

CAPÍTULO IV

A LIDERANÇA ESCOLAR

- 1. A liderança escolar**
- 2. Pilares da liderança escolar – A visão, a missão e os valores**
- 3. A liderança colegial**
- 4. A liderança e a cultura organizacional escolar**
- 5. A liderança e a gestão da mudança**

«Não há ventos favoráveis
para os que não sabem para onde vão.»
Séneca

CAPÍTULO IV – A LIDERANÇA ESCOLAR

Percorridos que estão os caminhos teóricos da liderança nas últimas décadas e aceitando a singularidade das organizações educativas no quadro das organizações em geral, urge, então, um momento de reflexão nos caminhos particulares da liderança educativa, domínio relevante na economia deste trabalho.

A par das organizações em geral, também, nas organizações educativas, a liderança tem avocado uma função de crescente relevância e passou a ser apontada como uma das soluções para fazer face à mudança dos sistemas educativos com o intuito de as transformar em organizações mais eficazes e de ampliar os seus níveis de desempenho e de qualidade. E uma vez que as escolas são submetidas a mudanças profundas no que respeita ao modo como o seu processo é conduzido, Whitaker (2000: 89) refere que «a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos anos».

A investigação sobre a liderança aplicada à educação começa a desenvolver-se com maior expressão e de forma mais autónoma e sistemática entre as décadas de 60 e 70 do século passado e encontra na investigação mais geral sobre liderança a sua fonte de inspiração.

Contudo, a transferência dos conteúdos ligados à liderança para o campo educacional tem sido controversa na medida em que parece contrariar as finalidades personalizadora e democratizante da educação que incubem à escola, enquanto organização. Na verdade, o conceito de liderança manifesta-se através de dois polos diametralmente opostos: o grupo dos líderes que age de acordo com a sua hegemonia e influência sobre o grupo dos seguidores ou liderados. Este facto espartilha a escola em dois mundos antagónicos: de um lado, encontramos os detentores da visão a aplicar na escola dado que são dotados de uma “racionalidade estratégica”, de outro, os que desprovidos de clarividência, executam aquiescentemente o que lhes é deliberado. Esta

perspetiva, desvaloriza claramente estes últimos atores educativos, meros agentes na prossecução dos fins da organização escolar.

Ainda assim, a temática da liderança é um tópico incontornável de reflexão e de discussão no domínio da administração e da gestão escolares na medida em que se converteu numa questão de grande atualidade e, por esse motivo, passou a ser terreno fértil para a investigação.

Apesar da grande profusão de estudos na área da liderança, o fenómeno da liderança escolar é relativamente mal conhecido em grande parte consequência da aplicação tardia dos conceitos adstritos à liderança, visto que remonta apenas a finais das décadas de sessenta a setenta do século passado. Em Portugal, esta temática é relativamente recente embora vá entrando paulatinamente no léxico do sistema educativo português, sobretudo, por via académica mas também, resultado das alterações arquiteturais da moldura legislativa¹.

Tal como as demais organizações, as escolas têm vida própria, vão-se (re)construindo na *long durée* com base nos seus diversos atores e nas sucessivas gramáticas escolares. Com efeito, a construção histórica, social e cultural das organizações escolares surge e sedimenta-se a partir das lideranças mais ou menos assumidas pelos diretores das escolas não agrupadas ou agrupamentos de escolas.

Na verdade, a liderança, um dos temas mais tratados no estudo das organizações em geral, assume uma importância extraordinariamente grande dado que vivemos numa era que

«apela constantemente para o valor salvífico da liderança e da gestão e para as capacidades quase divinas dos verdadeiros líderes. Com eles, os problemas da eficiência, designadamente das organizações públicas, podem ser resolvidos, bastando para tal convocar os princípios da nova gestão que apelam, entre outros valores, para a obsessão do controlo da qualidade, da gestão da qualidade total, da excelência, da responsabilização, todas elas apanágios das organizações privadas». Estêvão (2000: 36)

Contudo e para além de uma liderança eficiente, as organizações escolares de qualidade carecem, ainda, da existência de um projeto educativo que defina com clareza os objetivos e metas e um corpo docente estável.

¹ A este propósito, consultar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

1. A liderança escolar

Enquadrada pelas teorias e modelos teóricos desenvolvidos em torno da liderança, a liderança escolar surge intimamente ligada a conceitos como qualidade, eficácia e eficiência. Com efeito, a escola, ainda que atendendo à sua especificidade enquanto organização, sujeita-se reiteradamente aos modelos de análise organizacional e de orientação normativa veiculados por outros contextos, nomeadamente do contexto empresarial (Costa, 2000).

Apesar da especificidade das organizações escolares, sobretudo, no que respeita à singularidade da sua missão enquanto veículo pedagógico e educativo, dificilmente será possível projetar uma visão homogénea, consensual e coesa da escola visto que são múltiplas as imagens e configurações que emolduram este tipo de organizações na medida em que podem ser definidas como arenas políticas, sujeitas a processos de conflitualidade interna de interesses e de luta pelo poder marcadas por gestos ritualizados sedimentados por sucessivas cerimónias, histórias e mitos ou mesmo pela anarquia ou pela desordem².

A singularidade da organização escolar coloca, à partida, um desafio aos líderes educativos na medida em que uma administração eficaz é indispensável para que o sucesso educativo seja alcançado na ótica dos alunos, professores, pais e ou encarregados, outros membros da comunidade educativa, autoridades escolares regionais e centrais. Dada a singularidade da organização escolar, os líderes escolares dependem largamente da liderança enquanto veículo essencial para influenciar o corpo docente e os restantes atores organizacionais.

Tal como referimos na introdução deste capítulo, a liderança, elemento essencial e, efetivamente, suscetível de marcar realmente a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas a par do quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas vivido atualmente nas escolas dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade.

² Costa (1996) sistematiza metaforicamente seis modos distintos de perspetivar a escola que apelida de imagens organizacionais da escola: a escola como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura.

Como refere Nóvoa (1992)

«a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho» (Nóvoa, 1992:26).

O conceito de liderança escolar surge na literatura como um conceito multidimensional tendo como epicentro a escola enquanto organização num contexto revestido pela mudança. O comportamento e a atitude do líder constituem elementos primordiais suscetíveis de determinar a qualidade e o êxito da mudança nas várias organizações escolares. Com efeito, a investigação e a experiência têm demonstrado que se quisermos mudar as escolas e, com isso, melhorar a educação, é necessário contar com pessoas que exerçam a liderança a partir do interior da escola e que iniciem, impulsionem, administrem e coordenem o processo de mudança (Torrecilla, 2006). O processo de implementação da mudança vai exigir destes atores organizacionais não só uma exigente preparação técnica adequada mas, obviamente, uma atitude e um compromisso fortes com a escola, a educação e a sociedade.

A liderança escolar, dada a singularidade da escola enquanto organização, deve ser encarada como «um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas», sendo ela própria concebida como «objecto de acção pedagógica», assumindo-se, desta forma como «liderança educativa e pedagógica» (Costa, 2000:27). Nesta perspectiva, a liderança escolar deve ser efetiva e reconhecida para além de promover e implementar estratégias concertadas de ação e de promoção do empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos educativos (Nóvoa 1992).

As premissas que acabámos de enunciar assumem particular relevância quando as organizações escolares em Portugal são, aparentemente, impelidas a assumir uma progressiva autonomia quer no domínio dos *curricula* quer no domínio da organização pedagógica e da gestão de recursos o que implica, por seu turno, uma crescente responsabilização e prestação de contas. Esta lógica insere-se na tendência mais recente de descentralização e remete para a delegação de competências e responsabilidades nos órgãos de gestão e administração das escolas, na convicção de que estas estão mais próximas dos valores e crenças da comunidade escolar.

Contudo, a evolução política da sociedade portuguesa desde o último quartel do século XX bem como a gramática organizacional do sistema educativo português podem ser vistos como fatores condicionantes de uma liderança assumida sem complexos por parte dos sucessivos órgãos de gestão e administração das escolas. Ventura *et al* (2006) referem as dificuldades do líder

«em tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações significativas na escola que gere. Para além disso, a configuração de “gestão democrática” *inter pares* continua a dificultar o exercício de uma verdadeira liderança pautada por critérios alheios às pressões de carácter corporativo ou às medidas circunstanciadas para agradar, sobretudo, a clientelas docentes internas» (Ventura et al, 2006: 135).

Na verdade, os diretores da escola (antes designados por presidentes do conselho diretivo e mais tarde por presidente do conselho executivo) detêm um poder bastante limitado no que respeita aos atores escolares e apresentam uma fraca autoridade quanto à gestão estratégica da escola dado que são vítimas do peso das decisões tomadas centralmente pelo Ministério da Educação. Assim, a gestão tem prevalecido sobre o exercício da liderança em Portugal visto que os diretores parecem limitar-se a aplicar as instruções que lhe são transmitidas a partir do Ministério da Educação em vez de serem líderes inovadores e proativos, verdadeiros agentes de mudança (Ventura et al, 2005).

Por influência recebida da literatura organizacional no âmbito da liderança, certas teorias sobre estilos de liderança escolar tornaram-se muito populares. Nesta ótica, o modelo de Sergiovanni (1984) equaciona cinco estilos de liderança em função dos aspetos predominantes (cf. Quadro 34).

Quadro 34 – Estilos de liderança escolar (adaptado de Sergiovanni, 1984)

| Estilos de liderança | O líder... |
|------------------------|---|
| Líder técnico | <ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza conceitos e técnicas de planificação e de distribuição de tempo, teorias sobre liderança de contingência e estruturas organizativas. O líder está encarregue de planificar, organizar, coordenar e estabelecer o horário das atividades escolares de forma a assegurar a eficácia escolar. |
| Líder humanista | <ul style="list-style-type: none"> • Atribui maior importância às relações humanas, à competência interpessoal e às técnicas de motivação instrumental. Apoia, anima e proporciona oportunidades de desenvolvimento profissional aos membros da organização. Promove a criação e manutenção duma moral de escola e utiliza este processo na tomada de decisões partilhadas. |
| Líder educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza conhecimentos e ações de especialistas na medida em que estes se relacionam com a eficácia docente, o desenvolvimento de programas educativos e de supervisão. Diagnostica problemas educativos, orienta os docentes, promove a supervisão educativa, a avaliação e o desenvolvimento do pessoal e preocupa-se com o desenvolvimento dos <i>currícula</i>. |
| Líder simbólico | <ul style="list-style-type: none"> • Assume o papel de chefe e enfatiza a seleção de objetivos e comportamentos, realçando o mais importante. Anda pela escola, entra nas salas de aula, mantém contacto permanente com os alunos, prioriza os interesses educativos face aos demais interesses, preside a cerimónias, rituais e outras ocasiões importantes e proporciona uma visão unificadora da escola que transmite através de palavras e de ações. A visão é um aspeto relevante para este tipo de liderança, enquanto capacidade de criar e comunicar a imagem desejável de ações que conduzam ao compromisso entre os atores organizacionais. |
| Líder cultural | <ul style="list-style-type: none"> • Define, fortalece e articula os valores, crenças e raízes culturais que conferem à escola uma identidade única. Encarrega-se de construir um estilo organizativo, estilo esse que define a escola enquanto entidade diferenciada marcada por uma cultura própria. Frequentemente, este tipo de líder articula a missão da escola, integra os novos membros na cultura de escola, conta histórias e mantém mitos, tradições e crenças, explica o funcionamento da escola, desenvolve e consolida um sistema de símbolos ao longo do tempo e recompensa os que refletem esta cultura. O efeito global deste tipo de líder permite a vinculação e crença de todos os membros da comunidade educativa no trabalho desenvolvido pela escola. |

Leithwood, Begley e Cousins (1990), a partir da análise de vários trabalhos de investigação, propõem uma tipologia de estilos de liderança escolar assente em quatro tipos de liderança (cf. Quadro 35).

Quadro 35 – Estilos de liderança escolar (adaptado de Leithwood, Begley e Cousins, 1990)

Estilos de liderança

| | |
|-----------------|---|
| Estilo A | <ul style="list-style-type: none">• Caracteriza-se por enfatizar as relações interpessoais, estabelecer um clima de cooperação dentro da escola, por criar uma relação eficaz e de colaboração com diversos grupos da comunidade educativa e do poder central. Os líderes que se comportam segundo este estilo acreditam que estas relações são fundamentais para o sucesso e fornecem uma base para uma atividade mais direcionada para tarefas específicas nas suas escolas. |
| Estilo B | <ul style="list-style-type: none">• O foco está centrado no rendimento dos alunos e no aumento do seu bem-estar. Para o efeito, o líder utiliza diversos meios que passam, por exemplo, pela aplicação de comportamentos típicos de outros estilos de liderança (interpessoal, administrativo e diretivo). |
| Estilo C | <ul style="list-style-type: none">• O centro deste estilo encontra-se nos programas. Os líderes que atuam segundo este modelo interessam-se não só pela eficácia dos programas, mas também por melhorar as competências do pessoal docente e por desenvolver procedimentos para levar a cabo tarefas que asseguram o sucesso dos programas. |
| Estilo D | <ul style="list-style-type: none">• O foco deste estilo centra-se, sobretudo, em questões administrativas, em questões práticas da organização e funcionamento quotidiano da escola. Os líderes que adotam este estilo preocupam-se com os pressupostos, os horários, o pessoal administrativo e os pedidos de informação feitos pelos diversos membros da comunidade educativa. Dedicam pouco tempo à tomada de decisões sobre questões pedagógicas e preocupam-se, apenas, em dar respostas em situação de crise ou pedidos específicos de esclarecimentos. |

O contributo mais relevante com repercussão na liderança escolar, no princípio dos anos 80, surge com a liderança instrutiva. Assim, as escolas que conseguem promover o desenvolvimento integral de todos os seus alunos num elevado grau são aquelas que se preocupam em definir a sua missão e respetivas metas; em ajudar a gerar um clima positivo de aprendizagem; em ajudar e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, que desenvolvem, coordenam e supervisionam os *currícula*. O fomento do trabalho docente em equipa, a participação de todos os membros da comunidade escolar, as elevadas expectativas e o incremento de uma cultura de prestação de contas constituem também fatores a ter em conta nas escolas que veem na liderança instrutiva a resposta para a eficácia escolar.

O contributo da liderança instrutiva teve grande impacto no campo educativo e o seu contributo foi inegável ao permitir que o enfoque tradicional da liderança burocrática, centrada na organização, fosse deslocado para o processo de ensino-

aprendizagem. Contudo, esta perspectiva de liderança foi considerada insuficiente na medida em que se baseava apenas nas características das escolas que funcionavam bem e não nas que necessitavam de melhorar. Por outro lado, pressupõe, também, um planeamento implicitamente hierárquico, dependente da autoridade firme do líder sobre os liderados. Com efeito, este modelo aposta numa liderança assente na estabilidade excluindo a mudança.

Apesar da credibilidade que o modelo conquistou, a investigação procurou ir mais longe dado que não era suficiente reconhecer as características das escolas de qualidade, as condutas ou atitudes que configuravam uma liderança de sucesso. Assim, surgiram os conceitos de liderança transformacional, de liderança facilitadora, persuasiva, sustentável e distribuída que procuram propor modelos para melhorar a educação.

As novas políticas educativas de administração e gestão da educação e as teorias de inovação educativa procuraram mostrar as organizações educativas como locais estratégicos abertos à mudança. No âmbito da cultura escolar, o modo como a liderança passou a ser percebida pelas organizações escolares tornou-se um fator essencial na compreensão da própria. Estabelecer uma visão clara da escola, valorizar e executar tarefas pertinentes, entender a liderança como função que pode ser exercida por qualquer ator organizacional, mais do que um conjunto de responsabilidades reservadas a um único indivíduo, encontrar modos que facilitem o consenso sem impedir o sentido crítico são premissas que passaram a fazer parte do quotidiano organizacional das escolas.

Desta forma, os líderes escolares do século XXI deverão ter uma visão clara para a sua organização e agir de modo a partilhá-la com os restantes membros impelindo-os ao compromisso. A forma como o líder guia, orienta, comunica, motiva e imprime a sua visão constituem fatores determinantes no empenho dos membros da organização escolar e no sucesso organizacional. As organizações escolares exigem, agora, dos líderes que saibam manejar a mudança, que definam o caminho a seguir, que comprometam os seguidores ao partilhar a sua visão e os animem a ultrapassar obstáculos. Liderar é mais do que gerir a realidade presente, implica transformar a realidade em função das metas definidas. Este tipo de liderança transformadora não se

limita, apenas, a alcançar as metas definidas num contexto de estabilidade mas num contexto de inovação e de mudança constantes.

Leithwood (1992) foi um dos investigadores que melhor adequou a liderança transformacional à realidade escolar. O autor considera que, perante os desafios que as escolas enfrentam no momento presente e no futuro, o modelo de liderança escolar mais eficaz é, sem dúvida, o da liderança transformacional. Antes, a liderança educativa tradicional era compatível com o movimento de eficácia escolar que tinha na supervisão pedagógica uma estratégia de controlo do trabalho dos professores. Perante as mudanças estruturais e organizativas que atingiram a escola, o momento atual exige do líder estratégias de compromisso e envolvimento. Esta liderança deverá ser coerente com o desenvolvimento e aprendizagem da própria organização (visão partilhada, culturas colaborativas, distribuição das funções de liderança, profissionalização dos professores) e centra-se no compromisso e nas capacidades dos atores organizacionais.

Segundo Leithwood (1992), a liderança transformacional³ aplicada à liderança escolar baseia-se em três pressupostos: a habilidade do líder para fomentar o trabalho colegial (os líderes transformacionais envolvem todo o pessoal docente num compromisso único com o propósito de alcançar as metas, circunscrevem o afastamento do professor e comunicam ativamente as normas e crenças da escola), estímulo do desenvolvimento profissional (a motivação dos professores para o desenvolvimento acontece quando estes interiorizam as metas para o crescimento profissional; este processo pode ser fortemente agilizado logo que o docente entenda que dele depende o sucesso da escola) e, por fim, ajudar os professores a encontrar soluções de modo mais eficiente (incentiva os professores a realizar novas tarefas valorizando os seus contributos). A tónica deste tipo de liderança encontra-se ao nível dos meios que os líderes escolares utilizam para gerar melhores soluções para os problemas da escola, para levar os professores a implementar essas soluções.

³ A liderança transformacional, como vimos no capítulo anterior, foi desenvolvida por Bass (1985, 1995) sem esta apresentar qualquer ligação com o âmbito escolar. Carisma (consiste num poder referencial e de influência; um líder carismático é capaz de entusiasmar e inspirar confiança e identificação com a organização), visão (capacidade de equacionar uma missão na qual estejam implicados os componentes da organização com o intuito de atingir os objetivos propostos no seio da organização), consideração individual (ênfase nas diferenças e necessidades de cada elemento da organização), estimulação intelectual (capacidade de proporcionar aos membros da organização razões para mudar o modo de pensar sobre os problemas técnicos, as relações, os valores e as atitudes) e capacidade de motivação (potenciar as necessidades e proporcionar apoio intelectual e emocional) são conceitos que caracterizam a liderança transformacional.

A atuação do líder que permite alcançar os objetivos que caracterizam a liderança transformacional estão resumidos no Quadro 36.

Quadro 36 – Exercício da liderança transformacional (adaptado de Leithwood, 1994)

| Dimensões | Atuação do líder |
|-------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Desenvolve uma visão amplamente partilhada pela escola;• Estabelece o consenso de objetivos e prioridades da escola; |
| Propósitos | <ul style="list-style-type: none">• Tem expectativas de uma excelente atuação;• Presta apoio individual;• Estimula intelectualmente os membros da organização; |
| Pessoas | <ul style="list-style-type: none">• Oferece modelos de exercício profissional;• Distribui a responsabilidade e partilha a autoridade da liderança;• Concede autonomia aos professores no que respeita à tomada de decisões;• Atribui tempos para a planificação em equipas; |
| Estrutura | <ul style="list-style-type: none">• Fortalece a cultura de escola;• Promove o trabalho colegial; |
| Cultura | <ul style="list-style-type: none">• Comunica diretamente e com frequência com os vários membros;• Partilha a autoridade e a responsabilidade;• Utiliza símbolos e rituais para expressar valores culturais. |

Leithwood (1992) acrescenta que para atingir as metas fundamentais os líderes transformacionais devem utilizar as seguintes estratégias: 1. visitar as salas de aula dos docentes e encorajar os professores a que façam o mesmo; 2. rever, no princípio do ano letivo, com todos os membros da organização, as metas, as crenças e a visão da escola; 3. instituir equipas de investigação de ação atribuindo responsabilidades e tarefas no governo da escola a cada elemento; 4. apontar as conquistas que se alcançam reconhecendo o trabalho de professores e alunos que contribuíram para o desenvolvimento da escola; 5. permitir a implementação de novas ideias, partilhando resultados; 6. implementar ações de formação; 7. utilizar mecanismos burocráticos para apoiar os professores, libertando-os de determinadas funções burocráticas, disponibilizando-lhes tempo.

Este tipo de liderança parte, então, da contribuição dos líderes para atingir os objetivos vinculados pela mudança cultural e pela resolução de problemas organizacionais. Pauta-se por ser um processo dinâmico, varia de acordo com as múltiplas situações e promove a mudança. Contudo, este processo exige do líder conhecimentos, competências e atitudes que estejam correlacionadas com a mudança. O exercício da liderança nas instituições organizativas deve reger-se, então, na capacidade do líder em proporcionar flexibilidade, confiança, direção, amor à organização, lealdade aos seus princípios e valores, conhecimento da realidade e competência para gerar a esperança nos seguidores.

Tal como aconteceu com as propostas anteriores, a liderança transformacional abriu portas, nos últimos anos, a novas concepções tendo surgido, como consequência, diversas propostas das quais se destacam a liderança facilitadora, a liderança persuasiva e, ainda, a liderança sustentável.

A liderança facilitadora (Lashway, 1995) defende, como ideia central, que o poder é exercido através dos vários membros da organização não recaindo propriamente sobre eles. Desta forma, a liderança facilitadora pode ser entendida como o conjunto de comportamentos que favorecem a capacidade coletiva de uma escola para adaptar-se, para resolver problemas e melhorar os seus resultados. As estratégias utilizadas para pôr em prática este tipo de liderança passam por prever as limitações de recursos, construir equipas, proporcionar *feedback*, coordenar e gerir conflitos, criar redes de comunicação, praticar políticas de cooperação e definir a visão de escola. Ainda que se enfatize a colegialidade, a tomada de decisões continua a ser feita pelo líder que representa a autoridade legal. Ainda que seja possível a delegação unilateral de tarefas por parte do líder aos outros membros, num ambiente facilitador qualquer ator organizacional pode iniciar uma tarefa e solicitar a colaboração de outros atores; o processo desencadeia-se através da negociação e da comunicação.

Por sua vez, o conceito de liderança persuasiva (Stoll e Fink, 1999) assenta em quatro pressupostos fundamentais: otimismo, respeito pela individualidade de cada membro; confiança e intencionalidade. Fundamentada nestes pressupostos, a liderança persuasiva desenvolve-se a partir de quatro dimensões (cf. Quadro 37).

Quadro 37 – Dimensões da liderança persuasiva (Adaptado de Stoll e Fink, 1999)

| Dimensões da liderança persuasiva | |
|--|--|
| Desafiar os outros a nível pessoal | Desafiar os outros a nível profissional |
| <ul style="list-style-type: none">● Espírito de comunidade● Relações pessoais● Criatividade● Celebração | <ul style="list-style-type: none">● Com altas expectativas de aprendizagem● Acompanhando a aprendizagem● Supervisionando a aprendizagem |
| Auto-desafiar-se a nível pessoal | Auto-desafiar-se a nível profissional |
| <ul style="list-style-type: none">● Exigindo● Reconhecendo● Aperfeiçoando | <ul style="list-style-type: none">● Arriscando● Investigando● Refletindo● Relatando● Experimentando● Escrevendo |

Ainda que interessante do ponto de vista conceptual, esta teoria acabaria por dar lugar a outras propostas, nomeadamente à liderança sustentável (Hargreaves e Fink, 2003) que assenta em sete princípios: a liderança sustentável gera e mantém uma aprendizagem sustentável; assegura o êxito no tempo disponível; apoia a liderança dos outros; dirige a sua atenção para a justiça social; desenvolve os recursos humanos e materiais; incrementa a diversidade e a capacidade do contexto e mantém um compromisso ativo com o contexto.

Dada a fragilidade teórica destes modelos de liderança, uma nova conceptualização de liderança escolar tem vindo a ser aceite pelos investigadores, a liderança distribuída ou partilhada (Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006). Na verdade, este novo marco conceptual contribui para a implementação de um modelo de liderança escolar assente na mudança e no planeamento da liderança partilhada por todos os membros da comunidade escolar. Como afirma Silva (2010)

«de uma perspectiva centrada nas capacidades pessoais – eficácia, dinamismo, autoridade, tacto para gerir e solucionar problemas das escolas – caminha-se para a

capacidade de congregar vontades na base de um projecto comum partilhado, na criação de empatia face a novos desafios, no engenho para adaptar o funcionamento da escola aos objectivos que se colocam e à capacidade de compreender a cultura da escola e promover e conduzir mudanças» (Silva, 2010: 79).

Esta nova conceptualização implica claramente grandes mudanças ao nível da cultura visto que exige o envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar na gestão e funcionamento da escola. Com efeito, a liderança distribuída carece do contributo de todas as estruturas educativas envolvidas na causa da educação de modo que a liderança manifesta-se a todos os níveis. Assim, torna-se necessária a redefinição do papel do líder que, em vez de ser um mero gestor burocrático, passa a ser um agente da mudança que aproveita as competências dos restantes atores para alcançar a missão delineada previamente para a escola. Esta prática da liderança distribuída, longe de estar concentrada no líder, assenta em valores mais democráticos dado que se encontra dispersa por todas as estruturas educativas. Com efeito, parte da liderança do líder está destinada a desenvolver e a facilitar a liderança de outros.

Um dos grandes desafios da liderança distribuída ou partilhada centra-se, sobretudo, na forma de encarar a liderança no que respeita à mudança da própria cultura organizacional da escola e à necessidade de congregar as energias do corpo docente para romper com a tradição e as rotinas estabelecidas e sedimentadas por práticas anteriores. Práticas individualistas estão a ser substituídas por ações coletivas com o intuito de alcançar os objetivos comuns elencados no Projeto Educativo⁴. A verticalidade está a ser substituída por uma perspetiva horizontal da liderança e isto sem que a própria liderança esteja em risco de ser diluída. Este facto não invalida que existam vários patamares de liderança, de acordo com as hierarquias estabelecidas pelos diplomas governamentais.

Este modelo torna-se mais exigente para o corpo docente dos agrupamentos de escolas ou escola não agrupada, agora, chamado para novos desafios: os docentes aprendem com os docentes e com os projetos que implementam. O papel dos docentes

⁴ O Projeto Educativo a par do Regulamento Interno, dos Planos Anual e Plurianual de Atividades e do Orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Por Projeto Educativo entenda-se o «documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa» (ponto 1 a) do Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

sai claramente reforçado, pois, evita-se deste modo o seu alheamento face à vida coletiva e ao individualismo exigindo a sua cooperação. Os líderes facilitam e impulsionam o desenvolvimento profissional, fomentando uma visão partilhada da escola. Este facto pressupõe, então, um corte com o afastamento e o individualismo das práticas tradicionais docentes. A liderança distribuída, ao gerar o incremento da capacidade da escola em resolver os seus problemas, pretende, também, promover um trabalho de equipa mais eficiente dado que conta com o empenho e compromisso de todos os agentes implicados no processo. Na verdade, a ação coordenada exigida por este modelo favorece em grande medida as aprendizagens dos alunos ao nível quer da escola quer da sala de aula. Ao líder cabe a tarefa de identificar, estabelecer acordos e metas a alcançar, estimulando e desenvolvendo, para o efeito, um clima de colaboração, abertura e confiança, repelindo a competitividade entre os vários membros e subgrupos da organização.

A liderança distribuída, ao exigir um papel mais profissional por parte do corpo docente, na medida em que assume funções de liderança na sua área de ação, deixa de ser vincadamente atribuída a um líder enquanto indivíduo para passar a ser encarada como um fenómeno atribuído a uma comunidade, assumido por diversos sujeitos segundo as suas competências. Ao líder cabe a difícil missão de desenvolver a capacidade de liderança nos diferentes atores organizacionais, estimulando-lhes as competências e a motivação.

Na verdade, a liderança distribuída não pressupõe a delegação ou a atribuição de tarefas ou responsabilidades ao corpo docente, os objetivos da liderança distribuída passam por saber aproveitar os conhecimentos, as capacidades e competências de todos os membros da organização escolar. Nesta perspetiva, as fronteiras entre líderes e liderados esbatem-se na medida em que todos desempenham ambos os papéis sendo de realçar o trabalho de articulação dum grupo amplo de pessoas que decidem de forma conjunta, na sequência de projetos de melhoria da escola conferindo-lhes uma espécie de “selo de qualidade”.

Na verdade, as lideranças verdadeiras, esclarecidas e competentes são essenciais para credibilizar as escolas junto das respetivas comunidades educativas, enquanto prestadoras de um serviço educativo de qualidade e responsáveis pelo desenvolvimento local e regional, estando no centro a relação liderança/eficácia escolar/prestação de

contas traduzida em diferenciados níveis de rendimento global dos alunos (Leithwood, Louis, Anderson e Wahlstrom, 2004).

Estas novas concepções e tendências sobre o trabalho das organizações preveem modos de trabalhar mais participativos e orientados para a tomada de decisões conjuntas. Cada vez mais as organizações inovadoras oferecem aos seus membros mais poder para opinar e construir conjuntamente o futuro da organização (Maureira, 2006). Desta forma, as abordagens tayloristas e fordistas tornam-se completamente disfuncionais, sobretudo, devido às mudanças constantes que afetam a ordem mundial e, em particular, os sistemas educativos. Neste novo cenário, a liderança teve, obviamente, que se renovar visto que as novas abordagens sobre as organizações exigem um estilo diferente de atuação: procura-se exercer uma liderança capaz de gerar novos líderes dentro da própria organização educativa.

Nesta perspetiva, Álvarez (2002) defende que a liderança escolar deveria pautar-se pela capacidade do líder não só em envolver toda a comunidade educativa em prol de um projeto de futuro que responda aos desafios da escola mas também em incentivar todos os atores organizacionais fomentando-lhes o gosto pelo trabalho em equipa em torno de objetivos comuns.

No historial da “geografia da liderança” importa, ainda, fazer uma breve referência à necessidade dos líderes educativos estimularem uma nova identidade das escolas com o objetivo de as redimensionarem segundo os cânones das organizações empresariais em prol do sucesso e da eficiência sem ambiguidades. Assim, o dinamismo do diretor das escolas públicas manifestar-se-ia de modo mais claro e sólido uma vez focalizado no “negócio da educação” diligenciando no sentido das escolas se tornarem organizacionalmente mais parecidas com as instituições privadas. A gestão consensual e participativa, considerada como uma verdadeira tecnologia polvilhada de laivos democráticos, pode conferir-lhe uma maior visibilidade e consistência.

Enquadrada nesta lógica, a liderança empresarial, predicado das escolas privadas, aduz um líder em verdadeira sintonia com a missão da escola. Estes líderes denotam uma liderança estratégica mais vincada, tendo em conta a missão e visão de futuro mais claras. A definição mais consistente de prioridades estratégicas tendo em conta cenários prováveis marca, também, este tipo de liderança. Acresce que os líderes

das instituições privadas obtêm, também, melhores resultados no que respeita à liderança educativa, na medida em que conseguem não só implementar uma comunidade de aprendizagem mais sólida mas também exercer uma liderança recetiva que faz da prestação de contas uma forte aposta.

Na verdade e independentemente das opções teórico-conceptuais que os líderes possam vir a optar, a liderança constitui sempre um pilar de importância vital na vida das organizações escolares. De acordo com Costa (2000), o fenómeno da liderança nas organizações escolares pode ser equacionado de acordo com seis marcos que funcionam como pressupostos teórico-conceptuais (cf. Quadro 38).

Quadro 38 – Pressupostos teórico-conceptuais da liderança (adaptado de Costa, 2000: 29)

| Liderança | Pressupostos teórico-conceptuais |
|---|---|
| Liderança dispersa | <ul style="list-style-type: none"> • A liderança é tida como um fenómeno disperso que percorre os diversos níveis, setores e agrupamentos da organização escolar e não como atributo do líder formal. Mais do que uma liderança bem definida, assistimos a várias lideranças, mais do que o líder, temos os líderes, dispersos, mas presentes e ativos na difusão das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas. |
| Relatividade da liderança | <ul style="list-style-type: none"> • A liderança não se constitui como um fenómeno de interpretação unívoca, mas apresenta-se imbuído de ambiguidade sendo por isso entendido de modos distintos no que diz respeito aos conteúdos, aos processos ou aos estilos, tendo em conta as diferentes culturas, países, contextos organizacionais ou situacionais onde ocorre. • O reconhecimento de que o funcionamento da vida escolar deverá estar pautado por procedimentos democráticos parece inquestionável; uma escola alinhada pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade pressupõe que a construção e organização dos processos de ensino-aprendizagem ocorram de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional; a liderança escolar deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão coletiva. |
| Liderança e democracia escolar | <ul style="list-style-type: none"> • A questão das culturas docentes, especialmente o fenómeno da colegialidade docente, implica o reconhecimento da liderança enquanto processo que se desenrola <i>inter pares</i>; os discursos cada vez mais acentuados 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 ação, não só potenciam o desenvolvimento de lideranças dispersas, como colocam os líderes perante novos desafios de atuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas. |
| Liderança e colegialidade docente | <ul style="list-style-type: none"> • Se a formação e competência pedagógica pode representar um fundamento estrutural positivo para o desempenho dos líderes escolares, a liderança constitui-se como um conjunto de competências que se aprendem, sendo, por isso, alvo de uma formação e de um saber especializado; esta aprendizagem não se situa somente ao nível técnico e instrumental da liderança, mas a outros níveis, quer seja o da ação moral e de transformação quer o da inteligência emocional. |
| Liderança enquanto saber especializado | <ul style="list-style-type: none"> • Vários são os líderes em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como serão inúmeros os gestores escolares que não «fazem ideia» do que significa liderar. |
| Distinção entre liderança e gestão | |

A valorização dos processos de liderança no funcionamento das organizações escolares permanece, efetivamente, na ordem do dia. O quadro de progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas das escolas dá novo ânimo a esta temática colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se deseja coeso, eficaz e de qualidade. A atual moldura legislativa portuguesa enfatiza, através da figura do diretor, a ação de liderar face à de gerir, ainda que o exercício da função de direção englobe ambas. Ao diretor cabe a realização de tarefas que façam funcionar a escola no âmbito dos normativos legais, ou seja, gerir, mas também manifestar a sua influência sobre todos os atores organizacionais para que a escola melhore através da abertura à mudança e à inovação, o que significa basicamente liderar. Desta forma, tanto a direção como a liderança são fundamentais para implementar as dinâmicas inerentes à mudança e melhoria da escola, sendo a liderança imprescindível para a mobilização dos vários atores para a resolução dos problemas difíceis de solucionar (Fullan, 2003).

Na verdade, liderança e direção são conceitos distintos embora possam ser entendidos como complementares. Se a liderança remete para o exercício da influência sobre os outros membros da organização com o intuito de os levar a alterar as suas opções, crenças, atitudes e práticas em função de tarefas e projetos comuns, a direção resulta apenas da posição formal que certos cargos ou funções pressupõem à partida.

Bennis e Nanus (1985:92) consideram que a principal diferença entre os dois termos reside no facto dos líderes enfatizarem os recursos emocionais e privilegiarem a mudança e a inovação planeando o futuro da organização e dos diretores atribuírem maior relevância aos recursos físicos e materiais tais como o financiamento e a tecnologia, direcionando a sua ação para a administração e a gestão.

Álvarez (2001:54) refere que a ação do diretor incide na complexidade da gestão ao estabelecer objetivos, dispondo dos recursos necessários para os atingir. Dirige, delega, controla, supervisiona a execução das tarefas e resolve problemas. A ação do líder recai na mudança, projeta a visão do futuro, equaciona estratégias, fomenta o compromisso dos diversos atores e estimula-os perante os obstáculos.

Ao líder é exigida integridade, lealdade aos princípios e valores que partilha com os restantes membros da organização enquanto do gestor se espera essencialmente eficácia.

Em Portugal, apesar do tradicional conceito de chefia, aplicado predominantemente nas organizações públicas em geral e nas escolares em particular,

despontaram com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alguns indícios conceptuais que equacionam novas práticas associadas à liderança escolar. Este diploma governamental⁵ regulamenta o exercício da direção e gestão das escolas públicas e nele encontramos não só a vontade de assegurar condições para «reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar» (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Preâmbulo: 2342) mas também

«criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa» (idem, ibidem).

Apesar do espírito da lei, as mudanças não se fazem por decreto e nem sempre é fácil aos diretores das escolas públicas portuguesas assumirem-se como verdadeiros líderes e serem percebidos pelos restantes atores organizacionais enquanto tal. O perfil administrativo do diretor, o período de ocupação do cargo a prazo e o peso das tarefas burocráticas e de representação impedem, muitas vezes, o diretor de ser um verdadeiro líder (Bexiga, 2009). Acresce referir a história recente da «gestão democrática» das escolas portuguesas estabelecida no Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de outubro, ao definir estruturas coletivas de decisão eleitas pelos professores. O líder é um «*primus inter pares*, uma vez que a gestão da escola não se encontra atribuída a uma pessoa, mas sim a um conselho composto por docentes da escola» (Ventura et al: 2006:132).

Voltando ao binómio gestão/liderança, do diretor escolar espera-se, obviamente, que seja também gestor dado que os conceitos acabam por se sobrepor. Cuban (1988), de modo claro, desmitifica os conceitos ao afirmar que a liderança se caracteriza pela ação de influenciar os outros a atingirem os objetivos delineados. A gestão encarrega-se da manutenção eficiente e eficaz do funcionamento corrente da organização. Os líderes são indivíduos que inspiram objetivos, motivação e as ações dos outros. Despoletam processos de mudança com o intuito de alcançar metas definidas. Liderança e gestão são

⁵ Para uma análise mais aprofundada deste diploma, sugere-se uma leitura do Capítulo II.

essenciais e o que torna uma ou outra determinantes são o contexto e o momento em que ocorrem.

Com efeito, qualquer organização necessita, por um lado, de uma visão clara para implementar processos de mudança mas importa, por outro lado, garantir que as mudanças são incrementadas de modo eficiente e que as práticas de funcionamento são asseguradas. Desta forma, liderança e gestão, noções intercambiáveis entre si (Estêvão, 2000), são inerentes ao sucesso organizacional das escolas, assegurando a qualidade. A investigação educacional tem sugerido que os líderes escolares bem-sucedidos influenciam o desempenho dos alunos em vários aspetos importantes não só através da sua influência sobre os membros da organização mas também através da sua influência nos processos escolares.

O líder escolar, de acordo com Leithwood et al (2004: 24-25), deve assentar as suas práticas de liderança num conjunto de quatro premissas:

- a) desenvolvimento do pessoal docente ao apoiar a realização do seu trabalho com eficácia, proporcionando suporte intelectual e estímulos variados;
- b) definição de metas para a organização desenvolvendo objetivos comuns, monitorizando o desempenho organizacional e promovendo uma comunicação eficaz;
- c) redefinição da organização promovendo uma verdadeira cultura de escola, desenvolvendo o trabalho colaborativo, alterando para o efeito estruturas organizacionais menos eficazes e
- d) captar a atenção da comunidade escolar para as alterações a serem implementadas.

Atualmente, independentemente das divergências conceptuais e das distintas formas e expressões práticas adotadas, ninguém questiona a necessidade da liderança escolar seja ela de pendor mais individual ou mais colaborativo, mais diretivo ou mais ressonante. Com efeito, o seu exercício constitui um fator essencial na melhoria das escolas enquanto organizações que prestam um serviço de relevo à comunidade onde estão localizadas. Tendo em conta que «um líder não nasce, faz-se» (Goleman, Boyatzis e McKee, 2003:125) a formação dos líderes é uma assunto altamente pertinente na medida em que servindo-se dos mesmos instrumentos de regulamentação legal e com grandes semelhanças em termos organizacionais, sociais e locais, se encontram diretores que são autênticos líderes, que inovam, implementam estratégias de sucesso, impulsionam o apoio das famílias e da restante comunidade educativa, fazem

desenvolver as suas escolas e outros que se limitam a respeitar conformidades e a cumprir os normativos (Silva, 2010).

Contudo, no caso do sistema educativo português verifica-se que, frequentemente, continua a registar-se uma escassez de formação específica para o desempenho de cargos de liderança de topo,

«o que dificulta o exercício de uma acção profissional e de uma estratégia de desenvolvimento do estabelecimento de ensino. (...) No entanto, a experiência que tem sido adquirida nos últimos anos e a maior especialização dos gestores escolares para o desempenho destas funções poderão determinar um processo paulatino de conquista de autonomia e protagonismo» (Ventura et al, 2006:135).

Importa, ainda, referenciar uma variável a ter em conta ao equacionarmos a liderança escolar. Na verdade, a liderança não resulta de qualquer vontade, nem de uma execução mais ou menos tecnicista. Efetivamente, a liderança resulta do reconhecimento de todos os atores organizacionais. Não há líderes sem liderados e, especialmente, não há líderes quando não são reconhecidos como tal.

Naturalmente, as diferenças contextuais, e que se prendem com a natureza da estrutura normativas das instituições escolares, determinam o tipo de liderança exercida pelo líder. Assim, as lideranças praticadas nas instituições educativas públicas e privadas são necessariamente distintas. Se as instituições educativas públicas seguem uma liderança mais conotada com aspetos normativos e burocráticos, presas a regulamentos e a um bem comum abstratamente desenhado, as instituições privadas, adstritas à liderança empresarial, refletem as oscilações de mercado orientando-se para resultados mais concisos (Estêvão, 2000).

No que respeita às fontes de poder, os líderes das escolas privadas revelam um poder fundamentado quer na autoridade formal quer no controlo de recursos e de recompensas. Por sua vez, os líderes das escolas públicas veem muitas vezes o seu poder mitigado pelos vários quadrantes que compõem as escolas e se opõem à sua liderança.

Se traçarmos um paralelo entre liderança e cultura organizacional, é consensual que a liderança depende da matriz integradora, diferenciadora ou fragmentadora da

cultura organizacional das escolas⁶ e que a predominância de uma destas vertentes está em linha direta com a natureza da organização educativa em causa.

Assim, ao assistirmos à predominância de uma cultura assente numa missão comum, sustentada por objetivos consensuais com enfoque em toda a comunidade educativa, verificamos que o papel da liderança prima pelo reforço da instituição escolar, que é, aliás, visivelmente compatível com algumas orientações de escolas privadas. Nestas organizações escolares, o sentido de pertença, o apego às tradições e a um clima unificador e convergente acentuam significativamente as orientações do líder. Desta forma, ao líder cabe a tarefa de criar uma forma eficaz de colaboração entre os vários atores organizacionais na consecução de metas comuns, na partilha de responsabilidades na educação dos alunos. Cabe-lhe, então, «criar um sentido de comunidade e de *empowering* dos participantes escolares, fornecendo *cola* que ligará a comunidade à escola que ele espera construir» (Estêvão, 2000: 40).

Tendo em conta a morfologia estrutural das escolas públicas e a heterogeneidade de vozes que a compõem, a probabilidade de encontrarmos uma cultura diferenciadora aumenta significativamente⁷ dado que a liderança, neste tipo de organizações, se debate com subculturas não coincidentes que podem ameaçar a continuidade e a confiança da comunidade escolar na própria escola.

Na perspetiva fragmentadora da cultura organizacional, a liderança escolar é pouco perceptível pelos vários membros podendo ser entendida como fonte de ambiguidades e equívocos. Esta perspetiva aproxima-se da liderança dispersa na medida em que ambas traduzem a difusão do poder. Na verdade, tanto esta tipologia como a anterior podem ocorrer, frequentemente, nas escolas públicas, sobretudo, quando se apresentam como anarquias organizadas.

Na medida em que a liderança constitui uma ferramenta de longo alcance no domínio da eficácia escolar, os líderes escolares de instituições privadas adquirem vantagem sobre os restantes visto que exercem maior controlo sobre todas as dinâmicas escolares. Ao denotarem profundo conhecimento das problemáticas educativas, abertura aos vários agentes educativos, à inovação, os líderes das instituições privadas, sem oposição no seio da escola, ganham em eficiência e mais facilmente atingem a missão

⁶ A tipologia da cultura organizacional apresentada baseia-se nos estudos de Martin (1992, 2002) sendo objeto de estudo com maior profundidade no Capítulo V.

⁷ A este propósito, consultar Caixeiro (2008).

da organização que lideram obtendo resultados de excelência dado que conseguiram estimular uma equipa a trabalhar em prol das metas organizacionais definidas.

Como nos refere Estêvão (2000),

«a liderança no sector privado da educação é normalmente mais vincada, embora em termos teóricos ela pudesse ser não tão marcante uma vez que os indivíduos parecem possuir uma direcção organizacional e um compromisso com a organização mais fortes, para além de estas escolas terem uma estrutura normativa também mais homogeneamente definida» (Estêvão, 2000:41).

Privados ou públicos, os líderes escolares, face ao enquadramento sociopolítico atual, não têm a complexa tarefa da liderança facilitada.

2. Pilares da liderança escolar – A visão, a missão e os valores

Independentemente do contexto organizacional, os líderes trabalham – e quase sempre muito – administrando hierarquias, recursos e resultados mas cabe-lhes também outra função de pensar de forma diferente, de decidir desenvolver-se enquanto pessoas, de espalhar energia criativa nos seus seguidores, de colaborar na criação de uma sociedade mais solidária e de fomentar espaços de diálogo propícios à construção de valores partilhados.

Na verdade, se todos os colaboradores conhecerem a visão, a missão e os valores que norteiam a organização a que pertencem, todas ações desenvolvidas convergirão, certamente, numa única direcção. Com efeito, se os líderes não controlavam antigamente os colaboradores através de regras burocráticas ou hierarquias de comando, atualmente, o líder deve optar por criar nos seus colaboradores vínculos a compromissos com a visão, a missão e os valores partilhados.

O papel do líder constitui, assim, uma peça-chave nas dinâmicas organizacionais. Goleman, Boyatzis e Mckee (2003) apresentam como ideal de liderança, a liderança com ressonância por oposição à liderança dissonante. Criar ressonância, estar em sintonia com os sentimentos dos colaboradores, trilhar um

percurso emocionalmente positivo, reger-se por valores e estimular os valores e o valor dos que o circundam é a função primal de todos os líderes. Assim,

«os líderes ressonantes sabem quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens. São líderes com perspicácia para ver o que é verdadeiramente importante e para definir uma missão que reflecta os valores de quem dirige a organização. São líderes que cuidam naturalmente das relações, que fazem vir à superfície as questões latentes e que criam sinergias humanas em grupos harmónicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira dos seus subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores partilhados» Goleman, Boyatzis e McKee (2003: 267).

Rego e Cunha (2004), a respeito da liderança transformacional, sustentam a importância dos “valores e da ética na liderança” na medida em que «é necessário escrutinar o carácter moral do líder, a legitimidade ética dos valores embebidos na visão e na respetiva articulação, e a moralidade dos processos de escolha e ação que líderes e seguidores abraçam e prosseguem» (Rego e Cunha, 2004: 239).

No âmbito da liderança escolar, Sergiovanni (2004a; 2004b), atendendo à singularidade da organização escolar, através da “liderança moral” frisa, vincadamente, não só as “pessoas” e a “comunidade mas também os “valores” como as suas marcas distintivas. Nas palavras do autor, para que as escolas funcionem bem

«precisamos de teorias de lideranças que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm de sacrificar as suas necessidades em nome de causas em que acreditem. Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseada no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta no grupo que lhes dá significado e importância». (Sergiovanni, 2004b: 37)

Esta tipologia de liderança moral evidencia, pois, a conjugação de várias entidades perante uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. Estas comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades

partilhadas que desenvolvem uma enérgica fonte de autoridade para o exercício da liderança (Sergiovanni, 2004a).

Também os investigadores educacionais portugueses destacam na liderança educacional, os valores e as pessoas. Barroso (1996), ao apresentar as escolas como “construções sociais”, enaltece o «papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua acção» (Barroso, 1990:170) visto que «são postos em causa os princípios da racionalidade administrativa e defende-se o primado dos valores sobre os factos, na gestão das organizações educativas» (idem, ibidem).

Estêvão (2002:18), a partir da análise de diferentes metáforas organizacionais na ótica da globalização, refere-se à estrutura mais redial e elenca as seguintes tendências das organizações escolares: “sistemas de processamento da informação”, “organizações flexíveis”, “organizações democráticas”, “organizações-trevo”, “organizações teia de aranha”, “circuitos ou alianças organizacionais”, “redes globais complexas”, “organizações curiosas”, “organizações aprendentes ou inteligentes”. Com efeito, estas propostas de ver as organizações

«apontam para outros modos de conceber e gerir as organizações e os seus recursos humanos, para outros modos de integrar (...) valores desconstruídos, para uma nova visibilidade (...) de soluções estruturais, para uma visão baseada em objectivos estratégicos, para o desenvolvimento de parcerias, alianças, *joint ventures* e outras formas de contratação relacional» (Estêvão, 2002:18-19).

Estas novas configurações organizacionais, segundo o mesmo autor, pautam-se, pois, novas configurações de poder, de gestão de conflitos, de liderança, de tempo e espaço, de identidade, de formas de trabalho, de participação, de coordenação, de controlo, de profissionalidade, de responsabilidade social, de cultura, de verdade e de justiça e, por sua vez, exigem não só novos papéis de gestão mas também múltiplos lugares para a representação organizacional.

No que respeita a esta temática, Fátima Sanches (2000) encontra na perspectiva da liderança colegial uma forma de liderança suscetível de centrar as questões da liderança no diálogo e colaboração entre os vários sujeitos ao introduzir a necessidade de que esse seja um diálogo ético, mediado por valores. Refere a autora que

«as práticas de colegialidade envolvem valores que são incompatíveis com relações de competição e de impessoalidade. O caminho para uma reconstrução moral e social

da profissão implica que a política autonómica da escola incentive e faça proliferar contextos de reciprocidade. Neles se podem originar e reforçar identidades profissionais. Uma orientação desta natureza leva os professores a associarem-se em coerência com um conjunto harmonioso de valores» (Sanches, 2000: 55).

Note-se, então, a relevância colocada nos atores organizacionais, nas suas relações, no diálogo e nos valores partilhados. O sucesso organizacional está, então, dependente, da gestão dos recursos humanos, numa perspetiva que Estêvão (2002) denomina como “organização polifónica” dado que

«a dialogicidade torna-se central, dando-se atenção às diferentes vozes das (sub)culturas constitutivas da organização, à capilaridade do poder e do saber que percorrem o corpo da organização; ao mesmo tempo que a comunicação se institui na função principal da gestão, podendo estimular as relações intensas até entre actores ausentes». Estêvão, 2002:20)

Mais uma vez, assistimos à valorização das pessoas no paradigma organizacional das instituições. Por isso, uma liderança escolar forte e esclarecida deve fomentar veementemente o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade educativa no desenvolvimento do Projeto Educativo da escola. Ao líder das organizações educativas cabe, pois, revitalizar a escola, criar uma nova visão, estimular o compromisso dos atores com essa nova visão, definir a prioridade da mudança.

Dado que «as escolas começam a descobrir que as novas ideias, a criação e partilha de conhecimento são essenciais para resolver os problemas de ensino-aprendizagem numa sociedade em rápida mudança» (Fullan, 2003:9), os líderes educativos devem colocar no cerne da sua atividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a relação entre os sujeitos.

Esta perspetiva de liderança mais democrática e participativa afasta-se da suposição e da necessidade de fiscalização por parte dos sistemas burocráticos nos quais a liderança se exerce a partir das funções formais do líder. Na medida em que se fundamenta na confiança, o poder formal do líder dilui-se, agora, na tomada de poder por parte dos colaboradores em torno de ideias que são compartilhadas em quantidades variáveis pelos membros de um dado grupo que se autodetermina.

A liderança assim perspetivada, é exercida a partir de dentro da escola, onde se vivem conflitos de interesses, se efetivam compromissos mas também se alinham

consensos. Todas estas dinâmicas suscitadas nos vários palcos da escola exigem do líder escolar um trabalho de grande relevância na medida em que tem que usar o poder para influenciar todos os atores organizacionais de forma enérgica no sentido de caminharem para os interesses gerais da escola. Longe de se centrar, apenas, em leis e regulamentos, o líder escolar, nas *Cartas dirigidas aos Directores*, Azevedo (2003: 83-84) precisa de aprender a ser humilde, a confiar e a ser facilitador do trabalho das várias equipas; aprender a recolher informação no quotidiano, a estudá-la e a tomar decisões; aprender a ensinar, com o seu próprio exemplo e com a sua opinião, o que é a educação; aprender a construir uma visão para a melhoria da sua escola e manter um rumo claro para a prosseguir; aprender a ser flexível, a negociar, a comunicar permanentemente com os vários intervenientes na vida escolar, sobretudo, professores, alunos e pais; aprender a ser um animador e a alimentar a esperança na melhoria gradual do desempenho da instituição educativa; aprender a acreditar no trabalho em equipa; aprender a melhorar o seu desempenho profissional; aprender a sistematizar os principais referentes da instituição, normativos e simbólicos, valores e tradições numa cultura própria, capaz de dar sentido ao que cada um faz e ao rumo da instituição.

Este tipo de liderança, longe de assentar num modelo vertical, estabelece-se numa estrutura circular onde intervêm os diretores, professores, pais, alunos e demais agentes da comunidade educativa fomentando, assim, uma “liderança moral” visto que «sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa» (Sergiovanni, 2004b: 173).

Na verdade, o exercício da liderança partilhada, ao envolver todos os atores organizacionais, torna-se um enorme desafio para os diretores das escolas. De uma perspetiva focalizada nas capacidades e competências individuais tais como a eficácia, o dinamismo, a autoridade, a prudência para dirigir e resolver dificuldades das escolas, caminha-se para a capacidade de criar e partilhar um projeto comum, apelando à cultura da escola, enfrentando novos desafios incrementados a partir da resposta dada à mudança⁸.

⁸ O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, implicou por vontade do legislador, a passagem de um órgão coletivo – o Conselho Executivo – que exercia o poder nas escolas, para um órgão unipessoal com o intuito de estimular o desenvolvimento de novas lideranças e potenciar ação do diretor enquanto agente que toma decisões estratégicas e supervisiona a sua aplicação. Com este Decreto-Lei procura-se «reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar». (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

O diretor, enquanto líder da organização escolar e comprometido com a qualidade, deve desenvolver

«a capacidade de comunicar a sua visão e a sua missão da organização de forma convincente, impregnando toda a actividade dos valores e princípios que configuram a sua visão; a capacidade de adequar as pessoas aos processos e estes à missão e visão da organização; (...) a capacidade, tremendamente, difícil, de delegar funções e competências (não tarefas), única forma de criar uma liderança compartilhada» (Álvarez, 2001:74).

No cumprimento das suas funções, ao diretor poderão ser imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

As escolas, estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, visam proporcionar a todos e a cada um dos alunos as competências e conhecimentos que lhes possibilitem desenvolver completamente as suas capacidades, integrar-se plenamente na sociedade contribuir para a vida económica, social e cultural do País. Para implementar esta tarefa em condições de qualidade e equidade, de modo mais eficaz e eficiente possível, o líder escolar deve aplicar a sua visão, missão e valores.

A visão é a qualidade do líder que o auxilia na tarefa de perscrutar o futuro e traçar um caminho para lá chegar, atingindo os objetivos (Silva, 2010) e as metas a que se propõe. Efetivamente, a visão constitui-se como um elemento determinante das lideranças fortes e eficazes visto que os diretores dos estabelecimentos escolares, detentores de visão, demonstram possuir objetivos e metas claramente definidos, defendem-nos de forma veemente e enfatizam a sua ação no aumento dos resultados das aprendizagens dos alunos e no melhoramento contínuo das condições de funcionamento das suas escolas. Como nos refere Álvarez (2001), os líderes de exceção são aqueles que detêm

«uma visão pessoal do futuro da organização que é compartilhada por uma grande maioria de colaboradores e que, no fundo, impregna todos os documentos institucionais da mesma, como a política e a estratégia, os projectos e os diversos planos de acção quotidiana» (Álvarez, 2001:69).

É, então, suposto que visão defendida pelo líder incorpore os valores, os princípios e as metas a atingir pela escola e surge, habitualmente, como consequência do processo de partilha reflexiva entre os vários atores organizacionais, circunstância que amplia a sua dinâmica de desenvolvimento (Silva, 2010). Se os líderes eficazes possuem uma visão de futuro para a organização escolar devem saber não só comunicá-la mas também partilhá-la com os demais membros. Na verdade, o processo de comunicação bidirecional é um fator de relevância primal a ter em conta pelos líderes excepcionais.

De acordo com a moldura legislativa atual, o líder deve plasmar institucionalmente a sua visão da organização escolar num projeto de intervenção na escola, documento designado por Plano Estratégico. Aliás, este projeto de intervenção, concebido a partir do Projeto Educativo, é um dos fatores a ter em conta na eleição do diretor por parte do conselho geral⁹. Com efeito, este documento para além de se reportar à vida organizacional da escola deve, também, auxiliar na interpretação dos procedimentos críticos e todos os eventos relevantes que acontecem na escola. Enquanto documento consensual, deve congrega e estimular a cultura da escola, exprimir-se através de símbolos, rituais e outras cerimónias.

Ainda que a missão estruturante da escola se encontre definida pelos diplomas legais vigentes, ao diretor compete não só interpretá-la de forma singular mas também implicar todos os atores organizacionais que integram a escola num projeto próprio e partilhado.

A missão é, pois, entendida, como um documento pautado por propósitos e intenções que descreve de forma breve e clara o fundamental da organização escolar respeitando os aspetos essenciais que lhe conferem identidade. Este documento deve ser estruturado em obediência a certas premissas que permitam perpetuar funções simbólicas e unificadoras da escola dado que serve de baliza, indicador e critério para enaltecer em qualquer momento a identidade e a coerência organizacionais.

Um líder desprovido de «uma visão clara do que quer no futuro (visão) e do que quer no presente, jamais poderá ser um bom líder, provavelmente, nem sequer considerado um líder» (Silva, 2010: 69) na medida em que «a visão é o sonho, a missão

⁹ O conselho geral é um órgão colegial, criado pelo Decreto-Lei n.º 75/2011, de 22 de abril, cabendo-lhe não só a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (Regulamento Interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades) e o acompanhamento da sua concretização (Relatório Anual de Atividades) mas também a capacidade de eleger e destituir o diretor que, por conseguinte, tem que lhe prestar contas.

o propósito de realizar uma parte importante daquele com os recursos e forças disponíveis». (idem, ibidem)

Por sua vez, quer a visão quer a missão estão claramente assentes em valores. De facto, todas as organizações se encontram alicerçadas num agregado de valores que lhes garantem uma identidade singular e que funcionam como “cola” aglutinadora no intuito de conciliar interesses opostos e canalizar os esforços de cada membro para propósitos comuns e do interesse de todos. Visto que a matriz cultural das organizações é formada por valores comuns e partilhados é natural que as organizações eficazes e eficientes indiquem nos seus documentos norteadores os valores que consideram emblemáticos e paradigmáticos da sua cultura e das suas práticas de funcionamento.

Uma liderança assente na visão, missão e valores marca, sem dúvida, o funcionamento desigual das organizações permitindo distinguir as escolas de sucesso e as outras.

3. A liderança e a gestão da mudança

A escola pública tem sido sujeita nas últimas décadas a um vasto conjunto de medidas e programas reformadores com consequências óbvias não só nível da «escola de massas e a unificação de currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único» (Formosinho e Machado, 2000:196) mas também da sua estrutura organizacional e administrativa, das relações laborais e das identidades profissionais dos docentes, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da morfologia das relações de poder e dos perfis da liderança (Torres e Palhares, 2009).

A problemática da mudança em educação tem, habitualmente, encontrado junto do corpo docente terreno propício para explicar os fracassos das transformações incrementadas externamente às escolas ou criadas no seu seio, mas em todo o caso tidas como exteriores por aqueles a quem cabe um quota-parte substancial no seu processo de execução, os professores. Segundo Formosinho e Machado (2000a),

«o processo de implementação mecânica de aspectos substanciais das inovações procuradas, em vez de favorecer a interiorização da sua necessidade como um bem a desenvolver e a sua incorporação na agenda dos professores, enquanto actores

relevantes no processo de mudança das escolas, alimenta ainda mais a exterioridade da mudança, percebida como algo decidido no topo para ser implementado pela base e questionada mais pela forma como ela é posta que pelo seu conteúdo» Formosinho e Machado, 2000a:185).

Estes investigadores defendem que a resistência corporativa dos docentes à mudança, cúmplice objetiva de uma conceção de mudança só possível pela imposição da moldura legislativa, perde em valor interpretativo e em eficácia de ação diante de uma visão que, procurando entender as lógicas do quotidiano das escolas, as suas dinâmicas e a sua cultura, procura contextualizar as margens de ação e de decisão dos seus agentes da mudança, os seus limites, as suas (in)coerências e deixar emergir a multiplicidade nos modos de pensar e fazer escola.

A gestão da mudança em educação é um fenómeno caótico e pouco linear (Torrecilla, 2006). Liderar é, conseqüentemente, um processo altamente complexo e dependente da ação estratégica do líder na medida em que a liderança deve ser uma tarefa partilhada por toda a comunidade educativa. Na verdade, todos os atores organizacionais são agentes da mudança. Reconhecer, valorizar, desenvolver e potenciar essa liderança múltipla deve constituir a primeira função da liderança para a mudança. É essencial que os líderes compreendam as várias fases da mudança porque «para o bem e para o mal, a mudança desperta sempre emoções, e quando as emoções ganham cada vez mais intensidade, a liderança é a chave» (Fullan, 2003:13).

Esta nova conceção acarreta profundas alterações culturais na escola dado que estão ancoradas em valores como o envolvimento, o compromisso, a aprendizagem de todos, o trabalho colaborativo, o respeito; uma nova cultura onde todos os membros são responsáveis pela organização, pelo seu funcionamento e resultados obtidos, uma organização aprendente na qual todos se desenvolvem pessoal e profissionalmente.

Para o efeito, o diretor deve priorizar as pessoas e não as tarefas e, por esse motivo, é mais líder que gestor. Este processo só pode ser assegurado se existir uma liderança visionária, assente na partilha e centrada no desenvolvimento das pessoas individual e coletivamente (Torrecilla, 2006).

Sabendo que, independentemente do seu cariz, não se muda uma organização, sem se alterarem as práticas instituídas no quotidiano torna-se, então, necessário reconhecer que as mudanças nas escolas não se operacionalizam sem a anuência e participação ativa dos professores.

Benavente (1991) avança com três razões justificativas dos obstáculos de natureza simbólica para a resistência à mudança:

«- a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa; é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior;

- a mudança de práticas exige a destruturação e reestruturação (parcial, claro) dos universos simbólicos dos professores: supõe alguma mudança de quadros simbólicos, nos quais se inserem e ganham sentido. Não sendo assim, a mudança de práticas não passará de intenções e ficará «letra morta» na realidade da escola;

- a mudança de práticas não é fácil, não só pelo que foi dito mas ainda porque estas resultam de relações e de interações onde se cruza o individual e o colectivo, o psicológico e o afectivo e o social e o institucional, sobre as quais pesam constrangimentos de vária ordem e múltiplas induções que escapam, em geral, à simples vontade dos seus autores» (Benavente¹⁰,1991:178-179).

Provavelmente, o fracasso das reformas pedagógicas e administrativas oficialmente introduzidas está relacionado com uma ineficiente implementação da mudança. A implementação da mudança ignora, frequentemente, as exigências dos processos de mudança coletivos e individuais, os tempos e as exigências das reestruturações de universos culturais e pedagógicos, a necessidade de atuar sobre questões externas às escolas que a condicionam e influenciam, a magnitude e complexidade de todos os agentes educativos, as condições de trabalho do pessoal docente e não docente e, sobretudo, o facto de que só os professores podem ser agentes da mudança das suas próprias práticas e que nem a escola muda por decreto nem os professores mudam por ordem superior.

Na verdade, o sistema educativo português, tido por muitos como altamente centralizado e dependente das diretrizes emanadas pela tutela, pauta-se pela dificuldade em implementar as mudanças decretadas superiormente e, por esse motivo, ganha relevo a expressão “resistência à mudança”. Se as medidas legisladas são adequadas, traduzem os interesses e necessidades dos alunos e até dos próprios docentes, por que razão serão estes tão resistentes à mudança?

¹⁰ Itálico da autora.

Benavente (1991) avança com duas hipóteses justificativas desta resistência como ilustra o Quadro 39.

Quadro 39 – Hipóteses justificativas da resistência à mudança (adaptado de Benavente, 1991)

Hipóteses justificativas da resistência à mudança

- As pessoas não são simples máquinas reprodutoras de esquemas e todos os sujeitos precisam de atribuir um sentido ao mundo em que vivem. A mudança de cada um, individual e coletiva, não pode fazer a economia de processos de construção diversos e individualizados, processos em que os grupos desempenham um papel quase indispensável e em que a intervenção central pode ter igualmente um papel importantíssimo: de facilitação e de estímulo ou de bloqueio e de reforço das “resistências”.
- A natureza dos processos de mudança individuais exige condições de tempo, de espaço, de modo organizativo e que se processam numa dialética constante entre a pessoa e a organização, entra a pessoa e o grupo a que pertence. A mudança que se processa por adesão a modas, por persuasão ou arrastamento sem real implicação do sujeito, a mudança de opinião ou até de comportamento aprendido, não alterando a base estrutural em que se enraíza (o universo simbólico do sujeito), é uma mudança superficial, sempre passível de retrocessos, uma mudança por recomposição de elementos em que se altere o sistema no qual se compõem e recompõem.

Nos anos 80 da última centúria, as organizações, graças ao crescimento sólido no seu entendimento e funcionamento, assistiram a uma significativa mudança de paradigma cujas principais premissas estão assinaladas no Quadro 40.

Quadro 40 – A mudança de paradigma (Whitaker, 2000:104)

| A mudança de paradigma | |
|---|--|
| Gestão | Liderança |
| Vertical | Horizontal |
| Papéis fixos | Papéis flexíveis |
| Responsabilidade individual | Responsabilidade partilhada |
| Autocrático | Colaborador |
| Transmitir conhecimentos especializados | Desenvolver conhecimentos especializadas |
| Estatuto | Mérito |
| Eficiência | Eficácia |
| Controlo | Activação |
| Poder | Delegação de poderes |

Perante estas alterações profundas nos paradigmas organizacionais, as escolas encontram nas lideranças fortes uma resposta para a mudança. Na verdade, uma fatia

expressiva da realidade organizacional resulta da velocidade da mudança que provoca alvoroços e incertezas, aumentando ao mesmo tempo a quantidade de atividades interativas a desenvolver para gestão desse fenómeno. As mudanças suscitam questões, dúvidas, inquietações, querelas, equívocos e mal-entendidos. Só uma liderança forte pode garantir o bem-estar, o amor-próprio e simultaneamente garantir o sucesso organizacional.

Uma das peças chave da implementação da mudança reside na sensibilidade da liderança para os fatores culturais e simbólicos tornando-se indispensável a compreensão do comportamento dos vários atores organizacionais, até que medida o seu comportamento é culturalmente determinado e mediante que modelos a cultura pode ser propositadamente (re)construída de forma a otimizar os objetivos e metas organizacionais (Whitaker, 2000). Uma cultura completamente colaborante possibilita que os professores ou quaisquer outros agentes organizacionais evidenciem um compromisso e empenho forte e partilhado, responsabilidade coletiva e um sentimento de identidade com a organização. Uma cultura deste tipo coadjuva o processo de implementação da mudança, desenvolvendo comunidades de docentes que respondam criticamente à mudança.

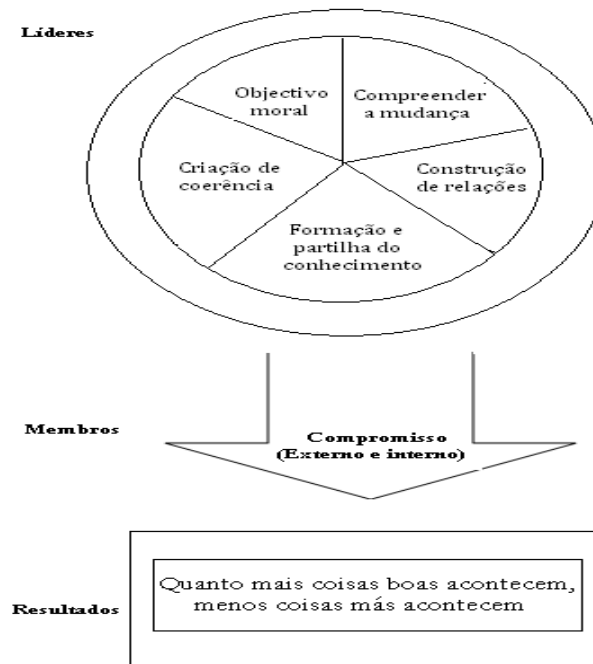
Na medida em que o contexto cultural da organização é estruturante, a atenção dispensada à construção de uma cultura integradora, conducente à cooperação, participação e compromisso, é um dos fatores essenciais a desenvolver pelos líderes escolares. Schein (1990a) chama a atenção para a importância da única coisa efetivamente relevante que os líderes devem fazer: criar e gerir a cultura visto que o verdadeiro talento dos líderes está na sua capacidade para trabalhar com a cultura.

Desta forma, os líderes escolares devem demonstrar a capacidade necessária para efetuar a análise cultural da escola e mostrar sensibilidade para detetar os diferentes matizes comportamentais dos docentes. Contudo, liderar numa cultura de mudança é uma tarefa de difícil execução na medida em que o desequilíbrio é comum. Ainda assim, os líderes numa cultura de mudança dão relevo e acabam, por vezes, por apreciar as tensões intrínsecas ao conflito perante dificuldades de complicada resolução, justamente porque aí se encontram os seus maiores resultados.

Na base das iniciativas de mudanças bem conseguidas está o melhoramento ao nível do relacionamento entre todos os membros da organização. Para a evolução positiva desse melhoramento, torna-se necessário que os líderes estejam aptos a construir relacionamentos exemplares com os mais variados sujeitos e grupos. Os

líderes eficazes ajustam permanentemente a interação e a resolução de dificuldades, acusando assim algum tato e cuidado no que respeita a acordos fáceis. A Figura 16 evidencia o modo como os líderes demonstram e criam compromissos a longo prazo com os restantes membros da organização.

Figura 16 – A estrutura conceptual da liderança (Fullan, 2003: 16)



A eficácia dos líderes pode ser exponencialmente aumentada se estes trabalharem constantemente nas cinco componentes da liderança com energia, entusiasmo e confiança visto que perseguem um objetivo moral, compreendem o processo de mudança, desenvolvem relacionamentos, fomentam a construção do conhecimento e lutam pela coerência (Fullan, 2003).

No caso do sistema educativo português, a própria gramática legislativa define os órgãos e as áreas de intervenção das lideranças escolares. Com efeito, os normativos configuram um modelo que pressupõe uma partilha de responsabilidades e os processos de tomada de decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos: conselho geral, diretor e lideranças intermédias. Esta descentralização interna da liderança é exercida de forma disseminada, gerando múltiplas lideranças que deverão atuar de forma articulada e complementar. Prevalece, pois, um modelo de liderança fundamentado em pressupostos de colegialidade que permitem uma ação organizacional e pedagógica de reforço mútuo e facilitadora da expressão individual. Em consequência, o cerne da função do líder

centrar-se-á na criação de espaços de confiança e de diálogo bem como na análise de como podem ser demolidos os obstáculos que separam os diferentes atores da comunidade escolar. A co-habitação, numa mesma instituição escolar de docentes com distintas formações iniciais e que lecionam em ciclos de ensino diferentes, a par da dispersão geográfica que caracteriza os agrupamentos de escolas constituem elementos favoráveis à existência de forças de bloqueio que entram situações de diálogo e que impedem a circulação e a apropriação de informação.

Na medida em que a mudança pode ser orientada, sobre a liderança das organizações recai uma gigantesca missão. Tal como com as cinco componentes apresentadas na Figura 16, o relevante é fomentar um forte sentimento para liderar a mudança, implementar uma sistema conceptual e um conjunto de ações que deverão ser frequentemente (re)construídos. Fullan (2003:41) destaca seis grandes fatores a ter em conta na compreensão da mudança:

- *«O objetivo é não inovar demasiado;*
- *Não basta ter as melhores ideias;*
- *Apreciar a depressão pré-implementação;*
- *Redefinir a resistência;*
- *A ordem é criar uma nova cultura;*
- *Lista de verificação nunca, complexidade sempre.»*

No cumprimento destes pressupostos, a relação com as pessoas marca a diferença visto que quando os docentes estão ligados às escolas o seu desejo vai, certamente, no sentido de contribuir para um objetivo mais vasto, sentir que fazem parte de algo maior, a escola. O líder deve, então, centrar-se nos docentes e nas relações coordenadas como algo fundamental para alcançar resultados sustentados. Contudo, diretores e professores só serão mobilizados através da atenção e da consideração em virtude do trabalho em equipa com pessoas perspicazes e ao desenvolvimento de experiências partilhadas. Uma colaboração débil entre o líder e o corpo docente é sempre ineficaz na conquista dos objetivos delineados para a escola na medida em que as culturas colaboradoras são altamente influentes na qualidade das aprendizagens dos alunos. Cabe, então, ao diretor, enquanto líder das organizações escolares incrementar as condições imprescindíveis para a aliança entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento organizacional.

Com efeito, um líder “aberto” torna-se menos manipulador, fomenta a participação, mostra-se acessível e pauta-se por um papel de apoio de modo a alcançar reações mais colaborativas, onde prevalecem a afabilidade, a dedicação, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta.

Atendendo ao campo de forças em que se desenvolve o quotidiano escolar,

«um líder formal “esclarecido”, imbuído de uma perspectiva “democrática” e de uma racionalidade estratégica, se quer romper o círculo vicioso de uma teia tão complexa como a que se instala numa escola em que os actores já interagem desde há muitos anos, se pretende “levar a água ao moinho” da mudança não pode pautar a sua liderança por uma actuação que, embora conduzindo-o pelo caminho mais curto, aparentemente mais eficiente, tornaria ineficaz o seu esforço e de novo daria cumprimento ao aforismo: “quem se mete por atalhos, mete-se em trabalhos”» (Formosinho e Machado, 2001:195).

O dilema da liderança reside, efetivamente, nesta tensão entre aquilo a que se aspira e os atalhos para lhe aceder. Ao aceitarem práticas e rituais com as quais se pretende acabar, estes atalhos correm o risco de eles mesmos virem a ser absorvidos e anulados pela realidade que se pretende mudar.

Os processos de tomada de decisão, que se pretendem partilhados e distribuídos, de forma a corresponsabilizar todos os atores organizacionais em propósitos que devem ser comuns e a criação de processos de partilha e de circulação da informação que garantam que o conhecimento existente na escola sobre indicadores de desempenho sejam adequados e utilizados, enformam verdadeiras expressões de liderança.

4. A liderança e a cultura organizacional escolar

Tal como todas as outras organizações, as organizações escolares, apesar de serem regidas por regras e normativos comuns superiormente instituídos, aduzem um *modus faciendi* distinto no que respeita ao seu funcionamento. A estrutura identitária própria de cada escola é indissociável das suas características intrínsecas visto que cada escola apresenta um sistema de relações humanas singular. As relações interpessoais

estabelecidas entre os vários atores são absolutamente relevantes para definir a cultura organizacional escolar predominante. Por outro lado, a (re)construção da cultura das organizações¹¹ é um processo altamente dinâmico e dependente de um conjunto de fatores de entre os quais destacamos a liderança.

Partindo das várias focalizações teóricas – cultura como variável independente, cultura como variável dependente e cultura como metáfora – que relevam diversos aspetos no processo de construção da cultura organizacional, as manifestações da cultura assentam basicamente em três premissas (Torres, 2008a):

- a cultura organizacional manifesta-se através de um processo activo e dinâmico pautado por uma constante reconstrução facilitada pela contínua interacção dos atores sociais;

- o processo da (re)construção da cultura desenvolve-se ao longo do tempo, em espaços e tempos conjuntamente partilhados pelos atores, aduzindo simultaneamente regularidades e discontinuidades culturais;

- a multiplicidade de factores internos e externos às escolas quer sejam de índole social, comunitária, política, religiosa quer sejam de índole organizacional condicionam o processo como a cultura se desenvolve.

A cultura organizacional escolar constrói-se e sedimenta-se ao longo dos tempos, em consequência das mudanças diárias praticadas pelos atores no que respeita a um conjunto de circunstâncias internas e externas. Os costumes, os hábitos, as rotinas, os rituais simbolicamente inscritos e disseminados na escola irrompem e instituem-se a partir destas reações coletivas, grupais ou individuais aos constrangimentos estruturais. Ainda que não muito perceptível ao olhar do líder, estas camadas sedimentadas ao longo do tempo convertem-se em regularidades culturais, (designado por alguns autores como *ethos* organizacional), equivalente a uma matriz simbólica que traduz os padrões comportamentais que garantem o funcionamento quotidiano das organizações escolares.

Em oposição às correntes integradoras da cultura, que postulam uma visão monocultural dominante, dado que consideram, apenas, como cultura os padrões

¹¹ A cultura organizacional e a cultura organizacional escolar são alvo aprofundado neste trabalho nos capítulos V e VI.

simbólicos que são realmente partilhados e aceites pelos atores, as correntes mais críticas defendem que a partilha dos aspetos culturais (crenças, ritos, rituais, valores, histórias, mitos, ...) pelos diversos atores de uma dada organização, só pode ser entendida como se de uma questão de grau se tratasse, como se situando ao longo de um intermitente *continuum* revelador de diferentes graus de coesão cultural entre os atores.

É, então, plausível identificar nas escolas três tipologias de cultura organizacional (cf. Quadro 41) de acordo com o grau e a especificidade das suas manifestações (Martin, 1992, 2002):

- a cultura integradora, se o grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização escolar for elevado;
- a cultura diferenciadora, se o grau de partilha cultural se restringir apenas ao grupo de referência, o que fomenta a coexistência de várias subculturas escolares na mesma organização;
- a cultura fragmentadora, se se constata simplesmente o grau mínimo de partilha cultural, atinente à esfera individual

Quadro 41 – Manifestações da cultura organizacional (Martin, 1992, 2002)

| Manifestações da cultura organizacional | | |
|--|--------------------------------------|--|
| (-) Cultura fragmentadora | Cultura diferenciadora | (+) Cultura integradora |
| (-) Partilha: Inexistente Nível: Individual | Partilha: Alguma Nível: Subgrupos | (+) Partilha: Máxima Nível: Organização |

Para além de saber se a escola tem ou não uma cultura, estritamente no sentido integrador do conceito, importa, nesta perspetiva, ser capaz de identificar manifestações culturais divergentes num dado contexto organizacional, entender os múltiplos processos que regulam a sua construção e, ainda, avaliar o seu verdadeiro impacto no que respeita aos processos de gestão e liderança quotidiana da escola.

A investigação educacional na área da cultura organizacional tem apontado esta temática, proveniente do contexto empresarial, como fator de grande relevância na qualidade e sucesso das escolas porque a partilha de uma identidade e valores comuns

poderão conduzir a uma maior eficácia e eficiência escolares (Castanheira, 2010: 106). Na verdade, a importância dos aspetos simbólicos da realidade organizacional da escola e o interesse expresso pela(s) sua(s) cultura(s) transformaram-se numa das linhas de investigação preponderante na análise dos estabelecimentos de ensino na perspectiva organizacional e administrativa (Torres, 1997, 2004; Simões, 2005; Flores, 2005; Madeira, 2007; Caixeiro, 2008).

Os modelos culturais defendem uma estreita ligação entre a cultura da organização e a liderança na medida em que as organizações excelentes dispõem de lideranças fortes. A temática da liderança passa, desta forma, a ser encarada como parte integrante dos estudos sobre cultura organizacional vindo, simultaneamente, a verificar-se uma deslocação expressiva das aceções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo sentido da função do líder mais atinente às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência. Aos líderes, enquanto gestores e guardiães da cultura e do simbólico organizacional, são atribuídas três vertentes fundamentais relacionadas, em primeiro lugar, com a criação de uma visão que possibilite dotar a escola de uma identidade, depois, com a implementação desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente compartilhados na organização e, finalmente, a personificação da identidade do grupo e da própria visão. Esta faceta do líder organizacional apresenta-o metaforicamente quase como um profeta, como alguém de quem se espera um perfil que, focalizado preferencialmente na gestão do simbólico, faça da visão, da identidade e dos valores as suas pedras de toque (Costa, 1996).

Hoje em dia, o sentido de atuação coletiva e, por conseguinte, a partilha de valores em ordem à sua identidade são encarados como grandes desafios do mundo organizacional. Na implementação desta tarefa, o líder é tido como o seu primeiro e principal responsável, como alguém que detém uma visão do futuro e que deve indicar o caminho a seguir aos restantes membros e levar ao desenvolvimento do Projeto Educativo que enformará a atuação coletiva.

A mudança educacional mais relevante dos últimos tempos terá sido, decerto, ao nível da liderança (Costa, 1996) que se distinguiu como um dos patamares mais controversos e polémicos no atual contexto das políticas educativas, precisamente por representar o lugar onde se jogam e confrontam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica (Torres, 2008). As novas exigências de uma liderança ativa e eficaz, assente na

participação dos atores e na gestão partilhada afasta definitivamente um modelo mais racional, fechado e centralizado.

Dado que foi atribuído à escola a responsabilidade única pela fabricação das premissas exigidas pelo mundo mercantil, a escola passou a ser governada pelas mesmas lógicas e valores que regem o mundo económico. Assim, a cultura, encarada numa perspetiva de integração, de partilha, de colegialidade, de comunhão dos objetivos e valores adquire uma importância expressiva porque passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, indispensável para atingir as metas desejadas. Na perspetiva de Torres e Palhares (2009)

«no sistema educativo português, proclama-se a importância da cultura organizacional como uma técnica de gestão da eficácia escolar. Quer no plano operacional das medidas legislativas, quer ao nível dos discursos legitimadores das opções políticas, depreende-se uma concepção essencialista de cultura organizacional escolar, assente numa crença de tipo monocultural, que apenas considera como cultura aquilo que é efectivamente partilhado pelos actores» (Torres e Palhares, 2009:81).

Na verdade, culturas escolares fortes e integradoras, marcadas por um grande sentido de pertença e de identidade organizacional, estão correlacionadas com o sucesso escolar e a eficácia organizacional. Assim, uma liderança unipessoal, centralizada na pessoa do diretor, representará a “cola” ou o “cimento” que irá sedimentar a cultura da escola. Representante visível da autoridade e “actor-cimeiro” da vida da organização escolar, «o líder assumirá também funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola» (Torres e Palhares, 2009:81).

Alicerçada numa plataforma de convergência cultural, a escola assume-se como um contexto favorável ao desenvolvimento de significativas alterações culturais erigidas e sedimentadas no tempo e gravadas na memória dos atores organizacionais escolares.

A representação da escola enquanto “entreposto cultural” (Torres, 2008b), ponto de interseção de várias culturas, possibilita uma focalização integral sobre os processos de liderança, vistos concomitantemente como elementos relevantes de regulação cultural e simbólica.

Pressionados superiormente para atingir resultados, sujeitos a complexos mecanismos de controlo, inspeção e avaliação, os atuais líderes escolares vivem atualmente um verdadeiro dilema na medida em que procuram, por um lado,

salvaguardar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de líderes democraticamente eleitos e, por outro lado, são pressionados externamente a associar-se a um perfil de gestão mais tecnocrático em prol de valores como a competitividade e os resultados contábeis.

A harmonização destes dois mundos diametralmente opostos, que confrontam os valores da democracia e da participação com os valores da eficácia, da eficiência e da produtividade, tem agudizado as problemáticas inerentes ao mundo da liderança escola visto que ao diretor, enquanto líder da organização escolar, cabe a difícil tarefa de gerir o património cultural e identitário da escola que funciona como matriz reguladora dos processos de liderança.

Em Portugal, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 outubro, que são, de alguma forma, realçadas estas ideias de identidade, valores, partilha, autonomia, projeto educativo, colegialidade e comunidade bem como a defesa de lideranças expressivas na administração das escolas (repare-se, por exemplo, na criação da figura do diretor¹² com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 abril). Na verdade, estes indicadores deixam-nos entender o relevo atribuído à metáfora cultural na gestão e administração das instituições escolares portuguesas.

5. A liderança colegial

Ainda que os normativos tenham voltado a instituir a figura mítica do diretor, a importância atribuída pelo poder central aos professores e à comunidade educativa¹³ deixa antever uma possibilidade efetiva de uma liderança partilhada. Esta nova conceção afasta, na verdade, os modelos tradicionais que defendiam uma governação da escola assente na supremacia de uma ordem racional e técnica, pela qual a liderança das escolas se deveria pautar: uma racionalidade governativa caracterizada por métodos de

¹² A figura do diretor não é, no sistema educativo português, uma figura desconhecida na medida em que no período antes de abril de 74, era uma figura de referência na vida dos liceus.

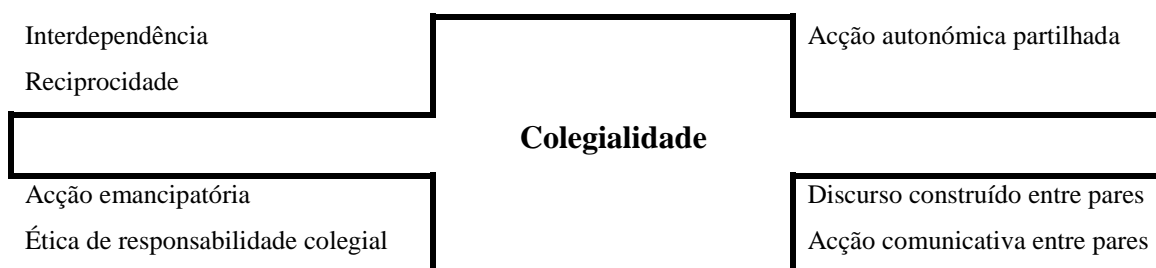
¹³ Referimo-nos em concreto ao órgão denominado Conselho Geral, criado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Na sua composição, para além do diretor, encontramos elementos representantes do pessoal, do pessoal não docente, dos alunos (no caso das escolas secundárias), dos encarregados de educação, das autarquias e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico. Regularmente, o diretor tem que prestar contas ao Conselho Geral.

obtenção de unanimidade a qualquer preço, de regularização e de elevação da competição e da eficácia das decisões com base na razão. A visão da liderança deve centrar-se na qualidade da escola, contudo, a qualidade educativa deve ser sinónimo de produtividade escolar, ater-se e consubstanciar-se em resultados estandardizados dos alunos e no desempenho dos professores, avaliados de acordo com objetivos e critérios externos de eficácia e de eficiência. Todavia, a liderança colegial nas organizações educativas só se tornará possível numa comunidade escolar descentralizada, cuja autonomia partilhada estimule formas de comunicação entre diversos parceiros educativos e possibilite a institucionalização de espaços e tempos profissionais orientados para a criatividade pedagógica e curricular (Sanches, 2000).

A liderança partilhada afirma-se num contexto escolar que aposta na descentralização interna da própria liderança dado que emergem novos líderes nos vários patamares da organização educativa e que devem funcionar alicerçados numa perspectiva de autonomia pedagógica e em articulação mútua. Desta forma, a colegialidade pode ser equacionada enquanto processo social motor do desenvolvimento da autonomia e indutor de uma consciência profissional coletiva. Esta dinâmica de funcionamento implica, por sua vez, a motivação de cada ator no trabalho organizacional conjunto, como parte integrante de um todo, centrando-se em questões e atividades pedagógico-didáticas ou em questões determinadas pelas sucessivas reformas educativas ou, ainda, a questões ligadas à própria docência.

Sanches (2000) aponta quatro quadrantes essenciais da colegialidade e que constituem fundamento para a reconceptualização da liderança profissional dos docentes na escola (cf. Figura 17) numa altura em que a colegialidade respeita a um modo essencial de ser professor dado o contexto atual social e político das escolas.

Figura 17 – Fundamentos da colegialidade profissional (Sanches, 2000:46)



O conceito de colegialidade envolve a anulação das hierarquias, implicando, por sua vez, a comunicação lateral com prejuízo da comunicação vertical. Nesta perspectiva, todos os docentes estão implicados no processo de tomada de decisão visto que a organização do poder se fundamenta basicamente na experiência e sabedoria profissionais em detrimento da autoridade que advém da posição formal que certos membros detêm na organização. A tomada de decisão é consequência de um processo negocial regido por valores e objetivos partilhados pelos docentes em prol da organização. Ao serem corresponsáveis pela tomada de decisões, os docentes assumem um compromisso e o seu envolvimento na execução das medidas definidas é maior.

Na verdade, a liderança colegial só é possível acontecer em organizações escolares onde existam profissionais responsáveis e o líder (neste caso, o diretor) tenha a capacidade de delegar e acreditar nos seus colaboradores e apelar à sua participação e responsabilização, para que estes possam aumentar os seus desempenhos, disponibilizando-se para estarem ao serviço da equipa e não só dos seus interesses individuais. Com efeito, a liderança colegial não deve ser entendida como substituta da liderança efetiva do diretor (Bexiga, 2009) porque trabalhar connosco é diferente de trabalhar por nós.

Os pressupostos que caracterizam a liderança colegial abriram novas perspectivas de atuação no seio das organizações escolares. O individualismo e a competitividade passaram a ser valores a aniquilar das práticas profissionais dos professores. Apesar da crescente valorização, reforçada por mandato administrativo¹⁴, as práticas colegiais haviam de conhecer um certo arrefecimento provocado não só pela obrigatoriedade mas também por uma certa desvirtuação da sua natureza que idealizava trabalho criativo, iniciativas de participação e sentido de agência profissional.

As possibilidades da liderança colegial aumentam significativamente em escolas onde exista uma boa dose de autonomia comunicativa entre os grupos organizacionais e proliferem professores responsáveis. Na verdade, as práticas de colaboração entre os docentes poderão ter influência significativa na vida política e pedagógica das escolas com resultados visíveis ao nível das aprendizagens articuladas e sequenciais dos alunos ao longo da sua escolaridade.

¹⁴ Veja-se a título exemplificativo o ponto 1 a) do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril ao enunciar a finalidade «Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino». Para dar cumprimento a este ponto, supõem-se obrigatórias práticas de colegialidade.

Implementar uma cultura de liderança colegial exige, à partida, que se atenda às finalidades, concepções e valores dos professores; exige partilhar e dissecar certos aspetos profissionais pautados por hesitações, insucessos, desapontamentos e êxitos e, principalmente, valorizar os grupos e as pessoas.

A este propósito, Lima (2002) aponta que

«também no ensino nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem» (Lima, 2002: 7).

Contudo, as práticas de colegialidade forçadas por imposição legislativa tendem a ver reduzida a sua eficiência pedagógica na medida em que certos

«professores poderão mesmo sentir-se violentados, quer na sua privacidade, quer no direito ao exercício da sua autonomia. Nestas condições, a colegialidade funciona como mais outro instrumento de controle dos professores. E, em última instância, a colegialidade forçada serviria o sistema e contribuiria para a sua reprodução» (Sanches, 2000:50).

Se as interações criadas artificialmente entre os docentes podem suscitar, por um lado, alguma fecundidade pedagógica, por outro lado, podem ser sinónimo de tensões latentes com efeitos mais ou menos irreversíveis visto que estes atores organizacionais poderão, se o entenderem «obstruir os sentidos das mudanças ou dos programas educacionais que lhes são transmitidos pelo discurso oficial. As propostas oficiais serão sempre filtradas pelas concepções, valores e interpretações dos professores e da escola como um todo». (Sanches, 2000:51).

É o caso surgido com a implementação dos agrupamentos de escolas¹⁵ que pressupõe que os docentes desenvolvessem um trabalho de colaboração de grande proximidade para dar respostas às finalidades definidas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio e reafirmadas pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

¹⁵ A este respeito, consultar Caixeiro (2008).

No que respeita ao desenvolvimento dos *currícula* escolar, as práticas colaborativas entre os docentes podem ter um papel muito relevante. Nesta perspetiva, «o poder destas práticas passa, em grande medida, pela possibilidade de os professores construírem e desenvolverem o currículo para os seus alunos de uma forma que seja contextualmente sensível e pedagogicamente consequente» (Lima, 2002: 8).

As práticas colegiais não se legitimam por si próprias. Na verdade, são um meio para se atingir um fim: uma aprendizagem mais sólida e significativa dos alunos. Contudo,

«isto não ocorrerá se os professores não tiverem a possibilidade de utilizar, colectivamente, o desenvolvimento do currículo como um instrumento eficaz e flexível na promoção deste tipo de aprendizagens, daí as verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados» (Lima, 2002: 8).

Na verdade, a construção da colegialidade, secundada pela resistência à mudança, pressupõe tempos diferentes nas organizações escolares. A própria mobilidade do corpo docente, os espalhos dos *currícula* das várias disciplinas¹⁶, as práticas tradicionais de individualismo, a divisão dos agrupamentos em subunidades impedem, em muitos casos, que as práticas colegiais estabilizem e sedimentem uma cultura organizacional de cariz integrador.

Ainda que a dimensão da colegialidade tenha dominado a escola pública em Portugal nos últimos trinta anos, os equívocos e mal-entendidos em volta do conceito estiveram sempre presentes. Um dos equívocos das últimas décadas,

«foi o de se ter perspectivado a colegialidade como um valor em si mesmo, reduzindo-o ao valor instrumental de técnica de gestão por parte de uma administração educativa pouco interessada em descentralizar, na prática, apesar da orientação pró-autonomia que durante alguns períodos caracterizou o discurso de vários dos seus responsáveis. Se perspectivamos a colegialidade na escola pública como expressão de um processo complexo, dinâmico e plural que, à partida, não exclui definitivamente nenhuma categoria de actores, estaremos mais preparados para entender os direitos dos actores à participação na governação democrática das escolas públicas,

¹⁶ Lima (2000) refere que a «segmentação da vida profissional dos professores, em função de critérios disciplinares, é um poderoso factor de criação de subculturas no interior das escolas. A estas subculturas estão associadas diferenças de prestígio, atribuições diferenciais de recursos curriculares, logísticos e financeiros e, também, oportunidades objectivamente diferentes de progressão na carreira» (Lima, 2000: 66).

entendidas como instituições e como locais de trabalho e não como meros instrumentos». (Neto-Mendes, 2004:125).

Encarada como equívoco (Neto-Mendes, 2004) ou como salvação na criação de um bom estabelecimento de educação (Lima, 2002), as práticas colegiais entraram definitivamente no léxico do sistema educativo português e são, sem dúvida, um dos aspetos mais fortes que condicionam a forma como as propostas de reforma educativa são avaliadas e implementadas nas escolas.

Por outro lado, importa referir que os diretores das escolas têm uma certa responsabilidade na promoção destas práticas, uma vez que possuem o poder de estimular ou de circunscrever as ocasiões de interação no seio das suas organizações. Apesar dos perigos da colegialidade mandatada ou da colegialidade artificial (Fullan e Hargreaves, 2001) que esta situação pode criar, a tomada conjunta de decisões, a elaboração conjunta das planificações das aulas, de instrumentos e critérios de avaliação, de projetos interdisciplinares ou interciclos poderão alavancar formas de relacionamento profissional mais espontâneas e sustentadas nas escolas.

Estas premissas são tão mais importantes quanto «a mudança educativa que não envolve o professor e não é apoiada por ele acaba, geralmente, por ser uma mudança para o pior ou não representar, sequer, qualquer transformação» (Fullan e Hargreaves, 2001:35).

Os mesmos autores acrescentam que na maior parte das ocasiões as reformas educativas têm fracassado «porque os professores não são bons a partilhar o poder com os alunos, os diretores não o são a partilhá-lo com os docentes e os sistemas escolares estão na mesma situação, relativamente às suas escolas» Fullan e Hargreaves, 2001: 166).

As lideranças escolares, na figura dos diretores, encontram, neste princípio do século XXI, um percurso bastante complexo dificultado em grande parte pela conjuntura sociocultural que se vive em Portugal.