

ARTIGO

A LIDERANÇA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: O DIRETOR

*Maria João de Carvalho*¹

Resumo: O artigo resulta de uma atitude reflexiva suportada por um conjunto de considerações que tiveram origem nas práticas levadas a cabo pelos diretores das escolas, e por uma revisão bibliográfica que nos permitiu abordar conceitos visando aclarar a problemática da liderança das escolas. A constatação de que a escola é uma organização complexa que exige uma forte e boa liderança permitiu-nos perceber que só uma liderança transformacional e distribuída seria capaz de dar resposta às necessidades e objetivos da escola, sem esquecer a importância do saber comunicar em todo este processo. Concluímos que apesar de esta ser uma liderança facilmente defensável em termos teóricos, mais difícil se mostra a sua tradução nas práticas efetivas.

Palavras-chave: Comunicação. Diretor. Liderança distribuída. Liderança transformacional.

Introdução

A necessidade de as organizações, no caso particular as escolas, e as suas lideranças se adaptarem à exigente dinâmica atual foi o que

¹Doutorada em Organização e Administração Escolares. Investigadora do CIEd da Universidade do Minho. Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. E-mail: mjcc@utad.pt.

mais contribuiu para engrossar o léxico pedagógico com os conceitos de líder e liderança, desde há muito pertença naturalizada nas áreas política e empresarial.

Também o contexto educativo português não é alheio à importância das dimensões da gestão e da liderança para o desenvolvimento de uma escola mais autónoma e de qualidade, situação que não pode ser entendida à margem da influência das ideologias neoliberais. O Decreto-Lei 75/2008 formaliza de um modo bastante reforçado a importância das lideranças no sucesso da organização.

Este trabalho, de metodologia reflexiva, visa abordar os modos de atuação do diretor da escola no sentido de dar resposta às mudanças e à complexidade da organização da qual é líder, e à importância que um processo de comunicação tem na prossecução dos objetivos definidos e na resposta aos diferentes desafios manifestos nas resistências e nas tensões dos diferentes atores educativos. Por isso demos particular ênfase ao tipo de liderança transformacional, que em alguns aspectos se confunde com a pedagógica, por oposição a uma liderança burocrática.

1 A administração das escolas

A ideia de uma escola organizada segundo diretrizes empresariais é uma alternativa que ganha cada vez mais solidez se considerarmos o que se tem dito e feito sobre a gestão e organização, bem como sobre as relações de trabalho que se estabelecem no seu interior.

Sendo certo que a organização escolar, no que concerne à sua própria administração, não pode deixar de levar em linha de conta aspectos de âmbito burocrático/administrativos, é importante que por eles não se deixe colonizar votando para o esquecimento o aluno enquanto objeto privilegiado. Só assim é possível manter a especificidade da organização escolar, não deixando de ter presente que é através da particularidade dos seus objetos e objetivos que ela adquire uma condição de singularidade face a outras organizações.

Parece-nos, no entanto, que a organização escolar tem absorvido e, por isso, reproduzido os valores da ideologia dominante apostada na valorização do princípio de mercado, em detrimento do princípio de estado e de comunidade (SOUSA SANTOS, 2002), situação que contribuiu para o paulatino recuo da esfera pública, visível na abordagem da organização escolar no âmbito do mercado e do gerencialismo, retirando a carga política à cidadania agora convertida em direitos do consumidor e convertendo os problemas sociais, políticos e culturais da educação em problemas de âmbito técnico e administrativo.

Parece, então, estar encontrando o pretexto para considerar que a escola, apesar da natureza do seu objetivo, é semelhante a todas as outras organizações no que concerne à sua administração, pois a esse nível tudo é igualmente administrável, organizável e planejável (CHAUÍ, 1980). É o que corrobora Trecker (1967, p. 20) quando afirma que

As instituições de serviço não diferem muito das empresas em qualquer área exceto na sua missão específica. Enfrentam desafios parecidos ou mesmo iguais para tornarem o trabalho produtivo e os trabalhadores realizados. [...]. O processo administrativo é essencialmente o mesmo em todo o empreendimento humano. Inclui determinação de objetivos, garantia de recursos, determinação de recursos em conformidade com o plano de trabalho, manutenção da operação de forma a produzir a quantidade e qualidade desejadas de serviço, avaliação e contabilidade para o uso dos recursos.

A preocupação com a eficiência, por parte das empresas dos nossos dias, a procura pelo máximo de produtividade e rentabilidade parece, também, aplicar-se à escola, o que faz supor que “a administração da escola não é diferente da administração de outras organizações e por isso os modelos de gestão empresarial, a eficiência, a formação técnica dos gestores, entre outras, são temáticas insubstituíveis” (COSTA, 1996, p. 32). Assim, para ser eficiente é necessário que seja gerida e administrada por princípios que já se revelaram eficientes em outras organizações.

E se para alguns este modo de conduzir a organização escolar, alicerçado à imagem de empresa, se constitui como uma boa opção pelo tipo de princípios que revela, que em alguns casos podem melhorar e valorizar a educação (PLANCHARD, 1974), para outros evidencia um estado de crise em que a própria organização se encontra mergulhada por tornar o ensino “cada vez mais formal e administrativo [...] cujo objectivo é fornecer um produto. Daí resulta uma crise na sua organização” (COLEMAN; HUSÉN, 1990, p. 55).

Na verdade, o carácter geral e universal que se atribui à administração de empresas tem um papel ideológico, na medida em que a anuncia como uma prática neutra ao dissimular o seu carácter de controlo (PARO, 2001), e ainda por suprimir “questões de relação entre poder, conhecimento e ideologia” (GIROUX, 1986, p. 17).

Em Portugal, na sociedade atual, a mesma que se pode caracterizar de capitalista, a administração das escolas está cativa dos contornos político e económico, pois não se verifica uma participação dos atores educativos, em particular dos seus diretores e restantes professores, no planeamento e na produção das políticas educativas. Tal situação é bastante reveladora da dicotomia estabelecida entre a conceção e a execução do trabalho. A primeira, a cargo do departamento que pensa, a segunda, de todos os homens e mulheres que fazem, a partir das suas práticas, o quotidiano organizacional. Esta circunstância não deixa de ser sugestiva da “indicação das opiniões dos responsáveis pelo processo decisório sobre os membros organizacionais [...] encarados como incapazes para tomarem suas próprias decisões e exigindo um grande número de normas para orientar seu comportamento” (HALL, 1984, p. 68). Retira-se, assim, poder de iniciativa aos trabalhadores porque não se lhes reconhece capacidade decisória, relegando-a para os membros da direção que conferem à decisão um estatuto impermeável a qualquer discussão.

Estes são os elementos chave que têm que constringer a linear extrapolação das teorias da administração de empresa para a administração escolar, sendo certo que não podemos cair na ideia

reducionista de que esta é apenas um instrumento burocrático. Com efeito, ela não pode ser entendida à margem de uma dimensão política e social que se materializa tanto nas práticas dos seus atores como no próprio processo de aprendizagem.

Julgamos, por isso, importante converter a administração escolar numa prática crítica que permita a emancipação dos atores educativos que dela fazem parte, ou seja, concebê-la enquanto instrumento de transformação das relações que ocorrem no seu interior convertendo-a numa administração de carácter democrático e para o qual muito concorrem as lideranças. Com efeito, a crítica é elemento imprescindível para o estabelecimento da democracia, pois ao democrata exige-se, como refere Catlin (1964, p. 225), que “seja um crítico habitual da liderança democrática. O intelectual democrata sente que trai sua vocação quando deixa de criticar”.

O líder e os liderados

A escola pública portuguesa tem sido alvo, nos últimos anos, de medidas polémicas e controversas que têm alterado, entre outras, as relações laborais, a identidade profissional dos professores e o perfil da liderança, agora apostada na relação causal entre resultados e eficácia. Mas também as últimas décadas têm tornado claro que nas organizações escolares “a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (HARGREAVES, FINK, 2007, p. 11), o que tem justificado a crescente importância que é reconhecida aos líderes para o sucesso da organização.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 não marginaliza tal importância quando, no seu preâmbulo, expressa a importância de reforçar as lideranças das escolas através da criação da figura do diretor, “primeiro responsável” a quem serão “assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos” postos à disposição da organização que superintende.

Se não podemos deixar de reconhecer que o verdadeiro líder tem energia limitada e que, no âmbito da organização escolar, ela nem

sempre é canalizada para os domínios considerados essenciais, também é verdade que, amiúde, encontrarmos líderes capazes de concretizar grandes feitos, apesar dos grandes e difíceis desafios, onde as variáveis poder, autoridade, carisma ou atributos se agregam, concorrendo para a mobilização comprometida de todos os outros participantes no sentido dos objetivos organizacionais.

Cada vez com mais frequência, a ideia de sucesso e da intolerância do fracasso ganha protagonismo levando à implementação de rápidas soluções apostadas num maior controlo sobre os professores e na mudança do líder da organização escolar.

Acresce a este fato que os atores educativos, mesmo tratando-se dos professores, têm, por vezes, pressupostos errados sobre a liderança, sendo que acontece associarem-na “a indivíduos que ocupam posições hierarquicamente elevadas” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 81) que exercem grande pressão sobre os professores, esgotando-lhes as energias, mas, igualmente, pessoas a quem nem sempre se reconhecem qualificações e preparação para o cargo que desempenham.

Quando estes líderes não são eleitos diretamente pelos pares parecem não beneficiar de um favoritismo que os critérios formalmente considerados para a sua designação incluíram, pelo que são votados ao esquecimento, por vezes levando à sua rejeição. Tal situação pode levar a que muitos dos professores não se envolvam de forma mais autêntica e mais exigente, o que resulta num impacto reduzido das suas práticas na aprendizagem dos alunos.

Não podemos esquecer que a eficácia de uma liderança é determinada pela situação onde essa liderança se exerce e que, no limite, podemos afirmar que ela encerra uma dimensão empática e dinamizadora que significa a “capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de que essa vontade se concretize em realização” (TEIXEIRA, 1995, p. 60).

Neste âmbito, impõe-se, como condição necessária, que os líderes escolares tenham capacidade de relação e interação, capacidade

para viverem o conflito e capacidade de entrega prioritária à função que desempenham (ALVAREZ, 1995) mas, igualmente, que se assumam enquanto agentes de desenvolvimento e promotores da livre circulação da informação (BARROSO, 1995).

São estes atributos que justificam a ideia, no contexto da organização escolar, de que a liderança deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera (ALARCÃO; TAVARES, 2007), de onde se depreende que

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 de projectos de trabalho. (NÓVOA, 1995, p. 26).

Desiderato que não é facilmente alcançado se a tônica não for colocada nas pessoas e suas relações, no diálogo e nos valores, em particular nos democráticos, em que a participação e a colegialidade são garantes de uma forte liderança.

A importância das lideranças no contexto da organização escolar, à semelhança do que acontece em outros contextos organizacionais, encontra justificação na proêmia ideia de que os grupos sempre tiveram necessidade de alguém que os conduzisse no pressuposto de que este será capaz de encontrar soluções para os diferentes problemas que fazem parte do quotidiano organizacional, mas sem esquecer que através das suas decisões podem condicionar o futuro dos restantes atores organizacionais. Ter alguém que decida por nós também é uma forma cômoda de aligeirar a nossa responsabilidade relativamente a decisões que, pelo grau de dificuldade que encerram, nos fazem temer as suas consequências.

A par desta situação também é verdade que há sempre homens e mulheres que de bom grado se disponibilizam e se ‘candidatam’ a líderes. Se daqui emerge a dicotomia dominador e dominados, sendo que estes últimos são a maioria, parece evidente que daqui também emerge a solução para a diminuição de responsabilidade, de compromisso e de

“una comfortable dimisión [...] que es moralmente degradante. Y que fácilmente conduce a la apropiación inmoral del poder, en el sentido etimológico del término apropiación” (LARA, 1991, p.148-149). Situação que é adversa à democracia por permitir “una especie de carta blanca al elegido, que podrá cometer errores y hasta excesos y abusos” (LARA, 1991, p. 150).

No fundo é o mesmo que dizer que a capacidade para liderar não existe em todos os homens e mulheres da mesma maneira, a justificá-lo os diferentes objetivos e condições envolventes, e nem se impõe como condição que todos tenhamos que alcançar. De resto, à semelhança do poder, também este é um conceito relacional consubstanciado na ideia de reciprocidade e só aí tem existência real, pois não existe líder sem liderados. Inscreve-se, ainda, numa configuração recíproca que exclui, de forma absoluta, a ideia de um modo unidirecional pelo fato de existir uma relação entre as características e o estilo de liderança adotado e o tipo de liderado e outras variáveis de contexto em presença.

O diretor da escola: que liderança mobilizar e que comunicação utilizar

Sem pormos em causa a existência de uma estrutura vertical de poder, que em nada inviabiliza a existência de democracia, pois, na verdade, uma forma de governo isenta de qualquer estratificação de poder é auto-destruidora porque “sendo liberdade sem autoridade, acaba fatalmente num caos centrífugo, por falta de um princípio de coesão centrípta” (ROHDEN, 1990, p. 31), parece importante que, paralelamente às lideranças a quem cabe, no limite, a tomada de decisão, exista, por parte de todos os atores organizacionais, uma efetiva reflexão sobre as ideias e os valores que elas transportam no sentido de se identificar a racionalidade e os critérios que devem suportar as opções decisórias dos líderes, mesmo que desafiem o próprio poder.

Estamos na linha do que se entende por Direção por Valores entendido enquanto “modo avanzado de dirección estratégica y liderazgo participativo pos convencional basado en el diálogo explícito

y democrático acerca de los valores en los que se va a generar y orientar las decisiones para la acción” (GARCIA, 2002, p. 4) sendo que uma das suas finalidades prioritárias é a de “integrar la dirección estratégica a la gente de política, con el fin de desarrollar un compromiso con un desempeño profesional en el día a día” (GARCIA; DOLAN, 1997, p. 7).

Esta liderança transporta um tipo de racionalidade mais humanista e mais emancipatória porque mais comprometida com os valores, de carácter mobilizador que se concretiza numa esfera dialógica dos sujeitos comprometidos com a crítica e que se afirma pela dissolução de qualquer relação de poder autocrático.

Se no horizonte de qualquer organização está a consecução de objetivos, parece claro que a liderança terá um papel primordial pelo impacto que tem nas pessoas que nela participam, sendo que ao líder “não basta saber planejar, implantar, operar, avaliar, é preciso que saiba também estimular, coordenar e controlar, entendendo as pessoas e suas peculiaridades individuais e grupais” (LAKATOS, 1997, p.153). A ideia é que se associe a imagem do líder convencional, que se esgota em trabalho de natureza administrativa, com a imagem do líder pós convencional que se concretiza na sua disponibilidade para a sua própria mudança como pessoa, que expande energia criativa para os que com ele trabalham e cria espaços de diálogo na tentativa de criar valores partilhados (GARCIA, 2001). O verdadeiro líder tem a noção de que não são as regras burocráticas ou as hierarquias de comando os instrumentos mais eficientes no controlo das pessoas, mas antes o compromisso e a visão com os valores partilhados (CHIAVENATO, 1999). As pessoas, ou melhor, as relações que entre elas se estabelecem, mais concretamente entre o líder e os liderados, assumem relevo no contexto organizacional porque nelas reside a força do sucesso (FULLAN, 2003) quando baseadas na “solidariedade, cooperação e reciprocidade comunicativa, respeito e confiança mútua e responsabilidade interdependente” (SANCHES, 2000, p. 55).

Estes pressupostos corroboram a ideia de que o líder, e no caso da escola pública portuguesa o seu diretor, faz a diferença nos âmbitos da qualidade do ensino e aprendizagem, da satisfação no

trabalho e do comprometimento de todos os atores educativos em prol da melhoria (SPARKS, 2004a). Os valores, os propósitos ou objetivos, o conhecimento das situações e o modo como os diretores se relacionam com os outros tem um grande impacto no ambiente que a escola vive e nas disposições psicológicas dos sujeitos, pois serão propiciadoras de efeitos benéficos ou catastróficos para a organização escolar. Diríamos que é sobre os diretores que recai a responsabilidade de orientar toda a comunidade escolar, com destaque para professores, alunos e pais, motivo pelo qual se mostra estritamente necessário que possuam uma ideia precisa sobre o tipo de aprendizagem e de ensino que querem que as suas escolas veiculem o que obriga a que tenham conhecimento sobre os tipos de prática que possa efetivar tal propósito. Por isso, de acordo com Sparks (2004b, p. 1), é necessário que os diretores tenham uma

clara noção sobre os tipos de ensino profissional [...]. Eles precisam de ver, ouvir e sentir o tipo de experiências de aprendizagem e interação que garantam laços significativos e sustentados entre membros da comunidade escolar e que produzam uma auto-avaliação profissional cada vez mais rigorosa, e que gerem comportamentos complexos e inteligentes por parte de professores e de líderes.

Para os diretores das escolas é tão importante a existência de uma visão precisa sobre a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, sobre as práticas dos professores, como saber comunicar essa mesma visão de forma simples e direta na tentativa de evitar equívocos que ponham em causa a missão definida entendida enquanto causa comum.

Na verdade, a questão da comunicação revela-se de extrema importância em contexto organizacional, pois é através dela que são verbalizadas as crenças, as intenções e solicitações, e para que surta efeito não pode ser uma manifestação de autoritarismo, de uma atitude de imposição sob pena de não conseguir reunir esforços e apoios coletivos.

Também convém não ignorar que a linguagem que a comunicação veicula não pode ser a expressão da reclamação, da dependência e

da resignação pelo fato de ser a primeira condição para levar ao enfraquecimento e à inanição organizacional. Pelo contrário, “a linguagem que exprima compromisso, integridade e segurança dá energia e sustenta ações humanas mais produtivas” (SPARKS, 2005, p. 2), e pode ser um instrumento ao serviço da mudança e da promoção de resultados.

Em termos genéricos, o modo de comunicar adotado pelo diretor tem consequências efetivas nas relações interpessoais e consequente desempenho dos professores, o que se resume na ideia de que a forma como falamos pode alterar o modo como trabalhamos. Diríamos que a linguagem deverá ser colocada ao serviço de todos os atores educativos, no sentido de verem o seu papel fortalecido, e dos objetivos individuais e coletivos, dos que já existem e dos podem vir a ser delineados.

Esta liderança, aqui denominada de pedagógica, deve confundir-se com a liderança transformacional pela dimensão transformadora, visionária, comprometida e mais democrática que inclui, deixando de ser percebida como uma liderança que se esgota na atividade de supervisionar. Diríamos que é uma liderança que não se reduz a colocar a ênfase, de forma exclusiva, nos aspetos técnicos, mas que abre espaço à dimensão ética e valorativa (SALAZAR, 2006), e que é capaz de “dar a los otros un sentido de comprensión de lo que están haciendo y, sobre todo, articularlo de modo que puedan comunicar sobre el significado de su conducta” (SERGIOVANNI, 2001, p. 21).

Assim, mais importante do que o processo é a substância. De resto, parece que gastamos demasiado tempo e esforço a articular estratégias para a mudança e para a liderança e só muito fugazmente pensamos no motivo pelo qual mudamos ou lideramos, qual o conteúdo das nossas estratégias e qual o impacto que têm no ensino e na aprendizagem (SERGIOVANNI, 2001). A racionalidade substantiva configura-se nesta liderança “enformada por uma orientação axiológica, que incide sobre o que devemos ter como preferível ou prioritário, e

uma orientação instrumental, porque não nega a preocupação sobre a eficácia de um processo que aspira à realização de uma finalidade” (CARVALHO, 2011, p. 46)

Distribuir para construir

Ora, este tipo de liderança apela a que o diretor partilhe o poder e a responsabilidade com os outros professores ou mesmo com a comunidade. O compromisso dos atores parece ganhar outra dimensão quando a liderança é distribuída ou dispersa por toda a estrutura da organização sendo que, no caso da escola, os resultados acadêmicos e não acadêmicos dos alunos tendem a aumentar quando são atribuídos aos professores poderes em âmbitos que os próprios reconhecem como importantes (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 132-133).

Convém evitar confusões entre o conceito de distribuir ou partilhar com o conceito de delegar pelo fato de serem conceitos que expressam comportamentos distintos e, por isso, se considera que a distribuição significa muito mais que a mera delegação, sendo que esta última é mais conforme com a estabilidade, a continuidade do *status quo*, evitando o mais possível a mudança. Em último caso, poderá sempre traduzir a atribuição de tarefas pouco desafiadoras ou mesmo desagradáveis. Por seu turno, a liderança distribuída considera o outro como um colaborador e permite o seu envolvimento na esfera decisória da sua escola. É uma atitude que vai na linha defendida pelos líderes que se reconhecem na Teoria Y pela defesa da capacidade de trabalho, honestidade, empenhamento e motivação de homens e mulheres aos quais só é necessário apresentarem-se condições e oportunidades para que essas capacidades se revelem. Esta é uma forma muito diferente da perspetivada pela Teoria X que vê na natureza do ser humano as características de indolente e preguiçoso, o que justifica a sua falta de vontade para assumir responsabilidades e para se assumir enquanto capaz de autocontrolo e autodisciplina, e por isso está condenado a ser dependente de outros, a ser dirigido e controlado (McGREGOR, 1971).

Esta distribuição, entendida enquanto partilha, designa um tipo de liderança aberto, dinâmico e democrático que pode resultar em maior estímulo e envolvimento porque vai ao encontro das aspirações dos sujeitos. O conferir-lhes valor leva-os a aumentar a sua ‘produção’. A distribuição de poder que esta liderança transporta, no que à organização escolar diz respeito, deve fomentar a emergência de lideranças múltiplas em áreas diferenciadas concernentes à formação de alunos, pois dificilmente uma organização aprenderá se fomentar de modo exclusivo a dependência a uma só pessoa (BOLIVAR, 2000). É importante que o líder reconheça valor nos outros e potencie esses atributos, sendo que os outros também são os pais e não somente os professores.

De um modo inequívoco Hargreaves e Fink (2007, p. 173) vão mais longe ao considerarem que

Numa escola, a liderança não se limita ao director, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais. Ninguém tem de distribuir a liderança numa escola: ela já está distribuída, está por todo o lado, no tempo e no espaço – na hora de almoço, entre as aulas, depois do dia lectivo e nos fins-de-semana, nos gabinetes, nas salas de aula e nos pátios de recreio.

Das palavras dos autores supra citados depreende-se que a liderança distribuída pode resultar de comportamentos com origem no acaso ou no planeamento que se definem enquanto distribuição assertiva, emergente e orientada (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 175).

É bom lembrar que uma liderança distribuída pode ser uma má liderança se acabar por fomentar conflitos e uma certa desordem entre o corpo docente dividido passando de eficaz a ineficaz, ou seja, podemos cair no risco de vermos uma escola dividida, ou mesmo uma organização onde reine a agitação e a confusão. Porém, se o diretor não distribuir a liderança pode passar pela estagnação, pela desatualização.

Conclusão

Sem dúvida que a organização escolar é um espaço propício ao aparecimento e confluência de múltiplas lideranças com impacto diferenciado no sentido da qualidade e da eficácia das mesmas. O estabelecimento das políticas atreladas à ideologia neoliberal veio dar um novo enfoque ao conceito de líder e, conseqüentemente, ao novo papel dos diretores das escolas que ao sentirem-se pressionados por uma prestação de contas com incidência nos resultados, se confrontam com a necessidade de encontrar uma liderança que seja mobilizadora de toda a comunidade educativa no sentido da prossecução dos objetivos definidos.

Neste âmbito, percebe-se como estritamente necessária uma liderança transformacional, com impacto nas aprendizagens dos alunos, mas igualmente distribuída com aqueles que mais ou menos diretamente estão ligados ao ensino e à educação.

Sendo certo que não temos dúvidas quanto aos resultados que uma liderança transformacional permite e, por isso, é fácil a sua defesa e a insistência “para que todos os dirigentes educativos se tornem líderes da aprendizagem”, perspectiva-se “mais difícil transformar a liderança para a aprendizagem numa realidade prática (HARGREAVES, FINK, 2007, p. 45).

LEADERSHIP IN SCHOOL: THE ROLE OF THE PRINCIPAL

Abstract: The article results from a reflective attitudes supported by a set of considerations that originated in the practices undertaken by school principals and from a literature review that allowed us to outline the concepts in order to clarify the issue of school leadership. The finding that school is a complex organization that requires a strong and good leadership has enabled us to realize that only a transformational and distributed leadership would be able to meet the needs and goals of the school, without forgetting the importance of knowing how to communicate across this process. We conclude that although this is an easily defensible leadership in theoretical terms, it is harder to concretize

Keywords: Communication. Principal distributed leadership. Transformational leadership.

Referências

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica:** Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2007.

ÁLVAREZ, M. Autonomia da Escola e profissionalização da direcção escolar. **Inovação**, 8, pp. 41-56, 1995.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BOLIVAR, A. **Los centros educativos como organizaciones que aprenden.** Madrid: La Muralla, 2000.

CARVALHO, Maria João. As multirracionalidades no contexto da organização escolar. **Revista Portuguesa de Educação**. 24 (2) p. 33-57, 2011.

CATLIN, George. **Tratado de Política.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. In: _____. **Educação e Sociedade.** São Paulo: Xamã, 1980.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

COLEMAN, Daniel; HUSÉN, Torsten. **Tornar-se Adulto numa sociedade em Mutação.** Porto: Edições Afrontamento, 1990.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens Organizacionais da Escola.** Lisboa: Edições Asa, 1996.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura em mudança.** Porto: Asa, 2003.

GARCIA, Salvador, (2001). **O valor postconvencional:** a gestión del miedo. In *Liderando con emoción.* Madrid: Soluziona-Grieker Orgemer, 2001.

GARCIA, Salvador. La dirección por valores (DpV) como herramienta de liderazgo postconvencional. In: _____. **Management español: los mejores textos**. Barcelona: Ariel, 2002.

GARCIA, Salvador; DOLAN, Simón. **La Dirección por Valores (DpV): el cambio más allá de la dirección por objetivos**. Madrid: McGraw-Hill, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, Richard. **Organizações, Estrutura e Processos**. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil, 1984.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança Sustentável**. Porto: Porto Editora, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia da Administração**. São Paulo, Atlas, 1997.

LARA, Blas. **La decisión**. Un problema contemporâneo. Madrid: Espasa Calpe, 1991.

McGREGOR, Douglas. O Lado Humano da Empresa. In: BALCÃO, Yolanda Ferreira; CORDEIRO, Laerte Leite (Orgs.). **O comportamento Humano na Empresa**. Uma Antologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 45-60, 1971.

NÓVOA, António. Para uma análise das Instituições Escolares. In: _____. **As Organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995, p. 13-42.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Atila, 2001.

PLANCHAR, Emile. **A Investigação em Pedagogia**. Coimbra: arménio Amado Editor, 1974.

ROHDEN, Humbert. Notas. In: _____. **Lao Tse**. Tão Te King. São Paulo: Martin Claret Editores, 1990.

SALAZAR, Maria Angélica. El liderazgo transformacional. Modelo para organizaciones educativas que aprenden? **Unirevista**, 1 (3), 2006.

SANCHES, Fátima Chorão. Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In: SIMPÓSIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 1, Aveiro. **Actas**. 2000.

SERGIOVANNI, T. J. **Leadership. What's in it for schools?** Londres: Routledge Falmer, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2002.

SPARKS, Daniel. **Principals first change themselves**. Oxford, OH: National Staff Development Council, 2004a.

SPARKS, Daniel. **Principals possess a vision of quality professional learning**. OH: National Staff Development Council, 2004b.

SPARKS, Daniel. **Principals establish relations that energize and fosterteamwork**. Oxford, OH: National Staff Development Council, 2005.

TEIXEIRA, M.O. **Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

TRECKER, Harleigh. **Novas Perspectivas de administração**. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

Artigo recebido em: 28/3/2012

Aprovado para publicação em: 30/05/2012