

Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade

Elisabete Ferreira, Adélia Lopes
& José Alberto Correia

Resumo

Este texto centra-se na problemática das lideranças em contextos escolares de autonomia, numa conjuntura de inconsistências estruturais, processuais, ideológicas e praxeológicas que são vividas e sentidas na governação das escolas portuguesas. Consideramos que as práticas de liderança se desenvolvem em processos humanos complexos, sociais e afetivos onde a comunicação toma lugar de destaque nas questões da aprendizagem e da equidade. Neste sentido, assumimos como necessária a (re)conceitualização da organização educativa enquanto Escola-cidade (Correia, 2008) e enquanto espaço de desenvolvimento de uma agência humana capaz (Ferreira, 2012a) de refletir as lideranças escolares em novas formas de comunicação, criatividade e decisão na escola autónoma. Apoiando-nos então, no paradigma da interpelação defendido por Correia (1998), entendemos a importância da relação e da comunicação, do diálogo, da participação coletiva na construção duma escola autónoma e(a)fetivamente democrática e de qualidade. Conscientes dos desafios que se colocam às escolas autónomas e aos seus/suas diretores/as em defesa de uma escola pública para a equidade e a aprendizagem trazemos à discussão neste artigo intertextualidades e a reconstrução das lideranças escolares.

Palavras-chave:

liderança; equidade; aprendizagem.

Rethinking School Leadership in Issues of Learning and Equity

Abstract: This text focuses on the issue of leaderships in school contexts of autonomy, in an environment of structural, procedural, ideological and praxeological inconsistencies that are lived and felt in the governance of Portuguese schools. We consider that leadership practices develop within complex, social and affective human procedures, in which communication plays a leading role on the learning and equity issues. Thus, we assume the need of the (re)conceptualization of the educational organization as School-city (Correia, 2008), and as a place of development of a human agency (Ferreira, 2012a) capable of reflecting school leaderships in new forms of communication, creativity and decision-making in the autonomous school. Bearing in mind, hence, the paradigm of interpellation advocated by Correia (1998), we acknowledge the importance of the relationship and communication, dialogue and collective participation in the construction of an autonomous school that is actually and affectively democratic and that conveys quality. Being aware of the challenges that schools and their directors face in the defense of a public school for equity and learning, this article discusses intertextualities and the reconstruction of school leaderships.

Keywords: leadership; equity; learning.

Repenser le leadership scolaire au niveau de l'apprentissage et de l'équité

Résumé: Ce texte met l'accent sur la question du leadership dans les contextes scolaires d'autonomie, dans un environnement d'incohérences structurelles, processuelles, idéologiques et praxéologiques qui sont considérées et vécues dans la gouvernance des écoles portugaises. Nous croyons que les pratiques du leadership se développent par des processus humains complexes, sociaux et affectifs où la communication prend une place de choix sur les questions de l'apprentissage et de l'équité. En ce sens, nous croyons qu'il faut penser la (re)conceptualisation de l'organisation éducative comme une «école-ville» (Correia, 2008) et comme un lieu de développement de «l'agence humaine» (Ferreira, 2012a), capable d'engager les leaders scolaires aux nouvelles formes de communication, de créativité et de décision dans une école plus autonome. En nous appuyons, donc, sur le «paradigme de l'interpellation» préconisé par Correia (1998), nous concevons l'importance de la relation et de la communication, du dialogue et de la participation collective dans la construction d'une école avec plus d'autonomie et (e)affectivement démocratique et de qualité. Conscients des difficultés rencontrées par les écoles à propos de l'autonomie et leurs administrateurs pour défendre une école publique concernée avec l'équité et l'apprentissage, dans cet article on apporte à la discussion l'intertextualité et la reconstruction des leaders scolaires.

Mots-clés: leadership; équité; apprentissage.

Repensando las liderazgos escolares en cuestiones de aprendizaje y equidad

Resumen: Este texto se centra en el tema del liderazgo en contextos escolares de autonomía, en una coyuntura de inconsistencias estructurales, procesales, ideológicas y praxeológicas que se viven y sienten en la gestión de las escuelas portuguesas. Creemos que las prácticas de liderazgo se desarrollan en procesos humanos complejos, sociales y afectivos, donde la comunicación tiene un lugar prominente en las cuestiones de aprendizaje y equidad. En este sentido, asumimos necesaria la (re)conceptualización de la organización educativa como *Escuela-ciudad* (Correia, 2008) y como un espacio de desarrollo de una agencia humana capaz (Ferreira, 2012a) de reflejar los liderazgos escolares en nuevas formas de comunicación, creatividad y decisión en la escuela autónoma. Apoyándonos, entonces, en el paradigma de la interpelación defendido por Correia (1998), entendemos la importancia de la relación y la comunicación, diálogo, participación colectiva en la construcción de una escuela autónoma y e(a)fectivamente democrática y de calidad. Conscientes de los desafíos que enfrentan las escuelas autónomas y sus directores / directoras en la defensa de una escuela pública para la equidad y el aprendizaje, este trabajo presenta la discusión de intertextualidades y de la reconstrucción de los liderazgos escolares.

Palabras clave: liderazgo; equidad; aprendizaje.

Introdução

Contextualizar a temática da liderança na organização escolar pressupõe um olhar crítico e pluridimensional, assente em vários paradigmas e perspectivas teóricas, no sentido de poder captar as particularidades e as singularidades em que a mesma ocorre. A liderança não é um ato isolado, implica relação, comunicação, interdependência entre pessoas; para existirem líderes existem liderados e neste sentido admitimos que a liderança se possa exercer num processo constante de conflito e tensão, onde as (in)compatibilidades pessoais e ou profissionais, coexistem com a (in)formalidade, a complexidade e a subjetividade dos textos e contextos em que a mesma se exerce.

Entendemos que a construção social e discursiva da liderança assume, sob o ponto de vista conceptual e empírico, relevância de estudo na medida em que nos interessa particularmente o modo como os líderes definem e constroem, no contexto organizacional, a sua liderança bem como o modo como se (re)constroem enquanto líderes. Assumimos um quadro teórico que considera a liderança como um processo socialmente construído, que resulta das interações estabelecidas entre todos na escola; e que exige decisões partilhadas e informadas para a promoção da qualidade educacional, entendida em função dos processos de aprendizagem geradores de sucesso e equidade educativa.

Por conseguinte, neste texto discutimos a polissemia do conceito de liderança situando-nos entre visões mais prescritivas que “no âmbito da investigação em administração educacional, [...] apontam para a existência de uma relação positiva entre, por um lado, a qualidade da liderança escolar e, por outro, os níveis de desempenho e satisfação dos docentes, os resultados dos alunos e a melhoria das escolas (Day *et al.*, 2011; Leithwood; Harris; Hopkins, 2008; Schleicher, 2012); e visões mais democráticas capazes de relacionar com prudência o papel do/da diretor/a enquanto líder escolar, uma vez que a sua responsabilidade na correlação entre a qualidade da liderança e a eficácia da escola, traduzida em resultados e desempenhos profissionais e académicos, pode não ser tão direta e abrangente como algumas agendas políticas parecem querer impor (O’Shaughnessy, 2007).

Lideranças em Contextos de Autonomia Escolar

Os (con)textos de autonomia escolar estão associados à capacidade de decisão das suas lideranças formais e dos respetivos órgãos de gestão, ao mesmo tempo que o exercício dessa autonomia está dependente da ação da tutela e dos diferentes atores locais. A autonomia da escola, traduzida na capacidade desta para tomar decisões próprias, é também referida por Barroso (2005:108) quando

diz que sob o “ponto de vista formal-legal a ‘autonomia da escola’ significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria”, que se operacionaliza através “dos seus órgãos representativos em função das suas competências” e em “determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros, que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração” (2005:108). Esta perspetiva formal de autonomia contrasta com a relacional, também descrita por Barroso, alertando para a relatividade deste conceito e sua interdependência contextual, na medida em que “se a autonomia pressupõe ‘liberdade’, ela não se confunde com a independência [...] é um conceito relacional” (2005:108). Neste contexto de análise, a autonomia pode ser “um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (Barroso, 2005:109). Neste confronto equilibrado de forças, “a autonomia da escola tem sempre uma dimensão ética, social e política” que deve “contribuir para a construção de um ‘bem comum local’ que garanta em condições de igualdade, equidade e eficácia, a educação de todas as crianças e jovens” (Barroso, 2005:110). Em defesa destes olhares Ferreira (2012a) com o estudo dos discursos sobre a autonomia em Portugal (d)enunciou a génese e a implementação da autonomia escolar como uma *autonomia crítica* em que defendeu a simultânea génese e crise da autonomia escolar. Nesse seu trabalho analítico definiu um lugar central para uma agência humana capaz e mobilizada, realçando o entusiasmo e a exigência envolta nos parceiros educativos para o desenvolvimento da autonomia ainda que interdependente de um ambiente político adequado e comprometido com o microcosmo escolar. O propósito da autonomia escolar numa perspectiva interacionista, acaba por dar conta das lideranças e de uma fenomenologia da mudança escolar permitindo também aos alunos participar ativamente (Ferreira, 2012a).

Nesta linha de pensamento e na possibilidade do enquadramento no conceito de “organização ação” definido por Brunsson (2006), consideramos que vale a pena argumentar como se (re)constrói a autonomia e a quem “pertence” essa autonomia. Na promoção e desenvolvimento da autonomia escolar percebe-se estarmos num espectro variável que vai desde a construção de uma autonomia autocrática ou uma autonomia democrática. No que se refere à pertença autónoma pode-se olhar a autonomia da escola, enquanto organização social e cultural, do conselho geral ou do diretor, ou ainda da comunidade e dos níveis de participação e de envolvimento dos alunos, num meandro global de entendimento compreende-se a autonomia escolar também na acção coordenada e assumida pelos diretores das escolas. Nesta perspectiva vale decerto questionar: Qual o

uso que se faz da autonomia decretada e que espaços de autonomia são repensados pelas lideranças entre os espaços de liberdade dos vazios legais? Podem as lideranças com autonomia escolar promover a equidade? E as lideranças autônomas serão comprometidas com a aprendizagem?

Compreender e tornar inteligível o modo como as pessoas definem e constroem a realidade organizacional em que vivem e o modo como a lideram, pressupõe uma abordagem teórica e conceptual que permita a leitura de diferentes modos de ser e agir, onde seja possível compreender se a escola e os seus atores se permitem, ou não, à reconstrução, à recriação e à transformação crítica e emancipada dos seus modos de vida, apesar do paradigma da educação contábil (Lima, 1997), das lógicas da economia da competitividade (Correia, 2006) ou das performatividades e fabricações na economia educacional (Ball, 2010).

Nesta perspetiva, a compreensão da liderança em contexto escolar pressupõe um sentido plural, decorrente da emergência de outros sentidos e significados, nomeadamente, a “possibilidade de uma liderança interativa cuja ação e ocupação se baseiam nas dinâmicas de interação, mediação e ética” (Ferreira, 2012b: 155) ou ainda de lideranças polifónicas, onde todos possam participar com e por direito, num diálogo interativo e intercultural (Lopes, 2012). Mais do que perceber se liderar é fazer com que os outros façam, acriticamente, o que é suposto fazer-se e cumprir-se, importa discutir se existe, ou não, espaço para a mediação, a transformação e a (re)criação de práticas de liderança promotoras de uma escola mais humana e humanizada (Ferreira, 2012a), vivida por todos os parceiros e que possibilite a vivência da cidadania, no respeito e na valorização dos diferentes atores e autores.

Pretensões e perspetivas de lideranças em contexto escolar

Definir o conceito de liderança não implica encontrar um referencial teórico único mas conhecer uma plêiade de autores e de definições, que como considera Bush (2011) traga aos sentidos de liderança, perspetivas que ora se complementam, ora se distanciam umas das outras e que podem ser, mais ou menos, úteis na compreensão das lideranças escolares.

Consideramos igualmente importante situar a discussão da liderança escolar dentro de perspetivas de reforço ou promoção da autonomia, em lógicas simultâneas e paradoxais de regulação e ou emancipação (Ferreira, 2004, 2012) que nos permitem entender a escola numa multiplicidade de olhares nomeadamente comunitários. A este propósito a escola pode e deve ser pensada “como uma cidade a construir [...] não só como um espaço de formação mas principalmente como um espaço de exercício de uma cidadania que não se limite

à aprendizagem da disciplina e das regras, mas que institua uma cultura dos direitos e da participação democrática” (Correia, 2012:134). Ora esta pretensão de *escola – cidade* possibilita equacionar a cidadania na escola e o modo como a escola se relaciona e comunica com a comunidade onde a vida dos jovens acontece. Neste pressuposto, as singularidades da escola enquanto espaço de relação e de comunicação traduz-se em emancipação pela oportunidade de participação, de envolvimento dos jovens em saberes diversos, de construção da justiça e do bem comum que “situa a educação numa temporalidade longa, em contraste com a atual definição da escola, que, enquanto máquina de produção de respostas urgentes, perdeu a sua capacidade de fazer perguntas, de se questionar e de se inquietar.” (Correia, 2006:185). Com isto queremos realçar que na (pre)ocupação do cumprimento normativo, a escola está acontecendo e por isso torna-se necessário questionar o que, de fato, está a acontecer. Estará a escola empenhada no compromisso de mais equidade e aprendizagem entre os jovens? Ou estará simplesmente a reproduzir cada vez mais assimetrias sociais ao mesmo tempo que provoca sofrimento e solidão? Sofrimento e solidão porque existe uma cultura de excelência que decorre dos “textos de performatividade” (Ball, 2010); é o paradigma da excelência que tem vindo a tornar os contextos mais egoístas e mais solitários pois deixamos de ser solidários quando temos de competir uns com os outros para obter os melhores resultados, quando temos de prestar contas e provar a nossa produtividade. Como refere Ball (2010:40), “nós agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições” e neste contexto “a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações goradas e a auto estima é escorregadia” (Ball, 2010:40). Também Bush (2007:391) adverte que “there is a danger of ‘managerialism’” e lembra que as escolas “are strongly influenced by pressures from external environment and particularly from the expectations of government, often expressed through legislation or formal policy statements”, pelo que é cada vez mais premente falar e discutir o que se entende por gestão e liderança escolares.

Numa perspetiva de emancipação e valorização das pessoas, é preciso compreender que o “líder guerreiro da atualidade mais do que força precisa interagir” (Nye, 2008:27) com as pessoas com um “coração emocional” (Woods, 1996), ser “um profissional autêntico” (Ball, 2005:558), capaz de (re)construir e desenvolver relações de confiança através duma “linguagem moral compartilhada” (Ball, 2005:558) que seja transparente, honesta, justa, sensível e empática com todos os que habitam a escola. Neste contexto podemos entender a liderança como: “a process of influence based on clear values and beliefs and leading to a ‘vision’ for the school. The vision is articulated by leaders who seek

to gain the commitment of staff and stakeholders to the ideal of a better future for the school, its learners and stakeholders.” (Bush, 2007:403). No entanto, consideramos que para repensar as lideranças numa construção de compromisso com a equidade e a aprendizagem é fundamental o diálogo, a discussão e a compreensão de todos os pontos de vista existentes, ou seja, é preciso fazer ecoar os silêncios que tendem a permanecer intatos na sombra dos acordos, mais ou menos, aparentes. É necessário criar pontes através de processos de tradução e de mediação, numa lógica de cidade, onde todos precisamos de todos e onde todos têm direito porque todos são imprescindíveis numa comunidade educativa “feita de divergências, contradições e diversidades” (Lima, 1997:56) e onde é preciso desenvolver práticas de liderança capazes de “admitirem e valorizarem tais diversidades e dissensos” (Lima, 1997:56).

Liderar numa perspetiva de emancipação pressupõe a capacidade para agir “dentro de um conjunto de confusões e dilemas situados – para os quais quase nunca existem soluções satisfatórias, simples, únicas” (Ball, 2005:559), ou ainda, a coragem para “conviver com a ambivalência [...] agir dentro da incerteza e aprender com as consequências” (Ball, 2005:559), ao mesmo tempo que se promovem espaços de conflito e debate onde as pessoas “lutam e fazem concessões, planejam e agem espontaneamente, improvisam dentro de expectativas e papéis contraditórios, e, portanto, precisam ter criatividade e imaginação” (Ball, 2005:559).

Para esta discussão trazemos da pesquisa a possibilidade de outros modos de liderar, capazes de fazerem eco do “produto das práticas desenvolvidas por educadores anónimos que imbuídos da intenção de cumprirem as promessas da escolarização, se vêem na contingência de a transgredirem quotidianamente.” (Correia, 2006:185). É neste espaço de transgressão que admitimos a possibilidade do diretor poder contribuir para a transformação e a mudança, não num sentido adaptativo, mas sim enquanto promotor “de inovações sensatas, de inovações com sentido, que tragam acréscimo de felicidade e que apelem para a obra do artesão, para um trabalho de *‘bricolage’* que transcende aquele que o produz” (Correia, 2006:185). Neste sentido os diretores escolares assumem diversas preocupações e com todos os protagonistas escolares, em várias dinâmicas “[...]de relação, de interação e de criação dos e com os saberes” (Ferreira, 2012b:149) sublinhando um outro enfoque que não se reduz aos saberes escolares enquanto manifestação cognitiva e individual dos alunos, mas que promove um trabalho cooperativo e solidário entre os alunos que possa levar à articulação e aquisição dos saberes úteis. O facto de reconhecermos que é no contexto organizacional e na interação das pessoas que é possível fazer diferente e transformar contextos, permite-nos considerar na escola a vivência conjunta através duma “ética de cuidado que é construída numa razão dialógica e de responsabilidade cívica e

corajosa que procura sentidos compreensivos e rigorosos na ação administrativa” (Ferreira, 2012b:149). O que possibilitará questionar a qualidade educacional não a centrando na eficácia económica mas acentuando o desafio da responsabilidade, da justiça e da equidade social (Ferreira, 2012b).

Não obstante, os discursos de professores e diretores demonstram que os diplomas legais são instrumentos reguladores do trabalho a realizar nas escolas. No entanto, demonstram, também, que é no contexto organizacional de cada escola que estes são recriados e recontextualizados, através de processos de mediação e tradução que decorrem da participação, da colaboração e da existência de práticas de liderança que se preocupam e ocupam com a valorização e o cuidar das pessoas. Apesar dos discursos enfatizarem a importância da vivência democrática na (re)construção de práticas de governação das escolas que sejam potenciadoras da emancipação e do desenvolvimento crítico e cívico dos diferentes atores na escola-cidade, esses mesmos discursos de(a)nunciam a presença de alguns traços de cariz gerencialista, mercantil e empresarial nos respetivos contextos organizacionais e pedagógicos, nomeadamente, quando falam da importância da eficiência e da eficácia das práticas enquanto contributos para obter os melhores resultados e para serem escolas de referência (o que lhes permite captar mais alunos). Coexiste, assim, uma preocupação com a qualidade e a eficácia económica da escola, traduzida na otimização e na rentabilização de recursos humanos, materiais e financeiros que os diretores, de um modo geral, assumem como prioridades da sua ação, e que transportam constrangimentos eventuais de desumanização das políticas educativas em vigor. No contexto organizacional do quadro normativo português são então, simultaneamente exigidas funções de gestão e de liderança aos/as diretores/as, que podem nas palavras de Correia desenvolver “políticas ortopédicas e adaptativas preocupadas com os acréscimos da eficiência e competitividade” (2006:185) em vez de outras preocupações que possam ser apelidadas de equidade e mais justiça social (Ferreira, 2012b) dado o cuidado que dizem também ter com a criação de condições efetivas de aprendizagem e de valorização de todos os atores, em particular os alunos. O que equivale a dizer que em contextos adversos e complexos a questão da igualdade, da equidade e da justiça social podem ser cruciais para os/as diretores/as ao assumirem decisões em contexto escolar que possibilitem práticas mais humanistas e satisfatórias em que prevaleçam “as políticas do sentido e da felicidade” (Correia, 2006:185).

As lideranças nas organizações escolares são então, entendidas como espaços de grande complexidade e interdependência, que vivem numa tensão dialógica (Morin, 2005) entre o cumprimento de regras, a exigência de resultados, as lógicas de controlo e de mercado e, simultaneamente, a exigência da mudança, da inovação, da flexibilidade, da visão de conjunto, da partilha de responsabilidades e do desenvolvimento de ações que promovam o diálogo, a compreensão e a solidariedade dos diferentes atores, no entrecruzar e no interagir das suas intersubjetividades. É através da análise de uma panóplia de pesquisas desenvolvidos em torno das lideranças escolares¹ que é possível afirmar da existência

de um quadro de instabilidade e de lógicas contraditórias que admitimos perspectivas de liderança que possam privilegiar uma racionalidade técnica, uma racionalidade emotiva, uma racionalidade comunicacional ou uma racionalidade interpelativa, consoante a ênfase seja atribuída aos resultados, aos processos, à interação ou à intersubjectividade, entre as pessoas nos contextos escolares. Repare-se no Quadro I em que apresentamos uma síntese de algumas das possíveis perspectivas em liderança, as quais decerto resultam da reflexão “em torno de distintas conceções [...] desde visões mais prescritivas e normativas, à expressão do jeito de liderar até à possibilidade de implementação de uma liderança interativa [...]” (Ferreira, 2012b:155), cuja ação se exerce em âmbito complexo, plural e subjetivo logo exigente de tradução.

Ao considerarmos estes quatro eixos de análise – a técnica, a arte, a mediação e a tradução – trazemos as tensões e a miscigenação dos quotidianos escolares dos diretores mesmo quando centrados na equidade das aprendizagens. Neste âmbito e atendendo à sinopse do Quadro I percebemos uma enorme centração em perspectivas normativo-legais ou racionais que asseguram o funcionamento da escola regulado tecnicamente pelo seu diretor. O que equivale a dizer que, situamos a *técnica de liderar* no “liderar sobre”, isto é, na capacidade para planificar, coordenar, monitorizar, avaliar, exercer o poder hierárquico sobre os outros de uma forma metódica, organizada, previsível e calculada em função dos resultados a obter. Na *arte de liderar* centrada nos processos pode-se assumir um “liderar em ” *insight*, intuição e inspiração. Por sua vez, situamos o “liderar com” na *mediação* com os/as outros/as e o “liderar entre” na *tradução* da relação de interação das pessoas com os contextos. Ora o pretendido é valorizar a capacidade para dialogar e mediar conflitos, não no sentido de os silenciar mas, pelo contrário, de os fazer ecoar a fim de se criarem pontes entre as diferentes intersubjetividades presentes com sentido de partilha e de corresponsabilização. Esta possibilidade de interação é necessária à transformação de contextos e lógicas de ação, à vivência democrática, justa e solidária, das pessoas que vivem a e na escola. É neste pressuposto de mediação, centrada na interação, no respeito pela diferença e na valorização da diversidade, que entendemos ser possível a participação efetiva dos diferentes atores, dentro de uma lógica de distribuição da liderança traduzida na partilha de poderes entre professores, alunos e comunidade educativa. É nesta perspectiva de participação e de influência social (de todos os parceiros educativos) que se espera a devida escuta e interação, que no limite se possa traduzir na equidade das aprendizagens na medida em que é capaz de evidenciar todos os atores educativos como autores que garantem um elevado desempenho nas organizações, qualquer que seja a sua natureza, estrutura e função.

QUADRO I – Perspetivas e Tensões das Lideranças dos Contextos Escolares
(aprofundado e adaptado de Ferreira, 2012b:154 e Lopes 2012:134)

	VISÕES	AÇÕES	LÍDERES
A TÉCNICA de liderar (centrada em resultados)	Burocrática Mecanicista Hierárquica Autoritária Poderosa Avaliativa Objetiva. Razão Prática	Lógica; Mecanicista; Autocrática; Racional-legal; Prescritiva; Normativa; Reguladora; Ditatorial; Instrumental; Competitiva; Moral. Racionalidade técnica e instrumental	Nato ou Treinado; Tecnocrata; Autoritário; Burocrático; Formal; Normativo; Executivo. Eficaz
A ARTE de liderar (centrada em processos)	Política Cultural Mudança De Nova Liderança Missão e Valores Com Paixão Responsável Criador. Razão Poética	Política; Cultural; Organizacional; Criação e Gestão; Negocial; Contratual; Autônoma; Inovadora; Livre; Expressiva; Emocional; Inventiva. Racionalidade emotiva	Carismático; Transformador; visionário; Criador; Cultural; Estético; Eficiente; Pedagógico; Democrático. Inovador
A MEDIAÇÃO ao liderar (centrada na interação)	Cultural e Social Ambígua Diversidade Intercultural Partilha Distribuída Da incerteza Da dispersão De participação e inclusão Da relação e comunicação. Razão Relacional	Política; Sócio-Cultural; Conflito; estratégia; grupo; Livre entusiasmo; co-responsabilização; coragem cívica; colegial; Justiça social; Cooperação; Mediação, interação; Aprendizagem. Racionalidade comunicacional	Democrático; colaborativo; educativo e pedagógico; Confiança; Interativo; Distribuidor. Mediador
A TRADUÇÃO ao liderar (centrada na intersubjetividade)	Pluralidade e diversidade Da interpelação à recriação Recombinação de lógicas: Reguladoras, competitivas e emancipadoras. Razão dialógica	Diálogo; Regulação; Emancipação; Cooperação; Respeito; Interajuda; Coragem; Equidade; Valorização da Aprendizagem; Intersubjetividade. Racionalidade interrelativa	Criativo; Ousado; Apaixonado; Ético; Polifónico; Bricoleur; Designer. Tradutor

Considerações Finais

Dos estudos desenvolvidos teórico-epistemologicamente encontramos a pluralidade conceptual das lideranças definidas em diversos argumentos como já referimos e em que, a resistência, a transgressão e ou, a transferência vividas pelos atores educativos nas dinâmicas comunicacionais escolares se podem defender enquanto possibilidades e níveis de cognição indutores de equidade da

aprendizagem. De salientar dos estudos a afirmação da procura de agir e liderar com sentido e com todos, o que torna óbvio nomeadamente, neste “liderar com” e no “liderar entre” a posição dos líderes na sua articulação com os jovens estudantes, trazendo-os para a assunção de novos protagonismos que decerto favorecem as suas aprendizagens e serão promotores de equidade. Nesse sentido os líderes que envolvem os estudantes na cooperação e na partilha de decisões no contexto escolar promovem a aprendizagem e o exercício da cidadania. Neste meandro das decisões nas lideranças escolares há que repensar a implicação da comunidade educativa traduzida num quotidiano escolar cujas funções do líder se orientam mais pela coordenação de diversas ações e enquanto trabalho de relação, de transferência de saberes e cooperação de grupo, do que ato de trabalho isolado ou função específica de alguém legitimado.

A construção do argumento deste texto resulta então, de um longo e contínuo processo de minúcia em torno do estudo e da partilha das vozes dos diretores, dos professores e dos alunos da escola portuguesa. Na plêiade de vozes escutadas e narradas percebemos o som cuidado de um tempo que exige outra esperança que possa ser inspirada e compartilhada por todos com entusiasmo e rigor para o desenvolvimento de uma escola mais democrática, mais humana e humanizada (Ferreira, 2007). Na sustentação deste fundamento apresentámos perspectivas que oscilaram entre, uma liderança mais técnica, mais gerencialista e performativa em que o diretor enquanto líder formal da escola obedece “a regras geradas de forma exógena” (Ball, 2005:542), em que cumpre e faz cumprir a lei, assumindo um controlo situado e regulado, nas palavras de Lyotard o “controlo do contexto” (1991), a outras vertentes, de práticas de liderança de proximidade, em que prevalecem o respeito e a valorização dos diferentes atores e autores em contextos escolares autónomos e plurais.

Neste meandro, os diretores definem-se e são definidos como “profissionais autênticos” (Ball, 2005) que, apesar das ambiguidades e paradoxos dos contextos, têm sabido desenvolver relações de confiança através de uma comunicação transparente, honesta, justa, sensível e empática, que permite reconhecer e valorizar todos os que vivem (n)a escola. É nesta possibilidade de identificação, protagonizadas pelos respetivos diretores, professores e alunos, que parece ser possível (sobre)viver num tempo e num espaço de paradoxos, ambiguidades, incertezas, sofrimentos e solidões que parecem estar a acentuar-se.

Esta pluralidade de perspectivas reforça a ideia das lideranças dos/das diretores/as, sendo que a singularidade das mesmas decorre da existência de uma relação de proximidade entre todos os intervenientes no processo educativo, a fim de evitar barreiras hierárquicas, conseguindo promover um bom relacionamento interpessoal, com determinação e espírito democrático, o qual só será

possível, através do diálogo e do respeito por pontos de vista diferentes, a par da disponibilidade para atender e cuidar das solicitações da comunidade educativa, o que exige, entre outros aspetos, a capacidade de comunicar e de se colocar no lugar e na formação dos direitos do outro.

É na contingência de uma relação interativa e a par de lógicas de ação que parecem privilegiar perspectivas de liderança mais verticalizadas, que se entrecruzam outras lógicas que privilegiam lideranças mais participativas e dialogantes no sentido da discussão e de uma construção mais alargada de consensos e dissensos, contribuindo, deste modo, para uma realidade organizacional com práticas de liderança que seriam mais justas e não ajustadas às pessoas e aos respetivos contextos, realizando assim, a melhoria da qualidade da escola e das aprendizagens dos alunos.

Do que antecede e pelo nível dos discursos, conclui-se que não é pelo facto de estar instituído um modelo de governação, de gestão unipessoal ou colegial, ou qualquer outra regulação escolar que garantimos lideranças atentas às questões da equidade e da aprendizagem. Concluímos então, com o desígnio de que no seu todo a pluralidade de perspectivas podem não estar a condicionar a vivência democrática e de cidadania nas escolas, uma vez que coexistem de modos complexos e os atores educativos acabam por demonstrar um esforço de prevalência de práticas de lideranças mais emancipatórias e até equitativas. Todavia estas possibilidades e o condicionamento democrático são reais e os riscos devem ser conhecidos e acautelados, pois é só na vivência de lideranças mais democráticas e partilhadas, isto é, disseminadas que encontramos modos de repensar as lideranças em interação com as pessoas e os seus contextos.

Em síntese, a liderança escolar é um processo que se (re)constrói na comunicação e na relação com o outro, de forma crítica, interpelativa, dialógica e em função de um determinado espaço, tempo e lugar, não havendo, por isso, formas adequadas para liderar. Por conseguinte repensar as lideranças escolares permite-nos atender à tradução dos e nos modos de liderar, evocando as lideranças para a equidade e a aprendizagem no processo de coordenação de ações, capaz de exprimir sentidos, significados e singularidades dos seus atores e autores num determinado contexto situado e a bem da comunidade.

Notas

¹ <http://www.schoolleadership.eu/> Rede EPNoSL – European Policy Network on School Leadership - estudos sobre lideranças escolares na Europa e em Portugal (Ferreira 2012a, Lopes 2012, Silva 2010, Teixeira 2014, entre muitos outros).

Referências Bibliográficas

- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126) 539-564.
- Ball, S. (2010). Performatividades e fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, 35 (2), 37-55.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, E ASA Vol 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia*. Porto: ASA.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2006). Conferência proferida nas Comemorações dos 25 anos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Correia, J. A. (2008). A crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Trabalho e Educação (BR)*, 17 (2), 31-52.
- Correia, J. A. (2012). Relações entre escolar e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, 22, 129-134.
- Day, C. et al. (2011). *Successful School Leadership: Linking with Learning (Paperback)*. Open University Press.
- Ferreira, E. (2004). "A autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro", *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 135-152.
- Ferreira, E. (2012a). *(D)enunciar a Autonomia - Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E. (2012b). Compaixão em Educação: a Ética da Administração Educacional, As Lideranças Escolares e a Mediação Organizacional. In Cavalcante et all (Org.). *Formação Docente em Contextos de Mudança*. (pp.145-159). Maceió: UFAL.
- Leithwood, K.; Harris, A e Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4,43-59.
- Lopes, A. (2012) *(Re)criar a arte de liderar - sentidos e significados de lideranças em (con)textos escolares* (Tese Doutoramento). Universidade do Porto.
- Lyotard, J. F. (1991). *The Inhuman*. Stanford University Press.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- Nye, J. (2008). *Liderança e Poder*, Lisboa, Gradiva.
- O' Shaughnessy, J. (2007). *The leadership Effet. Can headteachers make a difference?* London: Policy Exchange.
- Schleicher, A. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world. Paris: OECD Publishing. www.oecd.org/dataoecd/4/35/49850576.pdf. Consultado em 6/9/2011.

Silva, A.I. (2010). *Reforço da Autonomia Escolar: O "Jogo da Corda" dos/as Directores/as das Escolas com Contrato de Autonomia*. Tese de Mestrado. Universidade do Porto.

Teixeira, V. (2014). *Trajetos e Olhares na Ação de Liderar de Directores/as de Agrupamentos de Escolas com Formação de Base no 1ºCEB*. Tese de Mestrado. Universidade do Porto.

Woods, P. (1996). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

Elisabete Ferreira

Doutora em Ciências da Educação (FPCE-UP). Pós- graduada em Organizações e Administração Educacional (IE-UM). Prémio SPCE/Porto Editora 2011. Professora Auxiliar e Membro do Conselho Científico do Programa Doutoral na FPCE-UP/FCT. Investigadora do CIEE.

Email:elisabete@fpce.up.pt

José Alberto Correia

Doutor em Ciências da Educação/Universidade de Bordéus. Professor Catedrático e Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP). Membro do Conselho Científico Programa Doutoral da FPCE-UP/FCT. Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE). Autor e/ou organizador de 9 livros de carácter científico e autor de numerosos artigos em revistas científicas nacionais e estrangeiras.

Email: correia@fpce.up.pt

Adélia Lopes

Doutora em Ciências da Educação Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP). Professora e Diretora de Agrupamento de Escola da Região Centro de Portugal.

Email: lopes.adelia@gmail.com

Correspondência

Elisabete Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto
Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto

Data de submissão: Janeiro 2015

Data de avaliação: Abril 2015

Data de publicação: Maio 2015