

**SOCIEDADE  
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

# **VII CONGRESSO PORTUGUES DE SOCIOLOGIA**

**19 a 22 Junho 2012**

**Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

---

ÁREA TEMÁTICA: ST1 Sociologia da Educação

---

**ESTILOS E PERFIS DOS LÍDERES INTERMÉDIOS COM FUNÇÕES DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO  
DOCENTE – DISCUSSÃO CONCRETUAL**

---

RICARDO, Luís

Mestre em Administração e Planificação da Educação

Universidade Aberta, LEaD

[luisffricardo@gmail.com](mailto:luisffricardo@gmail.com)

---

HENRIQUES, Susana

Doutorada em Sociologia, especialidade em Sociologia da Educação, da Comunicação e da Cultura,  
Universidade Aberta, LEaD, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Investigação e  
Estudos de Sociologia (CIES-IUL), Lisboa, Portugal

[susanah@uab.pt](mailto:susanah@uab.pt)

---

SEABRA, Filipa

Doutorada em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular

Universidade Aberta, LEaD, Lisboa, Portugal

[fseabra@uab.pt](mailto:fseabra@uab.pt)



### Resumo

Pretendemos neste texto discutir os conceitos “perfil de liderança” e “estilo de liderança” a partir das lideranças intermédias que têm a função de avaliar o desempenho dos docentes. Esta reflexão é baseada na investigação em curso de um dos autores no âmbito do Programa de Doutoramento em Educação, especialidade em Liderança Educacional, da Universidade Aberta, com o título “Estilos e perfis dos líderes intermédios na escola com funções de avaliação do desempenho docente”. Neste contexto, procuramos distinguir os dois conceitos partindo do entendimento de “perfil” enquanto predominantemente relacionado com as características profissionais/académicas existentes/exigidas e de “estilo” mais ligado às características pessoais moldáveis e relacionadas com os traços de personalidade ou eventualmente com as formas de atuação impostas pelo líder de topo.

Os recentes desenvolvimentos das políticas educativas têm vindo a colocar as instituições escolares no centro das preocupações sociais. Concretamente, medidas como a generalização dos programas de avaliação de desempenho docente e a sua relação com a implementação de um novo modelo de gestão da escola têm contribuído para a reconfiguração da organização escolar ao nível das suas dinâmicas internas de funcionamento. Neste sentido, interessa compreender os modos como a organização escolar reage a este tipo de imperativos, de que forma recria as suas dinâmicas através da compreensão das práticas e olhares dos sujeitos nos seus contextos de ação. Debruçar-nos-emos, então, por mobilizar os conceitos referidos tendo por referência a conjuntura atual de acentuados condicionalismos, o quadro de reflexividade social e a complexidade da organização escolar.

### Abstract

In this article we intend to discuss the concepts of “leadership profile” and “leadership styles” of the intermediate leaders, whose function is to evaluate teachers’ performance in schools. This reflection is based upon the investigation being led by one of the authors within his PhD in Education, specialty in Educational Leadership, at Universidade Aberta, entitled “Styles and profiles of the school intermediate leaders with teacher evaluation functions”. In this context, we try to distinguish both concepts by considering “profile” as mainly related to professional/academic characteristics existing/required and “style” as connected to personal, flexible, personality-related traits or, eventually, with courses of action imposed by the top leader.

Recent developments on education policies have been putting educational institutions in the centre of social concerns. Specifically, measures such as the generalizations of the teacher evaluation programs and its relation to the implementation of a new model of school management, have contributed to rearrange school organization in its internal functioning dynamics. In this sense, it is important to understand how schools reply to these impositions, how they recreate their dynamics through the understanding of practices and the perspectives of the subjects in action. We then start to summon the referred concepts, regarding the current juncture with marked constraints, the framework of social reflexivity and the complexity of school organization.

Palavras-chave: avaliação do desempenho docente; estilos de liderança; organizações escolares; perfis de liderança; reconfigurações sociais.

Keywords: leadership profiles; leadership styles; teachers evaluation; school organizations; social reconfiguration.

PAP0238



## **Estilos e perfis dos líderes intermédios com funções de avaliação do desempenho docente – discussão concetual**

### **Introdução**

O estudo que estamos a elaborar incide na tentativa de caracterizar os estilos e perfis (teóricos e reais) dos líderes intermédios, nas escolas públicas portuguesas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, enquanto avaliadores do desempenho docente. No presente artigo procuramos fazer uma distinção entre estes dois conceitos a nível concetual, uma vez que (i) “estilo de liderança” estará ligado às características pessoais moldáveis e relacionadas com os traços de personalidade ou eventualmente com as formas de atuação impostas pelo líder de topo (ou pela legislação) e (ii) “perfil de liderança” poderá ser entendido como predominantemente relacionado com as características profissionais e/ou académicas existentes e exigidas.

Entendemos aqui como líder intermédio o professor que tem como função avaliar o desempenho docente dos seus pares pois, qualquer que seja a forma como chegaram a esse cargo, possuem poderes para influenciar todo o processo. Como nós pensa Bothwell (1991, p. 11) ao afirmar que “*se você se encontra numa posição em que possa influenciar pessoas, apresentar directivas ou se possui gente à sua responsabilidade, é sinal que você é um líder*”. Dentro da representação que cada um de nós tem de um líder podemos não concordar com esta ideia de Bothwell (idem), mas, não a considerar levar-nos-ia a um grande problema: como saberíamos então quais os “verdadeiros líderes”? É que, temos constatado, cada liderado prefere e percebe motivações de acordo com um estilo de liderança muito específico que não serve a todos, dependendo de muitas condicionantes onde se inclui o seu próprio grau de maturidade e da visão que faz do mundo. Assim, a discussão se os avaliadores do desempenho docente que estamos a demarcar têm ou não “*qualidades de liderança*” (McNeil & Clemmer, 1992, p.132) e se podem ser considerados líderes, não será objeto do nosso estudo. Entendemos, então, que um diretor de escola, um dirigente escolar (como enfatizam Ghilardi & Spallarossa, 1991), um avaliador do desempenho docente ou outro qualquer coordenador pedagógico, pode não ser perspetivado como um líder dentro da delimitação que cada um faz do conceito mas sê-lo-á sempre pela posição que ocupa – a que Jesuíno (1999) chama de Líder Formal, Ciscar e Uria (1988, cit. Castro, 2010) chamam de Líder Legal e Bothwell (1991) chama simplesmente de Líder. Consideramos esta discussão acerca das lideranças como emergente e importante, tal como Bush (cit. Costa, 2000, p. 15) parece exaltar ao considerar ser o “*coração do debate educacional*”.

A democraticidade do ensino nas instituições públicas portuguesas, exigida pela Constituição da República Portuguesa e por outros documentos legais, leva-nos a pensar poder existir um estilo e perfil pré-impostos para as lideranças intermédias nos órgãos colegiais. No entanto, propomos que o presente artigo se constitua como um contributo para a compreensão dos modos como estes conceitos são construídos no âmbito das recentes políticas educativas e desenvolvimentos teóricos.

### **1. Os líderes e as lideranças**

Na revisão da literatura que fizemos encontrámos dezenas de definições sobre a “*extraordinária complexidade da liderança*” (Fullan, 2003, p.21) parecendo-nos que a palavra-chave predominante poderá ser “*influência*”. Castanheira (2010), Bryman (1996, cit. idem) e Castro (2010) referem-se a “*três eixos*” acrescentando mais duas palavras: “*grupo*” e “*objetivos*”. Parece-nos, no entanto, que prevalece a “*influência*”, uma vez que para esta existir terão de existir objetivos perspetivados por grupos (Ghilardi & Spallarossa, 1991). Bertrand e Guillemet (1988, p. 173) dizem mesmo que “*liderança é um processo de influência exercido para o alcance de certas intenções*”. Duma forma geral liderar é estar à frente, pois, como já referimos, se estiver numa situação em que possa influenciar alguém é um líder (Bothwell, 1991). É nesta base teórica que desenvolvemos o nosso trabalho. Ou seja, todos os professores na escola são líderes, mesmo sem considerar a perspetiva dos alunos dentro da micro comunidade existente em cada sala de aulas, uma vez que todos sem exceção, já foram, são, ou serão, responsáveis pela coordenação das atividades de um grupo de colegas, como, por exemplo, diretores de turma, diretores de instalações, coordenadores de projetos, etc.. Podemos dizer então que “*em contexto escolar pode-se falar de líder no singular, mas sê-lo-á sempre como singular entre singulares, porque a liderança real pode surgir do coordenar formal ou de*

*outro professor qualquer, em função do contexto, das ideias e das características das pessoas singulares*” (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p.131). Como refere Fullan (2003, p. 13), *“Qualquer reforma profunda e constante está dependente de muitos de nós, e não apenas de um pequeno número que nasceu para ser extraordinário”*. Nesta perspetiva, Jesuíno (1999) divide os líderes em dois grandes grupos: (1) os Líderes Formais que são os consagrados pelo poder legal/institucional; e (2) os Líderes Emergentes que são aqueles que não têm qualquer cargo atribuído mas que a qualquer momento se podem impor pelas mais diversas razões, pois a *“liderança é observável nos contextos mais diversos e não necessariamente ligada ao trabalho”* (Mintzberg, 1973, cit. idem, p.55). Parece, então, que dado o carácter imprevisível da organização escolar, da colegialidade dos seus órgãos e da *“visão ambígua da liderança”* (Costa, 2000, p. 26) será mais indicado falar-se em *“lideranças do que liderança, mais nos líderes do que no líder”* (Costa, ibidem), até porque, como referem muitos, os professores são líderes perante os seus alunos. Sergiovanni (2004a, p. 108) também partilha desta ideia ao afirmar que todos *“os professores são líderes”* acrescentando que são líderes pedagógicos suportados pela sua autoridade pedagógica.

Nesta linha de delimitação, Jesuíno (1999, p. 8) refere o seguinte: *“existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir”*. Também McNeil e Clemmer (1992, p. 47) referem que a *“Liderança é o atributo pior definido e menos compreendido”*. Por conseguinte, *“torna-se problemático a transposição para as escolas do conceito de liderança”* (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p. 127) até porque a evolução da sociedade e os consequentes paradigmas socioculturais e educacionais permitem estas criações (Bertrand & Valois, 1994). A liderança é, assim, vista como um *“conceito abstracto que adquire diferentes significados dado que é concretizado na mente de cada pessoa que o refere de modo diferente”* (Castanheira, 2010, p. 51). É no entanto um conceito normativo pois existe sempre um contrato entre o líder e os liderados nem que seja numa forma implícita (Sergiovanni, 2004a).

A maioria dos *“estudos, dedica-se a analisar os comportamentos do líder, quer dizer o seu estilo”* (Bertrand & Guillemet, 1988, p.177) enfatizando-se claramente mais o que o líder faz e não o que ele é, ou seja, *“atribui-se mais importância à liderança que ao líder”* (Beal, Bohlen & Raudabaugh, 1972, p.29). Este enfoque parece sugerir que o estilo de liderança se sobrepõe ao perfil de liderança no que respeita a uma liderança eficaz pois *“o carácter é precisamente a característica que define a verdadeira liderança”* (Sergiovanni, 1999, cit. Fullan, 2003, p.24). Ferreira, Neves, Abreu e Caetano (1996) também referem que os estudos incidem mais na primeira vertente (estilo) em detrimento da segunda (perfil). Seco (2002, p.69), na mesma linha de pensamento, ainda acrescenta que as capacidades de liderança exigidas aos agentes da escola parecem mais *“ter a ver com características de personalidade do que propriamente com competências técnicas”*. Nota-se, deste modo, uma referência às diferenças de perfil e estilo tal como aqui pretendemos discutir, embora existam outros autores (como, por exemplo, Bothwell, 1991) que nada referem sobre esta distinção. Parece, assim, que os autores estudados se debruçam sobretudo, e numa forma evidente, sobre as inúmeras posturas, ou seja sobre os estilos, que os líderes podem adotar fazendo poucas alusões diretas ao perfil. No entanto alguns estudos como, por exemplo, o de Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare e Santiago (2009) e a diversa legislação, expressam bem que, apesar de podermos considerar as características dos líderes segundo diversos estilos definidos, nem todos têm condições para o ser, pois, exigem-se certas competências académicas e/ou profissionais para se poder ocupar os cargos na escola. Por exemplo, o DR nº 26/2012 impõe condições académicas e profissionais para se ser avaliador do desempenho docente. Aliás, é comumente utilizado o termo perfil para se referirem as condições das pessoas para ocuparem um determinado cargo. Ruivo (2011, p. 23) refere o seguinte relativamente à seleção dos avaliadores do desempenho docente: *“Obriga a uma escolha prudente dos futuros avaliadores, após se ter procedido ao estabelecimento de um perfil desses supervisores. Impõe a rápida formação dos professores e dos seus avaliadores”*. Ora, nitidamente, também para este autor tal como para nós, perfil está ligado às condições que se têm para se exercer um cargo. Outro exemplo: em Alves, Flores e Machado (2011), a respeito do *status* para se exercer o cargo de avaliador do desempenho docente, interrogam-se sobre se a idade do avaliador ou o posicionamento num escalão superior da carreira lhe confere “perfil” para o exercício desse cargo. Para um líder ser reconhecido como tal pelos seus liderados (parece ser importante para a eficácia da liderança) será necessário ser perspetivado enquanto tal. Deste modo o líder, sem um claro e coerente *status* académico e/ou profissional, muito dificilmente conseguirá uma aceitação pacífica por parte dos liderados. Assim, não nos

parece que possamos caracterizar um perfil geral de liderança, mas certamente que conseguiremos caracterizar um determinado perfil específico de liderança, mais concretamente o do avaliador do desempenho docente. Ou seja, podemos então considerar que não existem perfis gerais de liderança mas existem claramente perfis específicos de liderança. E existem vários estilos que o líder pode adotar consoante a visão que ele faz das situações ou poderá ser somente a que os seus traços de personalidade lhe indicam.

Dentro de todos os possíveis comportamentos de liderança estudados (Beal, Bohlen & Raudabaugh, 1972; Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991; Bothwell, 1991; Sá, 1996; Rego, 1998; Rowe, 2002; Fullan, 2003; Glanz, 2003; Sergiovanni, 2004b; Cunha & Rego, 2005; Murillo, 2006), destacamos três estilos principais por nos parecerem ser os mais abrangentes, consensuais e os mais elucidativos. Embora propostos com ligeiras alterações terminológicas e atribuídos a vários autores, tudo leva a crer que a ideia base foi proposta por Kurt Lewin (1939; cit. Jesuíno, 1999; cit. Murillo, 2006):

1. Liderança Tradicional, Autocrática, Autoritária – aquele que no grupo/equipa exerce o papel de líder assumido com os seus seguidores, tendo um papel próximo da chefia que inclui responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas por outros sob pena de prejudicar a eficácia do grupo;
2. Liderança Centrada no Grupo, Democrática, Participativa, Partilhada – aquele que tem uma liderança partilhada (ou participativa) não havendo uma distinção clara entre líder e seguidores;
3. Liderança Liberal, Permissiva, “Laissez-faire” – aquele que dá uma liberdade aos seus seguidores não existindo uma intervenção direta do líder nas ações.

Na análise destes três estilos gerais podemos concluir que no primeiro estilo existe pouca margem de liberdade para os liderados e muita para o líder enquanto no último estilo se invertem os espaços de ação disponíveis. Existem esquemas conhecidos como “continuum de liderança” (Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991) onde se pode visualizar a área de liberdade do líder e liderados consoante o estilo usado.

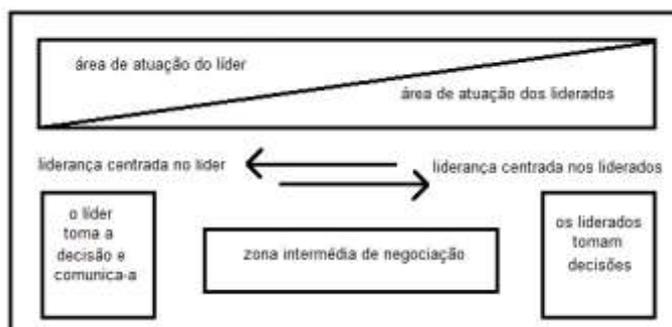


Fig. 1 – “Continuum de liderança” (Bertrand & Guillemet, 1988; Ghilardi & Spallarossa, 1991)

Duma forma geral dá-se mais importância ao segundo estilo apresentado realçando-se de sobremaneira as suas vantagens (Ghilardi & Spallarossa, 1991). Como é conhecido, a Experiência de Hawthorne levada a cabo por Elton Mayo (Lima, 1998) demonstrou que o estilo de Liderança Partilhada apresenta vantagens sobre os outros estilos existentes. Jesuíno (1999) também destaca as conclusões dos estudos existentes ao apontar vantagens ao estilo de Liderança Democrática mesmo numa altura em que a democracia ainda suscitava muitas dúvidas. Igualmente Cunha e Rego (2005) também distinguem essas vantagens mas alertam para os seus riscos nos grupos compostos por elementos heterogêneos. No entanto, Fullan (2003) parece alertar para o facto de que a Liderança Partilhada poderá ser vista como algo demagógico ao dizer que “as pessoas jamais partilharão voluntariamente conhecimentos a não ser que sintam algum compromisso moral para tal” (idem, p.17) mas realça de sobremaneira a importância que a partilha do conhecimento tem para o sucesso da escola/organização.

Estudos mais recentes têm proposto outros dois estilos de liderança (McGregor, 1978; cit. Jesuíno, 1999; cit. Sergiovanni, 2004a; cit. Bento, 2008; cit. Castanheira, 2010):

1. Liderança Transacional – “procura apenas compatibilizar e harmonizar os objetivos dos liderados, através da troca simples e da negociação dos conflitos” (Ferreira *et al.*, 1996, p. 253), ou seja, trata-se de uma transação entre o liderado e o líder no sentido de recompensar o liderado se cumprir e punir se não o fizer, parecendo que as motivações extrínsecas são o seu principal fator do sucesso;
2. Liderança Transformacional – acontece quando os líderes “são capazes de estimular, mudar e utilizar os valores, as crenças e as necessidades dos seus seguidores, para conseguirem realizar as tarefas” (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 2000, p. 359) sugerindo que o *empowerment* e as motivações intrínsecas são as suas características fundamentais dando atenção também ao desenvolvimento profissional dos seus liderados.

Parece-nos assim que todos os estilos referidos podem ser úteis dependendo das situações, ou até das preferências e perspetivas dos liderados. Perillo (2008) refere que o conceito de liderança tem estado assente numa ortodoxia e ao sabor das investigações mas sempre alerta que é uma prática sem limites, aberta, fluida e que não tem um significado claro nem definitivo, até porque, como a autora destaca, existem sempre fatores imprevisíveis dando ideia que uma única forma de a exercer seria levada ao fracasso. Surge, assim, a importância da chamada Liderança Distribuída nas organizações (idem). Bertrand e Guillemet (1988) estão nesta linha de pensamento ao afirmarem que devemos “*ser capaz de mudar de estilo segunda a situação (...) e ser determinado pela maturidade do subordinado*” (idem, p. 181). Por exemplo, em momentos controversos com discussões a descambar para um indeterminável término, provavelmente, o estilo Autocrático será mais indicado. Alarcão e Tavares (1987) confirmam a prática e utilidade da adoção de vários estilos dizendo-nos que quando os liderados têm pouca maturidade, no início da carreira, preferem um estilo supervisivo mais Diretivo e se estiverem no meio da carreira já preferem um estilo mais Partilhado. O estilo Permissivo será mais indicado quando cada um conhece bem as suas funções e onde a homogeneidade dos membros do grupo é uma característica que sobressai.

Debruçar-nos-emos de seguida sobre a operacionalização destes estilos e perfis de liderança no avaliador do desempenho docente destacando o alerta de Bertrand e Guillemet (1988, p. 183): “*O estilo de liderança deve, contudo, permanecer natural e confortável para o líder, e é relativamente inútil para ele tentar adoptar um estilo no qual não se sente à vontade*”.

## **2. As lideranças intermédias na avaliação do desempenho docente (ADD)**

Existe uma “*confusão que reina em torno da própria noção de avaliação*” (Figari, 1996, p.35). Pela literatura revista, o conceito contém as ideias de processo, observação, comparação, interpretação, descrição e classificação ou “*julgar*” (Pires, 1991). Tal como é percecionado na supervisão pedagógica deve-se retirar à avaliação o “*sentido de controlo, de verificação, de comparação de indicadores, de medida de nível, de sanção*” (Figari, 1996, p.35) e atribuir-lhe um sentido de regulação. Este autor, em outra obra (Figari, 2007, p.18) justificando de algum modo o facto de ainda não se ter abandonado o termo, refere que a ideia de “*julgar (...) interessa aos avaliadores, quaisquer que eles sejam, porque conforta o seu poder*”.

O relatório do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP, 2011) apresenta um quadro onde se expõem as dúvidas que surgiram por parte dos diretores das escolas na escolha dos avaliadores para a ADD designados então por “*relatores*” (DR n° 2/2010). Destaca também as recusas dos professores no sentido do não exercício desse cargo. Por aqui se evidencia alguma da problemática social que tem estado associada à ADD, tanto no seu processo, como na sua função. No estudo de Curado (2000) as incompreensões da ADD por parte dos professores surgem sobre a forma de algumas questões recaindo essas desconfianças no perfil e estilo dos líderes intermédios da escola que têm a função de avaliar o desempenho docente. Amelvoort *et al.* (2009, p.7) recomendam que é necessário “*Formar e capacitar as lideranças escolares para assumir a responsabilidade pela avaliação dos professores*” bem como “*Acreditar avaliadores externos para a avaliação para a progressão na carreira*” (idem, p.8). Portanto, deduz-se que a avaliação deve ter consequências através de uma avaliação sumativa mas que não deve ser feita por supervisores pedagógicos que acompanham o professor durante o ano. Pensamos que a este agente deverá estar reservada a tarefa da avaliação formativa no sentido da melhoria a qualidade do ensino deixando a

sumativa, com as consequências da subida na carreira, para os agentes exteriores, aliás, Murillo (2007) e Fernandes (2008; 2009) acentuam estas duas lógicas avaliativas: (1) a formativa ligada ao desenvolvimento pessoal e profissional e (2) a sumativa ligada à prestação de contas (*accountability*). Tal como se alerta em Alves, Flores e Machado (2011) e se interroga Baptista (2011, p.43): “*É possível avaliar com objectividade e rigor desempenhos protagonizados por colegas conhecidos desde há muito tempo?*”.

A recente legislação sobre a ADD (DR nº26/2012) aponta para um modelo semelhante àquele que descrevemos, ao prever um avaliador externo e um avaliador interno com objetivos muito próximos aossugeridos pelos autores. Só que ambos os avaliadores têm um peso, embora diferenciado (60% e 40% respetivamente), na classificação final. Ou seja, o avaliador interno tem responsabilidades formativas e ambos têm responsabilidades sumativas no resultado final. Em Alves, Flores e Machado (2011) dá-se mais valor à avaliação formativa em detrimento da sumativa ligando a primeira a um melhor desenvolvimento a todos os níveis e a segunda a constrangimentos de vária ordem implicando um maior individualismo. Moreira (2009) alerta-nos, pondo até em causa a anterior legislação que aludia num sentido contrário ao seu pensamento, que as atividades do supervisor e do avaliador devem ter dimensões distintas uma vez que possuem “funções (quase) irreconciliáveis” (idem, p.253) reforçando que a “supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto que a avaliação [sumativa] procura formular juízos sobre a sua competência” (idem, p.252). Acrescenta ainda que:

*As funções de supervisor e de avaliador separam-se no tempo e no agente, o que visibiliza melhor a separação entre os actos de juízo avaliativo para efeitos de promoção e mérito e os actos de apoio à melhoria do ensino ou motivação do professor, uma vez que apoiar e julgar na mesma pessoa não garante um ambiente seguro para expor fraquezas no ensino e incentivar a mudança nas escolas (idem, pp.250-251).*

A avaliação e mais concretamente a ADD é sempre feita de várias perspetivas e de vários quadrantes, pois “Nas mais simples situações de conversação, as pessoas nunca se limitam a transmitir informações ou a expressar crenças, exprimindo sempre, implícita ou explicitamente, juízos de valor sobre as coisas, as pessoas ou acontecimentos” (Canto-Sperber & Ogien, 2004, cit. Baptista, 2011, p.7). Mas, efetivamente em termos operantes, quem o faz são somente os avaliadores institucionais. Quem, de facto, observa os professores no seu desempenho são os avaliadores internos e os avaliadores externos (DR nº 26/2012). A ratificação desta observação passa depois por outros órgãos de gestão e administração da escola culminando na responsabilidade de todo o processo no diretor da escola. O avaliador externo tem como função a “observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica” (DR nº26/2012, p.855). Com esta expressão/citação pouco explícita poder-se-á entender que o avaliador externo terá como a sua ferramenta principal a observação de aulas. Mais à frente o DR nº26/2012 (art.º 13) também não esclarece estas funções, bem pelo contrário, e refere que “*Ao avaliador externo compete proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica*”. Mas tudo leva a crer que o avaliador externo observará as aulas dentro da primeira dimensão (científica e pedagógica) e terá um peso de 60% na classificação final como referimos. O avaliador interno terá a seu cargo a dimensão da participação e relação com a comunidade e a dimensão da formação contínua e desenvolvimento profissional, ou seja, entende-se que faça um acompanhamento do seu avaliado em ações supervisivas com caráter formativo mas que também tem um peso sumativo de 40% na classificação final. Este avaliador interno é o coordenador do departamento ou quem ele designar. De notar o “afastamento” dos diretores das escolas nestas escolhas, pelo menos numa forma formal/legal. Todavia, caso não existam professores designados pelo coordenador com perfis que satisfaçam o DR nº 26/2012 (art.º 13) o avaliador passa a ser o próprio coordenador, mesmo se ele próprio não satisfizer esses requisitos o que muito provavelmente acontecerá dada a inclusão em cada departamento curricular de algumas áreas científicas, ou grupo de recrutamento como a Lei se refere, com alguma disparidade como, por exemplo, educação física e desenho (departamento de expressões e artes).

Na perspetiva de Mintzberg (2010) a organização Escola (unidade) pode incluir-se num modelo organizacional tipo “burocracia profissional” onde os elementos do centro operacional, ou seja os professores, controlam o seu próprio trabalho. Retira-se também que é muito difícil avaliar os profissionais nesse tipo de organização, exceto no que respeita aos procedimentos administrativos e à atualização de

conhecimentos. De facto, se fossem só estes dois itens a avaliar tornaria a ADD muito facilitada, pois tratam-se de critérios objetivos. Também já se escreveu que a sala de aulas é vista como a “caixa negra” do sistema surgindo, como preponderante, uma avaliação formativa dentro de uma supervisão pedagógica colaborativa para se obterem melhores resultados. Reforçamos então a ideia que a supervisão pedagógica está intrinsecamente ligada à ADD onde a figura do supervisor pedagógico, ou avaliador interno, tem um lugar de destaque como acentua a recente legislação (DR nº26/2012), até porque os professores não querem ser avaliados por fontes externas, caso não sejam compostas por equipas representativa deles próprios (Curado, 2000). Além disso, existe a pressão do ensino superior que não aceita ser posto de lado neste processo (idem). De realçar que esta autora acrescenta que os professores não veem numa forma pacífica uma diferenciação no tipo de avaliação entre os próprios e os seus coordenadores. Dizem ainda que os avaliadores deveriam ser avaliados, com as mesmas regras, também como professores, além de outros critérios específicos. Destaca-se ainda na obra de Curado (2000) a ausência de qualquer referência ao termo supervisor pedagógico ou mesmo supervisor, dando ideia que não era um conceito usado na classe docente. No entanto as características que se apontam para o avaliador interno (DR nº26/2012) enquadram-se perfeitamente no que se espera do supervisor pedagógico moderno exceto no que respeita à avaliação sumativa.

### 3. Conclusões

Dum modo geral, notamos que são inúmeras as posturas consideradas para definir sobretudo os estilos de liderança. Temos constatado que a imaginação dos autores estudados é rica no que respeita à criação de termos para identificar os variados estilos de liderança que propõem. Alguns atropelam-se indicando as mesmas características para termos diferentes, outros indicam nomes iguais mas com significados diferentes. Como exemplo desta tentativa desenfreada de marcação dos conceitos, apontamos a proposta de Sergioivanni (2004b, p.181) ao criar um estilo chamado “Líder Parteira” – “aquele que sabe dar poder e deixar que os outros possam agir juntos em prol de um bem comum”, misturando-se, neste caso, com as conhecidas estratégias de *coaching* e *empowerment* mas sem ter sido feito qualquer referência a estes dois atributos. Alvesson e Sveningsson (2003, cit. Castanheira, 2010) adiantam que a não existência de um consenso em torno do conceito é benéfico pois, deste modo, permite o aparecimento de novas ideias e novas teorias. Também em Lima (2011) a pluralidade de visões (nesta obra dedicada em exclusivo às várias perspetivas de análise da organização escolar) é vista como vantajosa pois permite um fortalecimento teórico mas, simultaneamente, denunciante de alguma imaturidade analítica.

Assim, e concluindo, um dos aspetos que nos parece ser fulcral para o sucesso de uma ADD, além da necessidade da aceitação dos critérios de avaliação por parte dos avaliados bem como as vantagens que uma Liderança Distribuída pode trazer, é o reconhecimento do perfil do avaliador, ou seja, o reconhecimento das competências dos avaliadores por parte dos avaliados. Procuraremos desenvolver na investigação em curso os conceitos teóricos de perfil e estilo de liderança através da revisão da literatura e confrontá-los com a realidade através de uma triangulação metodológica, que passa também pela compreensão das práticas e olhares dos sujeitos nos seus contextos de ação, estando cientes que os resultados poderão despoletar uma consciência mais cuidada e crítica na seleção desses líderes intermédios, que têm a ser cargo a importante função da avaliação dos seus pares. Podendo daqui resultar numa melhor aceitação de todo o processo por parte dos liderados, bem como um contributo para a compreensão dos modos como a organização escolar reage a este tipo de imperativos e de que forma recria as suas dinâmicas. Como alerta Arendt (1978, cit. Rangel, 2001), a falta de formação para se exercer um cargo pode provocar um autoritarismo que nada tem a ver com a autoridade (necessária) baseada na competência e na confiança. Também Esteve (1984, cit. Teixeira, 1995, p.155) refere que “*Muitos dos esquemas autoritários que existem na escola não são mais do que uma forma de autodefesa para encobrir a insegurança gerada pela consciência de uma deficiente preparação*”.

## Bibliografia

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (orgs.) (2011). *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Amelvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D. & Santiago, P. (2009). *Avaliação de Professores em Portugal – Avaliação e Conclusões*. Lisboa: Ministério da Educação, OCDE.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Beal, G. M., Bohlen, J. M. & Raudabaugh, J. N. (1972). *Liderança e dinâmica de grupo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bento, A. (2008). “Desafios à liderança em contextos de mudança”. In Mendonça, A. & Bento, A. (Org.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp.31-54.
- Bertrand, Y. & Guillemet, P. (1988). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do Conselho Executivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissert. de doutoramento policop.).
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escola. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissert. de doutoramento policop.).
- Costa, J. (2000). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Costa, J. A., Mendes, A., & Ventura, A. (orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade Aveiro, pp. 15-33.
- CCAP (2011). *Relatório anual sobre o processo de avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores.
- Cunha, M., & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interativo de Delphi*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho – regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro – estabelece um novo regime de avaliação do desempenho docente.
- Donnelly, J. H., Gibson, J. L., & Ivancevich, J. M. (2000). *Administração – Princípios de Gestão Empresarial*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Fernandes, D. (2008). *A Avaliação do Desempenho dos Professores*. Porto: A Página da Educação, 178, 29 e 182, 31.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. In Nascimento, J., & Teixeira, F. (orgs.) (2009). *Avaliação de desempenho docente*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, Revista ELO 16, pp.19-24.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., Abreu, P., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia da Organizações*. Alfragide: Mc Graw-Hill.

- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2007). A Avaliação dos Professores Entre o Controlo e o Desenvolvimento. In CCAP (2007). *Avaliação de Professores – Visões e Realidades*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores, Actas da Conferência Internacional em Lisboa, Maio de 2007, pp.17-26.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: ASA.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Ghilardi, F., Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Glanz, J. (2003). *À Descoberta do Seu Estilo de Liderança – Um Guia Para Educadores e Professores*. Porto: Edições Asa.
- Jesuino, J. (1999). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (org.) (2011). *Perspectivas de Análise Organizacionais das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- McNeil, A. & Clemmer, J. (1992). *Como liderar – factor crítico de sucesso na gestão da empresa*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Moreira, M. A. (2009). *A Avaliação do (Des)Empenho Docente: perspectivas da supervisão pedagógica*. Braga: Universidade do Minho, Repositório, pp. 241-258.
- Murillo, F. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidadm Eficacia y cambio en Educacioan, Vol.4, n. 4e, pp.11-24.
- Pires, E. L. (1991). Avaliação e certificação. In Fernandes, A., Pires, E. & Formosinho, J. (1991) (orgs). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições ASA, pp.157-165.
- Perillo, S. J. (2008). *Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as networked practice*. School Leadership & Management, 28(2), 189-203.
- Rangel, M. (2001). O estudo como prática da supervisão. In Rangel, M. (org.) (2008). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. Campinas SP: Papirus Editora, pp. 57-68.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rowe, W. G. (2002). *Liderança estratégica e criação de valor*. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v. 42.
- Ruivo, J. (2011). *Como vai a avaliação da docência?* Castelo Branco: Jornal “Ensino Magazine”, set-11. Ano XIV – nº 163.
- Sá, V. (1996). *O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes*. Braga: Universidade do Minho, Revista portuguesa de educação, 1996, 9 (1), 139-162.
- Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores – Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004b). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Amadora: Mc Graw-Hill.