

DOSSIÊ TEMÁTICO

Política e Gestão da Educação

DO PERCURSO AO MODO DE SER DA UNIPESSOALIDADE NA GESTÃO DAS ESCOLAS

Manuela Leal¹

Maria João de Carvalho²

Resumo: O artigo resulta de uma atitude reflexiva e de uma revisão bibliográfica que permitiu problematizar o percurso normativo que foi realizado depois do 25 de Abril até o presente no que concerne ao estabelecimento da liderança unipessoal sem esquecer o contributo dado pelo conceito de eficácia neste desígnio. Incidiu-se, analiticamente, de modo particular na complexa liderança do diretor que está obrigado à difícil tarefa de responder favoravelmente a lógicas de difícil conciliação sem se deixar colonizar pela supremacia da lógica contábil. Não é alheia a importância que o diretor tem, através do seu estilo de liderança, na construção do clima da escola, levando a concluir pela importância de uma liderança que garanta o prazer de estar, de pertencer e de fazer dos seus participantes.

Palavras chaves: Diretor. Líder. Liderança unipessoal.

¹ Mestre em Ciências da Educação. Especialista em Administração Educacional pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Licenciada em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Professora do quadro de nomeação definitiva do Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus de Vila Real. E-mail: nela_leal@hotmail.com.

² Doutora em Educação: área de especialização em Organização e Administração Escolares pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Mestre em Filosofia em Portugal e Cultura Portuguesa pela Universidade do Minho (UM). Licenciada em Filosofia pela Universidade Católica Portuguesa (UCP). Investigador do CIEd da Universidade do Minho do GI- Políticas, Governação e Administração da Educação. Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). E-mail: mjce@utad.pt.

Introdução

Depois de um período de mais de 30 anos de gestão colegial das escolas públicas portuguesas assistimos, na atualidade, a um movimento em sentido inverso que se afirma em um modelo de gestão assente na unipessoalidade. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, enquanto documento que regulamenta o regime de administração e gestão das escolas, pretende, entre outros objetivos, ‘reforçar a liderança’, para o que é criado o cargo de diretor, “o que se constitui reconhecidamente como uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” (PORTUGAL, 2008, p. 2342).

Esta medida parece traduzir uma negação daquilo que as mais recentes investigações sobre liderança, nomeadamente nas organizações educativas, confirmam no âmbito da sua eficácia, o que recusa a ideia de uma liderança que não é centralizada, mas distribuída e, por isso, mais democrática.

Na certeza do crescendo da importância que o conceito de eficácia arrecada, fruto da mercantilização da sociedade e das organizações onde tudo é avaliado em função da apresentação de resultados, que cada vez mais se pretendem mensuráveis, é curiosa a nova abordagem que é feita ao fenómeno de relacionamento interpessoal, agora vivenciado em termos de eficácia. A própria organização escolar, ainda conceptualizados como espaço de formação integral de jovens e crianças, tem que responder a padrões de eficácia, cada vez mais impostos sem a devida contextualização.

Nesta linha de ideias, suportados em estudos teóricos de referência, realizamos uma retrospectiva sobre a evolução da liderança nas escolas públicas portuguesas, desde o aparecimento da gestão colegial até ao seu *terminus* em prol da gestão unipessoal, sem deixarmos de refletir sobre alguns conceitos que nos posicionaram no alcance do papel dos líderes escolares incidindo de modo particular sobre a complexa liderança do diretor que joga em campos onde a eficácia se cruza com a democracia e a prestação de contas com a supremacia da lógica contábil. Não foi votado

ao esquecimento o importante papel que as lideranças desempenham na construção de um certo clima de escola.

O que mudou para ficar igual na gestão das escolas

A longa tradição no nosso país, que remonta ao período anterior a 25 de Abril de 1974, de órgãos de gestão unipessoais que iam do reitor ao diretor, colocou em evidência a pouca simpatia que os professores nutriam por estas figuras. Não é de estranhar, por isso, que após esse período ganhasse protagonismo uma gestão democrática que a publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76 (PORTUGAL, 1976) viria a regulamentar. A gestão democrática encontrava tradução no exercício do poder nas escolas mediante os princípios da direção colegial e representativa (Conselho Diretivo); na existência de estruturas de participação para professores, alunos e pessoal não docente; na elegibilidade para o exercício dos diferentes cargos; na divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (Conselho Diretivo) e da autoridade pedagógica (Conselho Pedagógico e Conselhos de Grupo) e de o poder dos professores assegurar a orientação e coordenação pedagógica da escola. A governação das escolas assentava, em parte, na responsabilidade colegial dos professores representados pelo Conselho Diretivo, eleito pelos pares (BARROSO, 1991). Esta gestão coletiva era partilhada com o Conselho Pedagógico, órgão de caráter deliberativo que, pela representação de grupos ou disciplinas, tinha a seu cargo a orientação pedagógica da escola. Certo é que esta orientação pedagógica ficou sempre a cargo do poder central, pelo que estamos perante um modelo de gestão subordinado a uma administração desconcentrada, ainda que a colegialidade e a democraticidade, com reconhecidas limitações, permitam diferenciá-lo da gestão das escolas pré 25 de abril.

Com efeito, este decreto parece não ter passado “de uma ‘prótese democrática’, numa administração burocrática” (BARROSO, 1991, p. 69). Não obstante o reforço do poder e intervenção dos professores no âmbito da gestão escolar, o que está patente neste modelo é o cânone

gerencialista da gestão, traduzido em mais gestão e menos democracia, sendo que “as escolas mantêm-se como meras extensões da administração e a esta prestam contas pelas vias burocráticas e hierárquicas tradicionais” (LEMOS, 1997, p. 262).

Curioso é que, em 1985/86 há, em Portugal, mais Conselhos Diretivos nomeados do que eleitos o que pode ser entendido como uma atitude de demissão dos professores que não queriam assumir as responsabilidades da gestão da escola, não fosse o caso dessa mesma gestão estar fora da escola, no poder central, como se verificava a esta data.

Em rutura com este modelo, surge o Decreto-Lei n.º 172/91 que apresenta uma estrutura organizativa assente em três vetores, sendo o primeiro a direção – assegurada pelo conselho de escola (artigo 7.º), o segundo a administração e gestão – assegurada pelo diretor executivo, definido como o “órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa, financeira” (artigo 16.º) e o terceiro, relativo à orientação educativa – assegurada pelo conselho pedagógico (artigo 31.º). É ao conselho de escola que cabe “eleger, destituir ou renovar o mandato do diretor executivo” (PORTUGAL, 1991, p. 2522), pelo que de uma eleição pelos pares de um órgão colegial, passamos agora para uma eleição menos participada dum órgão unipessoal. Para Barroso (1991, p. 78), este modelo rompe com o anterior na tentativa de profissionalização da gestão, por um lado, e na substituição da gestão colegial pela unipessoal servindo de argumento a necessidade de “dar maior ‘eficácia’, ‘eficiência’, ‘estabilidade’, ‘responsabilidade’”.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 apresenta-se como aquele que mais se aproxima dos princípios inerentes ao Decreto-Lei n.º 769-A/76 e surge com o claro propósito de concretizar na vida da escola a democratização através da autonomia e da descentralização consagrados como princípios fundamentais a par dos princípios da democracia e da participação. Neste constituiu-se como novidade a Assembleia de Escola, órgão onde a ideia de comunidade educativa ganha expressão, e a direção executiva que parece constituir-se como a síntese do D/L 769-A/76 e do D/L 172/91

pelo fato de poder ser assegurada quer por um conselho executivo quer por um diretor, competindo a cada escola de *per si* fazer a respetiva opção. No entanto, em ambos os casos a eleição é realizada em assembleia que integra a totalidade do pessoal docente e não docente, os representantes dos alunos do ensino secundário e representantes dos pais.

Apesar da possibilidade decretada, a maioria das escolas decidiu-se por uma direção colegial, o que agora se nos afigura como algo que, pelo menos parcialmente, contrariou, à altura, a vontade do legislador, já que no normativo legal sucessor, o D/L 75/2008, a direção da escola passa a ser expressamente assegurada por um órgão unipessoal. Dez anos depois, a opção do governo consagra a exclusividade do modelo de gestão unipessoal, sublinhando o legislador que um dos objetivos desta opção é “reforçar as lideranças nas escolas”. Passou-se da democraticidade da colegialidade ao líder unipessoal eficaz, apresentado como o rosto da escola.

Este líder é, simultaneamente, o ‘primeiro responsável’, alguém a quem ‘pedir contas’, mas, também, alguém dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo de escola e ‘executar localmente as medidas de política educativa’. Lima (2010) considera estarmos perante uma “direção atópica”, um alongamento vertical do diretor “forte para dentro e fraco para fora”, já que este é um subordinado perante a administração central, concentrando em si todas as pressões do exterior, mas “mais poderoso para dentro”. Barroso (2008, p.7) vai mais longe quando escreve sobre o preâmbulo do decreto agora em vigor ao considerar que “a insistência no argumento de o ‘órgão unipessoal’ permitir ‘lideranças fortes’ e ‘assacar responsabilidades’ não deixa de soar como uma ‘ameaça’ quanto ao tipo de pressão que se pode vir a exercer sobre o ‘director’”.

A premissa do D/L 75/2008 de que a unipessoalidade se constitui como um “reforço das lideranças” é, em si mesma, uma conclusão ideológica, já que não há nada na investigação empírica que sustente, ou mesmo prove, que a liderança unipessoal é mais forte, mais eficiente, do que a liderança colegial. Esta ideia é corroborada por Barroso (2008, p.

6) quando afirma que “a existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão do topo de uma organização”. Na verdade, “a existência formal de um ‘órgão colegial’ nunca impediu a emergência de lideranças individuais e permitiu, em alguns casos, reforçar a emergência de lideranças colectivas” (BARROSO, 2008, p. 6), o que, articulado com D/L 75/2008 onde se lê que “Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes”, nos dificulta a compreensão da tomada de decisão que presidiu à substituição do D/L 115-A/98, já que este deixava em aberto as possibilidades da colegialidade e da unipessoalidade da liderança da escola.

Parece-nos, por isso, pertinente a associação destas reformas ao cânone gerencialista, sobretudo, se pensarmos na centralização das políticas educativas e dos processos de decisão, no reforço das estruturas de tipo vertical e no reforço do poder do líder, bem como na busca da eficácia. Estamos perante a valorização duma gestão racional que engendra organizações cada vez mais burocráticas, sendo mesmo visível, hoje, nas escolas, o exagero dos traços weberianos, acompanhados do ‘taylorismo informático’ (LIMA, 2010). Tal traduz-se, entre outras coisas, no império da racionalidade técnico-instrumental, na obsessão pela eficiência e eficácia, na centralização e concentração de poderes. Parece que estamos a caminhar a passos largos de uma “gestão democrática para uma gestão gerencialista” que, centrada na escola, mantém, até certo ponto, incólume a administração central, até porque a autonomia continua a ser apanágio deste modelo.

Esta racionalidade gerencialista está associada à ideia de profissionalização da gestão prevista no atual e no anterior modelos, a propósito do que Barroso (2005, p. 166) refere “que o verdadeiro desafio que se coloca hoje no domínio da gestão escolar, não é o da profissionalização dos gestores, mas sim o da qualificação dos professores no domínio da gestão” e, na linha de Mitzberg, afirma:

O culto da racionalidade tal como se manifesta no que se chama de gestão profissional, serviu para destruir as capacidades de

fazer, [...], na medida em que as cortou de todo o humanismo. O gestor profissional criou organizações tão racionais, tão eficientes, que deixaram de ter possibilidade de funcionarem de maneira criativa. (BARROSO, 2005, p. 166).

Porém, tanto o D/L 115-A/98 como o D. L. 75/2008 apontam o direito do diretor, subdiretor e adjuntos terem acesso à formação específica para o exercício dessas funções, o que Barroso considera muito positivo. Resta referir que, neste campo, muito pouco foi ainda feito, estando a maioria daqueles que ocupam estes cargos arredados da possibilidade de acederem a essa formação, dada a sua restrição, em grande parte, aos diretores.

Este diploma consagra, então, o reforço das lideranças sob a alçada da ideia de que lideranças ‘fortes’ são necessariamente lideranças ‘boas’, e que estas são unipessoais. As investigações permitem contrariar esta relação causal, pois não é um dado absoluto que sempre assim seja, o que nos remete para a liderança como fenômeno contextualizado e situado, dependente dos contextos, ou seja, das contingências situacionais.

Ser competente ou ser eficaz

A dificuldade em definir o líder competente e enumerar as competências requeridas para o exercício de cargos de liderança reside no fato de que um líder pode ser competente numa área específica e numa determinada organização e revelar-se um desastre numa outra. Alguns autores são de opinião de que as competências técnicas, interpessoais e cognitivas, fazem parte do grupo de competências imprescindíveis a uma liderança eficaz (CUNHA, 2003). Pelas primeiras entende-se o conjunto de conhecimentos e capacidades relativos ao modo de desempenhar a tarefa; pelas segundas os conhecimentos sobre o comportamento humano, indispensáveis para a compreensão dos indivíduos, designadamente no que toca a processos de influência, de resolução de conflitos, de promoção da cooperação e de desenvolvimento profissional e, pelas terceiras, as capacidades intelectuais requeridas para diagnóstico e análise

de situações, resolução criativa dos problemas, seleção de informação relevante e desenvolvimento de modelos de eficiência.

Não obstante considerarmos estas competências importantes para a maioria dos líderes, elas não o são na mesma proporção, estando dependentes de variáveis como o nível hierárquico, o tipo e a dimensão da organização, a estrutura organizacional e as características culturais (YUKL, 1999). A realização de alguns estudos sobre requisitos de competências em diferentes níveis organizacionais permitiu verificar que os requisitos de competências cognitivos, bem como os interpessoais, aumentam nos níveis mais elevados da organização, enquanto os requisitos de competências técnicas e estratégicas apresentam uma variação proporcional com o nível hierárquico. Quer isto dizer que ser um bom estratega ou um bom técnico, ser um líder competente nestes domínios, não é condição para se ter uma liderança de sucesso em níveis mais elevados da organização (AFONSO, 2010).

A atual conjuntura de mudanças rápidas e de competitividade, a nível social e organizacional, onde se colocam novos e cada vez maiores desafios aos líderes, exige destes não só níveis de competência elevados, mas, ainda, a aquisição permanente de novas competências de liderança. O pressuposto é a conceção de líder como processo, a ideia de desenvolvimento de competências para o que remetem as abordagens de Yukl (1999) de Programas de Treino e Desenvolvimento de atividades.

Certo é que, nos dias de hoje, a ‘boa’ liderança parece depender tanto da variável competência como da variável eficácia. Cada vez mais ‘ser competente é ser eficaz’, sendo, em teoria, inadmissível no mundo das organizações que um líder competente não seja eficaz. A eficácia do líder é medida através de indicadores vários, formalmente definidos em função dos objetivos e políticas organizacionais estabelecidas pela gestão de topo. Um bom líder é, em contexto organizacional, um líder eficaz, sendo de sublinhar que, quer os objetivos considerados, quer os critérios de eficácia, são-lhe ‘impostos’ do exterior. É que ser um líder eficaz é, acima de tudo, contribuir para a eficácia do grupo, a qual é definida em função dos objetivos da organização, pelo que este líder

contribui, necessariamente, para a eficácia organizacional. Tal pressupõe que o líder conheça a visão e a missão da organização a que pertence.

Os estudos sobre esta matéria incidem, segundo Afonso (2010), sobre a eficácia do líder em termos das consequências ao nível da organização e dos seus colaboradores. Há, assim, uma correlação entre liderança eficaz e satisfação dos colaboradores, sendo mesmo o grau de satisfação um dos critérios para avaliar a eficácia do líder. Segundo o autor supra citado, como indicadores para medir o grau de satisfação têm sido utilizados, entre outros, o desempenho, o desenvolvimento e o envolvimento dos colaboradores na prossecução dos objetivos do grupo de trabalho. Outros indicadores comportamentais como absentismo, abandono voluntário/autodespedimento, diminuição da produção, sabotagem dos equipamentos, permitem, indiretamente, avaliar o grau de insatisfação dos colaboradores em relação ao líder. Outro indicador de eficácia parece ser a perceção de liderança dado que as recentes investigações onde se verificou que nos grupos onde o consenso sobre a perceção de liderança transformacional é elevado há níveis de envolvimento dos colaboradores no trabalho mais elevados do que nos grupos onde o consenso sobre a perceção de liderança transformacional é baixo.

A literatura mostra que os ‘melhores líderes’, os líderes eficazes, revelam capacidade de motivação, conhecem a dinâmica dos grupos e os contextos organizacionais, captam a multidimensionalidade das situações e têm uma visão holística da organização. Estes líderes focalizam-se na facilitação da interação e da tarefa, bem como no apoio. Sabem, de acordo com a situação, quando ser democráticos e quando ser autocráticos, sem que isso signifique ambiguidade de ação (COLE, BEDEIAN, 2007).

Parece-nos estar nesta linha a afirmação de Cunha e Rego (2003) de que está hoje em crescendo a perspetiva que relaciona a eficácia dos líderes com a prática de uma liderança inclusiva. Neste sentido, líderes eficazes são os que gerem participativamente, os que, cultivando a competência em ouvir, se focalizam nas necessidades, aspirações e valores dos seus colaboradores, respeitando-os e preocupando-se com

o seu bem-estar. Estes líderes combinam eficácia com moralidade. O verdadeiro líder é, assim, aquele que não teme olhar para o futuro, que aceita riscos e cria desafios, que empurra a sua equipe para a frente, que caminha ‘com’ a sua equipe. É aquele que enfrenta os obstáculos, sempre com a convicção da melhor atitude face ao sucesso, apostando na liderança com ‘ressonância’. Tem uma boa autoestima e é emancipador, criando nos seus colaboradores um sentimento de pertença que os identifica com a organização.

Certo é que as variáveis que interferem no desempenho do líder, internas e externas, nem sempre são fáceis de controlar, pois muitas delas estão fora do seu alcance. No entanto, a sociedade tecnicista e a lógica mercantilista da nossa era tudo regulam pela política dos números, e ser ‘bom’ é, no mundo das organizações, ser eficaz, apresentar resultados mensuráveis.

Preocupante mesmo é quando o império desta lógica contábil se alastra a todas as organizações, sem considerar as especificidades de cada uma. Falamos, em particular, das organizações educativas, considerando que estas deviam ter um ‘estatuto especial’, em que o valor das pessoas não fosse suplantado pelo valor dos números, e onde a ação do líder e dos colaboradores se sobrepusesse à lógica contábil, ao personalismo ético.

Entre a gestão e a liderança do diretor

As dimensões da gestão e da liderança escolares têm tido um lugar de destaque nas agendas reformistas das últimas duas décadas. De acordo com Torres e Palhares (2009, p. 123),

O sentido das mudanças ao nível da direcção e gestão das escolas tem caminhado para a implementação de uma estrutura de governação que seja capaz de ‘reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação’ (Decreto-Lei n.º 75/2008), o que se traduz no abandono de modelos mais colegiais e democráticos e a adopção de modelos mais unipessoais e profissionalizados.

Entendemos que os Decretos-Lei 115-A/98 e 75/2008 apontam no sentido de que é o Presidente do Conselho Executivo/Diretor (conforme o caso) a quem cabe o exercício simultâneo de dois papéis distintos, líder e gestor (BENNIS, 1989), sendo que os líderes são pessoas que fazem aquilo que tem de ser feito e gestores são pessoas que fazem bem aquilo que fazem. Assim, gerir coloca-se num plano de execução, num plano técnico, enquanto liderar se afirma num plano mais filosófico, num sentido do pensar, do modelar e do influenciar. Assumimos, no entanto, que o Presidente do Conselho Executivo/Diretor sendo, ao mesmo tempo, gestor e líder da instituição privilegia, por força da sua função educativa e pedagógica, a vertente da liderança. Desta forma, o papel do líder escolar é, enquanto gestor, administrar e gerir democraticamente o estabelecimento de ensino nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (PORTUGAL, 1998; 2008), de acordo com a orientação e controle da administração educativa, e executar as deliberações da Assembleia de Escola, agora Conselho Geral.

Em termos operacionais compete ao, agora, diretor organizar e processar informação e respectiva comunicação garantindo a toda comunidade escolar a possibilidade de estar a par das normas a cumprir, das tarefas a efetuar, de atividades culturais e/ou outras a realizar. Compete-lhe ainda, ouvido o Conselho Pedagógico, elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Atividades o Relatório Anual (final) de Atividades, as propostas de celebração de contratos de autonomia. Ao Conselho Geral cabe ainda definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, aprovar o relatório de contas de gerência e eleger o diretor (PORTUGAL, 2008).

Por sua vez, o desempenho do cargo institucional confere ao diretor competências para representar a escola, exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente, exercer o poder disciplinar em relação aos alunos, sendo, ainda, da sua responsabilidade a organização e execução de todos os atos burocráticos necessários ao funcionamento da instituição. Enquanto gestor, o diretor está obrigado

a cumprir, por um lado, o estabelecido pela administração central e, por outro lado, o que o Conselho Geral aprova, no meio do que está o seu Projeto de Intervenção na Escola, apresentado ao Conselho Geral quando da sua candidatura. Daqui resulta que o papel do diretor não será fácil se houver conflito institucional, ou seja, se houver divergência entre os normativos emanados do Ministério da Educação e Ciência e as deliberações do Conselho Geral, sendo certo que é ele o responsável por tudo o que manda executar e que terá que, necessariamente, assegurar a legalidade de todos os atos de gestão.

Também o papel do presidente/líder do Conselho Geral está envolto de alguma complexidade, isto porque sendo este órgão constituído por elementos que representam interesses vários, por vezes mesmo divergentes, a ele cabe a prática de uma liderança que vá ao encontro dos interesses coletivos da escola, não permitindo que aspirações e convicções individuais ou opiniões populistas se sobreponham à missão (a razão de ser), à visão (onde se quer chegar) e aos valores que definem o rumo da escola e lhe dão a sua identidade própria. Num plano 'ideal', sendo a missão, a visão e os valores da organização educativa partilhados por todos, em particular, pelos líderes (diretor, presidente do Conselho Geral, coordenadores de Departamento, e outros), a estabilidade do funcionamento dessa organização estaria garantida. Certo é que o consenso não caracteriza a dinâmica organizacional da maioria das escolas; existe divergência de opiniões sobre o caminho a seguir, ainda que o lugar onde se quer chegar seja o mesmo (a visão), assumindo, por vezes, proporções de conflitualidade clara ou identificável pelo 'ruído' que vai circulando na instituição educativa.

Neste contexto, poder-se-á dizer que, enquanto líder, o papel do diretor é trabalhar no sentido de que o sistema organizacional escolar esteja em homeostasia, garantindo que a vida da escola que 'lidera' não se afaste demasiado do equilíbrio. Deve, contudo, ser inovador, valorizar o pensamento divergente sempre que este for uma mais-valia para a instituição, pois só assim estará assegurada a mudança e o progresso necessários ao sistema educacional. O diretor terá que ser capaz

de desenvolver uma liderança educativa e pedagógica promovendo uma cultura de escola baseada, segundo Caetano (2005), na linha de Sergiovanni, em valores e convicções, de forma a produzir um “cimento” cultural que ligue as coisas, para que todas as partes funcionem em harmonia.

De sublinhar, no entanto, o dilemático paradigma dominante da organização e gestão escolar, em que a lógica de prestação de contas e de racionalização de recursos, lógica mercantilista, se confronta com a promoção de uma participação democrática de todos os interessados no fenômeno educativo, lógica da cidadania. Entendemos que a liderança unipessoal da escola, representada na figura do diretor, vai ao encontro, ainda que de forma enviesada, das finalidades subjacentes a esta política educativa, cujo perfil de tipo gestor e reverencial, orientado para a prestação de contas ao Estado, supera os princípios de desenvolvimento da cidadania democrática. Assim,

os actuais gestores e líderes escolares encontram-se no centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado, cabe-lhes preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da performance, dos resultados. A conciliação entre estas duas lógicas de sentido oposto, que confronta os valores da democracia e da participação com os da eficácia e da produtividade, tem vindo a fragilizar os processos de liderança escolar. (TORRES; PALHARES, 2009, p. 132).

De referir que cabe aos órgãos de governação de cada escola a adoção de um perfil de liderança de natureza mais tecnocrático e gestor ou mais democrático e emancipatório, devendo sempre zelar para que o patrimônio cultural e identitário da escola seja salvaguardado. Serão eles, particularmente o diretor, os responsáveis pela construção, ou não, da escola democrática, sendo que a governação das escolas “deve emergir como uma prática social, incorporando uma dimensão ética e

crítica, e instituir-se como uma ‘especialidade educacional’” (ESTEVÃO, 2001, p. 87).

Entendemos que a individualização da liderança centrada na figura do diretor reclama para o exercício do cargo pessoas cujo perfil seja simultaneamente ‘forte’ e ‘democrático’, por forma a conseguir conciliar os valores da competitividade e eficácia (características da escola de mercado) com os da cidadania democrática (característicos da escola da cidadania). Só esta liderança pode garantir o equilíbrio daquilo a que optamos por chamar ‘cultura mista’, pois constitui-se em torno de dois vetores: a prestação de contas e a participação. O papel do diretor é, então, crucial, já que a ele cabe a promoção de práticas capazes de impedir a supremacia da lógica contábil, da prestação de contas, sobre a lógica da participação, a lógica do humanismo personalista, orientando-se pelo pensamento de Lorenz (1988, p. 13-14) quando afirma que “há que combater a heresia epidémica segundo a qual apenas o medível e o contável fazem parte da realidade”.

Julgamos, ainda, que o diretor, apesar do atual contexto de centralização burocrática, não deve afastar-se daquilo a que Sergiovanni (2004a, p. 13) chama de “liderança pedagógica”; não deve assumir como prioritárias funções instrumentais e mecanicistas e tornar-se um mero refém dos modos de organização burocrático-racional. O culto pelo legalismo não pode ser considerado um valor central pelo diretor, devendo antes ser encarado como um valor de natureza instrumental, apenas útil e operacional quanto ao serviço da eficácia e da eficiência da escola, devendo ser complementado com o culto da democracia participativa.

O diretor e os coordenadores de departamento

Esta cultura da participação, tradutora duma liderança desconcentrada, faz com que o diretor tenha que considerar os coordenadores de departamento interlocutores a privilegiar. Estes são detentores de competências específicas no âmbito da coordenação e

da supervisão pedagógica, expressas no Regulamento Interno de cada escola, cabendo-lhes levar a cabo e fomentar entre todos os elementos da comunidade, em particular entre os docentes do seu Departamento, a partilha de saberes e experiências.

Enquanto líderes de uma estrutura constituída por grupos disciplinares vários e, muitas vezes, com poucas afinidades entre si, eles próprios têm que ser flexíveis para gerir e apoiar os colegas na gestão de currículos distintos, fomentando um espírito de flexibilização curricular promotor de aprendizagens significativas. Cabe-lhes, ainda, apoiar os professores em início de carreira, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, pessoal, social e ético – trabalho que, não sendo nem podendo ser, exclusividade sua, é deveras importante, pois estão em causa os princípios orientadores da profissão docente.

Enquanto elementos do órgão de gestão pedagógica da escola, o seu papel será tão mais relevante quanto mais desconcentrada e distribuída for a liderança do diretor/presidente do Conselho Pedagógico, e quanto mais capazes eles se revelarem para assumir as suas competências de líderes. Com efeito, alguns estudos, bem como a nossa experiência, mostram que nem sempre estes líderes são ‘líderes de fato’. Escolas existem em que os coordenadores de Departamento têm dificuldade em motivar, em influenciar, em promover a discussão construtiva, não conduzindo os espaços de reflexão no sentido destes se traduzirem em momentos de produção profícua de ideias e de tomadas de decisão conjuntas, a serem partilhadas, em fase posterior, pelo Conselho Pedagógico e, conseqüentemente, por toda a comunidade educativa. Temos, não raras vezes, casos em que estes líderes assumem o tipo *laissez-faire*, sendo meros intermediários entre o Conselho Pedagógico e o Departamento Curricular. A escola de hoje não se coaduna com este tipo de liderança, torna-se disfuncional se a este nível a liderança não for, também, exercida na dupla vertente transformacional e distribuída.

No referente à Avaliação de Desempenho Docente, e de acordo com o Decreto-Regulamentar n.º 2/2010 (PORTUGAL, 2010), os coordenadores de Departamento assumem um papel que não pode

ser secundarizado. O legislador dotou-os de competências várias neste domínio, cabendo-lhes designar e avaliar os relatores do seu Departamento, por um lado, e dado que podem ser elementos da Comissão de Coordenação de Avaliação Docente (CCAD) e do Júri de Avaliação, onde também está o diretor, eles são, por sua vez, responsáveis, direta ou indiretamente, pela avaliação da quase totalidade dos docentes da escola.

Assim, a avaliação dos docentes que no biênio 2007/2009, mesmo neste novo modelo de avaliação, esteve a cargo do diretor, que hoje apenas tem exclusividade na avaliação dos coordenadores de departamento que ele próprio designou, do subdiretor e dos adjuntos, fica, agora, mais distribuída, o que, em nosso entender, poderá, paradoxalmente, querer significar mais subjetiva e arbitrária, pois estão em causa relatores vários, o que exige um grande apoio e orientação desses relatores pelos coordenadores de Departamento com vista à implementação de uma avaliação que cumpra os princípios da equidade e justiça.

Embora a forma de seleção dos coordenadores, que de eleitos pelos pares passaram a designados pelo diretor, não seja consensual, estando em causa mais um ato onde o princípio da democraticidade é arredado das escolas, pode ser entendível a opção do legislador se nos concentrarmos nas práticas. Estas passavam, em alguns casos, pela rotatividade das pessoas ou ainda pela escolha na base de uma espécie de ‘acordo prévio’, ou seja, o coordenador não era, verdadeiramente, eleito. Tal significa que se elegiam colegas ou porque pertenciam ao círculo de amizades, ou porque enquanto docentes a sua atuação era objeto de contestação, nomeadamente no que concerne a queixas de alunos e encarregados de educação. Em síntese, não raras vezes, a escolha da pessoa para o exercício do cargo, a eleição, não se pautava pela adequação da pessoa ao perfil requerido, o que se traduzia num *déficit* de liderança.

Temos hoje, ao invés, coordenadores designados pelo diretor, o que se pode traduzir num arrepio à democracia ou talvez não! É que o pressuposto de que o diretor é um autocrata, todo-poderoso, que atua

arbitrariamente não é um dado adquirido nem pode sê-lo, pois ele ‘não é uma ilha’, é um líder situado e depende dos outros para atingir os objetivos organizacionais. O autêntico líder pauta a sua ação por valores, por princípios e tendo uma visão para a escola que lidera, para que esta cumpra a sua missão, terá que fazer escolhas alicerçadas em critérios de competências profissionais, pessoais e relacionais. Esta possibilidade aparece-nos quase como uma necessidade, pois se ele tem que ‘prestar contas’, se ele é o ‘primeiro responsável’, faz todo o sentido que escolha os que melhor podem contribuir para que a escola ‘cumpra a sua missão’ e, conseqüentemente, para a efetivação da ‘melhoria’.

Parece importante que os líderes da escola, em particular o diretor, devem liderar com todos e para todos, devem conseguir que os ‘alguns’ que se demarcam percebam o porquê e o para quê da sua ação, o que requer o *empowerment* coletivo. Chamamos a esta forma de liderar ‘construir no plural’, pois a escola enquanto construção social faz-se com a participação plural. É aqui que colocamos a essência do papel do diretor, nesta capacidade de ‘construir com todos’ uma ‘organização educativa para todos’.

A liderança na construção do clima da escola

Desta feita, o líder do estabelecimento de ensino e o estilo de liderança que adota são as variáveis que mais diretamente influenciam o clima de escola. Assim, um líder fechado, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos provoca uma atitude mais reativa que pró-ativa por parte dos professores; já o líder aberto torna-se menos manipulador, pois “suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se um papel de apoio, de forma a obter reacções mais colaborativas, onde têm lugar a cordialidade, a amizade, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta” (FORMOSINHO; MACHADO, 2000, p. 130). No entanto, tal não significa que o diretor adote um único estilo de liderança no exercício das suas funções, haverá, sim, uma sobreposição de diferentes estilos.

Na verdade, parece-nos que “hoje não se controlam as pessoas através de regras burocráticas e hierarquia de comando, mas por meio de compromisso com a visão e os valores compartilhados” (CHIAVENATO, 1999, p. 51), ou seja, é necessário que as pessoas se sintam parte da organização e sintam que são reconhecidas, que contam para alguma coisa. Não basta cumprir a lei, é necessário atender aos agentes no terreno, aos atores diretamente envolvidos e estar atento, praticar uma liderança por valores, com enfoque nas pessoas, no diálogo, na promoção da participação. Sergiovanni (2004b, p. 37) reclama para a escola uma “liderança moral”, referindo que

precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, os 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, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças.

Estamos já perante a ideia de líder transformacional, de líder do futuro, pois existe uma visão que se pretende compartilhada por todos os elementos da organização. Assim se compreende a importância da liderança escolar e o papel fundamental do líder/diretor, a quem cabe fazer com que todos caminhem na mesma direção. Aqui se insere a afirmação de Sergiovanni (2004b, p.119) de que todos os líderes devem “trabalhar para tornar as suas visões realidade e isto está dependente do modo como conseguem vender as suas visões aos outros”. Desta feita, o líder deve preocupar-se em levar os liderados a refletirem sobre o ‘para quê’, ou seja, a buscarem a compreensão do sentido da ação.

A escola, como qualquer organização, é constituída por múltiplos atores cujos interesses, nem sempre, são coincidentes. O mesmo acontece com as representações que uns fazem dos outros, incluindo-se aqui os seus papéis e a forma como os desempenham. Não raras vezes verifica-se um afastamento de algumas destas representações em relação às práticas

em si mesmas, o que se constitui como uma condicionante das relações interpessoais e, conseqüentemente, do clima de escola.

As incertezas do sistema educativo, as dúvidas sobre o ‘porquê e para quê educar quem não quer ser educado’, ou seja, sobre a essência da sua ação e do seu papel, vão influenciar toda a teia relacional que se desenvolve na escola. Ora, este cenário sendo, provavelmente, o mais generalizado nas nossas escolas, não afeta todos de igual forma; são ainda alguns os que resistem e acreditam na escola, na sua função educativa, na sua capacidade transformacional do mundo e da vida, pelo que ela é entendida como a ‘chave’ para um mundo mais justo e equitativo, tendo ela própria que exercitar estes valores.

O acima descrito pode servir de pano de fundo para o cenário de muitas salas de professores, pois é aí que se vivenciam, experienciam e partilham estes sentimentos, o que faz com que este espaço seja singular em cada escola, tal como ela própria, e seja, também ele, o reflexo do clima de escola, sem descurar a hipótese de ele também ser causa desse mesmo clima.

Consideramos, à luz de alguns autores, que o clima de escola é influenciado pela forma como os indivíduos participam e se interrelacionam, e que se traduzirá no desenvolvimento dos sentimentos de pertença ou de não pertença àquela organização. A este propósito Revez (2004, p. 81) afirma que “o clima de escola é afectado, de igual forma, pelos sentimentos, valores, atitudes, expectativas e aspirações dos membros da organização, ao mesmo tempo que pode receber a influência do meio externo”. Isto remete-nos para o fato do clima de escola ser influenciado por variáveis internas, de que destacamos a liderança do diretor, e por variáveis externas, que no presente se situam, sobretudo, no topo da pirâmide organizacional do sistema educativo, estando por isso fora da escola.

Mas o nosso foco de análise é a liderança do diretor e as suas implicações no clima de escola. Convocando a autora atrás referida, esta afirma que

o clima é entendido como uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar que se vê afectada pela liderança do director, é experimentada pelos professores, influi na conduta dos membros e está baseada em condições colectivas. (REVEZ, 2004, p. 109).

Estamos em crer que a liderança do diretor ainda que não seja a única determinante do clima de escola, é um fator essencial, tanto mais eficaz para a promoção de um clima positivo quanto mais as suas práticas e as representações que delas são construídas forem aproximadas. Ou seja, a eficácia do líder para a promoção deste clima de escola positivo pode ser condicionada por representações negativas, tanto mais se estas pertencerem a líderes da organização, formais ou informais, com capacidade para influenciar a sua disseminação. Tal situação é contornável se o diretor praticar uma liderança aberta e de proximidade dos liderados, que permita a estes últimos (re)construir representações pessoais e fundamentadas na sua experiência pessoal. Tal não implica a negação do ‘ruído’ na organização educativa, até porque entendemos que o alvoroço, o descontentamento pode ser útil se servir para identificar os pontos fracos a nível dos procedimentos organizacionais e relacionais.

Cabe uma referência breve à comunicação, ao modo como ela circula no interior da organização educativa e que nem sempre respeita o defendido por Habermas (1997, p. 122), segundo o qual “toda a comunicação tem uma vocação de verdade”, e que se aproxima da valorização da dialogicidade por Freire (2010, p. 91), que entende o diálogo como a via do “encontro dos homens”. O modo como é gerida a comunicação na escola assume extrema relevância. É da máxima importância que a comunicação seja clara, que a informação que o líder divulga seja fidedigna, oportuna e pertinente. Ora, tal não dispensa a leitura pelos liderados, pois só assim será promovido o desenvolvimento duma opinião crítica e estruturada, que reclama de todos a detenção da informação adequada. A falta de conhecimento, associada ao recurso, mais ou menos frequente, de informações em segunda mão é, muitas vezes, responsável pela formação de opiniões erradas. Fazer do diálogo

uma ‘arma’ ao serviço da própria organização é fundamental, pois ele pressupõe uma relação de proximidade, uma maior humanização do ambiente educativo, sendo possível que desta forma o líder não só influencie no sentido do fazer, mas também no do ‘fazer com prazer’.

Este líder aberto, democrático e tolerante, que faz do diálogo a via de encontro com os outros, será capaz de promover na sua escola um clima de cooperação, de esforço, de tolerância, de partilha, de disciplina e, sem anular o ‘ruído’, contribuirá para aumentar o prazer de estar na escola. Tal exige uma liderança transformacional e, sobretudo, distribuída, um líder que acredita em si e nos elementos que trabalham nesse coletivo que é a escola, um líder que tem que perder os ‘medos’ da mudança, da incerteza, da crítica e levar os liderados a perderem-nos; isto mesmo será fator de crescimento da confiança mútua e de decréscimo da desconfiança de uns pelos outros, contribuindo para o derrubar dos ‘fantasmas’ e para a criação de condições de trabalho ‘emocionalmente significativo’.

Se o clima de escola está dependente de todos os elementos da organização, do tipo de interação coletiva, não podemos deixar de considerar que o papel da liderança é fulcral. A situação presente, nomeadamente a conflitualidade/descontentamento à volta da figura do diretor, só pode ser esbatida se ‘os fantasmas’, ‘as representações’, negativas associadas ao próprio conceito forem destronadas pelas práticas, pela forma como os atuais diretores exercem as lideranças.

É assim que, hoje mais do que ontem, o diretor deve exercer uma ‘liderança primal’, uma ‘liderança com ressonância’, o que significa que as pessoas vêm primeiro, estão em primeiro lugar, o mesmo se aplicando aos restantes líderes da organização educativa (GOLEMAN, 2002, p. 25). Gerar ressonância, estar sintonizado com os ‘sentimentos das pessoas’, seguir um caminho emocionalmente positivo, pautar-se por valores e despertar os valores e o valor dos que o rodeiam é a tarefa principal de todos os líderes.

Parece que “a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional” (GOLEMAN, 2002, p. 25), e a ela se associa a capacidade para despertar sentimentos positivos em todas as pessoas da organização. O autor

e colaboradores enfatizam “o poder da liderança emocionalmente inteligente para inspirar a paixão e o entusiasmo e para manter as pessoas motivadas e comprometidas com o que estão a fazer” (GOLEMAN, 2002, p. 10). Estamos prante a chamada liderança por valores, que também é apanágio de Rego e Cunha (2004) que, defendendo uma liderança transformacional, sublinham a questão dos ‘valores e da ética na liderança’, chegando a afirmar que “No limite, dois líderes podem adoptar idênticos comportamentos transformacionais e suscitar até idênticas consequências – mas são os valores subjacentes que permitem descortinar que um é autêntico e o outro é pseudo” (REGO; CUNHA, 2004, p. 239).

Se o nosso tempo, a era da ‘frieza da tecnologia’ e do ‘império da tecnocracia’, reclama uma escola mais humana e mais humanizada, que se traduzirá num clima de escola mais positivo, os estudos comprovam a importância do papel do líder na sua realização. Também Barroso (1996, p. 170) tem uma perspectiva de liderança que coloca em evidência os valores e as pessoas, considerando a escola como “construção social”, o que, como refere, “põe em causa os princípios da racionalidade administrativa”, valorizando o “papel dos indivíduos” e defendendo-se o “primado dos valores sobre os factos”.

Conclusão

A entrada em vigor do Decreto-Lei 75/2008 remete para a constituição do órgão de direção da escola, a força e a qualidade das lideranças, identificando-as como unipessoais, fato que determina a substituição, nas organizações escolares, de um órgão colegial por um unipessoal.

Este normativo torna evidente o espírito da organização vertical, hierárquica, onde é consentida e promovida a assimetria de poderes entre o topo e a base da pirâmide o que nos coloca no encalce de pressupostos de gestão e liderança importados de outros contextos no que concerne aos “requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento

dos objetivos organizacionais básicos como competência, estrutura e estabilidade” (SERGIOVANNI, 2004a, p. 172).

Porém, pela singularidade da organização escolar, impõe-se a presença de uma liderança com enfoque na axiologia, uma liderança humana e humanizadora que com motivação e o *empowerment* de todos os atores conseguirá não ser marginalizada face à política dos números. O diretor presta contas para fora e para dentro da organização o que o obriga a uma postura camaleônica se quer ver legitimado o seu poder praticado.

Se é fato que existe um *continuum* entre a pressão política e administrativa dos centros de decisão governamentais e a autonomia relativa das organizações escolares, compete aos líderes escolares, em particular ao diretor, atentos às singularidades, organizar e realizar a cooperação entre os vários agentes para que a escola cumpra a sua missão educativa, instrutiva e socializadora. A liderança surge, assim, como processo dinâmico de responsabilização e de partilha de decisões e ações. Parece-nos que o exercício de verdadeiras e esclarecidas lideranças, que combinam competência com participação, é condição maior para (re) legitimar as escolas nas comunidades.

O clima de escola é, então, ele mesmo, uma construção social que depende das pessoas, da forma como se interrelacionam e como gerem o processo comunicacional, no que o líder diretor tem um papel decisivo, não se podendo negar a influência de outros fatores, nomeadamente externos. Logo, é o clima que diferencia as organizações, sobretudo pelo fato de ser uma construção subjetiva, tradutora das interpretações que os sujeitos fazem das condições objetivas da *praxis*.

FROM THE PATHWAY TO THE SOLE PERSON'S SCHOOL MANAGEMENT WAY OF BEING

Abstract: This paper is a result of both a speculative attitude and of a literature review that allowed us to question the regulatory pathway that was held since 25th of April to nowadays, regarding the establishment of the sole person's leadership. This paper also notices the contribution made by the concept of

effectiveness in this perspective. We focused especially in the complex leadership of the director who is bound to the hard task of responding favourably to the logics of troubled conciliation without being colonized by the supremacy of accountability logic. We do not oblivious the very importance that the director has, through his leadership style, in the construction of the school mood, leading us to conclude through the importance of a leadership that ensures the pleasure of being, belonging and doing of its participants.

Keywords: Sole person's leadership. Director. Leader.

Referências

- AFONSO, P. L. **Liderança. Elementos-chave do processo**. Lisboa: Escolar Editora, 2010.
- BARROSO, J. Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. **Inovação**, 4, p. 55-86, 1991.
- BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, J. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- BARROSO, J. **Parecer ao Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”**. Lisboa, 2008.
- BENNIS, W. **Porque é que os líderes não conseguem liderar**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1989.
- CAETANO, J. M. M. **Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Lisboa: Universidade Aberta. 2005.
- COLE, M. S.; BEDEIAN, A. G. Leadership consensus as a cross-level contextual moderator of emotional exhaustion – work commitment relationship. **The Leadership Quarterly**, 18 (5), p. 447-462, 2007.

CUNHA, M. P.; REGO, A.; CUNHA, R. C.; CARDOSO, C. C. **Manual de comportamento organizacional**. Lisboa: Editora RH, Ltda., 2003.

ESTÊVÃO, C. V. **Justiça e educação**. A justiça plural e a igualdade complexa na escola. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. **Políticas educativas e autonomia das escolas**. Porto: Edições ASA, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. S. Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações**. Lisboa: Gradiva, 2002.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997.

LEMOS, V. A Gestão Escolar. **Educação em Debate**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, p. 259-273, 1997.

LIMA, L. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais. SIMPÓSIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, 6, Aveiro. **Anais**. Universidade de Aveiro/Departamento de Educação, outubro, 2010.

LORENZ, K. **O Homem Ameaçado**. Lisboa: Edições D. Quixote, 1988.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Investigação científica. Decreto-Lei n° 769-A/76, de 23 de Outubro; Estabelece a regulamentação da gestão das escolas. **Diário da República**, I Série, 1º Suplemento, N° 249, 1976.

PORTUGAL. Presidência da República. Decreto-Lei n° 172/91, de 10 de Maio. Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, I Série A, N° 107, 1991.

PORTUGAL. Presidência da República. Decreto-Lei n° 115-A/98, de 4 Maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, I Série A, 1º Suplemento, N° 102, 1998.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, I Série, N.º 79.

PORTUGAL. Conselho de Ministros. Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, adiante abreviadamente designado por ECD. **Diário da República**, I Série, N.º 120, 2010.

REGO, A.; CUNHA, M. P. **A essência da liderança: Mudança, Integridade, Resultados**. Lisboa: RH Editora, 2004.

REVEZ, M. **Gestão das organizações escolares, liderança escolar e clima de trabalho: um estudo de caso**. Chamusca: Edições Cosmos, 2004.

SERGIOVANNI, T. **O mundo da liderança**. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições Asa, 2004a.

SERGIOVANNI, T. **Novos caminhos para a liderança escolar**. Porto: Edições Asa, 2004b.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. Estilos de Liderança e Escola Democrática. **Atas do Encontro SocEd**. Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. Lisboa, janeiro, 2009.

YUKL, G. An evaluative essay on curret conceptions of effective leadership. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, 8, p. 33-48, 1999.

Artigo recebido em: 22/09/2012

Aprovado para publicação em: 15/06/2013