

Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica

Jorge Adelino Costa

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação

Aveiro, Portugal

jcosta@ua.pt

Sandra Figueiredo

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação

Aveiro, Portugal

sandradfigueiredo@ua.pt

Patrícia Castanheira

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação

Aveiro, Portugal

pcastanheira@ua.pt

Resumo

O estudo do fenómeno da liderança em contexto escolar tem sido objeto de grande crescimento nos últimos anos nos diversos contextos geográficos e também em Portugal. Neste sentido, desenvolveu-se um projeto de investigação com o objetivo de analisar a produção científica nacional subordinada à temática de liderança educacional. No âmbito deste projeto, foram analisados 175 documentos (25 artigos, 80 comunicações em Atas, 57 dissertações de mestrado e 13 teses de doutoramento), publicados entre 2000 e 2010 em Portugal e sobre a realidade portuguesa. Com recurso à análise de conteúdo e tendo como quadro teórico-concetual de base a tipologia de Bush (2011), foram utilizados os seis modelos de gestão/liderança (formal, colegial, político, cultural, ambíguo e subjetivo) propostos pelo autor e discriminadas dimensões de análise para cada modelo. Os resultados permitem traçar um retrato dos modelos de liderança escolar presentes e predominantes na

literatura nacional. Conclui-se pela pluralidade de formas de liderança, não obstante a identificação dos modelos formais, colegiais (particularmente a liderança transformacional) e políticos como mais representativos.

Palavras-chave: modelos de liderança educacional; gestão escolar; metanálise; Portugal;

Abstract

The study of the school leadership phenomenon has been widely developed in several countries and also in Portugal. Following this growing trend, we developed a research project aiming at the analysis of the national scientific production on school leadership. In this project we analyzed 175 documents focusing on Portugal and the Portuguese reality (25 papers in scientific journals, 80 papers in conference proceedings, 57 master dissertations and 13 PhD theses), published between 2000 and 2010. In order to analyze this corpus we used content analysis, adopting Bush's (2011) typology as a theoretical-conceptual framework. We used the six models of management/leadership of the typology (formal, collegial, political, cultural, ambiguity and subjective) and discriminated dimensions of analysis for each model. The results allow for the drawing of the models of school leadership that are present and predominant in the national scientific production on this subject. We conclude that there are several forms of leadership, non-withstanding the identification of the formal, collegial (especially transformational leadership) and political models as the more representative ones.

Keywords: models of school leadership; school management; meta-analysis; Portugal;

Introdução

A nível internacional são múltiplos e exponenciais os estudos que incidem sobre a liderança educacional, dado o reconhecimento do seu impacto nos níveis de desempenho de docentes e discentes, bem como na melhoria global das escolas (Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown e Ahtaridou, 2011; Leithwood, Harris e Hopkins, 2008; Robinson, Lloyd e Rowe, 2008). Daí, as preocupações progressivas em vários países com a definição

de quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares (Costa e Figueiredo, 2013).

Em Portugal, não obstante alguns trabalhos de investigação prévios, só no princípio da década de 90 se assiste a um aumento considerável da investigação e da produção científica ao nível da administração educacional (Barroso, 2002) e apenas no início do século XXI emergem, de forma mais consistente, estudos que focam direta e/ou especificamente a liderança educacional (ver Costa, Neto-Mendes, Ventura, Rodrigues e Castanheira, 2011). Barroso (2002), numa revisão sistemática da literatura, identificou 56 trabalhos de provas académicas (12 de doutoramento e 44 de mestrado), concluídos entre 1990 e 2000, cujo objeto de estudo, quadro teórico e metodologias se enquadravam no campo da administração educacional; todavia, apenas 17 desses trabalhos incidiam sobre a gestão escolar.

Na última década, um percurso significativo foi efetuado ao nível da investigação sobre liderança educacional produzida em Portugal. Porém, não existe um estudo integrador que estabeleça uma análise diacrónica da produção científica nacional sobre essa temática. No intuito de colmatar esta lacuna, desenvolveu-se um projeto de investigação na Universidade de Aveiro (Projeto *ELO – Educational Leadership Observatory*), no âmbito do qual a presente pesquisa se integra, que, entre outros objetivos, visa conhecer e sistematizar o *corpus* científico existente entre 2000 e 2010, especificamente os artigos em revistas científicas, as comunicações publicadas em atas de eventos científicos, as dissertações de mestrado e as teses de doutoramento.

Quadro concetual de análise

Para analisar e categorizar este vasto *corpus* de dados torna-se indispensável a definição de um quadro teórico-conceptual suficientemente abrangente, consistente e com uma aplicação empírica comprovada que permite traçar um retrato dos modelos de liderança vigentes e predominantes na investigação desenvolvida em Portugal e, por inerência, nas organizações educativas nacionais. Para o efeito, optámos pelo quadro teórico de Bush (2011), adaptado de Leithwood, Jantzi e Steinbach (2003), que apresenta uma tipologia de modelos de gestão e de liderança. O quadro de Bush é composto por seis modelos de gestão: *formal, colegial, político, subjetivo, ambíguo e cultural*. Cada modelo de gestão incorpora um ou mais modelos de liderança, conforme esquematizado no Quadro 1.

Quadro 1. Modelos de gestão e liderança (adaptado de Bush, 2011, 199)

Elementos de gestão	Tipo de modelo					
	Formal	Colegial	Político	Subjetivo	Ambíguo	Cultural
<i>Nível de determinação dos objetivos</i>	Institucional	Institucional	Subunidade	Individual	Indeterminado	Institucional ou subunidade
<i>Processo de determinação dos objetivos</i>	Imposto pelo líder	Acordo mútuo	Conflito	Problemático, pode ser imposto pelo líder	Imprevisível	Baseado em valores partilhados
<i>Relação entre objetivos e decisões</i>	Decisões baseadas nos objetivos	Decisões baseadas nos objetivos partilhados	Decisões baseadas nos objetivos das coligações dominantes	Comportamento individual baseado em objetivos pessoais	Decisões e objetivos sem ligação	Decisões baseadas nos objetivos da organização ou das subunidades
<i>Natureza do processo de tomada de decisão</i>	Racional	Colegial	Político	Pessoal	Caixote do lixo	Racional, mas dentro de um quadro de valores
<i>Natureza da estrutura</i>	Realidade objetiva; hierarquia	Realidade objetiva; hierarquia lateral	Contexto da subunidade	Construída através da interação humana	Problemática	Manifestação física da cultura
<i>Relação com o contexto</i>	“Aberta” ou “fechada”; líder responsável pela prestação de contas	Prestação de contas mais difícil devido à partilha da tomada de decisão	Instável; organismos externos podem ser grupos de pressão	Fonte de significados individuais	Fonte de incerteza	Fonte de valores e crenças
<i>Estilo de liderança</i>	Líder estabelece objetivos e política	Líder procura consenso	Líder é participante e mediador de conflitos	Problemático; pode ser visto como uma forma de controlo	Pode ser tático ou discreto	Simbólico
<i>Modelo de liderança</i>	Liderança gestonária	Liderança transformacional; liderança participativa; liderança distribuída	Liderança transacional	Liderança pós-moderna; liderança emocional	Liderança contingente	Liderança moral

O modelo *formal* parte do princípio que as organizações são sistemas hierárquicos nos quais os gestores utilizam processos racionais para atingir determinados objetivos,

invariavelmente definidos pelos líderes que, no contexto escolar, correspondem aos diretores das escolas. Estes têm autoridade e poder, legitimados pelas suas posições formais dentro da organização, devendo prestar contas, quanto às atividades e desempenho da escola, aos organismos que financiam e tutelam a mesma (Bush, 2011).

O modelo *colegial* assume que as organizações determinam a política e tomam decisões através de um processo de discussão que conduz a consensos. O poder é partilhado entre alguns ou todos os membros da organização que, à partida, possuem um entendimento comum sobre os objetivos da instituição (Bush, 2011). Os líderes respondem às necessidades e desejos dos seus colegas, procuram oportunidades para testar e criar novas iniciativas de política e são vistos como facilitadores de um processo participativo, já que, nos modelos colegiais, a autoridade que resulta da experiência é mais importante do que a autoridade que resulta da ocupação de um cargo formal (Bush, 2011).

No modelo *político* surgem grupos de interesses, que formam alianças em prossecução de objetivos particulares. O conflito é percecionado como um fenómeno natural e o poder está atribuído às coligações dominantes, não sendo apanágio exclusivo do líder formal. Assim, os modelos políticos: tendem a focar-se mais na atividade de grupos do que na instituição como um todo; preocupam-se com os interesses dos grupos; assumem que os objetivos organizacionais são instáveis, ambíguos e contestáveis; e as decisões surgem através de um processo de negociação e regateio. Nesta “arena política” (Costa, 1996), o líder assume duas facetas centrais: por um lado, é um participante-chave no processo de negociação, dado que possui os seus próprios valores, interesses e objetivos; por outro lado, tem a responsabilidade de manter a viabilidade da organização e de desenvolver um contexto no qual as diferentes políticas possam ser testadas, recebendo o apoio de alguns grupos de interesse (Bush, 2011).

O modelo *subjetivo* foca-se nas crenças, perceções e significados individuais atribuídos pelos membros da organização aos acontecimentos. Acredita-se que cada membro poderá atribuir um significado diferente a um acontecimento em função dos seus valores, contexto e experiência. Enfatiza-se, assim, a importância dos objetivos individuais, nega-se a existência de objetivos gerais e a estrutura é percecionada como resultado da interação humana e não como algo fixo e predeterminado (Bush, 2011). Todos os participantes, incluindo o líder, perseguem os seus próprios objetivos. A grande diferença reside no facto

de o líder poder impor a sua interpretação dos acontecimentos aos outros membros da organização, dado que ocupa uma posição formal que lhe concede poder (Bush, 2011).

O modelo de *ambiguidade* assume que a turbulência e a imprevisibilidade são características dominantes das organizações. Não existe clareza sobre os objetivos da instituição e os seus processos não são bem entendidos. A participação na elaboração das políticas é fluida visto que os membros optam por entrar ou sair das oportunidades de decisão (Bush, 2011). As características imprevisíveis das organizações sob este modelo criam dificuldades acrescidas aos líderes: ambiguidade de objetivos, ambiguidade de poder, ambiguidade de experiências e ambiguidade de êxito (Bush, 2011).

No modelo *cultural*, as crenças, os valores e a ideologia são considerados partes integrantes das organizações. Os valores e as crenças dos membros da organização levam ao desenvolvimento de normas e significados partilhados que depois são expressos através de rituais e cerimónias. Os líderes, nesta perspetiva, são vistos como tendo por principal responsabilidade gerar e difundir a cultura e comunicar os valores e as crenças de base à organização (Bush, 2011).

Método

A constituição do *corpus documental* foi iniciada, na que diz respeito a dissertações de mestrado e teses de doutoramento, com a consulta aos repositórios institucionais nacionais disponíveis na *internet*, nomeadamente o *Repositório Científico de Acesso Aberto* de Portugal, os diversos repositórios de universidades e institutos superiores e o catálogo da Biblioteca Nacional de Portugal. Relativamente aos artigos científicos, consultaram-se as seguintes revistas de língua portuguesa: *Análise Psicológica*; *Arquipélago*; *Educação em Revista*; *Educação, Sociedade e Culturas*; *Eduser*, *Revista de Educação*; *PsicoUSF*; *Revista de Educação*; *Revista de Estudos Curriculares*; *Revista Lusófona de Educação*; *Revista Portuguesa de Educação*; *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*; *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*; e *Sísifo*. No caso das comunicações publicadas em Atas de Congressos, foram selecionadas as relativas aos eventos científicos sobre administração e liderança educacional, designadamente: Simpósios sobre *Organização e Gestão Escolar* (Universidade de Aveiro); Congressos do *Fórum Português de Administração Educacional*; Congressos da *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.

Nesta pesquisa, foram consideradas as publicações de 2000 a 2010. Além do intervalo temporal, estipulou-se que os documentos deveriam ser revisões teóricas ou estudos empíricos sobre a gestão e liderança educacional em Portugal, isto é, que abordassem (de forma central ou secundária) tipos, práticas e modos de gestão e liderança escolar, bem como o funcionamento de órgãos e desempenho de cargos de gestão de topo e intermédia. Desta recolha inicial resultaram 175 documentos: 25 artigos científicos, 80 trabalhos publicados em atas de encontros científicos, 57 dissertações de mestrado e 13 teses de doutoramento. É sobre este número que incide o presente artigo (pois, ao longo do projeto de investigação, outros documentos têm sido encontrados e inseridos no *corpus*).

No que diz respeito aos procedimentos utilizados na análise de dados, os documentos foram importados para o programa *QSR Nvivo9*, *software* específico de análise qualitativa, com base no qual se procedeu à respetiva codificação. Os excertos codificados tiveram em consideração não só o quadro concetual e a análise produzida pelos autores de cada investigação, bem como, quando aplicável, o discurso (transcrito) dos entrevistados (geralmente diretores e professores) utilizado na fundamentação da pesquisa.

Conforme já referido, utilizou-se como matriz conceptual para analisar os vários documentos a tipologia de Tony Bush (2011). Por conseguinte, são definidas seis categorias superiores (“categorias-mãe”), representantes dos modelos de gestão/liderança, designadamente: *formal*, *colegial*, *político*, *subjetivo*, *ambíguo* e *cultural*. Para cada uma destas categorias, são criadas subcategorias (“categorias-filhas”) de forma a especificar e diferenciar os modelos e permitir uma análise mais pormenorizada e diversificada. A árvore de categorias final está esquematizada no quadro 2, procedendo-se de seguida à descrição mais detalhada de cada subcategoria (dimensão).

Quadro 2. Árvore de categorias

Modelos de gestão/liderança	Dimensões
Formal	Burocracia Centralidade do líder Estrutura Hierarquia Prestação de contas Racionalidade
Colegial	Transformacional Participativa Distribuída

Político	Conflito Micropolíticas Sistemas de transação Subunidades
Subjetivo	Pós-moderna Emocional
Ambíguo	Articulação débil Ambiguidade Competências frágeis
Cultural	Identidade Manifestação simbólica

No modelo formal, são definidas seis dimensões: a *burocracia*, percebida na disciplina e sentido de controlo dos indivíduos, autoridade hierárquica, impessoalidade, divisão do trabalho e perspetiva meritocrática; a *centralidade no líder*, reconhecida na imposição visível da autoridade do gestor para todas as decisões de execução; a *estrutura*, relativa ao estilo de interação formal entre as pessoas das instituições e a organização em diferentes níveis (central, local, institucional, subunidades e individual); a *hierarquia* representada na ordenação de funções de acordo com as posições formais dos elementos, na comunicação vertical e na sobrevalorização do *status*; a *prestação de contas*, perceptível na dependência das instâncias de controlo superior, na gestão por objetivos predefinidos e no controlo de agenda; a *racionalidade*, concretizada no processo racional por objetivos, sem lugar para a criatividade (Bush, 2011).

No quadro do modelo colegial são consideradas as dimensões correspondentes às lideranças transformacional, participativa e distribuída. A liderança *transformacional* reconhece-se na construção (e transformação) de uma cultura e visão escolares, na colaboração entre subunidades e na valorização do compromisso e capacidade pessoal de todos os membros organizacionais, assumindo-se que os líderes e os restantes elementos perfilham objetivos, valores e interesses comuns. O líder surge enquanto motivador, inspirador e mobilizador dos seguidores, que incita ao desenvolvimento, à superação, à mestria, à criatividade e à inovação (Bush, 2001; Leithwood et al, 2003). A liderança *participativa* surge como potenciadora do *empowerment* e da cooperação (Somech, 2005), em que os líderes encorajam os membros a participar e a influenciar o processo de tomada de decisão. Neste âmbito, é promovida a discussão e a partilha entre os membros no sentido de obter respostas inovadoras e diversificadas para a resolução dos problemas organizacionais, permitindo, por conseguinte, aumentar o desempenho. A liderança *distribuída* remete para uma liderança mais coletiva e democrática (Muijs e Harris, 2003)

em que todos os membros poderão, potencialmente, ser líderes (Gronn, 2002). A interdependência é um atributo fundamental neste tipo de liderança na medida em que os grupos ou indivíduos têm consciência da dependência da sua ação em relação aos outros indivíduos da organização, originando o sentido de complementaridade (Gronn, 2002).

No modelo político são analisadas quatro dimensões, seguidamente elencadas: o *conflito* enquanto fenómeno natural no processo de negociação de interesses de cada grupo; as *micropolíticas*, em que os grupos são estruturas sociais que geram políticas específicas e modos de resolução que se ensaiam e testam, não envolvendo a racionalidade formal, mas a agenda e os interesses do grupo; o *sistema de transação*, que tem subjacente uma lógica de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, dos comportamentos e objetivos definidos, o controlo de recursos e a troca episódica de vantagens oferecidas pelos elementos; e as *subunidades*, onde se verificam interesses repartidos de acordo com diferentes grupos (por exemplo, departamentos) que se fazem valer como coligações com influência fundamentada nas suas capacidades profissionais e pessoais (Bush, 2011).

O modelo subjetivo comporta dois tipos de liderança: a pós-moderna e a emocional. Na liderança *pós-moderna* são aceites e valorizadas a multiplicidade de verdades subjetivas e realidades que o líder deve ter em consideração e respeitar as diversas perspetivas idiossincráticas dos membros da organização (Bush, 2011; Keough e Tobin, 2001). Na liderança *emocional* são enfatizadas a motivação e a interpretação individual dos acontecimentos em detrimento do constante e previsível.

O modelo ambíguo incorpora três dimensões: a articulação débil, a ambiguidade e as competências frágeis. A *articulação débil* observa-se entre indivíduos, entre subunidades, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre atividades, entre o enquadramento formal/legal e a ação organizacional, entre as intenções, discursos, documentos e as ações (Orton e Weick, 1990); bem como entre os processos e os resultados, entre os problemas e as decisões, entre os meios e os fins, entre o ontem e o amanhã (Cohen e March, 1974; Weick, 1976). A *ambiguidade* é decorrente das sucessivas mudanças e da entrada de novos atores, da indefinição de papéis e funções, do carácter ambíguo, contraditório, inconsistente e vago dos fins e objetivos, da participação fluida (e por conseguinte desresponsabilização) dos vários membros no processo de tomada de decisão e das contingências institucionais (Cohen, March e Olsen, 1972). A ambiguidade é igualmente

produto do ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, organizações profissionais) que se apresenta como tumultuoso e incerto (Costa, 1996), observando-se, nas palavras de Turner, “uma organização imprevisível num campo turbulento” (1988, 80). As *competências frágeis* são sumariadas na dificuldade em reagir favoravelmente às mudanças emergentes, na não assunção do papel atribuído ou na demissão/inépcia em relação às atividades (*laissez-faire*), na falta de formação e/ou experiência para o exercício dos cargos, na procura de soluções remediativas em detrimento de uma visão prospetiva, no uso de procedimentos improvisados e pouco claros, na ausência de instrumentos de trabalho e de um modelo conceptual.

Para o modelo cultural identificaram-se duas dimensões: a identidade e as manifestações simbólicas. A *identidade* remete para o compromisso individual e coletivo com um conjunto de crenças, valores (éticos e morais), normas e padrões de comportamentos conhecidos e partilhados por todos, que constituem o cerne da organização e ação escolares. A comunidade escolar apresenta um forte sentimento de pertença e orgulho em relação à instituição e tem uma necessidade intrínseca de manter e respeitar o seu património histórico-cultural e identitário. A adesão às crenças e normas pode ser *manifestada simbolicamente* ao nível conceptual ou verbal (ex.: discursos, vocabulário comum, mitos, histórias), comportamental (rituais, cerimónias, regras, mecanismos de suporte e padrões de interação) e visual ou material (embelezamento e personalização das instalações e espaços, investimento em equipamentos, uniformes, logótipos, lemas) (Bush, 2011). Os membros tentam transmitir e preservar uma imagem interna e externa positiva da escola, onde, a título de exemplo, os “heróis” (elementos que personificam os valores, filosofia e ideologia da organização e/ou têm comportamentos e desempenhos consonantes com o valorizado institucionalmente) são reconhecidos e enaltecidos publicamente (por exemplo, os “quadros de honra”

Resultados

A totalidade do *corpus* documental foi analisada em função da presença ou não de cada modelo de gestão/liderança, tendo em conta as dimensões de análise propostas.

A figura 1 expressa a distribuição do *corpus* pelos seis modelos de gestão, assumindo-se que cada documento poderia empregar simultaneamente vários modelos.

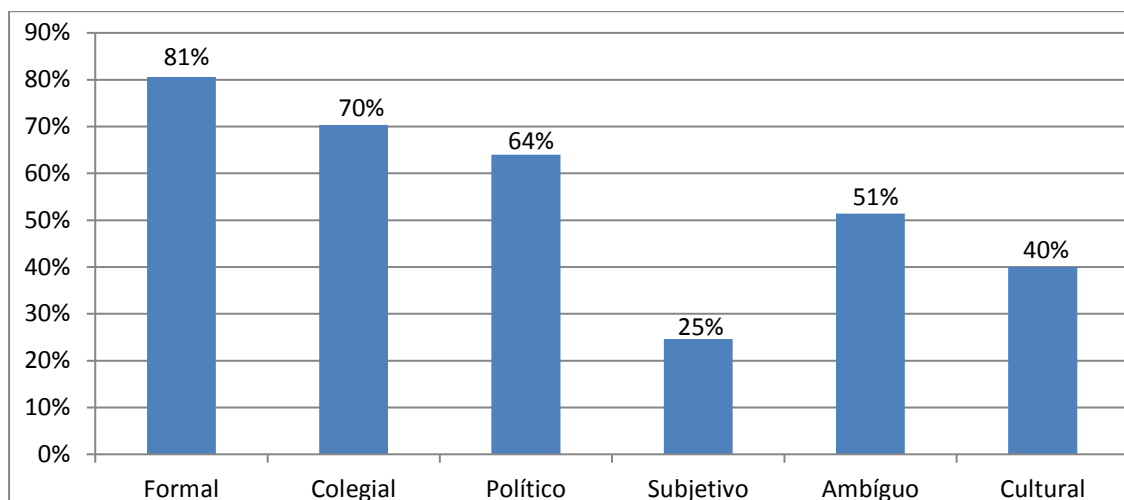


Figura 1. *Distribuição dos seis modelos de gestão pelos documentos do corpus*

Considerando a distribuição pelos seis modelos de gestão, verifica-se que os modelos formais, colegiais e políticos apresentam maior representatividade no *corpus*. Contrariamente, o modelo subjetivo é apenas abordado por um quarto da amostra e os modelos ambíguos e culturais assumem uma posição intermédia.

A ordenação decrescente em termos de representatividade dos modelos (formal, colegial, político, ambíguo, cultural e subjetivo) altera-se ligeiramente, quando analisamos o *corpus* em função do tipo de produção científica, isto é, se estão em causa artigos, comunicações, dissertações de mestrado ou teses de doutoramento, como se pode comprovar pela figura 2. Nos artigos, os modelos colegiais e políticos assumem igual expressão e o modelo cultural é mais representativo do que o modelo ambíguo (48% vs. 28%). Nas comunicações, a ordem inverte-se em relação ao modelo colegial e político, em que este último se sobrepõe ao primeiro em termos de representatividade (59% vs. 56%). Nas dissertações de mestrado, a diferença subjaz em relação aos modelos formais e colegiais, que assumem o segundo e primeiro lugar, respetivamente (72% vs. 86%).

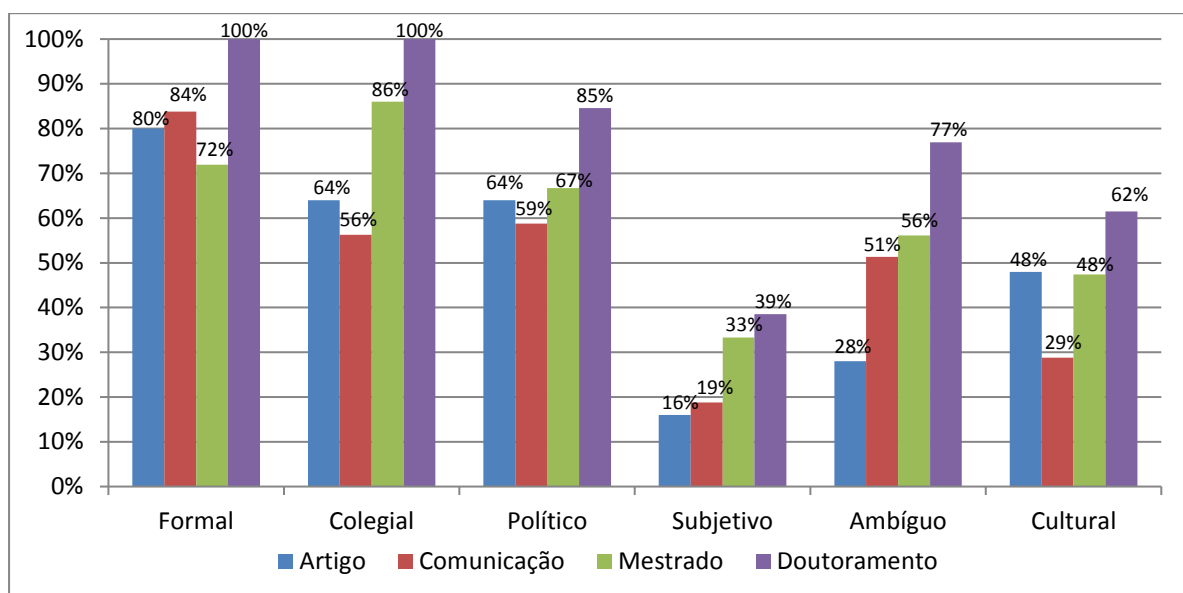


Figura 2. Distribuição dos seis modelos de gestão em função do tipo de produção científica

Numa análise comparativa entre os quatro tipos de produção científica, observa-se que nas teses de doutoramento todos os modelos de gestão/liderança são identificados mais frequentemente. Aliás, todas as teses do *corpus* ($n = 13$) mencionam os modelos formais e colegiais (100%). Considerando os restantes documentos (artigos, comunicações e dissertações), constata-se a predominância dos modelos colegiais e subjetivos nas dissertações (86% e 33%), a menor prevalência do modelo cultural nas comunicações (29%) e do modelo ambíguo nos artigos (28%), e uma distribuição relativamente similar dos modelos formais e políticos nos três tipos de documentos.

Conforme referimos anteriormente, para cada modelo de gestão/liderança foram definidas dimensões de análise, apresentando-se subsequentemente a sua distribuição (figura 3).

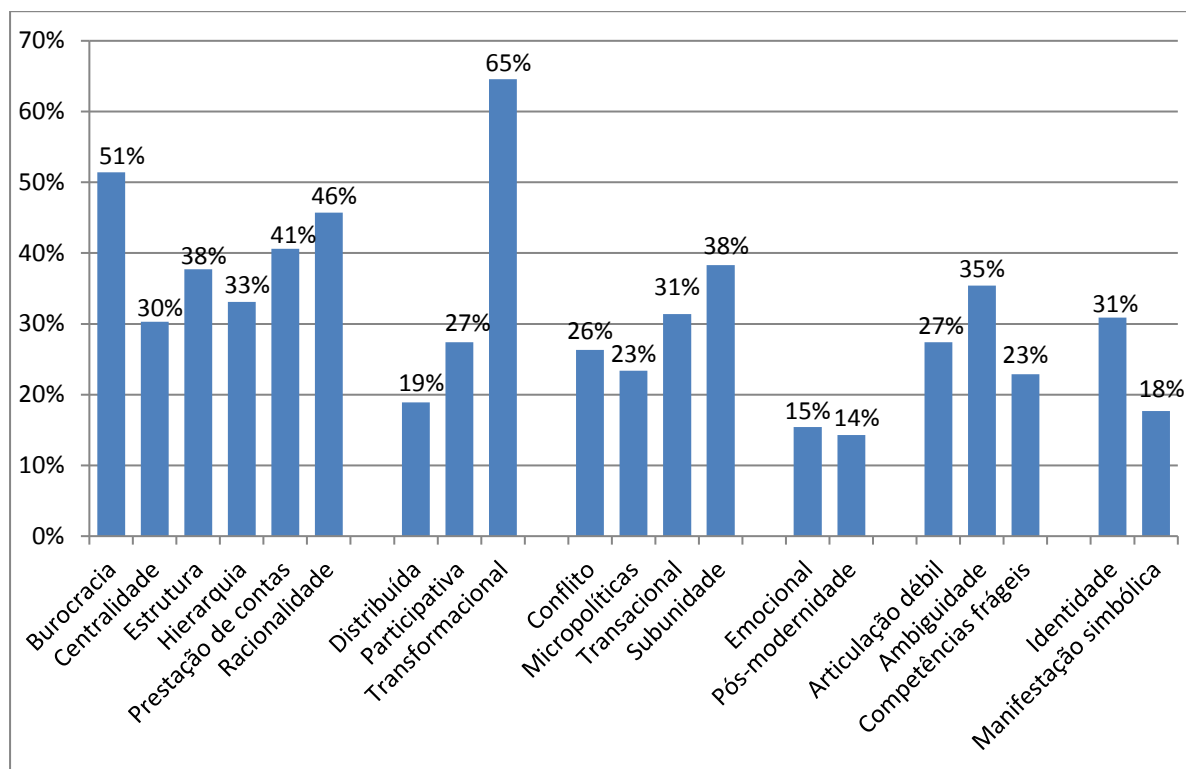


Figura 3. Distribuição de frequências pelas dimensões de cada modelo

No modelo formal, observa-se a predominância da “burocracia” (51%) e da “racionalidade” (46%) e uma distribuição similar das restantes dimensões, não obstante o menor destaque para a “centralidade do líder” (30%). No modelo colegial, verifica-se um claro domínio da liderança “transformacional” (65%), comparativamente à liderança “participativa” (27%) e “distribuída” (19%). No modelo político, nota-se uma distribuição relativamente equilibrada pelas diferentes dimensões, apesar do maior destaque da dimensão “subunidades” (38%) e da menor expressão da dimensão “micropolíticas” (23%). No modelo subjetivo, os resultados são idênticos em ambas as dimensões, “emocional” (15%) e “pós-modernidade” (14%). No modelo ambíguo, a dimensão “ambiguidade” (35%) destaca-se relativamente à “articulação débil” (27%) e às “competências frágeis” (23%). Finalmente, no modelo cultural, a dimensão “identidade” está presente em 31% dos documentos, contrastando com a dimensão “manifestação simbólica”, referida em apenas 18% do *corpus*.

Além desta análise global, examinámos a distribuição das dimensões de cada modelo de gestão/liderança nos quatro tipos de documentos.

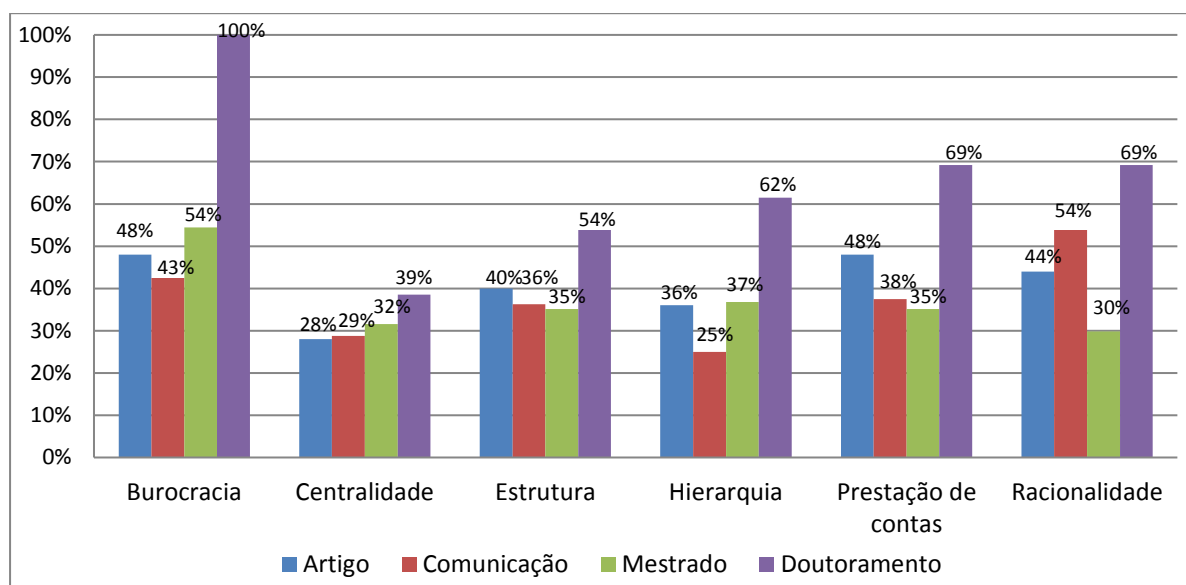


Figura 4. Distribuição de frequências pelas dimensões do modelo formal em função do tipo de produção científica.

A figura 4 representa as dimensões do modelo formal. Replicando o padrão geral, constata-se que as seis dimensões do modelo formal estão representadas de forma mais expressiva nas teses de doutoramento. Todas as dimensões, à exceção da “centralidade do líder” (39%), estão codificadas em pelo menos metade das teses e, inclusivamente, a dimensão “burocracia” está patente discursivamente em todas as teses (100%). Nos artigos, nas comunicações e nas dissertações, as várias dimensões estão presentes de modo similar, apesar da maior representatividade da dimensão “prestação de contas” nos artigos (48%) e da menor prevalência das dimensões “hierarquia” nas comunicações (25%) e “racionalidade” nas dissertações (30%). Considerando cada tipo de documento individualmente, observa-se a maior incidência das dimensões “burocracia” (48%) e “prestação de contas” (48%) nos artigos, a maior expressividade da “racionalidade” (54%) e da “burocracia” (43%) nas comunicações, a maior representatividade da “burocracia” (54%) nas dissertações e a evidente predominância da “burocracia” (100%) e, com algum destaque, da “racionalidade” (69%) e da “prestação de contas” (69%) nas teses.

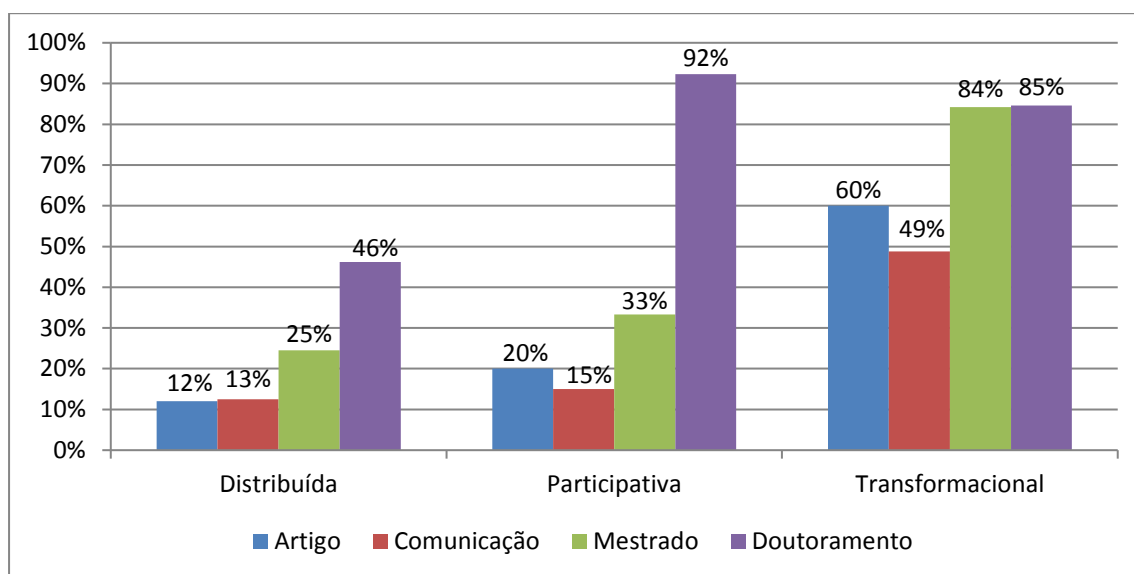


Figura 5. *Distribuição de frequências das dimensões do modelo colegial em função do tipo de documentos*

No modelo colegial (Figura 5), observa-se, em quase todos os tipos de documentos, a seguinte distribuição, por ordem decrescente de frequências: liderança transformacional, liderança participativa e liderança distribuída. Somente nas teses de doutoramento a liderança participativa se sobrepõe, embora de forma residual, à liderança transformacional (92% vs. 85%). Em termos de representatividade em função do tipo de documento, constata-se, de uma forma geral, uma maior evidência dos três tipos de liderança nas teses de doutoramento. Aliás, há um claro predomínio da liderança participativa nas teses de doutoramento (92%), por comparação às dissertações de mestrado (33%), aos artigos (20%) e às comunicações (15%). As dissertações de mestrado constituem o segundo tipo de documento que menciona as dimensões do modelo colegial, enquanto quadro de leitura dos resultados, com mais frequência.

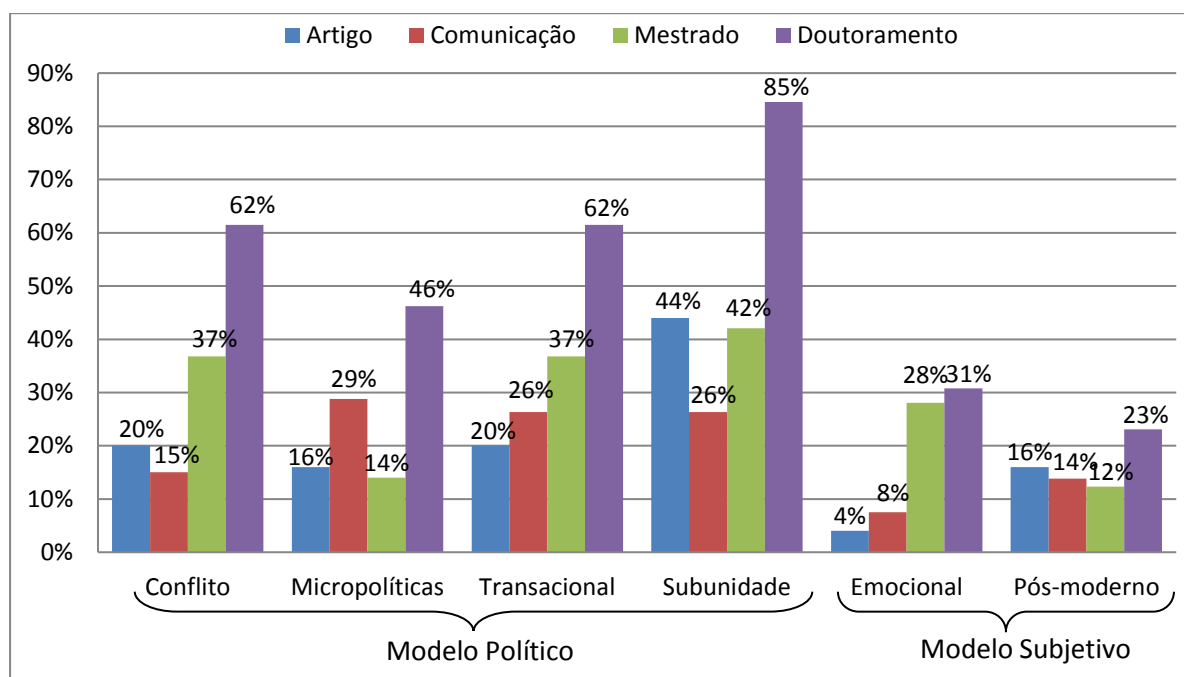


Figura 6. Distribuição de frequências pelas dimensões dos modelos político e subjetivo em função do tipo de produção científica.

A figura 6 analisa os modelos políticos e subjetivos, considerando os diferentes tipos de produção científica. Focalizando o modelo político e seguindo uma análise intra-documentos, verifica-se um maior destaque da dimensão “subunidades” nos artigos (44%), uma menor expressividade da dimensão “conflito” nas comunicações (15%) e da dimensão “micropolíticas” nas dissertações (14%), bem como um manifesto predomínio da dimensão “subunidade” nas teses (85%). Ao nível inter-documentos, as teses de doutoramento assumem novamente uma posição sublinhada na representação de todas as dimensões. Nos restantes três tipos de documentos, as dimensões “conflito” e “sistema de transação” são mais evidentes nas dissertações de mestrado (37%), a dimensão “micropolíticas” nas comunicações (29%) e a dimensão “subunidade” nos artigos (44%) e dissertações (42%).

No modelo subjetivo salienta-se a quase inexpressão da dimensão “emocional” nos artigos (4%) e nas comunicações (8%). Na liderança “pós-moderna” verifica-se uma distribuição análoga pelos diferentes tipos de documentos, ainda que uma maior preponderância nas teses de doutoramento (23%).

A figura 7 contempla os dois últimos modelos de gestão/liderança: o modelo ambíguo e o modelo cultural.

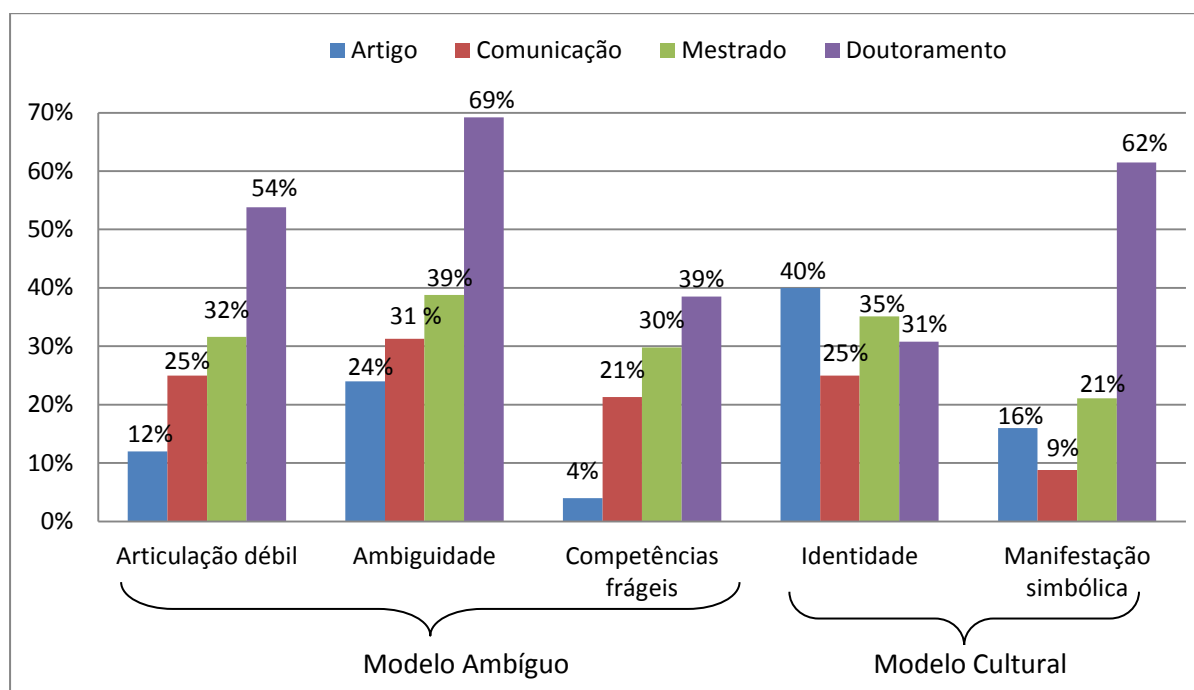


Figura 7. Distribuição de frequências pelas dimensões dos modelos ambíguo e cultural em função do tipo de produção científica.

Em todas as dimensões do modelo ambíguo verifica-se uma distribuição em escada, com a base nos artigos (menor representatividade) e o topo nas teses de doutoramento (maior representatividade). Considerando os 25 artigos, apenas um (4%) menciona, ao longo do texto, conteúdos suscetíveis de codificação na dimensão “competências frágeis”. Nas comunicações e nas dissertações, a distribuição das três dimensões é relativamente idêntica e nas teses de doutoramento observa-se um maior destaque da dimensão “ambiguidade” (69%), precedida pela dimensão “articulação débil” (54%).

As duas dimensões do modelo cultural (figura 7) são menos comuns nas comunicações, do que nos restantes tipos de produção científica. No que diz respeito à dimensão “identidade”, observa-se uma ausência de dispersão, não obstante a maior concentração nos artigos (40%). A dimensão “manifestação simbólica” surge fortemente destacada nas teses de doutoramento (62%) e menos expressiva nos restantes documentos, particularmente nas comunicações (9%).

Como complemento a esta análise (relativa à presença *versus* ausência dos modelos), podemos aduzir uma outra, tendo por base o número de excertos codificados, partindo da premissa que um maior número de excertos é tradutor de uma maior valorização dos

modelos em questão (tendo em conta que cada documento pode representar mais do que um modelo).

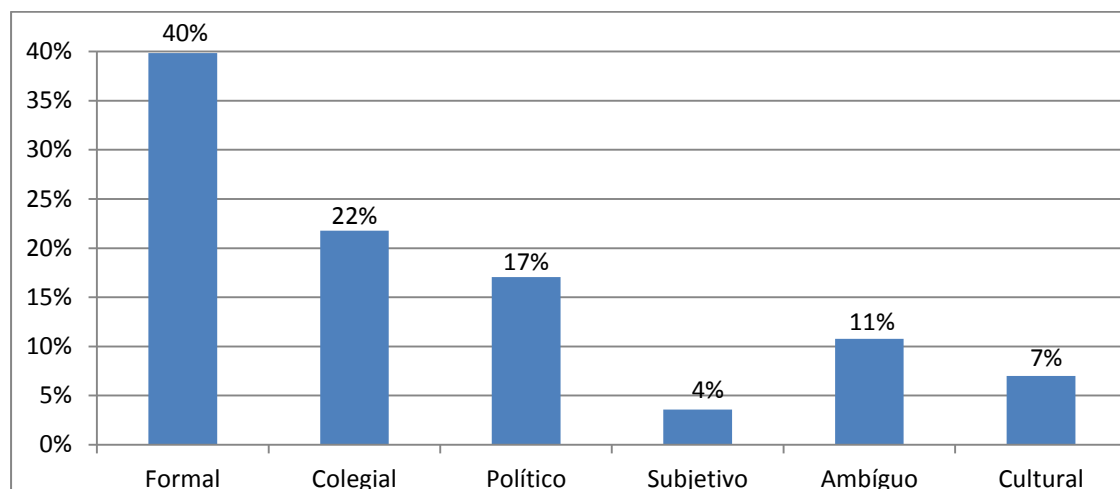


Figura 8. Distribuição do número de excertos (em frequência) por cada modelo.

Assim, no total, foram selecionados e codificados 2798 excertos, cuja distribuição pelos diferentes modelos se encontra esquematizada na figura 8. Na análise desenvolvida anteriormente, que considerava apenas a presença *versus* ausência, o modelo formal e colegial destacavam-se dos restantes, mas apresentavam frequências próximas entre si (81% vs. 70%, respetivamente). Porém, ao contabilizarmos o número de excertos codificados, o modelo formal representa 40% do *corpus* (1115 excertos) e quase que duplica o resultado obtido no modelo colegial (609 excertos, 22%). Por outro lado, os modelos culturais e subjetivos são os que apresentam um menor número de excertos codificados (196 e 100 excertos, respetivamente).

Em termos de dimensões analisadas, destaca-se: a “burocracia” (278 excertos, 9.9%) e a “racionalidade” (229 excertos, 8.2%), no modelo formal; a “transformacional” (433 excertos, 15.5%), no modelo colegial; as “subunidades” (226 excertos, 8.1%), no modelo político; e a “identidade” (131 excertos, 4.7%), no modelo cultural. De realçar que, no modelo subjetivo, ambas as dimensões, “emocional” e “pós-modernidade”, estão igualmente representadas (49 e 51 excertos, respetivamente), tal como acontece com as dimensões “articulação débil” (115 excertos, 4.1%) e “ambiguidade” (116 excertos, 4.2%), no modelo ambíguo.

O quadro 3 indica as correlações entre os modelos considerando o número de excertos.

Quadro 3. Correlações entre os modelos de gestão/liderança

	Colegial	Político	Subjetivo	Ambíguo	Cultural
Formal	.22**	.63**	.19*	.35**	.15*
Colegial		.43**	.34**	.11	.45**
Político			.27**	.37**	.24**
Subjetivo				.26**	.21**
Ambíguo					.03

** $p < .01$ * $p \leq .05$

As correlações significativas são evidentes entre a maioria dos modelos de gestão, à exceção da relação (não significativa) entre os modelos colegial e ambíguo e os modelos ambíguo e cultural. Os dados indicam correlação positiva entre os modelos formal e político ($r = .63, p < .01$), formal e ambíguo ($r = .35, p < .01$), colegial e político ($r = .43, p < .01$), colegial e subjetivo ($r = .34, p < .01$), colegial e cultural ($r = .45, p < .01$), político e ambíguo ($r = .37, p < .01$), formal e colegial ($r = .22, p = .004$), político e cultural ($r = .24, p = .001$), político e subjetivo ($r = .27, p < .001$), subjetivo e ambíguo ($r = .26, p = .001$) e entre subjetivo e cultural ($r = .21, p = .006$). Adicionalmente, observa-se correlação positiva, embora menor, entre os modelos formal e subjetivo ($r = .19, p < .001$) e formal e cultural ($r = .15, p = .050$).

Considerações finais

Numa apreciação global à produção científica presente no *corpus* analisado do projeto *ELO – Educational Leadership Observatory* pode inferir-se que os diversos investigadores nem sempre apresentam modelos teórico-concetuais claros e explícitos sobre gestão e liderança educacional. Todavia, o enquadramento teórico de Bush (2011) e os descritores utilizados permitem abarcar essa pluralidade e (por vezes) dissonância, fornecendo uma matriz integradora que facilita a análise comparativa das várias publicações científicas.

Assim, na literatura portuguesa produzida sobre o tema entre 2000 e 2010 que foi objeto de exame neste artigo é dado um maior destaque aos modelos formal e colegial e, dentro deste último, à liderança transformacional. Porém, a sistemática referência a este estilo de liderança situa-se mais ao nível do desejo do que da análise da efetiva realidade das organizações educativas portuguesas (Costa e Figueiredo, 2012, 109). Efetivamente, a

investigação internacional tem demonstrado o contributo positivo de práticas de liderança transformacional ao nível da melhoria das escolas (Leithwood, Harris e Hopkins, 2008; Moolenaar, Daly e Slegers, 2010), da motivação e desempenho dos professores (Chin, 2007; Geijssels, Slegers, Stoel e Krüger, 2009; Leithwood e Jantzi, 2006; Ross e Gray, 2006) e dos resultados dos alunos (Chin, 2007; Sun e Leithwood, 2012). De ressaltar, no entanto, que as práticas de liderança “eficazes” variam entre os diferentes contextos: os valores, as normas e os comportamentos considerados apropriados são construídos sócio-histórico-culturalmente e estes, por sua vez, moldam o significado, a expressão e a interpretação das práticas de liderança. Ou seja, a teoria da contingência nas organizações e as teorias situacionais da liderança parecem continuar a colher na tipificação do “líder ajustável” (Costa, 2000, 20). Desta forma, os mesmos comportamentos de liderança podem ser interpretados de modo diferente em função da cultura e, portanto, produzir resultados diferentes nas pessoas e organizações (Hallinger, 2011). Por outro lado, vários autores (Bush, 2011; Morgan, 1997) alertam para o facto de que, tal como não há um melhor tipo de organização, também não há um melhor estilo de liderança e que o mesmo tipo de liderança pode não ser eficaz em todas as situações e contextos, existindo um conjunto de variáveis mediadoras e moderadoras que podem influenciar o resultado final. Além do mais, nas palavras de Leithwood e Jantz, “(...) it is safe to say that the nature of effective school leadership still remains much more of a black box than we might like to think” (2006, 202), pelo que a investigação nesta área, apesar dos consideráveis progressos nos últimos 20 anos, ainda é incipiente e inconclusiva.

Os resultados indicam que os vários modelos de gestão/liderança estão correlacionados. É possível que a alusão simultânea a vários modelos no mesmo documento advenha da análise de amostras diferentes (ex.: escolas, atores educacionais, intervalos temporais); represente a contraposição e comparação entre os modelos; e/ou reconheça, para o mesmo contexto espaço-temporal e ator educacional, a adoção de comportamentos e práticas associados a diferentes modelos de gestão/liderança. Este último cenário remete para a não exclusividade dos modelos de gestão/liderança e para um certo hibridismo entre eles, tal como preconizado por Bush: “as we have seen, most educational institutions display features from most or all of the models” (2011, 208). Similarmente, numa revisão de seis estudos conduzidos em Portugal, se concluiu que os presidentes do conselho executivo das

escolas são percecionados enquanto líderes com comportamentos de carácter transformacional e transaccional, supostamente “independentes” (Castanheira e Costa, 2011).

Em sùmula, a pluralidade de formas de gestão dentro de um só sistema significa que a filiação a um único modelo não parece suficiente para a orientar e compreender as práticas (Bush, 2011). Em detrimento, os gestores parecem alinhar por um certo “pluralismo concetual” (Bolman e Deal, 1984) no sentido de seleccionar a melhor abordagem para endereçar os problemas específicos e daí que a análise das múltiplas e potenciais combinações entre os modelos se revele um campo fértil para a investigação (Bush, 2011).

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto “*ELO – Educational Leadership Observatory/ Observatório de Liderança Educacional*” (PTDC/CPE-CED/108655/2008).

Referências Bibliográficas

Barroso, J. (2002). A investigação e a formação em administração educacional. Reflexões sobre a situação Portuguesa. In *Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração Educacional: Investigação, Formação e Práticas* [CD-ROM] (pp. 23-32). Braga: Universidade do Minho, Fórum Português de Administração Educacional, ANPAE.

Bolman, L. e Deal, T. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.

Castanheira, P. e Costa, J. (2011). In search of transformational leadership: A (meta)analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2012–2015.

Chin, J. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education*, 8(2), 166–177.

Cohen, M., e March, J. (1974). *Leadership and ambiguity: The American college president*. New York, NY: McGraw-Hill.

Cohen, M., March, J. e Olsen. J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.

Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.

Costa, J. (2000). Liderança nas organizações escolares: revisitando teorias organizacionais num olhar sobre as escolas. In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A., Rodrigues, M., e Castanheira, P. (2011). Projecto ELO – Observatório de liderança escolar: Mapeamento do quadro conceptual de análise. In S. R. Carlos e S. N. Fernando (Coord.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 4, pp. 313-318). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Costa, J. e Figueiredo, S. (2012). Liderança instrucional e currículo: uma análise focada nas escolas do ensino secundário. In M. Paraíso, R. Vilela e S. Sales (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 99-112). Curitiba: Editora CRV.

Costa, J. e Figueiredo, S. (2013). Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 183-202.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., e Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning*. Berkshire: Open University.

Geijsel, F. P., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D. e Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-454.

Hallinger, P. (2011). Developing a knowledge base for educational leadership and management in East Asia. *School Leadership e Management*, 31(4), 305-320.

Keough, T. e Tobin, B. (May, 2001). *Postmodern leadership and the policy lexicon: From theory, proxy to practice*. Paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Quebec. Disponível em: http://csce-cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Keough_Tobin_e.pdf.

Leithwood, K., Harris, A. e Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060.

Leithwood, K. e Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

Leithwood, K., Jantzi, D., e Steinbach, R. (2003). *Changing leadership for changing times*. Berkshire: Open University Press.

Moolenaar, N., Daly, A. e Sleegers, P. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.

Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.

Muijs, D. e Harris, A. (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.

Orton, J. e Weick, K. (1990). Loosely couples systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.

Robinson, V., Lloyd, C. e Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Ross, J. A. e Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-201.

Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Administration Quarterly*, 41(5), 777-800.

Sun, J. e Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.

Turner, C. (1988). Organizing educational institutions as anarchies. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp. 79-83). Milton Keynes: Open University Press.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.