (E1).

Relativamente aos processos de comunicação e de tomadas de decisão, verificamos que as medidas são, em primeiro lugar, partilhadas e discutidas em reuniões gerais e, posteriormente, aprovadas no conselho pedagógico. Os restantes membros, incluindo os alunos, podem, igualmente, manifestar a sua opinião e dar sugestões.

> "Às vezes há ideias que vêm da direcção e que são comunicadas no conselho pedagógico. Mas as coisas vão ao nível de grupos, de departamentos, de coordenação de ciclo. Há outras situações que depois têm que ir ao conselho da comunidade educativa. Antes de se aprovar, vai-se ouvir as ideias e as sugestões dos outros. As decisões são partilhadas".
>
> "É certo que às vezes as ideias vêm de conselhos de grupo, mas geralmente é o director que leva ideias novas e que propõe medidas novas que depois as pessoas em conselho pedagógico são livres ou não de aprovar. Quando são coisas novas é certo que ele faz questão que essas coisas novas sejam aprovadas para se experimentar. Se as coisas não resultarem, muda-se outra vez" (E3).
>
> "Algumas decisões estão concentradas em mim, mas não todas. Apesar de haver sempre a aprovação do conselho pedagógico, eu assumi sempre essa liderança. Mas a decisão é do conselho pedagógico".
>
> "As decisões que são tomadas em conselho pedagógico, eu faço questão de puxar a carruagem, caso contrário as coisas não chegam ao destino final" (E1).

Em termos de distribuição da liderança, podemos referir que é partilhada, na medida em que o director não toma as decisões sozinho, já que estas são aprovadas no conselho pedagógico, onde o director tem assento, mas não tem direito a voto. Denota-se assim uma clara divisão e respeito pelas competências de cada órgão.

> "Há claramente uma distribuição da liderança. Tudo o que é pedagógico do ensino básico está numa colega, tudo o que é pedagógico do ensino secundário está noutra colega, o que não quer dizer que não falemos entre nós sobre os assuntos".
>
> "Nunca ninguém chegou, nenhum professor, nenhum pai, à direcção da escola com um assunto que eu decidisse sem ouvir um colega" (E1).

**Práticas de liderança**

Nesta área reunimos as práticas de liderança que são postas em prática pelo director da escola.

Em Setembro, logo no início do ano lectivo, o director promove uma reunião geral com todos os docentes e funcionários. Nesta reunião é feita uma apresentação da escola, são transmitidas as expectativas relativas ao desempenho dos colaboradores e são dadas algumas orientações consideradas fundamentais para a garantia do sucesso educativo dos alunos.

> "Essa reunião é fundamental para as pessoas perceberem que há liderança e há uma coisa que se esclarece claramente (…) eu faço uma expectativa de vários itens que acho importantes para o sucesso educativo e digo aos colegas que o deverão cumprir e deverão cumpri-lo sob pena de eu agir disciplinarmente" (E1).

Posteriormente, e se for necessário, o director reúne ainda com os coordenadores de ciclo, os coordenadores de departamento e os delegados. Neste sentido, podemos afirmar que estes agentes educativos têm conhecimento, logo no início do ano, das regras e dos procedimentos adoptados pela escola.

Uma das regras que é transmitida logo de início prende-se com a assiduidade dos docentes. Há alguns anos atrás, aquela escola tinha 10% dos docentes a faltar diariamente, ou seja, num corpo docente de cerca de 40, era uma média de 4 pessoas a faltar por dia. As faltas eram justificadas com atestados médicos, os quais aumentavam na altura das interrupções lectivas. De forma a combater este absentismo docente, o director chegou, em alguns casos, a solicitar verificações domiciliárias. E esta situação é exposta na reunião geral para que todos saibam qual a política da escola em relação a esta matéria. Na verdade, esta medida parece ter tido resultados positivos ao longo dos anos, já que o absentismo reduziu drasticamente, apresentando, neste momento, taxas verdadeiramente insignificantes.

> "Ninguém vai a uma consulta médica com prejuízo da actividade lectiva. A lei é clara, os funcionários públicos só deverão faltar ao trabalho para uma consulta médica, quando não seja possível no horário pós-laboral e sem prejuízo da actividade lectiva" (E1).

Quanto à indisciplina dos alunos, os docentes são informados que todas as atitudes e/ou comportamentos que venham a pôr em causa o bom funcionamento das aulas, ou inclusive, as perturbem devem ser punidos para que os alunos tenham a percepção clara que não são toleradas condutas de indisciplina. Estas regras são, igualmente, comunicadas aos encarregados de educação.

> "Ao nível da disciplina somos rígidos. Devemos ser a escola da Região com mais conselhos disciplinares. São situações que se calhar noutra escola não levavam a faltas disciplinares, mas aqui é muito embutido o bom ambiente, o respeito das regras dentro da sala de aula. Um aluno distraído, desatento e a fazer asneiras na sala de aula causa muita confusão, pelo que nos debatemos pelo cumprimento das regras, tanto para os alunos como para os professores. Há que criar um ambiente propício ao estudo e à reflexão na sala de aula (E3).

Uma outra prática da escola consiste na distinção entre o melhor aluno e o aluno mais empenhado de cada turma. Esta última distinção refere-se não obrigatoriamente a um aluno

que tenha bons resultados, mas àquele cujo empenho é mais notório. Esta prática cria sinergias em cada turma, mesmo nas consideradas mais fracas. De forma a valorizar os alunos que são encarados como modelos de actuação, as suas fotos são afixadas nos placards e na página Web da escola, bem como são divulgadas no ecrã da televisão que se encontra na cantina.

Em termos de inovação, a escola solicita aos alunos que apontem sugestões de melhoria de acordo com aquilo que gostariam de ver mudado. Algumas dessas sugestões são efectivamente tornadas realidade. Na opinião dos alunos esta também é uma escola inovadora, na medida em que promove a participação dos alunos em diversos projectos, tais como o Eco--escolas (na área do ambiente), visitas ao Parlamento, clubes de dança, entre outros.

A resolução de problemas é outra das práticas de liderança assumida pelo director, quer sejam problemas de indisciplina na sala de aula ou nos intervalos, problemas entre encarregados de educação e docentes, ou outras situações que ocorrem no seio da escola.

> "(…) o director tenta sempre estar próximo e saber o que é que se passou, ouvir as duas partes, porque às vezes acontecem problemas entre professores e alunos e depois os encarregados de educação envolvem-se e estão habituados só a ouvir a parte do aluno. Isto gera, por vezes, algum mal-entendido. No caso dos processos disciplinares que às vezes ocorrem, são ouvidas sempre as duas partes e só depois tomada uma decisão. Mas o director acompanha sempre estes problemas. Mesmo com os funcionários, nos bares. Ele tenta estar sempre presente e tenta resolver os problemas o mais rápido possível para as coisas irem acumulando" (E2).

**Envolvimento na planificação, concepção e implementação do currículo, ensino e métodos de avaliação**

Nesta área reunimos as medidas da escola relativas à planificação, concepção e implementação do currículo, ensino e métodos de avaliação.

Uma das medidas que foi aprovada pelo conselho pedagógico e implementada pela escola está relacionada com a constituição das turmas, que estão organizadas com base no desempenho dos alunos, de forma a respeitar os ritmos individuais de aprendizagem e conciliar os apoios pedagógicos acrescidos.

> "Se eu tiver turmas homogéneas em termos de aprendizagem, eu vou implementar ritmos mais adequados com a generalidade de todos os alunos. Numa turma heterogénea, tenho 2/3 muito bons, tenho um grupo de alunos médios e 2/3 também muito fracos. Quem tira benefício numa turma heterogénea são os alunos médios. O professor não poderá leccionar a um ritmo de forma a satisfazer as condições dos bons alunos porque os outros ficam todos para trás, mas também se der as aulas de acordo com os muito fracos, os médios e os bons também perdem muita dessa aprendizagem. Portanto, o que nós temos a certeza é que se tivermos

> turmas homogéneas vamos conseguir implementar nessas turmas ritmos adequados" (E1).

Confrontado com a possível segregação e exclusão de que possam ser alvo os alunos colocados nas turmas mais fracas, o director afirmou que se trata de uma situação semelhante à verificada em outras escolas, desta feita entre o turno da manhã e o turno da tarde e que com o passar do tempo essa situação se esbate.

Paralelamente a esta medida, a escola foi autorizada a prescindir das aulas de substituição em detrimento da criação de uma sala de estudo. Na opinião do director, as aulas de substituição não se efectuavam de modo proveitoso, já que apesar da legislação prever que os docentes, ao terem conhecimento que irão faltar, elaborem um plano da aula para os colegas leccionarem, o que com frequência acontecia era que os colegas raramente eram da mesma área. Estes espaços eram então aproveitados para leccionar "educação para a cidadania", prática que estava instituída no regulamento interno da escola. Foi neste contexto que a escola viu aprovada a sua proposta de terminar com as aulas de substituição e criar uma sala de estudo, "porque notámos que havia miúdos que falhavam muito na realização dos trabalhos de casa. Assim, colocámos um ou dois professores na sala de estudo para tirarem dúvidas, ajudarem na realização dos trabalhos de casa" (E2). A sala de estudo é, efectivamente, uma mais-valia para que os alunos que já passam praticamente o dia todo na escola, possam realizar os trabalhos de casa na própria escola. Assim, a eficácia do estudo e o cumprimento da realização dos trabalhos de casa não depende, única e exclusivamente dos próprios alunos e dos encarregados de educação, uma vez que o facto de poderem contar com o apoio dos docentes neste processo coloca todos em igualdade de oportunidades.

O cumprimento dos currículos é outra das preocupações da escola. Este era um problema já que, segundo o director, em cerca de 70% das disciplinas do ensino básico, sobretudo, não se cumpriam os programas. A excepção residia nos anos de escolaridade em que havia avaliação externa, nomeadamente, os exames nacionais. No final do ano lectivo, inúmeros eram os relatórios que indicavam que os programas não tinham sido finalizados. De forma a colmatar esta lacuna, são realizadas reuniões frequentes, com vista a fazer um balanço do trabalho desenvolvido e serem dadas orientações com vista ao cumprimento dos programas, o que pode, inclusive, originar a necessidade de aulas de reposição.

> "Os professores precisam assegurar o cumprimento dos programas, mesmo que precisem de aulas suplementares. O que sucede, normalmente, é que os professores não cumprem os programas, no outro ano de escolaridade, os professores deviam

> retomar esses programas, mas não o fazem. Vão ficando parcelas de conteúdos curriculares que não são leccionados. E aqueles que retomam, quando chegam ao final do 9.º ano, há uma parcela de matéria de 9.º ano que não leccionaram. Esses alunos vão "deficientes" para o ensino secundário, porque há conteúdos curriculares que nunca aprenderam e que lhes vão fazer falta. Isso não é desejável e nós fazemos questão de deixar em acta do grupo disciplinar em como todos os meses é feito um ponto da situação" (E1).

Um outro factor que contribui para o cumprimento dos programas é a não aprovação de actividades extracurriculares que colidam ou ponham em causa a leccionação das disciplinas. Antes de aprovado o plano anual de escola é feita uma análise pedagógica de todas as acções, bem como foi estabelecida a quarta-feira à tarde para realização de actividades extracurriculares.

> "(…) as actividades que envolvam visitas de estudo foram todas marcadas para a quarta-feira à tarde, atendendo a que nesse dia não há actividade lectiva, de forma a que os alunos não sejam prejudicados (...). É uma forma de salvaguardar o cumprimento dos programas" (E3).

Relativamente aos métodos de avaliação, a escola criou estratégias de avaliação diferenciadas, nomeadamente uma avaliação mais exigente para as turmas com melhor ritmo de aprendizagem e uma avaliação mais facilitadora para as turmas com menor ritmo. Não obstante, e segundo o director, as competências mínimas estão asseguradas porque os alunos são certificados. Esta medida, que foi proposta pelo director da escola, surgiu através da constatação de que um dos motivos para o insucesso dos alunos era a falta de estudo diário, a pouca taxa de realização dos trabalhos de casa, o absentismo dos alunos aos apoios e, inclusive, às aulas e ainda a ausência do material. No caso dos apoios pedagógicos acrescidos, verificava-se que entre 40% a 50% dos alunos perdia por faltas. Assim, a escola adoptou um processo de avaliação por objectivos, no qual existe, por um lado, a avaliação formal que possui um peso (o maior peso), à volta dos 60%, para as turmas com menor exigência e 70% para as restantes. Por outro lado, surgiu a avaliação não formal, que consiste nos seguintes parâmetros: trabalhos de investigação realizados fora do contexto da sala de aula e elementos promotores do sucesso educativo - assiduidade, participação nas aulas, realização dos trabalhos de casa e posse dos materiais necessários.

> "Tenho a certeza que aqueles que conseguirmos motivar para isto, vão começar a ir mais às aulas, mais aos apoios, mais às salas de estudos. Eles vão-se auto-regenerar como alunos e se tornar melhores alunos e, quem sabe, ir para a turma onde temos objectivos maiores" (E1).

Importa ainda salientar que incialmente esta medida causou algum descontentamento entre alguns docentes que referiram que deixavam de ter autonomia no regime de avaliação.

Os momentos formais de avaliação foram também alvo de reestruturação no seio da escola, uma vez que há sensivelmente três anos foi solicitado aos directores de turma que agendassem atempadamente as fichas de avaliação, de modo a que pudesse ser elaborado um documento para entregar aos encarregados de educação no início do ano lectivo. Esta medida surgiu devido à constatação da pouca capacidade de acompanhamento que a maior parte dos pais tem em relação à vida escolar dos seus filhos. Desta forma, pretendia-se que os pais ao terem conhecimento atempado das datas em que os filhos têm fichas de avaliação, pudessem controlar minimamente os seus hábitos de estudo.

> "Há muitos encarregados de educação que não têm conhecimentos e têm alguma dificuldade em ajudar os filhos, mas o objectivo é saber que o filho tem um teste, por exemplo (…) incentivar para estudar, perguntar se já recebeu o teste da semana passada e assim fazer algum acompanhamento. Como os pais tinham alguma dificuldade em fazer esse acompanhamento, demos-lhes este instrumento" (E2).

A implementação deste procedimento levantou outra questão na marcação dos momentos de avaliação. Na verdade, constatou-se que esta marcação era uma atitude individual de cada docente e não uma decisão do conselho de turma e, como tal, havia momentos vazios, sem qualquer elemento formal de avaliação, sendo que os finais de períodos ficavam extremamente sobrecarregados. Assim, a escola optou por proibir a marcação de momentos de avaliação em dias consecutivos, sendo necessário haver pelo menos um dia de intervalo.

> "Ao fazermos o agendamento das fichas das disciplinas com maior carga horária e depois as outras, verificamos que os alunos, ao longo de todo o ano lectivo, têm com regularidade elementos de avaliação. Isto imprime nos alunos, o hábito regular de estudar, para além de que ao haver pelo menos um dia de intervalo a separar os testes, eles conseguem-se preparar mais convenientemente. Os alunos têm sempre a véspera para estudar e fazemos mais vésperas" (E1).

O director faz, igualmente, um acompanhamento quer do processo de ensino/aprendizagem, quer dos resultados escolares dos alunos. No início do ano lectivo, são afixados os resultados do ano anterior e no início de cada período é feito um balanço dos resultados finais do período anterior.

> "Geralmente só se chama a atenção quando as coisas estão más, mas às vezes também é necessário dar um reforço positivo, dizer que as coisas estão a funcionar. Mesmo que os resultados sejam bons são discutidos para ver se as pessoas se empenham mais ou arranjam outro tipo de estratégias para se melhorar os

> resultados. Isto é bom porque às vezes temos a noção de uma turma ou duas, mas não temos a noção do todo" (E3).

Concomitantemente, realizam-se reuniões mensais no intuito de fazer um ponto da situação e discutir o (in)sucesso dos alunos.

> "Para cada ciclo da escola (2.º, 3.º ciclo e secundário) há um representante da direcção que fica responsável por ele. Depois dessas reuniões, o representante vai às salas e fala como é que estamos. Por exemplo, sei que no 1.º período a minha turma baixou um bocado a matemática e o director já é que foi. Foi por causa de falta de estudo e distracções" (E6).

Caso se verifique que determinado educando não está a progredir, este poderá ser encaminhado para os apoios. Aquando da reunião de avaliação do 1.º período, no início do 2.º período, e se houver indícios de que algum aluno possa estar em risco de retenção, é elaborado um plano de recuperação que é dado a conhecer aos encarregados de educação e, posteriormente, implementado. Todavia, alguns pais quando são convocados, acabam por não comparecer à escola, o que atrasa todo o processo.

O director da escola tem ainda por hábito ler as actas das reuniões com as fotografias dos alunos ao lado para ter uma noção individual do desempenho de cada um, caso seja necessário falar com algum aluno ou se for abordado por algum encarregado de educação fora da escola, o que revelou acontecer com alguma frequência.

Em termos gerais, podemos referir que o director acaba por influenciar, directa ou indirectamente, a aprendizagem dos alunos, até porque estes podem rever-se na imagem do próprio director. Esse processo de influência é tanto mais visível no trabalho desenvolvido pelos docentes, que são, provavelmente, o grupo que mais sente a influência ao nível da gestão da escola.

> "Ele é um exemplo a seguir e isso faz com que os alunos se empenhem. E da maneira como o director fala, em termos das reuniões gerais, nas reuniões com os alunos, o empenho que demonstra em que os alunos consigam ir longe, isso faz com que eles o vejam como um bom exemplo a seguir" (E2).

> "Há situações em que é de forma directa, outras em que é indirecta" (E1).

**Sucesso educativo**

Este domínio diz respeito aos resultados escolares obtidos pelos alunos e à forma como a escola encara os seus sucessos e fracassos.

Apesar das restrições típicas de um meio rural, em termos dos resultados escolares, os alunos têm obtido resultados muito satisfatórios, ocupando lugares de topo entre as escolas da Região.

> "Nos exames do 6.º ano, na disciplina de Português temos sido sempre 1.º, 2.os lugares a nível Regional. No 9.º ano temos acompanhado o Externato da Apresentação de Maria. No secundário, temos estado ao nível da escola da Apel, que está no topo. Em algumas disciplinas temos mesmo melhores resultados do que a Apel. Em Português, nos últimos anos, temos sido a melhor escola da Região. Portanto, são resultados excelentes tendo em conta o nosso meio e tendo em conta que os alunos são poucos" (E2).
>
> "Ao nível do 6.º ano tivemos bons resultados. Alunos que nunca tinham tido positiva a português e matemática e que passaram no exame. Não tivemos nenhuma negativa a português e a matemática.
>
> No 9.º ano também tivemos resultados excelentes. Fomos a primeira escola pública e ficámos mesmo à frente de algumas escolas privadas" (E1).

Na verdade, todos consideraram que o bom desempenho dos alunos se deve ao ambiente que existe na escola, às orientações que são dadas e aos critérios de avaliação aprovados. Não obstante esta situação, há ainda um grande número de alunos do ensino secundário que continua a abandonar a escola, porque considera que nas outras é muito mais fácil.

Quanto aos fracassos da escola passam por não conseguir fixar o corpo docente, facto que veio a agravar-se devido à inexistência de subsídios para a fixação desta classe profissional. O director considera que a escola é "uma placa giratória de professores". Paralelamente, não se conseguiu ainda mobilizar os encarregados de educação a participar activamente na vida escolar dos filhos. Ainda assim, este último aspecto acabou por ser, simultaneamente, um dos sucessos mais notórios da escola ao longo dos anos, já que se tem verificado um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos.

> "(…) passámos da fase em que eu cheguei a ir a casa dos pais para deixarem os filhos vir à escola para o oposto, quando os pais me dizem para fazer qualquer coisa porque já "não têm mãos" nos seus filhos. É a mudança social" (E1).

Por outro lado, a melhoria contínua do desempenho dos alunos e um maior envolvimento e responsabilização dos docentes são outros dos sucessos atingidos pela escola.

## TRIANGULAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Miles e Huberman (1984, cit. por Lessard-Hérbet et al, 2008) preconizam um modelo interactivo de análise de informação qualitativa baseado em três fases distintas. A primeira refere-se à redução dos dados, a segunda à estruturação e apresentação dos mesmos e a terceira à interpretação e formulação de conclusões, atendendo aos elementos que foram recolhidos através dos diversos instrumentos, os objectivos da investigação e o enquadramento teórico. Uma vez que já realizámos as duas primeiras etapas, iremos então proceder à triangulação e discussão dos dados.

Neste sentido, iremos reflectir sobre a influência da liderança escolar na aprendizagem dos alunos, atendendo às categorias preconizadas por Day et al (2009) e Leithwood et al (2004, 2006): características do líder da escola, construção da visão e definição de direcções, compreensão e desenvolvimento das pessoas, concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades e gestão do processo de ensino/aprendizagem.

### Características do director da escola

Hodiernamente, exige-se aos líderes uma série de qualidades cognitivas e afectivas, competências e conhecimentos. Há evidências claras do contributo geral da inteligência e de outros aspectos do funcionamento intelectual, da capacidade de resolução de problemas, de habilidades, bem como de conhecimentos sobre a prática de ensino/aprendizagem e conhecimentos curriculares para o desenvolvimento de lideranças de sucesso nas escolas (Leithwood et al, 2006).

No que se refere ao director desta escola, apesar deste não possuir nenhum curso de formação especializada na área da administração escolar, possui um *know-how* que o leva a ser encarado quer pelos seus pares, quer pelos restantes actores educativos como inteligente, empenhado, proactivo, racional e altamente motivado para o exercício das suas funções. As suas maiores qualidades são o grau de exigência e o sentido de responsabilidade que incute nos outros membros da escola.

Através da análise estatística dos questionários, podemos verificar que o domínio relativo aos *traços pessoais* foi um dos três que apresentou uma média de respostas mais elevadas (3,9444 no caso do pessoal docente e 4,7963 no caso do pessoal não docente).

Já no que se refere à sua *personalidade*, foi um dos factores apontados tanto pelo pessoal docente e não docente como sendo uma das áreas mais fracas (com uma média de 2,8571 e 4,0926, respectivamente). Na verdade, o director, na tentativa de exercer as competências que a lei prevê, acaba por exercer uma liderança muito fria e racional. Dada a heterogeneidade docente, discente e contextual que caracteriza a escola dos nossos dias, o próprio tem a clara percepção que, em termos gerais, os restantes membros da escola o encaram como um líder autoritário. Na nossa opinião, esta percepção é, em certa medida, exagerada. Na verdade, parece-nos possível afirmar estarmos perante um modelo de liderança marcadamente transaccional, já que há evidências claras de comportamentos como o respeito pelos procedimentos, a atribuição de recompensas para os comportamentos apropriados e as punições formais de forma a desencorajar os comportamentos considerados improdutivos (Carapeto & Fonseca, 2006). Prevalece, paralelamente, um tipo de liderança nomotético, que se caracteriza pela ênfase na estrutura institucional da organização e o estabelecimento das funções de cada um consoante os objectivos da escola (Alves, 2003). Ainda assim, denotam-se alguns contormos de um modelo de liderança democrático, nomeadamente, através da tentativa da participação de todos na definição de políticas, estratégias e processos de tomadas de decisão.

**Construção da visão e definição de direcções**

Relativamente a esta prática que está relacionada com a definição de objectivos e propósitos e se prende com o esforço que os líderes fazem para motivar os seus colegas (Leithwood et al, 2006), podemos verificar que os comportamentos do director da escola, no intuito de proporcionar a *motivação e a realização profissional* dos seus colaboradores foram, em termos gerais, dos factores mais bem pontuados, com uma das médias de respostas mais elevadas, totalizando 4,1922. Ainda assim, a aposta na motivação e satisfação profissional da equipa e o apoio moral fornecido pelo director da escola fizeram divergir as opiniões dos docentes inquiridos, o que deu origem a que a média das respostas do pessoal docente não ultrapasse os 3,0500, o que nos parece ser um valor relativamente baixo.

Não obstante, parece-nos possível afirmar que os docentes e funcionários da escola estão motivados por exercer funções e os alunos por estudar naquela escola, que foi caracterizada com uma escola "onde dá prazer trabalhar" (E2).

A formulação de uma visão para a organização é uma tarefa fundamental para alinhar objectivos e actividades promovidas pela organização escolar (Leithwood et al, 2006). Como

tal e, no que se refere à construção de uma visão (Hallinger & Heck, 2002, cit. por Leithwood et al, 2004) e de uma missão partilhada e monitorizada para a escola (Silins & Mulford, 2002, cit. por Leithwood et al, 2006), o *enfoque (focus)* do director totalizou uma média de 3,7273. Por outro lado, o facto do director promover, logo no início do ano lectivo, uma reunião geral com todos os docentes e funcionários, a fim de apresentar a escola, transmitir expectativas e dar a conhecer algumas orientações consideradas fundamentais para a garantia do sucesso educativo dos alunos revela o seu empenho no objectivo colectivo de cumprir a missão da escola. A sua comunicação da missão a toda a equipa, alunos e restante comunidade educativa, facilita a identificação dos objectivos a alcançar pela instituição e clarifica as suas implicações práticas (Leithwood et al, 2004). Neste sentido, o papel do director é minimamente compreendido por todos na escola, tendo os *ideais/crenças* do director totalizado uma média de 3,4470.

Já no respeitante à *ordem*, que foi o segundo factor com uma média de respostas mais elevada, com 4,0530, há a noção clara dos princípios do trabalho a realizar, já que o director determina regras e procedimentos e insiste para que os membros da escola sigam as regras estabelecidas, em termos de assiduidade, pontualidade, disciplina, entre outras. Saliente-se que este factor foi dos mais bem cotados tanto pelos docentes (4,4556), como pelos alunos (3,5556), o que poderá significar que são estes que sentem, com mais intensidade, a exigência do cumprimento das regras e dos procedimentos adoptados pela escola.

Relativamente às *expectativas,* totalizaram uma média de 3,7266. Na verdade, podemos afirmar que o director da escola detém boas expectativas, tanto para o desempenho profissional da sua equipa (pessoal docente e não docente), como para os alunos. Relembre-se a aposta da escola nos alunos considerados mais fracos, através da promoção de competências básicas e de experiências pré-profissionais, no intuito de facilitar a sua integração no mercado laboral. O facto de haver o estabelecimento de metas e objectivos para o desempenho de cada um é um comportamento característico de uma liderança carismática e transformacional (Leithwood et al, 2004).

**Compreensão e desenvolvimento das pessoas**

O conjunto de práticas inseridas nesta categoria tem como principal objectivo a criação de habilidades, capacidades e conhecimentos dos colaboradores, podendo ser encarado como um

contributo extremamente significativo para a motivação e desempenho dos mesmos para o exercício das suas funções (Leithwood et al, 2006).

O factor *desenvolvimento profissional,* que pretendia avaliar o sentimento individual e colectivo de eficácia profissional, totalizou 3,1429, como média de respostas. Parece-nos possível afirmar que o director revela critérios de igualdade no tratamento entre pares e respeito pelos membros da sua equipa, no entanto, esta consideração pelas pessoas não parece ser sinónimo de consciência das necessidades pessoais dos seus colaboradores e alunos, já que uma grande percentagem de docentes e alunos referiram que raramente existe essa consciência.

Paralelamente e, no que concerne à formação contínua do pessoal docente, uma vez que a legislação prevê a frequência de acções de formação na componente não lectiva, a escola tem apostado na formação interna, nomeadamente na área da informática. Quanto aos funcionários, a aposta da escola na formação destes colaboradores tem sido notória.

Leithwood et al (2006) salientam ainda a importância de uma postura de apoio, de reconhecimento e de recompensa que os líderes devem ter para com os seus liderados. Neste caso, o director informa os seus colaboradores e os alunos do que devem fazer para que os seus esforços sejam premiados. Em relação a estes últimos, enfatize-se a importância do reconhecimento do melhor aluno e do aluno mais empenhado de cada turma. Esta prática valoriza e cria sinergias entre os discentes, que passam a ser encarados como modelos de actuação. Já em relação à classe docente, nem todos consideram que vêem reconhecido ou recompensado o seu trabalho individual. O factor *estímulo/recompensa* totalizou uma média de 3,5000.

O *estímulo intelectual* é a chave para o desenvolvimento profissional (Day, 1999; Gray, 2000; Harris et al, 2002, cit. por Leithwood et al, 2006). Como tal, os líderes devem facilitar este estímulo e incentivar os colegas a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de actuação. A este respeito, os inquiridos pontuaram 3,3519, sendo de salientar a média das respostas do pessoal docente e discente (3,2381 e 2,8441, respectivamente, por serem valores relativamente baixos.

Liderar através do exemplo, de forma a proporcionar modelos adequados, é uma outra exigência para uma liderança de sucesso (Avolio & Gardner, 2005, cit. por Leithwood et al, 2006). Relativamente aos factores *exemplo* e *flexibilidade*, os inquiridos apontaram, em média 3,6452 e 3,5397, respectivamente, tendo considerado que o director lidera através do

exemplo, isto é, é exemplar em termos profissionais, adaptando os seus comportamentos de liderança às necessidades de cada situação.

**Concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades**

Os exemplos de práticas inseridos nesta categoria relacionam-se com o estabelecimento das condições de trabalho que permitem aos líderes retirar o máximo partido das motivações e capacidades de cada liderado com o objectivo de facilitar o trabalho dos membros (Leithwood et al, 2004).

A colaboração nas culturas escolares tem assumido um papel central na melhoria das escolas, nomeadamente através do desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional (Leithwood et al, 2006; Waters et al, 2003). Os líderes podem e devem fazer parte dessas comunidades colaborativas, já que ao fazê-lo demonstram ser pessoas de confiança; cultivam o respeito mútuo e a confiança; asseguram a determinação de processos e resultados do grupo; clarificam metas e papéis de colaboração; encorajam o compromisso entre os colaboradores; promovem a comunicação e, por fim, fornecem recursos de apoio adequados e consistentes ao trabalho colaborativo (Leithwood et al, 2006).

O factor *recursos* foi o que obteve uma média de respostas mais elevada, com 4,0119, o que demonstra a unanimidade dos inquiridos no facto do director proporcionar aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos, bem como disponibilizar recursos e assistência técnica para ajudar a melhorar a eficácia do pessoal.

Não obstante, o factor *cultura/senso de comunidade* foi o que obteve a média de respostas mais baixas - 2,8952. As práticas colaborativas parecem não nestar muito desenvolvidas no seio desta escola, sendo mais visível a colaboração entre os diferentes órgãos, do que propriamente entre as pessoas. Para além disso, desenvolver e manter culturas colaborativas depende, efectivamente, da criação de estruturas complementares, tal como a distribuição da liderança, com vista a incrementar a participação de todos nos processos de tomada de decisão (Leithwood et al, 2006).

De igual forma, os factores *tomadas de decisão*, *inovação*, *comunicação*, *distribuição da liderança* e *mudança* registaram valores médios abaixo dos 3,5: 3,1183; 3,1695; 3,4362; 3,4624 e 3,4947, respectivamente. Em relação à comunicação e ao processo de tomadas de decisão, as medidas são, geralmente, propostas pelo director da escola e posteriormente, partilhadas e discutidas em reuniões gerais. A sua aprovação está sempre dependente da

decisão do conselho pedagógico, logo, apesar da baixa pontuação, parece-nos possível afirmar estarmos perante um processo de tomadas de decisão partilhado. A comunicação é maioritariamente unilateral e de cima para baixo, apesar da tentativa de desenvolvimento deste aspecto imprescindível à melhoria da escola. A inovação e a vontade de mudança são mais visíveis aos olhos dos alunos que consideraram que a escola possui projectos inovadores. Já a distribuição da liderança foi um aspecto que não foi possível clarificar mais, pelo que apenas podemos concluir que esta existe ao nível dos órgãos de gestão, mas sempre de acordo com a legislação em vigor, ou seja, o director não delega nenhuma das competências que a lei prevê serem suas.

Já o factor *afirmação,* que se baseia no reconhecimento dos fracassos e dos sucessos da escola, registou 3,6885 e a *resolução de problemas* 3,6354. A resolução de problemas na escola é uma das práticas de liderança assumida pelo director, quer ao nível micro, no contexto da sala de aula, como por exemplo, questões de indisciplina, quer ao nível macro, nomeadamente problemas entre encarregados de educação e docentes, ou outras situações que envolvam a escola.

A construção de relações positivas, quer seja com os membros da escola, com as famílias ou restante comunidade educativa assume, igualmente, extrema importância para quem assume um papel de liderança formal na escola (Leithwood et al, 2006). O estabelecimento dessas relações foi pontuado com 3,6586 e 3,7417 nos factores *relações com a comunidade educativa* e *relacionamento*. No que se refere ao relacionamento com o pessoal docente parece haver a preocupação com o estabelecimento de uma relação mais próxima, incentivada pela realização de alguns momentos de convívio, tais como passeios a pé, jantares, entre outros. Quanto aos alunos, há um certo distanciamento que origina, em muitos casos, medo por parte dos alunos, nomeadamente dos mais novos. O relacionamento com os encarregados de educação é uma das apostas da escola, tendo sido utilizadas diversas estratégias para aproximar os pais da escola e para promover o acompanhamento da vida escolar dos filhos. O relacionamento com a comunidade educativa, por sua vez, é incrementado, na medida do possível, nomeadamente através da realização de algumas actividades abertas voltadas para o exterior e abertas à comunidade.

**Gestão do processo de ensino/aprendizagem**

As práticas de gestão que envolvem uma aproximação ao ambiente das aulas e consequente supervisão do que sucede dentro da sala de aula têm sido apontadas como promotoras da aprendizagem dos alunos (Hallinger, 2003).

É imprescindível que os líderes se centrem nas questões relacionadas com o processo de ensino/aprendizagem, o que pressupõe supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo, fornecer recursos de apoio ao currículo, instrução e avaliação (Leithwood et al, 2006). A este respeito, o factor *currículo, ensino e avaliação* obteve uma média de 3,7857, por parte dos inquiridos. A escola em estudo levou a cabo, ao longo dos últimos anos, inúmeras práticas relativamente ao processo de ensino, a saber: constituição de turmas homogéneas, criação de uma sala de estudo, gestão pormenorizada das actividades extracurriculares e implementação de estratégias de avaliação diferenciadas, entre outras.

A investigação tem relatado a associação entre os efeitos da liderança escolar nos alunos com as funções de acompanhamento e avaliação, especialmente as focadas na aprendizagem dos alunos (Hallinger, 2003; Waters et al, 2005). O factor *monitorização/avaliação* obteve uma pontuação média considerada elevada - 3,9036. Tal facto prende-se com as medidas de monitorização da aprendizagem dos alunos promovidas na escola, nomeadamente: verificação do cumprimento dos programas curriculares, marcação atempada dos momentos formais de avaliação, realização de reuniões, afixação e discussão periódica dos resultados escolares.

Ainda que muitas destas práticas possam ser discutíveis, por colocar em causa a heterogeneidade assumida por uma escola marcadamente de massas e/ou por limitar a autonomia do trabalho dos docentes, a verdade é que tem apresentado resultados bastante positivos, sendo o bom desempenho dos alunos, de alguma forma, fruto das medidas e acções promovidas e visivelmente associado ao ambiente da escola.

## CONCLUSÕES DO ESTUDO

Ao longo deste estudo, analisámos a liderança escolar "entendida como a existência duma direcção com autoridade pedagógica reconhecida, capaz de promover um bom funcionamento da escola, facilitando a criação dum bom clima na escola e eficaz no seu funcionamento quotidiano" (Ferrer, 2003, p. 97), enquanto uma das variáveis de processo relativas à acção da escola que maior variância parece provocar na aprendizagem dos alunos.

Apesar dos seus efeitos serem pequenos e, maioritariamente, indirectos a verdade é que são significativos, uma vez que a liderança apesar de explicar apenas 5 a 7% da variação da aprendizagem dos alunos, representa cerca de 25% dos factores escolares que influenciam esse processo (Day et al, 2009; Hallinger e Heck, 1996a, 1996b, 1998; Leithwood e Jantzi, 1999; Leithwood et al, 2004; Leithwood et al, 2006).

A maior parte dos líderes escolares influencia a aprendizagem dos alunos através da relação que cria e das interacções que estabelece com os outros agentes educativos, como seja o pessoal docente e os diversos membros da comunidade (Leithwood et al, 2004). Os docentes inquiridos nesta investigação eram jovens, tendo, em média, 31 anos de idade e 5 anos de serviço, sendo que 80% eram contratados, ou seja, não possuíam um vínculo profissional estável. Já os funcionários apresentavam uma média de idades de 43 anos e 12 de serviço. O facto de apresentarem, nalguns casos, opiniões tão distintas, pode ter que ver com o facto dos docentes estarem praticamente no início da sua carreira e não sentirem ainda alguns dos efeitos positivos da liderança, a curto prazo.

Em termos de práticas eficazes de liderança, conducentes à aprendizagem dos alunos e ao sucesso organizacional, anuímos que apesar de não existir um modelo único de práticas de liderança, é possível identificar um repertório comum de valores educativos, qualidades pessoais e interpessoais, competências, processos de tomadas de decisão e uma série de acções estratégicas, internas e externas, que o líder deve desenvolver com vista a promover a aprendizagem discente (Day et al, 2009; Leithwood et al, 2004, 2006). Na verdade, apesar de não possuir nenhum curso de formação especializada na área da administração escolar, o director desta escola possui um *know-how* que adquiriu com os largos anos de experiência no exercício de um cargo de liderança, sendo considerado um *insider*, isto é, alguém que por desempenhar determinadas funções há muito tempo adquiriu um conhecimento profundo da realidade. (Hargreaves & Fink, 2007). Neste caso, o exercício de funções directivas verifica-se há mais de 12 anos.

Em termos de qualidades pessoais e interpessoais, é encarado como inteligente, empenhado, proactivo, racional e altamente motivado para o exercício das suas funções. As suas maiores qualidades são o grau de exigência e o sentido de responsabilidade que incute nos outros membros da escola. Não obstante, em termos de personalidade e de relações afectivas, estas foram áreas apontadas como manifestamente mais fracas. Na verdade, o próprio reconhece que exerce uma liderança muito fria e racional, tendo a clara percepção que os restantes membros da escola o encaram como um líder autoritário. Todavia, parece-nos possível afirmar estarmos perante um modelo marcadamente transaccional (Carapeto & Fonseca, 2006) com alguns contormos democráticos e transformacionais (Castanheira & Costa, 2007), onde prevalece claramente um tipo de liderança nomotético (Alves, 2003).

Quanto às quatro práticas sobre as quais Leithwood e os seus colaboradores (Day et al, 2009; Leithwood et al, 2004, 2006; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood & Riehl, 2005) afirmam deve assentar a base de uma liderança escolar de sucesso - construção da visão e definição de direcções; compreensão e desenvolvimento das pessoas; concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades e gestão do processo de ensino/aprendizagem - este estudo permite-nos formular algumas conclusões.

Em termos da construção da visão e definição de direcções há a aposta clara numa visão (Hallinger & Heck, 2002, cit. por Leithwood et al, 2004) e numa missão partilhada e monitorizada para a escola (Silins & Mulford, 2002, cit. por Leithwood et al, 2006), visível através das elevadas expectativas tanto para o desempenho profissional da sua equipa, como para o sucesso educativo dos alunos. Ainda assim, um dos maiores desafios que se coloca a esta escola passa pela fixação do pessoal docente, factor que veio a agravar-se devido à inexistência de subsídios para a fixação desta classe profissional nas zonas rurais. Nas palavras do director, a escola é "uma placa giratória de professores", sendo que, face à sua perifericidade, é frequentemente encarada pelos professores como um local de passagem, pois a maioria alimenta, ano após ano, a esperança de mudar para outro mais central.

Apesar deste desafio e preocupação constantes, o director comunica a missão da escola a toda a equipa, alunos e restante comunidade educativa com vista a facilitar a identificação dos objectivos a alcançar pela organização educativa e a clarificar as suas implicações práticas (Leithwood et al, 2004). Concomitantemente, há a noção dos princípios do trabalho a realizar, já que o director determina regras e procedimentos e insiste para que os membros da escola os prossigam.

De igual forma, podemos verificar que a aposta na motivação e satisfação profissional dos colaboradores e o apoio moral fornecido pelo director da escola são factores que suscitaram opiniões distintas. Ainda assim, os docentes e funcionários da escola estão motivados por exercer funções e os alunos por estudar naquela escola.

Relativamente à prática compreensão e desenvolvimento das pessoas, o director revela critérios de igualdade no tratamento entre pares e respeito pelos membros da sua equipa, no entanto, esta consideração pelas pessoas não parece ser sinónimo de consciência das necessidades pessoais dos seus colaboradores e alunos. No que se refere à formação contínua do pessoal docente e não docente, a escola tem apostado nesta área, maioritariamente, no caso dos primeiros através de formação interna.

A existência de uma postura de apoio, de reconhecimento e de recompensa assume extrema importância na relação entre líderes e liderados (Leithwood et al, 2006). Neste sentido, o director procura informar os seus colaboradores e alunos do que devem fazer para que os seus esforços sejam premiados. Em relação a estes últimos, enfatize-se a importância do reconhecimento do melhor aluno e do aluno mais empenhado de cada turma, práticas que valorizam e criam sinergias entre os alunos. Já no que se refere ao pessoal docente, nem todos consideram que vêem reconhecido ou recompensado o seu trabalho individual.

Em relação ao estímulo intelectual, enquanto chave para o desenvolvimento profissional (Day, 1999; Gray, 2000; Harris et al, 2002, cit. por Leithwood et al, 2006), esta parece ser uma prática pouco desenvolvida no seio da escola.

Liderar através do exemplo, de forma a proporcionar modelos adequados, é uma outra exigência para uma liderança de sucesso (Avolio & Gardner, 2005, cit. por Leithwood et al, 2006). O director da escola em estudo lidera através do exemplo, demonstrando-se irrepreensível e exemplar em termos profissionais e adaptando os seus comportamentos de liderança às necessidades de cada situação.

Quanto à concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades, é de salientar que os docentes têm de leccionar vários níveis de ensino, de forma a completarem os seus horários, pois o pequeno número de turmas por ano de escolaridade a isso obriga. Do mesmo modo, as dificuldades inerentes ao desenvolvimento do desempenho docente são agravadas pelo facto de, ao serem poucos os docentes colocados, recaírem sobre eles vários cargos de gestão intermédia, situação que, face à burocratização que caracteriza o sistema de ensino em Portugal, os sobrecarrega de trabalho. Ainda assim, esta prática que se prende com o

estabelecimento de condições de trabalho (Leithwood et al, 2004) é um dos principais desafios para os líderes escolares, já que pressupõe que estes identifiquem os elementos ou condições nas escolas e salas de aula que têm efeitos significativos no processo de ensino/aprendizagem e os disponibilizem. Questionados sobre este facto, é de salientar a unanimidade dos inquiridos de que o director proporciona aos docentes os recursos e condições mínimas exigidas conducentes ao sucesso educativo dos alunos.

O desenvolvimento de culturas colaborativas e de comunidades de aprendizagem profissional (Leithwood et al, 2006; Waters et al, 2003) deve ser assumido pelos líderes, que devem fazer parte dessas comunidades colaborativas no intuito de clarificar metas e papéis de colaboração, de encorajar o compromisso entre os colaboradores e de fornecer recursos de apoio adequados e consistentes ao trabalho colaborativo. O líder "é mais um *primus inter pares* do que o responsável unipessoal pela gestão da escola" (Castanheira & Costa, 2007, p. 152), não obstante, as práticas colaborativas e a distribuição da liderança parecem não estar muito desenvolvidas no seio desta escola, sendo mais visível a colaboração entre os diferentes órgãos, do que propriamente entre as pessoas. Desenvolver e manter culturas colaborativas depende, efectivamente, da criação de estruturas complementares, tal como a distribuição da liderança, com vista a aumentar a participação de todos nos processos de tomada de decisão (Leithwood et al, 2006). A literatura (Hargreaves & Fink, 2007; Leithwood et al, 2004, 2006) revela que existe uma correlação clara entre a distribuição da liderança, o envolvimento dos docentes no processo de tomadas de decisão e os bons resultados obtidos pelos alunos.

Em relação à comunicação e ao processo de tomadas de decisão, as medidas são, geralmente, propostas pelo director da escola, posteriormente, partilhadas e discutidas em reuniões gerais, estando a sua aprovação sempre dependente da decisão do conselho pedagógico.

A resolução de problemas na escola é outra das práticas de liderança assumida pelo director, quer ao nível micro, no contexto da sala de aula, quer ao nível macro. Verifica-se uma atenção considerável à interpretação exacta da natureza do problema, bem como uma tentativa de planeamento e antecipação dos problemas. De igual forma, os problemas, quando detectados, são resolvidos rapidamente e de modo consciencioso.

A construção de relações positivas com os diversos membros da comunidade educativa assume, igualmente, extrema importância para quem assume um papel de liderança formal na escola (Leithwood et al, 2006). No que se refere ao relacionamento com o pessoal docente, parece haver, por um lado, a preocupação com o estabelecimento de uma relação mais próxima, incentivada pela realização de alguns momentos de convívio e um maior

envolvimento e responsabilização dos docentes no sucesso educativo dos alunos, por outro. Quanto aos alunos, há ainda um certo distanciamento originado pela postura de respeito que o director impõe, mas cujos efeitos tenta minimizar nos momentos que considera mais propícios (nomeadamente nos intervalos). O relacionamento com os encarregados de educação é uma das apostas da escola, apesar de não ter sido ainda conseguido mobilizar todos os encarregados de educação a participar activamente na vida escolar dos filhos. Inúmeras têm sido as estratégias utlizadas para trazer os pais à escola e para promover este acompanhamento, o que tem sido um dos sucessos mais notórios da escola, já que se tem verificado um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos.

Relativamente à gestão do processo de ensino/aprendizagem, o número de alunos reduzido por turma acaba por se revelar benéfico, uma vez que possibilita a individualização e diferenciação das estratégias pedagógicas. Paralelamente, a escola em estudo levou a cabo inúmeras práticas, tais como a constituição de turmas homogéneas, a criação de uma sala de estudo, a gestão pormenorizada das actividades extracurriculares e a implementação de estratégias de avaliação diferenciadas, que se revelaram preponderantes no sucesso dos alunos. Esta aproximação e supervisão da liderança ao processo de aprendizagem e ao ambiente das aulas é apontada como um dos meios promotores da aprendizagem (Hallinger, 2003) e fonte do exercício de uma liderança sustentável (Hargreaves & Fink, 2007).

A investigação tem relatado, igualmente, a associação entre os efeitos da liderança escolar nos alunos com as funções de acompanhamento e avaliação, especialmente as focadas na sua aprendizagem (Hallinger, 2003; Waters et al, 2003). As medidas de monitorização promovidas pela escola têm sido a verificação do cumprimento dos programas curriculares, a marcação atempada dos momentos formais de avaliação, a realização de reuniões e a afixação e discussão periódica dos resultados escolares dos alunos.

As conclusões deste estudo vêm então confirmar o modelo de práticas de liderança de sucesso (Day et al, 2009; Leithwood et al, 2004, 2006) que envolvem a:

- construção da visão e definição de direcções;
- concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades;
- compreensão e desenvolvimento das pessoas;
- gestão do processo de ensino/aprendizagem.

O líder da escola em estudo não operacionaliza ainda todas estas práticas, mas as que concretiza são fundamentais e proporcionam uma fonte poderosa de orientação para o seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam casos de grande dedicação, motivação e competência por parte dos líderes escolares, o quadro geral em Portugal é de uma falta de vontade e aptidão por parte da maioria dos docentes para o desempenho dessas funções, denotando-se uma evidente falta de responsabilidade para com a aprendizagem e para uma utilização mais racional e eficiente dos recursos disponíveis. Apesar da existência de algumas mudanças nesta área, a verdade é que a liderança escolar está ainda na sua infância no nosso País (Barroso et al, 2007).

Conduzimos então esta investigação num período de transição para uma nova política que procura inculcar os princípios orientadores e as orientações da administração e gestão escolar de um conceito que é dinâmico, exigente e profissionalmente responsável em termos de resultados globais, através da questão: de que forma a liderança escolar exerce influência na aprendizagem dos alunos? Tendo por base este problema pretendíamos caracterizar o contexto escolar de uma escola secundária pública da RAM ao nível organizativo e pedagógico, identificar as características e estratégias de liderança presentes nessa escola, compreender o modo como os diferentes actores educativos percepcionam a liderança escolar e analisar e interpretar o papel e a influência da liderança na aprendizagem dos alunos.

Na verdade, há uma associação estatística empírica, significativa e qualitativa entre os valores, as qualidades e as acções estratégicas dos líderes e a melhoria das condições das escola, o que origina, consequentemente, o sucesso da aprendizagem dos alunos (Day et al, 2009).

> "*The results confirm and go beyond the model of successful leadership practices identified in the project literature review (Leithwood et al, 2006) that involve Creating Vision and Setting Directions, Restructuring the Organisation and Redesigning Roles and Responsibilities, Developing People and Managing Teaching and Learning. These affect and are affected by school internal conditions, culture and trust*" (Day et al, 2009, p. 1).

O repertório de práticas de liderança de sucesso desenvolvido por Leithwood et al (2004, 2006), apesar de necessário é insuficiente para garantir a eficácia das escolas, uma vez que é a articulação de estratégias baseadas nas necessidades pessoais, nas necessidades das escolas e das políticas educativas que promovem a melhoria da aprendizagem dos alunos. Sustentadas por um conjunto articulado de valores que se centram na promoção individual, no bem-estar social e na elevação dos padrões de realização para todos os alunos, estas práticas promovem mudanças efectivas nas práticas das salas de aula.

> Apesar dos efeitos directos da liderança na aprendizagem discente serem modestos, devem ser interpretados comparativamente aos efeitos das outras variáveis da escola. Quase todas as variáveis da escola têm efeitos pequenos, portanto, o desafio é criar "efeitos sinérgicos", ou seja, a acumulação dos vários pequenos efeitos todos na mesma direcção - a aprendizagem dos alunos. O contributo dos líderes pode, portanto, ser atribuído aos efeitos sinérgicos que eles criam dentro das organizações escolares (Day et al, 2009).

As lideranças podem e devem exercer um papel chave no processo de construção, promoção e desenvolvimento da qualidade das escolas e consequente sucesso educativo dos alunos. A tarefa central da liderança, apesar de não ser a única, é contribuir para melhorar o desempenho do pessoal docente, enquanto o meio mais directo de incrementar o processo de ensino/aprendizagem. Para tal, é imprescindível que nas escolas portuguesas se ponham de lado os modos tradicionais de agir e se adoptem comportamentos conducentes a uma liderança distribuída, sustentável, pedagógica e centrada na aprendizagem.

Importa ainda salientar que a realização desta investigação no âmbito de um curso de Mestrado teve limites temporais e logísticos que a condicionaram. O plano de investigação foi bastante flexível, sendo revisto, adaptado, redimensionado e alterado sempre que necessário, de acordo com os imprevistos e as mudanças patentes em todo o processo (Bogdan & Biklen, 1994).

Enquanto primeira incursão no mundo da investigação, este estudo evidencia inúmeras inquietações, avanços e recuos, momentos de sacrifício e de grande tensão, mas que nos alargaram os horizontes e nos enriqueceram em termos pessoais e profissionais. Uma vez cumpridos os desígnios a que nos propusemos, as reflexões finais deixam-nos a certeza de que o nosso trabalho não está ainda terminado. Ao longo deste percurso, as questões que levantámos, as deduções que fizemos e as conclusões a que chegámos abriram-nos novas janelas, novos caminhos a explorar e levantaram-nos novos desafios. O culminar deste trabalho representa também uma porta que se abriu a outros conhecimentos, talvez ponto de partida para outras caminhadas num percurso de permanente aprendizagem...

Não pretendendo efectuar generalizações, mas apenas contribuir para uma melhor compreensão da influência da liderança no processo de aprendizagem dos alunos, estamos certos que este estudo poderia ser ampliado, numa perspectiva de um estudo comparativo, com vista a uma análise e interpretação de resultados que, certamente, iriam possibilitar novas e diferentes leituras das nossas.

## RECOMENDAÇÕES

No século XXI a liderança não se pode limitar à gestão burocrática das escolas, devendo focalizar-se num novo modelo de liderança - a liderança centrada na aprendizagem (*leadership for learning*) - através da reorganização da escola, para que esta seja uma organização focada no sucesso dos alunos (Day et al, 2009; Leithwood et al, 2004, 2006).

Hodiernamente, exige-se que as organizações educativas sejam mais flexíveis e capazes de se adaptar à complexidade dos contextos sociais. As organizações do futuro são aquelas que têm a capacidade de aprender (Bolívar, 1997, 2000, 2001; Tavares, 2004). A capacidade de melhoria das escolas depende, efectivamente, da existência de líderes que contribuam activamente para estimular, apoiar e incentivar a sua organização para a aprendizagem.

O papel do director da escola deve ser redefinido para alterar a estrutura tradicional das escolas e ultrapassar a gestão meramente burocrática e passar a ser um agente de mudança, que aposta na distribuição da liderança em torno de uma visão e missão comum e de uma cultura de colaboração (Bolívar, 2009). A existência de culturas colaborativas e de práticas de colegialidade está na vanguarda da inovação na área da liderança escolar, inovação essa que deve ser levada a cabo no interior da própria escola em conjunto com a restante comunidade educativa e que pressupõe a reflexão na acção e o desenvolvimento de competências de resiliência, de acordo com as necessidades reais e contextuais.

> "*el liderazgo ha de ser concebido como algo separado de la persona y del papel que esa persona pueda desempeñar en un momento determinado (...), el liderazgo está en la escuela y no en la persona del director; ni siquiera en el equipo directivo. Es la escuela, como comunidad de aprendizaje, la que ha de construir su propia capacidad de liderazgo*" (Elmore, 2000, cit. por Bolívar, 2009, p. 4).

Paralelamente e se, por um lado, as escolas devem assegurar a todos os alunos as competências básicas que permitam o exercício de uma cidadania activa e a inclusão no mundo socioprofissional, a liderança deve concentrar todos os seus esforços no sentido de tornar isso possível. Portanto, a liderança deve considerar como núcleo da sua acção a qualidade do ensino e os resultados alcançados pelos alunos (Bolívar, 2009). Se, por outro lado, as lideranças escolares têm que conduzir as dinâmicas educativas das escolas, então, têm que apostar, inevitavelmente, na melhoria do processo de ensino/aprendizagem, não podendo este ficar sobre o livre arbítrio de cada professor no contexto específico da sua sala de aula.

Uma liderança sustentável deve promover a aprendizagem de TODOS os alunos (Hargreaves & Fink, 2007). Este é claramente um tema que pode gerar alguma polémica, mas os estudos e a literatura internacionais são cada vez mais claros: se os docentes são a chave da melhoria das escolas, então os líderes devem centrar-se nas práticas que têm um impacto nas condições de trabalho dos docentes e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento e melhoria organizacional, de forma a proporcionar as condições para que estes possam ser ainda melhores no exercício das suas funções.

A prioridade é, portanto, averiguar que práticas de gestão da escola criam um melhor contexto de trabalho para os docentes e, consequentemente, para toda a organização educativa e que influenciam positivamente a aprendizagem dos alunos. Esta deixa de ser uma função exclusiva do director da escola e passa a ser compartilhada por outros membros da comunidade educativa. Se queremos que os professores assumam um papel mais profissional, com funções de liderança nas suas respectivas áreas, devem assumir a liderança nesses campos (Bolívar, 2009).

Uma liderança que se limita à gestão da escola não tem o que é necessário para transformar a organização educativa, daí a necessidade de uma liderança que incentiva de modo transformacional o desenvolvimento da escola. Os líderes têm que exercer um papel transformador e estimular o desenvolvimento de um clima de colegialidade e de uma cultura de colaboração, bem como contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes. A aposta numa visão colectiva, as elevadas expectativas dos níveis de realização tanto dos colaboradores como dos alunos e o fornecimento dos recursos necessários são imprescindíveis para a construção de uma escola de qualidade (Bolívar, 2009).

> "*Although there are no studies with which to back up the importance of effective leadership, there is a common sense which links quality of educational service in state schools to the importance of motivational leaders and communicators who can inspire a sense of team spirit and who focus on a concern for results and the sound management of resources* (Barroso, et al, 2007, p. 36)."

A liderança escolar deve alinhar os objectivos individuais de cada colaborador com os objectivos estratégicos da organização, atribuindo à comunidade educativa a responsabilidade de participar na definição das suas linhas de acção, proporcionando uma aprendizagem organizacional e construindo, consequentemente, um bom ambiente de trabalho, baseado no respeito mútuo, na motivação e na parceria. O desenvolvimento organizacional apenas será alcançado através de uma política de adaptação contínua, de

planeamento e gestão da mudança, de capacitação das pessoas e da melhoria dos processos, patente na partilha e delegação de poderes, competências e responsabilidades (Vicente, 2004).

Portugal tem ainda uma série de desafios a enfrentar nesta área uma vez que o desempenho das funções de liderança em Portugal reflecte uma falta de definição, ambiguidade e instabilidade inerentes à consolidação do regime democrático em Portugal após a revolução de 1974 e as mutações globais que têm ocorrido nos últimos 30 anos. O modelo tradicional de administração de um Estado centralizado tem co-existido, nas últimas três décadas, com um conjunto de medidas pontuais de delegação e desconcentração de competências. Não obstante, verifica-se ainda uma concepção tradicional de gestão e administração das escolas, uma vez que está definida uma estrutura hierárquica muito rígida, centralizada em práticas autoritárias, onde não há lugar à criatividade nem à imaginação, impondo-se sim uma cultura organizacional isolacionista e compartimentada.

Impera, portanto, uma mudança de mentalidades no seio das nossas escolas para que haja uma tomada de consciência de que esses valores caquéticos já não têm mais lugar nas escolas actuais e que apenas uma liderança transparente, colaborativa e inovadora que consiga ultrapassar as atitudes habituais de resistência à mudança e que encare as situações problemáticas de forma proactiva é capaz de vingar numa sociedade pós-moderna. Na verdade, muitos são os factores que condicionam a reacção dos agentes educativos à mudança, nomeadamente, a obrigatoriedade em mudar, o ter medo de ser afectado pela mudança, a necessidade de ter que alterar hábitos e rotinas pré-estabelecidos e a ansiedade causada em relação à incerteza do futuro.

Aquilo que se espera dos profissionais ao serviço da educação é que se adaptem à mudança e reconstruam diariamente os pilares e a cultura das organizações educativas, para que as escolas possam agir em prol da qualidade e do sucesso, preparando-se para responder aos desafios de um futuro cada vez mais incerto e complexo, na busca da tão desejada excelência no desempenho dos alunos. Para tal, as escolas necessitam ter uma visão proactiva para que consigam articular todos os agentes educativos na prossecução dos objectivos e da missão da escola, nesse sentido, há que apostar muito mais no trabalho em equipa, na inter e transdisciplinaridade e nas parcerias com o meio envolvente, possibilitando, efectivamente, a abertura da escola à comunidade educativa. Segundo Carapeto & Fonseca (2006) cabe então à liderança desenvolver um trabalho inovador através da promoção de estratégias para potenciar o desenvolvimento dos recursos humanos, incentivando o sentimento de pertença

enquanto parte integrante do sistema e trabalhar cooperativamente de forma a optimizar todos os esforços em prol de um objectivo comum.

Até à data pouca investigação questionou a forma como os indivíduos que exercem cargos de liderança prosseguem a aprendizagem profissional ao longo da sua carreira (Leithwood et al, 2004), como tal, a aposta futura poderia assentar na realização de programas formais, com vista à preparação e formação contínua para o exercício de cargos de liderança, onde fossem dados a conhecer um conjunto articulado de valores, competências, estratégias e práticas de liderança imprescindíveis ao sucesso educativo dos alunos.

Para Portugal, Barroso et al (2007, p.41) propõem dois mecanismos: o reconhecimento e a certificação das competências adquiridas pelos docentes com experiência em cargos de liderança e a formação em contexto de trabalho (*coaching*) para os que se encontram recentemente no exercício destas funções.

> "*one for the recognition and certification of competencies acquired by teachers with experience in management positions; the other for "on the job training" for teachers performing these functions, with a view to complementing the training already done and the reorganisation of specialised training courses in this area. These courses should be specifically aimed at training school leaders. They should be based on the experience acquired in management positions and be extended to greatest number of players*".

É necessário desenvolver aquilo que Day et al (2009) designaram de *System Leadership*, ou seja, assumir os valores, comportamentos e competências descritas como de sucesso e aplicá-las para o sistema como um todo. Este é o próximo desafio da liderança…

# Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.

Alves, J. (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.

Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós Ibérica.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1990). *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J., Afonso, N. & Dinis, L. L. (2007). *Country Background Report for Portugal (Improving Schools Leadership)*. Paris: OCDE. Acedido a 25 de Outubro de 2009 em: www.oecd.org/edu/schoolleadership

Barroso, J. & Pinhal, J. (1995). *A Administração da Educação - os Caminhos da Descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

Bass, B. & Seltzer, J. (1990). Transformational leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of Management*, 16, pp. 693-703.

Bassey, M. (2002). Case study research. In M. Coleman & A. Briggs (Eds.). *Research methods in educational leadearship and management*. London: Paul Chapman, pp. 108-121.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bento, A. (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. *V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*: Trabalho Docente e Organizações Educativas (Universidade de Aveiro).

Best, J. (1981). *Como investigar en educación*. (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. (6.ª ed.). Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidad*. Madrid: Editorial la Muralla, SA.

Bolívar, A. (2003). Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.

Bolívar, A. (2009). Liderar as Escolas no séc. XXI: Uma Liderança para a Aprendizagem. Conferência *Uma Liderança para a Aprendizagem* (Universidade da Madeira).

Bonoma, T. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. *Journal of Marketing Research*, vol. XXII.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

Bravo, M. & Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa*. (3.ª ed.). Sevilha: Ediciones Alfar.

Bressan, F. (2000). *O Método do Estudo de Caso*. Administração Online Prática - Pesquisa - Ensino. Volume 1 - Número 1. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. Acedido a 1 de Fevereiro de 2008 em: http://labinfo.cefetrs.edu.br/professores/johnsoprana2/estudo%20de%20casos/metodo_estudo_de_casos.pdf

Bryman, A. (1988). *Quality and quantity in social research*. London: Unwin Hyman.

Calado, S. (2004). *Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados*. DEFCUL. Acedido a 1 de Fevereiro de 2008 em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf

Carapeto, C. & Fonseca, T. (2006). *Administração Pública, Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, J. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico. "Saber-Fazer" da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.

Castanheira, P. & Costa, J. A. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In Jesus Maria Sousa e Carlos Nogueira Fino (Org.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: Edições ASA.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Elsevier.

Costa, F. (2006). *Gestão e Liderança nas Escolas: uma análise do quotidiano do director escola*. Porto: Universidade Católica Portuguesa (Dissertação de Mestrado Policopiada).

Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. p. 15-33.

Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais de Escola*. Porto: Edições ASA.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 15, n.º 1, pp. 221-244.

Coutinho, C. (2005). *Percursos de investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Davis, S. (2005). *School leadership study: developing successful principals*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (Eds.). (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report.* Nottingham: National College for School Leadership.

Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y tecnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales.* Madrid: Ed. Sinteses.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Denzin, N. (1998). The art and politics of interpretation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials.* Thousand Oaks. CA: Sage, pp. 313--344.

Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Duluc, A. (2001). *Liderança e Confiança: desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Eco, U. (2005). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. (12.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.

Estrela, A. & Nóvoa, A. (org.). (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Ferrer, A. (2003). Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais? In J. Azevedo (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz.* Porto: Edições ASA.

Finn, J. (2002). Small classes in American schools: Research, practice, and politics. *Phi Delta Kappan*, 83 (7), pp. 551-560.

Fino, C. (2001). *Um novo paradigma (para a escola): precisa-se*. Acedido a 10 de Dezembro de 2007 em: http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf).

Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research.* London: Sage.

Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 14, pp. 301-328.

Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. A. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Frada, J. (2000). *Guia Prático para a elaboração e apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Edições Cosmos.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Asa Editores.

Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar - como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. RJ- SP: Ed. Record.

Goleman, D. (1999). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Gomez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafios*. São Paulo: Educ.

Goode, W. & Hatt, P. (1969). *Métodos em Pesquisa Social*. (3.ª ed.). São Paulo: Cia Editora Nacional.

Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders*. London: Paul Chapman Publishing.

Hallinger, P. & Heck, R. (1996a). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 723-783.

Hallinger, P., & Heck, R. (1996b). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), pp. 5-44.

Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement* (9), pp. 157-191.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329-351.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, vol. 23, n.º 3, pp. 313-324.

Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Jesuíno, J. (2005). Processos de Liderança. (4.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Ketele, J. M. (1999) *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Colecção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget

Kotter, J. (1997). *Liderando Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

LaTorre, A., Del Rincon, D. & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigacion Educativa.* Barcelona: Hurtado Ediciones.

Leite, M. (2007). *O Presidente do Conselho Executivo e as Representações dos Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado Policopiada).

Leithwood, K. (2002). *Organizational learning and school improvement*. Greenwich, CT: JAI.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 679-706.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.). *Leadership For Change and School Reform*. London: Routledge, pp. 50-66.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school literature research 1996-2005*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, QC.

Leithwood, K. & Menzies, T. (1998). A review of research concerning the implementation of site-based management. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(3), pp. 233--286.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership.* New York: Teachers College Press, pp. 22-47.

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.

Leithwood, K. & Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving processes: Evidence from principals and superintedents*. Albany, NY: SUNY Press.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa, Fundamentos e Práticas*. (3.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. (2.ª ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lima, L. (2006). *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições ASA.

Marconi, M. & Lakatos, E. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas.

Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.

Minayo, M. (1994). *O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde* (2.ª ed.). SP-RJ: Hucitec-Abrasco.

Morse, J. (1994) Designingh funded qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincon (Eds). *Handbook of Qualitative research*. Thousand Oak, CA: Sarge.

National College for School Leadership. (2007). *What we know about school leadership*. Nottingham: NCSL. Acedido a 30 de Setembro de 2008 em: www.ncsl.org.uk/publications.

Nettles, S. & Herrrington, C. (2007). Revisiting the Importance of the Direct Effects of School Leadership on Student Achievement: The Implications for School Improvement Policy, *Peabody Journal of Education*, 82(4), pp. 724-736.

Nóvoa, A. (1990). *Análise da instituição escolar: relatório da disciplina de análise da instituição escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Acedido a 10 de Outubro de 2009 em: http://www.oecd.org/TALIS

OCDE. (2001). *Lier Leadership et Performances dans les Organisations Publiques* [on-line]. Paris: OCDE. Acedido a 10 de Janeiro de 2008 em: www.oecd.org

Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor.* Porto: Porto Editora.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Pereira, A. (2003). *SPSS Guia Prático de Utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, H. (2006). *Liderança nas Escolas - Comportamentos docentes e desempenho de estudantes - um estudo de caso*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições ASA.

Pont, B., D. Nusche & D. Hopkins (eds.) (2008b). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OCDE. Acedido a 25 de Outubro de 2009. Disponível em: http://www.oecd.org/edu/schoolleadership

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008a). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice Paris*: OCDE. Acedido a 25 de Outubro de 2009. Disponível em: http://www.oecd.org/edu/schoolleadership

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências. Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders. (Monograph 41, ACEL Monograph Series Editor David Gurr).

Sammons, P. (1999). *School Effectiveness Lisse*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: CRIAP ASA.

Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

Santos Guerra, M. (2003a). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas.* Porto: Edições ASA.

Santos Guerra, M. (2003b). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem.* Porto: Edições ASA.

Santos, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso*. Minho: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado Policopiada).

Seco, G. (2002). *A satisfação dos Professores. Teorias, modelos e evidências.* Colecção Pespectivas actuais/educação. Porto: Edições ASA.

Sergiovanni, T. (2004a). *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa.

Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Spillane, J. ( 2005). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), pp. 3-34.

Spillane, J., Halverson, R. & Drummond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Research*er, 30(3), pp. 23-28.

Stake, R. (2003). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds). *Strategies of qualitative Inquiry*. (2nd ed.). Califórnia: SAGE, pp. 134-164.

Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stein, M. & Spillane, J. (2005). What can researchers on educational leadership learn from research on teaching: Building a bridge. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership.* New York: Teachers College Press, pp. 28-45.

Tavares, M. M. (2004). *Desenvolvimento Organizacional. Gerir as Organizações em Tempo de Mudança.* Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualiltativas de investigacion social: Reflexion metodológica y práctica profesional* Madrid: Ed. Sintesis Sociologia.

Van Der Maren, J. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal & De Boeck Université.

Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar*. Porto: Asa Editores.

Vieira, C. (1999) A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e credibilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia.* (XXXIII 2), pp. 89-11.

Waters, T., Marzano, R. & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Mid-continent Regional Education Laboratory. Acedido a 10 de Janeiro de 2008 em: www.mcrel.org/PDF/SchoolImprovementReform/5002RR_NewEraSchoolReform.pdf

Weindling, D. (1990). Secondary School Headship: A review of research. In S. Rene & T. Vernon (Eds.) *Research in Education Management and Policy: retrospect and prospect.* Lewes: The Falmer Press.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso*: Planejamento e métodos. (3.ª ed.) Porto Alegre: Bookman.

**Referências Legislativas**

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de Maio - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré--escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, com alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho - Regime de autonomia e administração das escolas básicas integradas e dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário da rede pública da RAM.

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro - Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

# ANEXOS

Os anexos encontram-se disponíveis no CD abaixo apresentado.