

A Liderança das Escolas: Avaliação Externa e Percepções dos Professores

▮ José Augusto Lourenço*

▮ Maria Beatriz Bettencourt**

Resumo

A pesquisa incide sobre a liderança das escolas públicas portuguesas que, na avaliação externa das escolas, foi a área melhor classificada, obtendo “Muito Bom” em um terço das escolas. A pesquisa questionou estas classificações, confrontando-as com as percepções dos professores sobre as práticas dos seus líderes. Para tal, foi aplicado, a professores de 13 escolas, o questionário “Leadership Practices Inventory – Observer”, de Kouzes e Posner, baseado na teoria da liderança transformacional. Verificou-se que, por um lado, as percepções dos professores corroboram a avaliação externa, no que diz respeito à existência de diferença, estatisticamente significativa, entre as práticas transformacionais das lideranças melhor e pior classificadas. Por outro lado, o estudo indica que as atuais lideranças escolares, mesmo as melhores, têm características pouco transformacionais e são, assim, pouco capazes de exercer efetiva liderança pedagógica. De fato, segundo a percepção dos professores, práticas relativas a “inspirar uma visão conjunta” são pouco expressivas nos líderes escolares, apesar de fulcrais para a eficácia da sua ação.

Palavras-chave: Avaliação da escola. Liderança escolar. Liderança transformacional. Inventário de práticas de liderança.

1. O sistema de avaliação das escolas básicas e secundárias em Portugal

A crescente globalização e a procura de novos modos de regulação tem levado a generalidade dos governos a adotar, desde as décadas de 80/90, um conjunto de medidas de política educacional que possibilitem não só uma maior eficácia, mas

* Mestre pela Universidade Lusófona; Professor de Música no Conservatório de Lisboa. E-mail: joseaugustolourenco@hotmail.com.

** Doutora em Ciências da Educação, Universidade de Montreal; Docente do Curso de Mestrado Profissional em avaliação, Fundação Cesgranrio. E-mail: beatrizbettencourt@yahoo.com

também uma maior eficiência dos sistemas educativos (BARROSO, 2006). Entre as medidas visando à regulação das escolas e da educação que têm tido importância crescente salientam-se: (i) a aferição dos resultados dos alunos em determinadas áreas, através de provas estandardizadas, podendo servir para a elaboração de rankings de escolas; (ii) a intensificação da avaliação externa institucional e (iii) a implementação ou reforço de processos de auto avaliação.

Em Portugal, o processo relativo à avaliação do sistema educativo, das instituições e dos seus atores iniciou-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986). No entanto, só em 2002, com a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro (PORTUGAL, 2002), que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, foi universalizada a auto avaliação e avaliação externa das escolas.

O Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior assume-se como tendo por principais preocupações “Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas; Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; (...)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). O Sistema assume o intuito de não sancionar as escolas, mas de interpelá-las, procurando que elas próprias se interroguem e encontrem as melhores estratégias para melhorar o serviço que prestam e, conseqüentemente, os resultados académicos dos seus alunos (CLÍMACO, 2010).

O quadro de referência para a avaliação das escolas foi organizado em cinco domínios e na primeira fase do processo, que se conclui com a elaboração do relatório de autoavaliação da instituição, ela deve responder às questões colocadas para cada um dos cinco domínios, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 – Domínios e questões para avaliação das escolas

Domínios	Questões
1. Resultados; 2. Prestação do serviço educativo; 3. Organização e gestão escolar; 4. Liderança; 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola.	1. Como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para garanti-los? 2. Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta? 3. Como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo? 4. Que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão? 5. Como garante a escola a autorregulação e a melhoria?

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009).

Cada um destes domínios é, por sua vez, suportado por um conjunto de fatores. Depois de enviado o relatório de autoavaliação da escola à IGE, inicia-se a segunda fase do processo de avaliação das escolas: a avaliação externa (AE). Uma equipa de três avaliadores externos analisa a documentação da escola e realiza uma visita de dois ou três dias, em que contata com todos os órgãos e corpos da escola. Por fim, elabora um relatório de AE que contém, além das apreciações e recomendações, uma classificação por domínios. Os níveis de classificação são quatro: Insuficiente; Suficiente; Bom e Muito Bom, não existindo uma hierarquia entre os diferentes domínios, nem uma classificação para o desempenho global da escola.

No ano de 2010/2011 concluiu-se o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, ou seja, todas as escolas foram objeto de uma AE até esta data. No relatório global deste ciclo avaliativo, feito pela IGE, pode-se constatar que o domínio da Liderança é aquele que recolhe a percentagem mais elevada de avaliações de Muito Bom (33,8%), seguido do domínio de Organização e gestão escolar (26%); em terceiro lugar o de Prestação do serviço educativo (11,3%); depois o dos Resultados (8,1%) e, por último, com 5,1% o de Capacidade de autorregulação e melhoria da escola (GOVERNO DE PORTUGAL, 2011). As classificações de Bom seguem a mesma ordem de classificação.

Face a estes resultados, parece poder-se concluir que as escolas portuguesas teriam, em média, uma boa liderança, que seria razoável o serviço educativo por elas prestado, mas que os resultados dos alunos seriam fracos, assim como a capacidade da escola de se autorregular com vista à melhoria.

Porém, estes resultados encontram-se em contradição com os atuais conhecimentos científicos na área, que comprovam uma forte relação entre “boa liderança” e obtenção de “bons resultados de aprendizagem”. A pesquisa aqui apresentada teve por finalidade encontrar explicações para esta aparente contradição.

2. Liderança e resultados dos alunos

A pesquisa científica sobre a eficácia das escolas identifica a área dos processos de ensino e de aprendizagem como o único fator que detém um impacto superior ao da liderança no que os alunos aprendem na escola (LIMA; SILVA, 2011; DAY, 2009). Marzano et al. (2005) estimam uma diferença de 44% na probabilidade de os alunos realizarem com sucesso uma mesma prova, em função da eficácia ou ineficácia da escola, podendo esta diferença alcançar os 70%, se forem consideradas, para efeitos de análise, exclusivamente, a percentagem de 1% das escolas mais eficazes e de 1% das escolas menos eficazes.

No que respeita à liderança, são os fatores ‘definição de uma visão’ e ‘procura dos melhores processos para alcançá-la’ que surgem como os mais relevantes para o sucesso dos alunos (DANIEL et al., 2004; LIMA, 2008; PURKEY; MARSHALL, 1983; TEDDLEY; REYNOLDS, 2000). Autores como Daniel et al. (2004) estimam que a liderança pode ser responsável por ¼ da variação dos resultados dos alunos. A liderança em si mesmo, sem identificação de fatores, pode ter um impacto marginal, ou mesmo negativo, fazendo com que os resultados dos alunos sejam inferiores ao que seria expectável (WATERS; MARZANO; McNULTY, 2003).

3. A liderança transformacional e seus instrumentos de medição

Torna-se, assim relevante, identificar que características da liderança devem ser tidas em conta na avaliação das escolas. A importância da liderança nas escolas não difere da importância que assume noutras instituições ou organizações, sendo essenciais para o sucesso vários fatores, tais como: (i) a definição de uma visão e de objetivos claros; (ii) a promoção de um clima geral propiciador de boas aprendizagens; (iii) a promoção das atitudes mais adequadas por parte dos professores; (iv) a promoção de melhores práticas de sala de aula; (v) a promoção de uma organização mais eficaz do currículo e do processo

de aprendizagem e (vi) a criação de oportunidades para os alunos aprenderem (MARZANO et al., 2005).

Em 1978, em *Leadership*, Burns expõe o conceito de liderança transformacional que, sumariamente, incide sobre os processos que conduzem a uma transformação dos intervenientes humanos de uma organização. Segundo Bass:

Os interesses da organização e de seus membros precisam estar alinhados. Esta é uma tarefa para o líder transformacional. O líder transformacional inspira, estimula intelectualmente e considera individualmente seus seguidores, ao contrário do líder transacional que pratica o reforço contingente. A liderança transformacional pode ser uma directiva ou participativa. A liderança transformacional exige um desenvolvimento moral mais elevado e é reconhecida universalmente como um conceito. (BASS, 1999, p.9).

A liderança transformacional surge, assim, caracterizada por ter a capacidade de provocar uma mudança ou transformação dos liderados, mas também dos líderes, permitindo alcançar níveis de dedicação e de desempenho acima do expectável (Bass e Riggio, 2006). Esta perspectiva viria não só a alcançar uma ampla aceitação, mas também os contributos de autores como Kotter (1996), Bennis e Nanus (2003), Bass e Bass (2008) e Kouzes e Posner (2009).

Kouzes e Posner (2009), a partir de pesquisas em que procuraram que as pessoas relatassem as suas melhores experiências de liderança e as qualidades que mais admiravam nos seus superiores, demonstraram que, apesar de cada experiência de liderança ser única, as lideranças apreciadas seguiam padrões em tudo muito semelhantes. Concluíram que, para além desses comportamentos serem observáveis e apreendidos, não eram exclusivos de um conjunto de pessoas, de organizações, de países, ou de um determinado momento histórico (KOUZES; POSNER, 2009).

Kouzes e Posner (2002) também desenvolveram um instrumento de pesquisa denominado *Leadership Practices Inventory*, onde organizam 30 comportamentos, considerados mais relevantes, em torno de cinco práticas: Mostrar o caminho, Inspirar uma visão conjunta, Desafiar o processo, Permitir que os outros ajam e Encorajar a vontade. A definição dessas práticas consta da Tabela 2.

Tabela 2 – Cinco práticas de liderança e sua definição

Mostrar o caminho	O líder, após clarificar os seus valores pessoais, adota um conjunto de posturas e comportamentos adequados aos objetivos que a instituição pretende alcançar.
Inspirar uma visão conjunta	O líder, através do envolvimento da equipa, constrói uma visão mobilizadora da organização: define a organização de que todos desejam fazer parte.
Desafiar o processo	O líder procura novas formas da ação, para melhorar os processos no sentido de materializar a visão da organização
Permitir que os outros ajam	O líder cria um ambiente de confiança propício à colaboração, procurando que cada elemento da organização possa ter cada vez mais autonomia e, simultaneamente, mais responsabilidade.
Encorajar a vontade	O líder cuida individualmente de cada elemento da organização, identificando os seus pontos fortes, as suas debilidades, as expetativas e motivações, procuram trazer ao de cima o melhor de cada um.

Fonte: KOUZES; POSNER (2002).

Na área da educação, autores como Hargreaves (2010), Darling-Hammond (2010), Lieberman (1988), Bush (2003, 2008) e Huber (2010), entre outros, referem à importância da liderança transformacional no processo de modificação das escolas de modo a obter uma melhoria nas aprendizagens dos alunos.

4. Objeto de estudo e questões de pesquisa

Partindo do pressuposto que a liderança desencadeia todo um processo conducente ao desempenho da missão da escola e que a avaliação externa tem como finalidade fomentar nas escolas um processo de interpelação, esta pesquisa procurou verificar se os professores das escolas avaliadas no domínio da 'Liderança' com Muito Bom percepcionavam nos seus líderes escolares uma utilização das práticas de liderança transformacional mais frequente do que a dos líderes classificados com Suficiente.

As perguntas específicas que nortearam a pesquisa foram:

1. Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança percebidas pelos professores e a avaliação da 'Liderança' feita pela avaliação externa?
2. Existem diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis biográficas dos professores e a sua percepção das práticas de liderança?
3. Quais os comportamentos transformacionais que os professores percepcionam com maior e menor frequência nos seus líderes escolares.

5. Metodologia

Para dar resposta a estas questões realizou-se um estudo extensivo, com o recurso a métodos quantitativos, neste caso através da utilização de uma pesquisa por questionário, na variante de administração direta (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992). O instrumento utilizado foi o Leadership Practices Inventory - Observer, 4ª edição, de James M. Kouzes e Barry Z. Posner (2002). Este instrumento é constituído por 30 afirmações, seis por cada uma das cinco práticas de liderança e pontuado através de uma escala de tipo Likert de dez níveis, onde se associam os valores ordinais a valores qualitativos, de acordo com a seguinte ordem: 1 – Quase nunca; 2 – Raramente; 3 – Pouco; 4 – De vez em quando; 5 – Ocasionalmente; 6 – Às vezes; 7 – Com certa frequência; 8 – Geralmente; 9 – Com muita frequência; 10 – Quase sempre. Assim, cada prática de liderança poderá obter entre 06 pontos de valor mínimo e 60 pontos de valor máximo (KOUZES; POSNER, 2002).

Em relação à consistência interna da escala, foi obtido um coeficiente Alpha de Cronbach de .97, para a globalidade das 30 declarações. Quando submetidas a uma análise de fiabilidade a prática Mostrar o caminho obteve .87, a prática Inspirar uma visão conjunta, .89; Desafiar o processo .90; Permitir que os outros ajam .90 e Encorajar a vontade .91, valores estes semelhantes aos referenciados pelos autores.

O estudo envolveu as escolas públicas inseridas na Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE, que foram objeto de avaliação externa no triénio de 2009/2011 e obtiveram a classificação de Suficiente ou de Muito Bom no domínio da 'Liderança'. Às escolas referidas anteriormente foi enviado um correio eletrónico a explicar a pesquisa e a solicitar o acesso à sala de professores. Das 64 escolas do universo de análise foi obtida autorização para a aplicação em 13 escolas, 07 avaliadas com Muito Bom e 06 avaliadas com Suficiente¹. Nas escolas avaliadas com Suficiente foram aplicados 59 questionários, o que corresponde a uma percentagem de 46,5% e nas escolas avaliadas com Muito Bom, foram aplicados 68 questionários, o que corresponde a uma percentagem de 53,5% do total.

O questionário foi administrado pelo pesquisador que contactou, individualmente e aleatoriamente, os docentes na sala de professores, apresentando-lhes o estudo e solicitando a cerca de 10 docentes de cada escola o preenchimento do questionário. O processo decorreu

¹ Pela AE, no domínio da liderança.

entre 15 de maio e 06 de julho de 2012. Dos questionários recolhidos, foram excluídos 03, por não se encontrarem completamente preenchidos, tendo sido validado um total de 127 questionários que foram posteriormente codificados para tratamento estatístico através do recurso ao programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 18.0 para Windows. Na análise dos dados foram utilizadas técnicas estatísticas, tais como, análise descritiva, análise de confiabilidade e, para a comparação de grupos, foram aplicados testes paramétricos e não paramétricos (GRAVETTER; WALLNAUT, 2007; HAIR Jr. et al., 2005; PALLANT, 2011).

6. Resultados

A. Características dos respondentes

Da distribuição dos respondentes, verifica-se que a amostra é constituída maioritariamente por respondentes do género feminino e com vínculo efetivo. Relativamente à idade, o grupo de escolas avaliadas com Muito Bom apresenta um corpo docente mais jovem e com uma experiência profissional melhor repartida nas diferentes faixas como se observa na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição da amostra pelos dois grupos de escolas

		Suficiente	Muito Bom	Totais
Género	M	39 %	38,2 %	38,6 %
	F	61 %	61,8 %	61,4 %
Idade	Até 40 anos	25,4 %	42,6 %	34,6 %
	Entre 41 e 50	49,2 %	30,9 %	39,4 %
	Mais de 51	25,4 %	26,5 %	26 %
Experiência profissional	Até 10 anos	17 %	32,3 %	25,2 %
	Entre 11 e 20	42,3 %	32,4 %	37 %
	Mais de 21 anos	40,7 %	35,3 %	37,8 %
Vínculo contratual	Contrato	27,1 %	36,8 %	32,3 %
	Efetivo	72,9 %	63,2 %	66,7 %

Fonte: Os autores (2014).

Respondendo à questão de pesquisa sobre a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis biográficas dos professores e a sua percepção das práticas de liderança, pudemos constatar que:

- Relativamente ao **gênero**, não existem diferenças estatisticamente significativas para um nível de significância de $p = .05$. A única exceção é para a prática Encorajar a vontade que é mais percebida pelos professores (média de 39.7) do que pelas professoras (média de 31.9) e isso somente para as lideranças avaliadas com Suficiente.

- Relativamente à **experiência profissional** e à **idade**, cujos resultados coincidem, é a faixa etária e profissional mais jovem que percepção com mais frequência às práticas de liderança transformacional, observando-se um declínio acentuado na percepção dessas práticas na faixa seguinte, existindo a uma recuperação desses níveis na faixa etária ou profissional menos jovem, como se observa da Tabela 4.

Tabela 4 - Médias e desvio padrão em função da idade e da experiência profissional

Idade	<i>Mostrar o Caminho</i>	<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<i>Desafiar o processo</i>	<i>Permitir que os outros ajam</i>	<i>Encorajar a vontade</i>
Até 40 anos	41,1 (10,4)	38,8 (11,7)	39,6 (10,6)	44,5 (8,6)	41,2 (10,5)
Entre 41 e 50 anos	36,8 (11,6)	32,2 (11,0)	33,7 (11,7)	38,6 (12,2)	35,9 (13,0)
Mais de 50 anos	41,3 (13,3)	37,4 (14,0)	38,4 (14,0)	41,7 (14,1)	40,7 (15,2)
Experiência Profissional					
Até 10 anos	42,8 (9,7)	41,0 (10,8)	41,2 (10,8)	45,8 (7,8)	43,7 (8,9)
Entre 11 e 20 anos	37,0 (11,2)	32,4 (10,7)	34,4 (10,0)	39,8 (10,7)	37,0 (11,0)
Mais de 20 anos	39,6 (13,0)	35,8 (13,4)	36,7 (13,7)	40,1 (14,4)	37,7 (16,1)

Valor máximo = 60; desvio padrão representado entre parêntesis.

Fonte: Os autores (2014).

- As práticas de liderança *Inspirar uma visão conjunta* e *Desafiar o processo* são percebidas diferentemente em função da **experiência profissional**. Estas diferenças são estatisticamente significativas, obtendo *Inspirar uma visão conjunta* $\chi^2(2, n = 127) = 9.83, p = .007$ e *Desafiar o processo* $\chi^2(2, n = 127) = 6.93, p = .031$.

- Os professores cujo **vínculo contratual** é o contrato individual de trabalho percebem com mais frequência as práticas de liderança transformacional. Contudo, essas diferenças não são estatisticamente significativas.

B. Práticas de liderança e avaliação pela AE

Para responder à questão sobre a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança percebidas pelos professores e a avaliação da 'Liderança' feita pela AE procedeu-se à análise das médias das diferentes práticas. Ela permitiu verificar que os professores percebem nos seus líderes escolares uma utilização mais frequente das cinco práticas transformacionais de liderança nas escolas avaliadas com Muito Bom, em comparação com a percepção dos seus colegas das escolas avaliadas com Suficiente (Tabela 5).

As médias das diferentes práticas entre os dois grupos de escolas foram consideradas estatisticamente significativas, obtendo todas as práticas um valor de $p \leq .005$, como se observa da Tabela 5.

Tabela 5 - Médias, desvio padrão e nível de significância na percepção das práticas de liderança

Práticas de liderança	Valores de referência*	Escolas avaliadas com Suficiente	Escolas avaliadas com Muito Bom	Significância
Mostrar o caminho	47.5 (08.5)	36.19 (12.0)	42.28 (10.9)	,005
Inspirar uma visão conjunta	42.0 (10.6)	31.58 (12.3)	39.56 (10.9)	,000
Desafiar o processo	44.4 (09.1)	33.10 (11.9)	40.32 (11.1)	,001
Permitir que os outros ajam	47.8 (08.4)	38.00 (12.3)	44.46 (10.7)	,002
Encorajar a vontade	44.9 (10.2)	34.93 (13.3)	42.50 (11.7)	,001

Valor máximo = 60; desvio padrão apresentado entre parêntesis.

Fonte: KOUZES; POSNER (2002).

Verificou-se também que estas médias são inferiores às médias de referência reportadas pelos autores (KOUZES; POSNER, 2002), mesmo as obtidas no grupo de escolas avaliadas com Muito Bom. Os valores do desvio padrão surgem sistematicamente mais elevados do que os valores de referência.

C. Os comportamentos transformacionais dos líderes escolares

A prática Permitir que os outros ajam é a mais percebida nos dois grupos de escolas². As práticas menos percebidas são Inspirar uma visão conjunta e Desafiar o processo e são, também elas, comuns aos dois grupos de escolas, obtendo

² Score de M=38.0 nas escolas avaliadas com *Suficiente* e score de M=44.46 nas escolas avaliadas com *Muito Bom*.

respetivamente um score de $M = 31.58$ e $M = 33.10$ nas escolas avaliadas com Suficiente e score de $M = 39.56$ e $M = 40.32$ nas escolas avaliadas com Muito Bom.

Os cinco comportamentos mais frequentes, segundo a percepção dos docentes, são comuns aos dois grupos de escolas e permitem caracterizar o perfil dos líderes escolares pelo respeito e liberdade de ação que proporcionam aos professores, pelo cumprimento das promessas, pela clareza na sua filosofia de liderança e também pela convicção com que falam sobre os objetivos do trabalho. Na visão dos professores, os comportamentos menos frequentes dos líderes escolares, também comuns nos dois grupos de escolas, são envolver todos numa visão conjunta e na prossecução de objetivos extraordinários, e induzir à reflexão, quer ao nível do impacto das suas decisões no desempenho dos outros, quer na promoção da autoavaliação relativamente ao trabalho efetuado pela escola.

Existem comportamentos que são percebidos de forma divergente nos dois grupos de escolas. Os líderes avaliados com Muito Bom são percebidos como privilegiando o trabalho coletivo, iniciando e acompanhando os processos e as atividades a realizar e elogiando os que contribuem para o sucesso da escola, não dando muito relevo ao suporte de ações individualizadas. Nas escolas em que o processo de liderança foi avaliado como Suficiente, ele assenta na demonstração de confiança nos conhecimentos dos professores, no desafio para a utilização de técnicas e métodos inovadores e no suporte a ações individuais.

7. Conclusões

Dos resultados da pesquisa, concluiu-se que os professores das escolas avaliadas com Muito Bom³ percebem com mais frequência práticas de liderança transformacional dos seus líderes escolares do que os seus colegas das escolas avaliadas com Suficiente⁴, sendo estatisticamente significativas as diferenças registadas. Pode-se concluir que existe uma correspondência entre os resultados da avaliação externa e as percepções dos professores no que respeita à liderança escolar.

³ No domínio da 'Liderança' pela AE

⁴ *Idem*

Como também se constatou que as médias obtidas nas diferentes práticas transformacionais pelos líderes das escolas avaliadas com Muito Bom⁵ são substancialmente inferiores às médias de referência reportadas por Kouzes e Posner (2002), podemos concluir que os seus comportamentos transformacionais não são suficientemente expressivos e que a classificação de Muito Bom que lhes foi atribuída pode ser excessiva, tendo em conta o potencial transformacional destes líderes.

Além disso, estas classificações transmitem uma mensagem que não obtém correspondência nos resultados académicos obtidos pelos alunos. Tal como acontece relativamente às avaliações de desempenho dos professores, a existência, em alguns países, de elevadas médias de classificação de professores não está em sintonia com os fracos resultados registados pelos alunos (OECD, 2013).

Os resultados suscitam também novas interrogações e, logo, podem dar origem a pesquisas que respondam a questões tais como: Se a maioria dos líderes escolares não são suficientemente transformacionais, a que se deve tal fato? Será que encontram na estrutura burocrática um obstáculo à sua ação? Será o próprio regime de gestão das escolas propiciador do surgimento de líderes transformacionais ou, pelo contrário, de líderes que permitam perpetuar o equilíbrio entre as diferentes forças que os elegem? Observar-se-á nessa escolha os processos identificados por Burns (BASS; RIGGIO, 2006), para a ascensão dos líderes dentro dos partidos políticos? As escolas (ou antes, os eleitores do diretor) desejam líderes transformacionais ou líderes que, sob uma fachada de mudança, permitam que nada seja mudado, inclusive o alto nível de insucesso escolar?

Os resultados desta pesquisa em meio escolar também questionam a liderança exercida noutras áreas. O aprofundamento do estudo dessas realidades é importante, pois compreender como são escolhidos os líderes em organizações formalmente democráticas é também compreender como elas se tornam agentes de transformação ou de estagnação social.

Outro aspecto dos resultados que ressalta é o fraco desempenho dos melhores líderes escolares no que respeita a inspirar uma visão conjunta. Não se trata neste item

⁵ *Idem*

de o líder ser ou não carismático, ser capaz ou não de fazer os outros seguir a sua visão. O líder transformacional faz com que a atividade profissional tenha significado para os professores - interiorizar a visão, o que pode ser concretizado de muitas formas, sobretudo criando espaço para que, coletivamente, compreendam e modifiquem situações problemáticas, o que segundo Fullan e Hargreaves (2000) é o papel básico da liderança escolar. A cultura que o líder transformacional fomenta na sua escola não é a de seguir cegamente a visão do líder; pelo debate sobre valores, propósitos e práticas pedagógicas, ele dá espaço à expressão da discordância, sabendo que “os propósitos ganham muito de sua força pelo fato de serem elaborados e partilhados pelos colegas” (FULLAN; HARGREAVES, 2000). O fato de muitos dos melhores líderes das escolas portuguesas não se afirmarem neste aspecto contradiz fortemente a visão muito positiva da liderança escolar transmitida pelas avaliações externas.

Também cabe aqui referir a falta de congruência interna entre os resultados da avaliação externa no domínio da “Liderança” e no da “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”. Como pode a liderança ser muito boa se a capacidade de autoregulação da escola é tão fraca?

Os resultados da AE no domínio da “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” apontam para uma incipiente cultura de autoavaliação nas escolas. A liderança, na maior parte das escolas, não se mostrou eficaz na condução do processo de autoavaliação, não o transformando em ocasião de reflexão e debate sobre as forças e fraquezas da escola, nem alicerçou nele o lançamento das bases para a sua melhoria. A maioria dos líderes escolares não transformou a operação de autoavaliação interna em momentos privilegiados de aprendizagem organizacional (BETTENCOURT, 2014). Serão necessárias lideranças escolares mais transformacionais se quisermos implantar uma cultura de responsabilidade e de autoavaliação que façam das nossas escolas comunidades aprendentes. Precisamos que professores e direções queiram aprender uns com os outros e buscar em conjunto soluções, tendo todos a humildade de aceitar que não são detentores das “soluções corretas”, pois elas se constroem em conjunto e em função das características da escola e da comunidade que ela serve.

Referências

- BARROSO, J. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local, p. 41-70 In: J. BARROSO (Ed.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Atores*. Lisboa: Educa - Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.
- BASS, B. M. Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, v. 8, n. 1, 1999, p. 9-32.
- BASS, B. M.; BASS, R. *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press, 2008.
- BASS, B. M.; RIGGIO, R. E. *Transformational leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006.
- BENNIS, W. G; NANUS, B. *Leaders strategies for taking charge*. New York: PerfectBound, 2003.
- BETTENCOURT, B. *Professores e Escolas que aprendem: da escola burocrática à comunidade aprendente*. Administração Educacional, 9 (no prelo), 2014.
- BUSH, T. *Theories of educational leadership and management*. London: Sage Publications, 2003.
- _____. *Leadership and management development in education*. London: Sage Publications, 2008.
- CLÍMACO, M. D. C. Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 3, n. 3, p. 9-29, 2010.
- DANIEL, M. et al. Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas : a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 15, n. 2, p. 149-175, 2004.
- DARLING-HAMMOND, L. *Preparing principals for a changing world: lessons from effective school leadership programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- DAY, C. *The impact of school leadership on pupil outcomes: final report*. [London]: Dept. for Children; Schools and Families, 2009.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2000.
- GRAVETTER, F. J.; WALLNAUT, L. B. *Statistics for the behavioral sciences*. Belmont: Thomson Wadsworth, 2007.
- GOVERNO DE PORTUGAL. INSPEÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (Portugal). *Avaliação Externa das Escolas: avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011*. Lisboa: IGE,

2011. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/relatorios/aee_2006_2011_relatorio.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2014.

HAIR Jr., J. F. et al. *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARGREAVES, A. *Second International Handbook of Educational Change*. Berlin: Springer Netherland, 2010.

HUBER, S. G.; SARAVANABHAVAN, R.; HADER-POPP, S. *School leadership: international perspectives*. Dordrecht: Springer, 2010.

KOTTER, J. P. *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press, 1996.

KOUZES, J. M.; POSNER, B. Z. *The leadership practices inventory: theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders*, [S.l.], 2002. Disponível em: <http://www.leadershipchallenge.com/UserFiles/lc_jb_appendix.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

_____. *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio Edição e Artes Gráficas, SA, 2009.

LIEBERMAN, A. *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press, 1988.

LIMA, J. Á. de. *Em busca da Boa Escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

LIMA, J. Á. de; SILVA, S. M. Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Lisboa, v. 45, n. 1, p. 111-142, 2011.

MARZANO, R. J. et al. *School leadership that works: from research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (Portugal). *Avaliação Externa das Escolas: referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: IGE, 2009. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

OECD. ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Teachers for the 21st Century: using evaluation to improve teaching*. França: OECD Publishing, 2013.

PALLANT, J. *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Versions 10 and 11)*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press, 2011.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86,

de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*. Portugal, 20 dez. 2002. Série A, n. 294. p. 7952.

_____. Decreto-Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*. Portugal, 14 out. 1986. Série I, nº 237. p. 3067. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

PURKEY, S. C.; MARSHALL, S. S. Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, v. 83, n. 4, p. 427-452, 1983.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

TEDDLEY, C.; REYNOLDS, D. *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer, 2000.

WATERS, T.; MARZANO, R. J.; McNULTY, B. *Balanced leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning, 2003.

Recebido em: 02/06/2014

Aceito para publicação em: 03/08/2014

School Leadership: External Evaluation and Teachers' Perceptions

Abstract

The research focuses on the school leadership in Portuguese public schools which was classified as "Very Good" in one third of the schools by the external evaluation. The research questioned these classifications by comparing them to teachers' perceptions on their leader's practices. The questionnaire "Leadership Practices Inventory – Observer" by Kouzes and Posner, based on Transformational Leadership Theory was applied to teachers of 13 schools. The results corroborated the statistically significant differences between transformational practices of the leaders placed in the upper and lower ranges of the external evaluation. The study also showed that even the present leaders evaluated as "Very Good" are of little transformational nature and therefore are unlikely to effectively exercise a pedagogical leadership. According to teachers' perceptions, their school leaders are not very proficient in practices such as "share the vision", which are essential for a real pedagogical leadership.

Keywords: School evaluation. School leadership. Transformational leadership. "Leadership Practices Inventory".

El Liderazgo de los Centros Educativos y la Evaluación Hecha por Profesores y Evaluadores Externos

Resumen

La investigación se concentra en el liderazgo de las escuelas públicas portuguesas, que, en la evaluación externa, fue el área mejor clasificada, obteniendo "muy bueno" en un tercio de los centros educativos. La encuesta cuestionó estas clasificaciones, cotejándolas con las percepciones de los profesores sobre las prácticas de sus líderes. Para tal, se les aplicó a los profesores de 13 centros educativos el cuestionario "Leadership Practices Inventory – Observer", de Kouzes y Posner, basado en la teoría de liderazgo transformacional. Se observó que, por una parte, las percepciones de los profesores respaldan la EE, en cuanto a la existencia de una diferencia estadísticamente

significativa en las prácticas transformacionales de los líderes de más alta y más baja clasificación. De otra parte, el estudio sugiere que los líderes actuales, incluso los mejores, poseen pocas características de liderazgo transformacional y por lo tanto, son poco capaces de ejercer efectivo liderazgo pedagógico. De hecho, según la percepción de los profesores, prácticas como “inspirar una visión compartida”, tienen una expresión muy reducida entre los líderes escolares, aunque son fundamentales para la eficacia de su acción.

Palabras clave: Evaluación de los centros escolares. Liderazgo escolar. Liderazgo transformacional. “Inventario de las prácticas de liderazgo”.