

UNIVERSIDADE ABERTA



**Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas
Públicas da Zona Centro de Portugal**

Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos

**Doutoramento em Educação, na área de especialização de
Liderança Educacional**

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



**Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas
Públicas da Zona Centro de Portugal**

Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos

**Doutoramento em Educação, na área de especialização de
Liderança Educacional**

Tese orientada pela Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

2017

RESUMO

De entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática, e, por outro lado, os valores da gestão e da eficácia técnica.

Esta investigação teve como principal objetivo caracterizar e identificar as práticas de liderança utilizadas pelos/as Diretores/as das Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner. No enquadramento teórico do nosso estudo efetuou-se uma revisão da problemática das lideranças, com ênfase nas organizações escolares, assim como a liderança na perspetiva da Avaliação Externa das Escolas. Aprofundou-se também a análise da liderança no contexto normativo educacional Português, através do estudo da legislação existente desde 1974 (período após a Revolução de Abril, em Portugal).

A análise dos dados recolhidos demonstrou que a prática de liderança mais utilizada pelos/as Diretores/as das Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal foi “Permitir que os outros ajam”. Por outro lado, a prática que apresentou valores mais baixos foi “Inspirar uma visão conjunta”. Para todas as variáveis (género, tipo de estabelecimento, experiência no cargo, idade, formação especializada), a prática de liderança com valores mais elevados foi “Permitir que os outros ajam”, exceto nas categorias “Escola Não Agrupada” e “Escolas que não foram alvo de Avaliação Externa”. Nestas duas últimas categorias, “Encorajar a vontade” foi a prática que apresentou as médias mais elevadas.

Verificaram-se diferenças significativas na prática de liderança “Mostrar o caminho”, no que ao género feminino diz respeito.

Os/AS Diretores/as do nosso estudo entendem a escola de hoje como tendo, primordialmente, uma função social e que a sua missão é fomentar a colaboração através da criação de um clima positivo dentro das organizações que lideram. Relativamente ao impacto da Avaliação Externa das Escolas na sua atuação enquanto líderes de topo das Unidades Orgânicas, a dimensão que foi entendida como mais significativa para eles na sua prática de liderança foi “Desafiar o processo”.

Palavras-chave: Diretores, Práticas de Liderança, Avaliação Externa, Kouzes e Posner

ABSTRACT

Among the various levels of administration and school organization, the field of management and leadership stood out as one of the most dilemmatic and controversial in the current context of educational policies precisely because it represents the space where, on the one hand, values of citizenship and democratic participation and, on the other hand, values of management and technical effectiveness compete and intersect themselves.

The main objective of this research was to characterize and identify the leadership practices used by the Directors of the Public Schools of the Central Zone of Portugal according to the model developed by Kouzes and Posner. In the theoretical framework of our study it was carried out a review of the leadership problem, with emphasis on school organizations, as well as leadership in the perspective of the External Evaluation of Schools. It was also carried out an exhaustive analysis of leadership in the Portuguese educational normative context through the study of the legislation since 1974 (period after the April Revolution in Portugal).

The analysis of the collected data showed that the leadership practice most used by the Directors of the Public Schools of the Central Zone of Portugal was "Allow others to act". On the other hand, the practice "Inspiring a joint vision" presented the lowest values. For all variables (gender, type of establishment, experience in the position, age, specialized training), the leadership practice with higher values was "Allow others to act", except in the categories "Non-grouped School" and "Schools that were not subjected to an External Evaluation". The practice presenting the highest averages in the latter two categories was "Encouraging the will".

Significant differences were observed in the leadership practice "Show the way" in what refers to the feminine gender.

The Directors of our study believe that today's school has primarily a social function and that their mission is to foment collaboration by creating a positive environment within the organizations they lead. Regarding the impact of the External Evaluation of Schools in their performance as top leaders of the Organic Units, the dimension that was recognized as most significant to them in their leadership practice was "Challenging the process".

Keywords: Directors, Leadership Practices, External Evaluation, Kouzes e Posner

DEDICATÓRIA

Às pessoas da minha vida, a minha filha Belisa Miguel (*“Inspira-te em mim Mamã...”*) e o meu marido Rui Miguel.

Obrigada por todo o vosso amor, apoio e ajuda efetiva que me deram.

Vocês foram, são e serão sempre a minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

O trilho percorrido foi árduo, extenuante, exigente mas compensador, muito compensador.

A Família, os Amigos, os Colegas, os Professores foram o alicerce indispensável para conseguirmos chegar ao final desta etapa, com sucesso e com determinação.

Começamos por agradecer à Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes, a orientadora que iniciou esta caminhada connosco mas que, por motivos de saúde, não a pode concluir. As suas preciosas indicações e reorientação dos nossos “azimutes” científicos, mesmo perante sacrifícios e provações pessoais que enfrentou até ao último dia da sua existência, foram cruciais.

À Professora Doutora Glória Bastos, orientadora final do nosso trabalho, deixamos o nosso profundo agradecimento pela disponibilidade imediata que demonstrou no momento decisivo que levou à conclusão desta tese. Todas as sugestões de melhoria que apresentou e a generosidade em acompanhar um trabalho que não era seu de “origem”, demonstrou o enorme profissionalismo que a caracteriza. Obrigada! Por tudo!

Agradecemos, também, a todos os Docentes do Doutoramento, pelos conhecimentos que nos proporcionaram ao longo desta etapa.

Deixamos, também, um reconhecimento aos Colegas do Doutoramento, pelo companheirismo e união revelados durante a parte curricular. Um agradecimento mais especial à Colega Ana Isabel Freitas.

Um sincero obrigado à Adélia Henriques, Alda Ceia, Conceição Lopes, Fátima Esteves, Margarida Neves e Maria João Vaz pela força, amizade e encorajamento dados durante a realização desta tese.

Aos/às Diretores/as das Escolas Públicas da Região Centro que participaram no nosso estudo (e aos que não participaram, também), agradecemos a disponibilidade e amabilidade no preenchimento do nosso instrumento.

À minha grande Família (em número e em ânimo) – os Ferreira, os Queirós, os Miranda, os Pinto, os Pires, os Nobre, os Nogueira, os Nazário, os Miguel, os Matos - um obrigada muito especial por tudo e por nada.

ÍNDICE

RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
DEDICATÓRIA	VII
AGRADECIMENTOS	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIV
ÍNDICE DE QUADROS	XVII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XIX
ÍNDICE DE ESQUEMAS	XXIV
SIGLAS E ABREVIATURAS	XXV
INTRODUÇÃO.....	1
1. Os objetivos do estudo.....	2
2. As questões de investigação.....	6
3. A pertinência do estudo.....	7
4. Organização do trabalho	8
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E LEGISLATIVO.....	11
1. A Liderança nas Organizações Escolares	12
1.1 Um olhar sobre a liderança.....	12
1.2 A Liderança no contexto escolar.....	26
1.2.1 O Líder Escolar.....	32
Resumo do Capítulo 1.....	54
2. A Liderança no Contexto Normativo Educacional Português.....	56
2.1 Evolução do suporte que legisla as lideranças escolares.....	56
2.2 Autonomia, administração e gestão das escolas	63
2.3 O acesso ao cargo de Diretor/a.....	78

2.4 Alteração da tipologia das escolas.....	80
2.5 Contratos de autonomia.....	82
2.6 Uma nova gestão/liderança escolar.....	83
Resumo do Capítulo 2.....	86
3. A Liderança na perspetiva da Avaliação Externa.....	89
3.1 O olhar da Inspeção Geral da Educação e Ciência.....	89
3.1.1 Primeiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas.....	89
3.1.1.1 Relatórios Nacionais da Avaliação Externa das Escolas... 95	
Ano Letivo 2006/2007.....	95
Ano Letivo 2007/2008.....	97
Ano Letivo 2008/2009.....	100
Ano Letivo 2009/2010.....	103
Ano Letivo 2010/2011.....	105
3.1.2 Resumo do quinquénio.....	108
3.2 Segundo Ciclo de Avaliação Externa das Escolas.....	112
3.2.1 Relatórios Nacionais da Avaliação Externa das Escolas.....	117
Ano Letivo 2011/2012.....	117
Ano Letivo 2012/2013.....	120
Resumo do Capítulo 3.....	128
4. Modelo de Kouzes e Posner.....	130
4.1 As cinco práticas da liderança exemplar.....	130
4.1.1 Mostrar o caminho.....	134
4.1.2 Inspirar uma visão conjunta.....	137
4.1.3 Desafiar o processo.....	140
4.1.4 Permitir que os outros ajam.....	143

4.1.5 Encorajar a vontade.....	146
4.2 O Modelo de Kouzes e Posner aplicado na investigação.....	148
Resumo do Capítulo 4.....	160
PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO	161
1. Opções Metodológicas.....	162
1.1 Instrumentos de recolha de dados.....	165
1.1.1 O inquérito por questionário.....	165
1.1.2 A análise documental	171
1.2 População do estudo	172
2. Caracterização do contexto – a Região Centro.....	174
2.1 Território.....	175
2.2 Habitantes	176
2.3 Educação.....	177
2.4 Mercado de trabalho	180
2.5 Atividade económica	181
3. Procedimentos.....	184
3.1 Procedimentos de aplicação.....	184
3.2 Procedimentos estatísticos.....	185
3.3 Variáveis.....	185
3.3.1 Variáveis independentes.....	185
3.3.2 Variáveis dependentes.....	186
3.4 Validade e fiabilidade do estudo.....	186
4. Apresentação e descrição de resultados.....	188
4.1 Caracterização da população	188
4.2 Resultados do LIP – <i>Leadership Practices Inventory</i>	194

4.2.1 Resultados em função do género	197
4.2.2 Resultados em função do tipo de estabelecimento	201
4.2.3 Resultados em função dos anos de experiência no cargo	206
4.2.4 Resultados em função da idade do(a) Diretor(a)	208
4.2.5 Resultados em função da formação especializada.....	211
4.2.6 Resultados em função das escolas terem sido, ou não, alvo de avaliação externa	215
4.3 Questões de resposta aberta.....	220
4.3.1 Resultados da definição de «escola de hoje»	220
4.3.1.1 Resultados em função do género	224
4.3.1.2 Resultados em função do tipo de estabelecimento	226
4.3.1.3 Resultados em função da experiência no cargo	228
4.3.1.4 Resultados em função da idade	230
4.3.1.5 Resultados em função da formação especializada.....	231
4.3.1.6 Resultados em função da avaliação externa	233
4.3.2 Resultados da opinião dos(as) Diretores(as) sobre a principal missão do líder de um Agrupamento/Escola não agrupada	236
4.3.2.1 Resultados em função do género	239
4.3.2.2 Resultados em função do tipo de estabelecimento	241
4.3.2.3 Resultados em função da experiência no cargo	243
4.3.2.4 Resultados em função da idade	245
4.3.2.5 Resultados em função da formação especializada.....	247
4.3.2.6 Resultados em função da avaliação externa	249
4.3.3 Resultados do impacto da avaliação externa na atuação dos(as) Diretores(as) como líderes de um Agrupamento/Escola não agrupada.....	252
4.3.3.1 Resultados em função do género	259

4.3.3.2 Resultados em função do tipo de estabelecimento	261
4.3.3.3 Resultados em função da experiência no cargo.....	263
4.3.3.4 Resultados em função da idade	265
4.3.3.5 Resultados em função da formação especializada.....	267
4.3.3.6 Resultados em função da avaliação externa	269
4.4 Análise documental	272
4.4.1 Resultados dos Relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE)	272
4.4.1.1 1.º Ciclo da AEE (2006/2011).....	272
4.4.1.2 2.º Ciclo da AEE (2011/2014).....	276
5. Análise e interpretação de resultados.....	281
5.1 As práticas de liderança.....	281
5.1.1 Variável Género.....	286
5.1.2 Variável Estabelecimento de ensino.....	287
5.1.3 Variável Experiência no cargo	289
5.1.4 Variável Idade do/a Diretor/a	290
5.1.5 Variável Formação especializada	290
5.1.6 Variável Avaliação Externa das Escolas	292
5.2 A Escola de hoje e a missão dos/as Diretores/as	292
5.2.1 A Escola de hoje	293
5.2.2 A Missão do líder	296
5.3 Impacto da avaliação externa	300
CONCLUSÕES	304
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	317
ANEXOS	333

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I.3.1 – Distribuição das UO da Zona Centro que foram alvo da AEE, por AE e ENA (1.º Ciclo de AEE).....	92
Gráfico I.3.2 – Distribuição das UO da Zona Centro que foram alvo da AEE, por Distrito (1.º Ciclo de AEE).....	93
Gráfico I.3.3 – Avaliação do domínio “Liderança” e respectivos fatores relativa ao 1.º Ciclo de AEE (2006/2007 até 2010/2011).....	110
Gráfico I.3.4 – Distribuição das UO da Zona Centro que foram alvo da AEE, por AE e ENA (2.º Ciclo de AEE).....	115
Gráfico I.3.5 – Distribuição das UO da Zona Centro que foram alvo da AEE, por Distrito (2.º Ciclo de AEE).....	115
Gráfico II.4.1 – Género dos respondentes.....	189
Gráfico II.4.2 – Idade dos respondentes.....	189
Gráfico II.4.3 – Experiência em funções no cargo.....	190
Gráfico II.4.4 – Grau de formação especializada dos respondentes.....	192
Gráfico II.4.5 – Avaliação obtida nos domínios «liderança» (1.º Ciclo) e «liderança e gestão» (2.º Ciclo) pelos estabelecimentos de ensino avaliados apenas no 2.º Ciclo da AEE.....	193
Gráfico II.4.6 – Práticas de liderança.....	196
Gráfico II.4.7 – Unidades Orgânicas do nosso estudo alvo da AEE.....	252
Gráfico II.4.8 – Resultados obtidos no 1.º ciclo de avaliação, no domínio “Liderança”, nas Unidades Orgânicas do nosso estudo, avaliadas em ambos os ciclos de AEE.....	253
Gráfico II.4.9 – Resultados obtidos no 2.º ciclo de avaliação, no domínio “Liderança e Gestão”, nas Unidades Orgânicas do nosso estudo, avaliadas em ambos os ciclos de AEE.....	253

Gráfico II.4.10 – Comparação entre os resultados obtidos no 1.º e 2.º ciclos de avaliação, nos domínios “Liderança” e “Liderança e Gestão”, nas Unidades Orgânicas do nosso estudo, avaliadas em ambos os ciclos de AEE.....	254
Gráfico II.4.11 – Resultados obtidos no domínio “Liderança”, nas Unidades Orgânicas do nosso estudo, avaliadas apenas no 1.º ciclo da AEE.....	254
Gráfico II.4.12 – Resultados obtidos no domínio “Liderança e Gestão”, nas Unidades Orgânicas do nosso estudo, avaliadas apenas no 2.º ciclo da AEE.....	255
Gráfico II.4.13 – Total de Unidades Orgânicas avaliadas no 1.º Ciclo de AEE, no domínio “Liderança” (2006/2011).....	272
Gráfico II.4.14 – Classificações atribuídas pela AEE no 1.º Ciclo às UO da Zona Centro no domínio “Liderança” (anos letivos 2006/2007 a 2010/2011).....	273
Gráfico II.4.15 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2006/2007, no domínio “Liderança”.....	274
Gráfico II.4.16 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2007/2008, no domínio “Liderança”.....	274
Gráfico II.4.17 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2008/2009, no domínio “Liderança”.....	275
Gráfico II.4.18 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2009/2010, no domínio “Liderança”.....	275
Gráfico II.4.19 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2010/2011, no domínio “Liderança”.....	276
Gráfico II.4.20 – Total de Unidades Orgânicas avaliadas no 2.º Ciclo de AEE, no domínio “Liderança e Gestão” (entre os anos letivos 2011/2012 e 2013/2014).....	277
Gráfico II.4.21 – Classificações atribuídas pela AEE no 2.º Ciclo às UO da Zona Centro, no domínio “Liderança e Gestão” (anos letivos 2011/2012 a 2014/2015).....	277
Gráfico II.4.22 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2011/2012, no domínio “Liderança e Gestão”.....	278
Gráfico II.4.23 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2012/2013, no domínio “Liderança e Gestão”.....	279

Gráfico II.4.24 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2013/2014, no domínio “Liderança e Gestão”279

Gráfico II.4.25 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2014/2015, no domínio “Liderança e Gestão”280

LISTA DE QUADROS

Quadro I.1.1 – Diferenças entre gestores e líderes (adaptada de Bennis, 1996).....	23
Quadro I.1.2 – Resenha de alguns dos conceitos de liderança.....	25
Quadro I.3.1 - Resumo dos Resultados do domínio da “Liderança” realizada pela IGE, em estabelecimentos de ensino da Zona Centro, entre os anos letivos de 2006/2007 e 2010/2011, 1.º Ciclo de AEE (síntese nossa).....	111
Quadro I.3.2 - Resumo dos Resultados do domínio da “Liderança e Gestão” realizada pela IGEC, em estabelecimentos de ensino da Zona Centro, entre os anos letivos de 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014 e 2014/1015 (síntese nossa).....	123
Quadro II.2.1 – Características do território.....	175
Quadro II.2.2 – Estrutura territorial.....	176
Quadro II.2.3 – População residente.....	176
Quadro II.2.4 – Estabelecimentos de ensino no ano letivo 2013/2014.....	178
Quadro II.2.5 – Alunos matriculados na Região Centro e a nível nacional no ano de 2014.....	178
Quadro II.2.6 – Taxa de retenção e desistência da escolaridade obrigatória.....	179
Quadro II.2.7 – Nível de escolaridade completo da população residente com 15 e mais anos.....	180
Quadro II.2.8 – Níveis de desemprego da Região Centro e nacional, por género.....	180
Quadro II.2.9 – Distribuição da população empregada da Região Centro e nacional, por setor de atividade.....	181
Quadro II.2.10 – Ganho médio mensal dos trabalhadores por conta de outrem, por género.....	181
Quadro II.2.11 – Volume de negócios por atividade económica, importações e exportações – moeda euro, em milhares.....	182
Quadro II.2.12 – Volume de negócios por atividade económica - agricultura e pescas, indústrias extrativas e indústria transformadora – moeda euro, em milhares.....	182

Quadro II.2.13 – Volume de negócios por atividade económica - energia, água, construção e comércio – moeda euro, em milhares.....	182
Quadro II.2.14 – Volume de negócios por atividade económica - transportes, alojamento e restauração, comunicações e informação, atividade imobiliária – moeda euro, em milhares.....	183
Quadro II.2.15 – Volume de negócios por atividade económica – consultoria, administrativas e apoio, educação, saúde – moeda euro, em milhares.....	183
Quadro II.2.16 – Volume de negócios por atividade económica – atividades artísticas/recreativas, outros serviços – moeda euro, em milhares.....	183
Quadro II.4.1 – Resumo dos resultados obtidos em cada uma das cinco Práticas de Liderança, em função do género, tipo de estabelecimento, experiência no cargo, idade do/a Diretor/a, Formação Especializada e Avaliação Externa.....	219

LISTA DE TABELAS

Tabela I.1.1 – Escolas enquanto organizações (adaptado de Cerrillo, 1996).....	38
Tabela I.1.2 – Competências genéricas e tarefas do atual líder escolar.....	39
Tabela I.3.1 – Pontos fortes e debilidades do subdomínio “Liderança” no ano letivo 2006/2007.....	96
Tabela I.3.2 – Pontos fortes e debilidades do subdomínio “Liderança” no ano letivo 2007/2008.....	99
Tabela I.3.3 – Pontos fortes e debilidades do subdomínio “Liderança” no ano letivo 2008/2009.....	102
Tabela I.3.4 – Pontos fortes e debilidades do subdomínio “Liderança” no ano letivo 2009/2010.....	104
Tabela I.3.5 – Pontos fortes e debilidades do subdomínio “Liderança” no ano letivo 2010/2011.....	108
Tabela II.1.1 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Mostrar o caminho”.....	168
Tabela II.1.2 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Inspirar uma visão conjunta”.....	168
Tabela II.1.3 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Desafiar o processo”.....	169
Tabela II.1.4 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Permitir que os outros ajam”.....	169
Tabela II.1.5 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Encorajar a vontade”.....	170
Tabela II.1.6 – Consistência interna.....	170
Tabela II.4.1 – Distribuição dos/as Diretores/as das Escolas Públicas da Zona Centro no ano letivo 2013/2014, por género e distrito.....	188
Tabela II.4.2 - Como caracteriza o estabelecimento de ensino que lidera?.....	190

Tabela II.4.3 - Distribuição dos estabelecimentos de ensino públicos da Zona Centro no ano letivo 2013/2014, por distrito.....	191
Tabela II.4.4 – Formação especializada na área da gestão e administração.....	191
Tabela II.4.5 – Avaliação externa.....	192
Tabela II.4.6 – Ciclo de avaliação.....	193
Tabela II.4.7 – Escala de liderança.....	195
Tabela II.4.8 – Estatísticas descritivas.....	196
Tabela II.4.9 – Estatísticas descritivas.....	197
Tabela II.4.10 – t Student para amostras independentes.....	197
Tabela II.4.11 – Estatísticas descritivas.....	198
Tabela II.4.12 – t Student para amostras independentes.....	198
Tabela II.4.13 – Estatísticas descritivas.....	198
Tabela II.4.14 – t Student para amostras independentes.....	199
Tabela II.4.15 – Estatísticas descritivas.....	199
Tabela II.4.16 – t Student para amostras independentes.....	200
Tabela II.4.17 – Estatísticas descritivas.....	200
Tabela II.4.18 – t Student para amostras independentes.....	200
Tabela II.4.19 – Estatísticas descritivas.....	201
Tabela II.4.20 – t Student para amostras independentes.....	202
Tabela II.4.21 – Estatísticas descritivas.....	202
Tabela II.4.22 – t Student para amostras independentes.....	202
Tabela II.4.23 – Estatísticas descritivas.....	203
Tabela II.4.24 – t Student para amostras independentes.....	203
Tabela II.4.25 – Estatísticas descritivas.....	203
Tabela II.4.26 – t Student para amostras independentes.....	204

Tabela II.4.27 – Estatísticas descritivas.....	204
Tabela II.4.28 – t Student para amostras independentes.....	205
Tabela II.4.29 – Estatísticas descritivas.....	205
Tabela II.4.30 – Anova One-Way.....	206
Tabela II.4.31 – Anova One-Way.....	206
Tabela II.4.32 – Anova One-Way.....	207
Tabela II.4.33 – Anova One-Way.....	207
Tabela II.4.34 – Anova One-Way.....	208
Tabela II.4.35 – Anova One-Way.....	209
Tabela II.4.36 – Anova One-Way.....	209
Tabela II.4.37 – Anova One-Way.....	210
Tabela II.4.38 – Anova One-Way.....	210
Tabela II.4.39 – Anova One-Way.....	211
Tabela II.4.40 – t Student para amostras independentes.....	211
Tabela II.4.41 – Estatísticas descritivas.....	212
Tabela II.4.42 – t Student para amostras independentes.....	212
Tabela II.4.43 – Estatísticas descritivas.....	212
Tabela II.4.44 – t Student para amostras independentes.....	213
Tabela II.4.45 – Estatísticas descritivas.....	213
Tabela II.4.46 – t Student para amostras independentes.....	214
Tabela II.4.47 – Estatísticas descritivas.....	214
Tabela II.4.48 – t Student para amostras independentes.....	214
Tabela II.4.49 – Estatísticas descritivas.....	215
Tabela II.4.50 – t Student para amostras independentes.....	215
Tabela II.4.51 – Estatísticas descritivas.....	215

Tabela II.4.52 – t Student para amostras independentes.....	216
Tabela II.4.53 – Estatísticas descritivas.....	216
Tabela II.4.54 – t Student para amostras independentes.....	217
Tabela II.4.55 – Estatísticas descritivas.....	217
Tabela II.4.56 – t Student para amostras independentes.....	217
Tabela II.4.57 – Estatísticas descritivas.....	218
Tabela II.4.58 – t Student para amostras independentes.....	218
Tabela II.4.59 – Estatísticas descritivas.....	218
Tabela II.4.60 – Caracterização dos/as respondentes que não apresentaram a sua definição de “Escola de hoje”.....	224
Tabela II.4.61 – Definição de «Escola de hoje», em função do género (registo do número de asserções/percentagens).....	225
Tabela II.4.62 – Definição de «Escola de hoje», em função do tipo de estabelecimento (registo do número de asserções/percentagens).....	227
Tabela II.4.63 – Definição de «Escola de hoje», em função da experiência no cargo (registo do número de asserções/percentagens).....	229
Tabela II.4.64 – Definição de «Escola de hoje», em função da idade (registo do número de asserções/percentagens).....	231
Tabela II.4.65 – Definição de «Escola de hoje», em função da formação especializada (registo do número de asserções/percentagens).....	232
Tabela II.4.66 – Definição de «Escola de hoje», em função da avaliação externa das escolas (registo do número de asserções/percentagens).....	234
Tabela II.4.67 – Caracterização dos/as respondentes que não opinaram sobre a “Principal missão do líder”.....	238
Tabela II.4.68 – Definição da «Principal missão como líder», em função do género (registo do número de asserções/percentagens).....	240

Tabela II.4.69 – Definição da «Principal missão como líder», em função do tipo de estabelecimento (registo do número de asserções/percentagens).....	242
Tabela II.4.70 – Definição da «Principal missão como líder», em função da experiência do cargo (registo do número de asserções/percentagens).....	244
Tabela II.4.71 – Definição da «Principal missão como líder», em função da idade (registo do número de asserções/percentagens).....	246
Tabela II.4.72 – Definição da «Principal missão como líder», em função da formação especializada (registo do número de asserções/percentagens).....	248
Tabela II.4.73 – Definição da «Principal missão como líder», em função da Avaliação Externa (registo do número de asserções/percentagens).....	250
Tabela II.4.74 – Caracterização dos/as respondentes que não opinaram sobre o “Impacto da Avaliação Externa na sua atuação como líder”.....	257
Tabela II.4.75 – Caracterização dos/as respondentes que não opinaram sobre o “Impacto da Avaliação Externa na sua atuação como líder”, tendo em consideração o ciclo Avaliação Externa.....	258
Tabela II.4.76 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função do género (registo do número de asserções/percentagens).....	260
Tabela II.4.77 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função do tipo de estabelecimento (registo do número de asserções/percentagens).....	262
Tabela II.4.78 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função da experiência no cargo (registo do número de asserções/percentagens).....	264
Tabela II.4.79 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função da idade (registo do número de asserções/percentagens).....	266
Tabela II.4.80 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função formação especializada (registo do número de asserções/percentagens).....	268
Tabela II.4.81 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função da avaliação externa (registo do número de asserções/percentagens).....	270

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema I.2.1a – Síntese dos dispositivos legais mais preponderantes do Regime de Autonomia, Administração e Gestão.....	87
Esquema I.2.1b – Síntese dos dispositivos legais mais preponderantes do Regime de Autonomia, Administração e Gestão (cont.).....	88
Esquema I.4.1 – Modelo de Liderança proposto por Kouzes e Posner (2009).....	133
Esquema II.1.1 – Etapas do procedimento metodológico.....	164
Esquema II.1.2 – Distribuição dos Agrupamentos de Escolas (AE)/Escolas Não Agrupadas (ENA) pelos Distritos da Zona Centro no ano letivo 2013/2014.....	173

SIGLAS E ABREVIATURAS

AE - Agrupamento de Escolas

AEE - Avaliação Externa das Escolas

CAP – Comissão Administrativa Provisória

DGEstE–DSR - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, Direção de Serviços do Centro

DL – Decreto-Lei

ENA - Escolas Não Agrupadas

FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia

IGE – Inspeção-Geral da Educação

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

INE - Instituto Nacional de Estatística, I.P.

HAB - Habitantes

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LPI - *Leadership Practices Inventory*

NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE – Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico

PISA – Programme for International Student Assessment

PREC – Período Revolucionário Em Curso

UO – Unidade(s) Orgânica(s)

RGA's – Reuniões Gerais de Alunos

RGAA – Regime de Autonomia, Administração e Gestão

RGP's – Reuniões Gerais de Professores

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

SLIP - *Student Leadership Practices Inventory*

SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)

INTRODUÇÃO

1. Os objetivos do estudo

A escola pública tem sido submetida, nos últimos anos, a uma pluralidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis aos níveis da sua organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança, entre outras dimensões pertinentes.

De entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores da gestão e da eficácia técnica (Torres e Pallares, 2009).

A temática da liderança tem sido vastamente estudada nas suas mais diversas vertentes e é transversal a todas as civilizações, nos mais diversificados campos de ação. Neste campo, a história dos vencedores é, na opinião de Silva (2008), a que mais abundantemente está documentada, estudada e divulgada, sendo construída em torno de personalidades que ganham relevância e se imortalizam pelas suas qualidades, como chefes militares, reformadores, estadistas, tendo todos em comum o facto de se afirmarem pelas suas qualidades como líderes capazes de agregarem em seu torno forças sociais relevantes e concretizarem projetos de grande impacto coletivo. Acreditamos que nesta “história” dos vencedores há espaço para os que lideraram ou lideram as instituições públicas escolares do nosso país e que, até, é pertinente perceber o que os motiva na sua conduta como líderes das organizações que lideram.

A dinâmica e motivação para a continuidade da investigação sobre a temática da liderança, tem sido o desafio de conseguir chegar à suprema compreensão de qual o significado de liderança e de construir um quadro teórico válido e integrado da teoria da liderança, permitindo a emergência de diferentes paradigmas e abordagens, explorando diversas vertentes nas quais se projeta a influência do líder e as relações/efeitos que se estabelecem pela sua ação/*feedback* em contextos organizacionais diferenciados.

A experiência pessoal que tivemos como Vice-Presidente do Conselho Executivo, como Adjunta do Diretor e, até ao anterior ano letivo, como Subdiretora de um Agrupamento de Escolas, permite-nos afirmar que o cargo Diretor(a) assume, presentemente, uma exigência muito elevada, pela dedicação e competência que são investidas diariamente na liderança dos estabelecimentos de ensino tendo-nos motivado, de forma decisiva, para o estudo que agora apresentamos no âmbito deste trabalho científico.

Acresce, ainda, que à medida que a complexidade social expressa em múltiplas organizações - públicas, privadas, prosseguindo fins não lucrativos – que procuram, a maioria delas, suprir e satisfazer de alguma forma, necessidades e anseios da sociedade, que a acuidade e pertinência da investigação sobre o que é a “liderança, o seu papel e valor, enquanto factor fulcral de condução desses múltiplos interesses sociais” tendo orientado “particularmente os estudiosos da gestão, a assumir a questão da liderança como a sua missão central de investigação” (Almeida, 2006, p.22).

Sendo generalizada a ideia de que o sucesso das organizações depende diretamente da liderança, Bento (2008) atribui à liderança um papel importantíssimo no estudo e implementação da mudança em todas as organizações. O mesmo autor opina que em Portugal e nos países de tradição centrista, denota-se uma resistência à mudança por parte das organizações escolares. Tal facto pode ser explicado pela inação interna à própria organização ou pela propensão desta em manter a estabilidade.

Parece-nos, no entanto, que não é possível estarmos no sistema educativo sem que nos adaptemos à mudança, ou às mudanças que acontecem diariamente nas sociedades que habitam nas nossas escolas e levam para dentro destas as suas próprias vidas. E a escola tem de estar atenta a estes condicionalismos e antecipar as dificuldades que os mesmos representam. Aqui, o papel dos líderes organizacionais é, na nossa opinião, basilar.

Assim, vemos proliferar estudos sobre os processos de liderança escolar, diversificando-se as perspetivas teóricas de análise e acionando-se diferentes metodologias de investigação. Não obstante, na interseção destas diversidades é possível identificar como elemento agregador a assunção de uma ideologia de tipo gestor, herdeira do movimento das escolas eficazes, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional.

Por sua vez, no plano teórico-conceitual, as investigações recentes têm vindo a reavivar velhas tipologias de liderança inscritas no património estruturante da Teoria Organizacional, para explicar (e mesmo suportar) as atuais mudanças nas escolas.

No entanto, a agenda política e governativa portuguesa inscreveu, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares. Apesar do aparente corte com o passado – definição do/a Diretor/a como líder unipessoal – na verdade a maioria dos princípios legislativos presentes neste suporte legal estavam já previstos em anteriores diplomas, alguns até com a mesma denominação semântica. Do preconizado legalmente, à implementação no terreno educativo há, naturalmente, ajustamentos e desencontros.

Na verdade, foram muitas as mudanças implementadas nos últimos anos nos Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas nacionais: avaliação do desempenho docente e não docente, estatuto do aluno, alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, regras dos concursos dos professores, organização e distribuição do serviço nas escolas, a reorganização da rede escolar, entre muitas, muitas outras mudanças.

Por outro lado, é fácil constatar, à semelhança de outros domínios legislativos, que a profusão de legislação publicada é em tal quantidade que, muitas vezes, não permite a sua leitura adequada e a interiorização dos princípios que dela emanam.

As Escolas não têm tido, sobretudo nos últimos anos, a oportunidade de validar os sucessos ou insucessos da implementação das várias medidas legisladas e preconizadas porque os próprios diplomas e leis se vêm sobrepondo uns aos outros. E é nestes “contratempos” da dinâmica escolar que se pode e deve salientar o papel proativo do líder, do/a Diretor/a, nomeadamente na “prestação de contas” do desempenho da organização escolar. O desempenho das lideranças escolares vem sendo acompanhado de perto, desde 2006, pela Inspeção-Geral da Educação, tendo sido implementados dois ciclos de avaliação externa das escolas (AEE), sendo diretamente perscrutado a “liderança” (no 1.º ciclo da AEE) e “liderança e gestão” (no 2.º ciclo da AEE) relativamente ao desempenho dos/as Diretores/as.

Pela nossa própria experiência, sabemos que muitas vezes o segredo de uma liderança partilhada passa por saber em que situações o líder deve agir como chefe e em

que situações deve atuar como um parceiro. É inevitável que o líder escolar (Diretor/a) faça convergir as suas necessidades individuais com as do estabelecimento de ensino e que possua uma personalidade marcante e um conhecimento generalista do ambiente externo e interno da organização que lidera.

Segundo Bolivar (2012), a liderança dos Diretores é um fator de primeira ordem na melhoria da educação, mostrando a investigação que, para além da qualidade e do trabalho dos professores, “a liderança do diretor é o segundo fator interno à escola, que mais relevância tem na consecução da aprendizagem. Para além disso, a qualidade dos professores pode ser potencializada, pela própria ação dos líderes nesse âmbito” (p. 11). Ainda na opinião de Bolivar (2012), este entende que a liderança é, fundamentalmente, a forma de determinar uma direção (objetivos, projeto, visão) e exercer influência. Quando estes esforços são dirigidos para a melhoria da aprendizagem dos alunos, estamos a falar de liderança pedagógica ou educativa.

Complementarmente e na opinião de Kouzes e Posner (2009), as pessoas enquanto líderes e quando estão no seu melhor desempenho tendem a exercer ou a aplicar um conjunto de práticas de liderança, nomeadamente, desafiar o estabelecido, inspirar uma visão partilhada, capacitar os outros a agir, mostrar o caminho e a encorajar a vontade. Quando os líderes usam estas práticas, clarificam os seus próprios valores pessoais e dão o exemplo, alinhando as suas ações com os valores partilhados; imaginam o futuro, pensando em possibilidades estimulantes e enobrecedoras, cativando os outros para uma visão comum e apelando a aspirações partilhadas.

Ainda segundo Kouzes e Posner (2009), os líderes procuram oportunidades inovadoras que lhes permitam mudar, crescer e melhorar, ao mesmo tempo que experimentam e correm riscos, gerando constantemente pequenas vitórias aprendendo, se necessário, com os erros cometidos nas suas opções. Por outro lado, os líderes incentivam a colaboração, promovendo objetivos comuns, a confiança entre os pares, ao mesmo tempo que partilham informações e o poder de decisão. Reconhecem, igualmente, os contributos, mostrando apreço pela excelência individual, estimulando o espírito de grupo com a celebração de valores e vitórias dos seus elementos.

Um dos aspetos mais interessantes do modelo de liderança destes autores – Kouzes e Posner (que abordaremos em pormenor no decorrer do nosso trabalho) – reside no facto de o mesmo ter sido contruído a partir de milhares de entrevistas

realizadas a indivíduos comuns, ou seja, qualquer um de nós. Foi, pelos autores, criado um modelo de liderança baseado em práticas generalizáveis que nos permitem, no nosso caso, aplicar o mesmo à população que pretendemos estudar – Diretores/as das Escolas Públicas da Zona Centro do nosso país.

Tendo em consideração a durabilidade dos mandatos atuais do/a Diretor/a (4 anos letivos), ser-nos-á possível determinar um perfil de atuação dos nossos líderes escolares da zona centro de Portugal, segundo o modelo utilizado no nosso estudo.

Assim, os **objetivos desta investigação** passam por:

- Caracterizar e identificar as práticas de liderança implementadas pelos/as Diretores/as dos Estabelecimentos de Ensino Públicos da Zona Centro de Portugal, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009).
- Conhecer a perceção que os/as Diretores/as têm sobre o que é a escola de hoje e a sua própria missão no papel de liderança que representam.
- Entender o impacto organizacional que a avaliação externa das escolas provocou nas práticas de liderança e na performance dos líderes máximos das unidades orgânicas.

2. As questões de investigação

Estabelecemos algumas questões basilares e orientadoras para a presente investigação procurando analisar a temática em questão. Assim, como pergunta de partida estabelecemos o seguinte questionamento:

Quais são as práticas de liderança mais experimentadas pelos/as Diretores/as da Zona Centro de Portugal, de acordo com o modelo preconizado por Kouzes e Posner?

Esta questão foi desdobrada num conjunto de perguntas específicas.

- Como se caracterizam as práticas de liderança dos Diretores/as das Escolas públicas da Zona Centro de Portugal, segundo as cinco dimensões definidas pelo modelo de Kouzes e Posner?

- Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança em função do género do/a Diretor/a?
- Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança dos/as Diretores/as em função do tipo de estabelecimento de ensino (Agrupamento de Escolas vs Escolas não agrupadas)?
- Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança em função da experiência no cargo do/a Diretor/a?
- Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança em função da idade do/a Diretor/a?
- Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança em função da formação especializada do/a Diretor/a?
- Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança em função da visita da Avaliação Externa das Escolas às Unidades Orgânicas?
- Qual a perceção que os/as Diretores/as têm da escola hodierna?
- Qual a perceção que os/as Diretores/as têm sobre a missão no papel de liderança que representam?
- Qual a perceção que os/as Diretores/as têm sobre o impacto que a avaliação externa das escolas provocou na sua performance como líderes máximos das unidades orgânicas que lideram?

3. A pertinência do estudo

A pertinência deste estudo deve-se, em primeiro lugar, ao facto de pretender ser uma investigação relevante para o domínio da Administração e Gestão Educacional, uma vez que se debruça sobre um dos atores mais preponderantes de uma organização escolar: o líder máximo da organização escolar - o/a Diretor/a.

Sendo atualmente o cargo de Diretor/a um órgão de direção unipessoal, a sua atuação enquanto líder é determinante na condução da organização (Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada). As práticas de liderança do/a Diretor/a serão, certamente,

determinantes na forma como são definidas as opções e linhas estratégicas para a Unidade Orgânica (UO) que administra, gere e, pretende-se, lidera.

Por outro lado, o estudo assume uma pertinência profissional e pessoal. Procuramos alicerçarmo-nos teoricamente no intuito de sermos capazes de fundamentar toda a ação inovadora e a mudança associadas à tarefa a que nos entregámos diariamente ao longo da última década. Procuramos instrumentos que nos permitam construir um conhecimento relevante no domínio da administração e gestão educacional, numa perspectiva de educação permanente, crescendo como pessoa e como profissional, utilizando uma postura crítica e reflexiva em proveito de uma escola em mudança, inovadora e bem-sucedida.

Esta investigação surge, também, na sequência de uma das propostas para futuros estudos apresentada na conclusão do nosso Mestrado em Administração e Gestão Educacional, em 2011. Das palavras aos atos, aqui estamos a operacionalizar a proposta.

4. Organização do trabalho

A presente tese está organizada em duas partes – na Parte I consta o enquadramento teórico que suporta a mesma e na Parte II apresentamos o estudo empírico.

Integramos quatro capítulos na Parte I: a liderança nas organizações escolares, a liderança no contexto normativo educacional português, a liderança na perspectiva da avaliação externa e o modelo de James Kouzes e Barry Posner.

Assim, no capítulo 1 desta primeira parte da nossa tese, apresentamos o início do quadro teórico que fundamenta esta investigação, abordando a temática da liderança, equacionando-a relativamente às organizações escolares onde destacámos o líder escolar.

No capítulo 2 centramo-nos na liderança no contexto normativo educacional português, apresentando uma resenha dos diferentes suportes legislativos que foram publicados sobre as lideranças escolares desde o Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de outubro (relativo à administração escolar no Estado Novo) até ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (com as alterações que lhe foram posteriormente introduzidas),

que determina o cargo de Diretor/a como um órgão de direção unipessoal. Perceber as atuais lideranças obriga-nos a um recuo ao passado legislativo, circunstanciando o seu campo de ação legal.

Acrescentámos, no capítulo 3, uma análise da liderança na perspetiva da avaliação externa das escolas, passando pelo 1.º e 2.º ciclos desta dinâmica da Inspeção-Geral da Educação (IGE) e Ciência (IGEC). Na Avaliação Externa das Escolas (AEE), a liderança (no 1.º ciclo da AEE) e a liderança e gestão (no 2.º ciclo da AEE) são domínios analisados e avaliados a nível nacional pelas equipas inspetivas. Os resultados obtidos foram expressos em termos qualitativos, constando os mesmos nos respetivos relatórios produzidos e relativos às Unidades Orgânicas (UO) visitadas e avaliadas. Os dados regionais foram, posteriormente, compilados em relatórios anuais da IGE/IGEC. Nestes relatórios são dadas a conhecer, entre outros aspetos, as boas práticas de liderança dos Diretores(as) e as debilidades identificadas na sua atuação como líderes máximos da organização. Este contributo permite-nos cruzar informação relativa as práticas de liderança observadas pela IGE/IGEC (com um quadro de referência nacional e implementado em todas as UO públicas) e os resultados que obtivermos no nosso próprio estudo.

No capítulo 4 da parte I fazemos referência ao modelo de Kouzes e Posner, uma vez que utilizamos o *Leadership Practices Inventory (LPI)*¹, versão portuguesa, como um dos nossos instrumentos para recolha de dados. Apresentamos o modelo preconizado pelos autores e descrevemos as cinco práticas de liderança exemplar. Terminamos este quarto capítulo com a apresentação de alguns estudos onde também foi utilizado este instrumento.

Na Parte II da nossa tese inicia-se o estudo empírico da nossa investigação – as opções metodológicas, a caracterização do contexto, procedimentos, apresentação e descrição de resultados e análise e interpretação dos mesmos.

Nos capítulos 1, 2 e 3 da Parte II fazemos referência ao estudo em causa, de natureza quantitativa e qualitativa, onde recorremos ao inquérito por questionário e à análise documental dos relatórios da AEE. Identificamos, igualmente, a população do nosso estudo, caracterizamos o contexto em que desenvolvemos a nossa tese - Região

¹ Tendo a administração do questionário (versão original mais recente e em português) sido autorizada pelos autores.

Centro de Portugal - e os respondentes disponíveis e efetivos - Diretores/as dos estabelecimentos de ensino público daquela Zona - os procedimentos adotados e as variáveis da investigação.

Nos capítulos 4 e 5 da Parte II, apresentamos, descrevemos e interpretamos os dados coligidos.

A nossa tese culmina com as conclusões e com propostas que deixamos para futuros estudos.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E
LEGISLATIVO**

1. A Liderança nas Organizações Escolares

1.1 Um olhar sobre a liderança

A liderança é uma temática que sempre despertou interesse e que se vem expandindo, sobretudo, nos últimos 70 anos. Na literatura organizacional sobre liderança, existem incontáveis artigos e imensas propostas de definição, embora a maioria dos pesquisadores concorde com a existência de traços comuns que são tidos como importantes para que seja exercida a liderança. Como sublinham Cunha e Rego (2005), a liderança é um conceito bastante antigo na área da gestão e dos estudos organizacionais e não tem havido consenso relativamente a uma única definição. Tal como Bennis e Nanus (1985, p.5) afirmam, “Like love, leadership continued to be something everyone knew existed but nobody could define”.

Assumindo a liderança um papel crucial nas diferentes organizações e na profundidade das mudanças que nelas podem ocorrer, a exploração e tentativa de compreensão do seu conceito é, também no nosso estudo, um ponto de partida importante. Neste sentido, percorremos neste capítulo inicial do nosso enquadramento um conjunto de autores representativos do debate neste domínio.

De acordo com Silva (2010), a liderança não depende de um ato de vontade, mas do reconhecimento por parte de terceiros. Pina (2015) adotou o conceito de liderança definido por Greenfield (1995) como sendo, então, uma forma especial de influenciar um grupo ou uma organização a modificar, voluntariamente, as suas ações.

Centramo-nos, neste momento, nas questões que Bento (2010a) colocou no III Colóquio do Centro de Investigação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira:

Embora saibamos o que é um líder quando encontramos um, a essência da liderança ainda é pouco clara. É uma questão de técnica ou carisma? É uma ciência ou uma arte? É uma questão de política ou de princípios? Os seus métodos são universais ou específicos a determinadas situações? Os líderes nascem líderes ou tornam-se líderes? Apesar de milhares de estudos empíricos compreendendo centenas de definições de liderança, ainda não há consenso (p.32).

E parece-nos, francamente, que a inexistência de consenso prevalecerá se for nosso intuito definir de forma única o conceito de liderança. Em função da nossa própria experiência pessoal, entendemos que, de facto, as circunstâncias podem determinar a presença de uma ou mais lideranças, bem como as formas como estas se vão exercer.

Carmo (2004), no âmbito da Conferência Internacional sobre Promoção do Bem-Estar na Escola, considerou a liderança como a capacidade de influenciar pelo consentimento, sendo certo que esta capacidade se adquire pelo desempenho de papéis de obediência e de comando, experimentados ao longo da sua socialização, dentro de um quadro de valores vulgarmente aceites. Este triângulo – obediência, comando e quadro de valores de referência – é o responsável pela diferença entre o líder disponível para servir e o líder que se aproveita para ser servido.

Recuando a um momento fértil na reflexão sobre o papel da liderança nas organizações, Ogawa e Bossert (1995) indicam que a liderança é um fenómeno que percorre as instituições e que se manifesta através das relações entre as pessoas. De acordo com estes autores, a liderança funciona de modo a influenciar a cultura da organização e está ligada aos papéis organizacionais. Desta forma, os líderes são indivíduos que agem dentro das culturas organizacionais em relação com outros membros da organização. Bexiga (2009) refere que “A liderança exerce influência directa sobre pessoas, podendo impulsionar o grupo a funcionar como uma equipa preparada para os desafios” (p.105).

À atividade de influenciar os outros, Bento (2010b) acrescenta que a liderança é, também, uma forma de atingir determinados objetivos, através da comunicação humana onde, em determinadas situações, é exercida uma influência interpessoal.

Ainda sobre a liderança como relação, o trabalho de Popper (2004) defende que há uma propensão para se dar uma relevância exagerada ao líder, uma vez que os seus próprios seguidores tendem a atribuir-lhes determinadas características, mesmo que o/a líder não as possua, uma vez que essas mesmas são características e estereótipos sociais que normalmente se esperam encontrar associados aos líderes. O autor defende que a liderança é um fenómeno em constante renovação e desenvolvimento, tendo os seguidores um papel importante no desenrolar dessa mesma liderança.

No estudo realizado por Caetano (2005), o autor concluiu que o estilo de liderança que os vários líderes foram adotando ao longo dos anos, resultou de uma influência biunívoca entre o líder e as relações interpessoais e intergrupais dos professores, ou seja, a atuação do líder influenciou as relações, tendo, por sua vez, o resultado destas influenciado o estilo de liderança. Portanto, o estilo de liderança pode condicionar e ser condicionado pelo sistema psicossocial de uma organização.

Bento (2010a), ao abordar a questão da liderança, elenca uma série de breves definições de diferentes autores, que aqui citamos pelo seu poder de síntese:

1. A capacidade ou habilidade para conduzir ou guiar os outros (Luís Graça, 1995).
2. O processo de induzir os outros a actuar na prossecução de uma meta comum (Edwin Locke, 1994).
3. Liderar é motivar as condutas dos membros de acordo com as expectativas da organização (Ciscar e Uria, 1986).
4. Liderar é, essencialmente, articular e dar uma visão clara da missão na organização, procedendo para tal à especificação do conteúdo da missão e dos seus valores (Astin, 1985).
5. Liderar é a aptidão para saber tomar decisões e transmiti-las, organizar o trabalho de equipa, vincular os indivíduos a um trabalho comum e delegar funções e responsabilidades aos demais membros (Manuel Alvarez, 1988).
6. Liderança é uma tentativa de influenciar o comportamento de outro indivíduo ou grupo (Paul Hersey, 1985).
7. Liderança é a habilidade para decidir o que deve ser feito e depois convencer outros a fazê-lo (Dwight D. Eisenhower).
8. Liderança é o processo de persuasão ou exemplo pelo qual um indivíduo (ou equipa de liderança) induz o grupo a perseguir objectivos do líder ou partilhados pelo líder e os seus seguidores (John Gardner, 1990).
9. A liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros (House e tal., 1999, p.184).

Tal como já havíamos feito referência anteriormente, ressaltam destas diferentes definições de liderança as palavras “influenciar” e “motivar” os outros, os seguidores, o indivíduo ou um grupo.

Nesta sequência, Lourenzo Delgado (2005) indica que a liderança se apresenta como uma função de influência que resulta do encontro dinâmico de quatro variáveis: o líder ou líderes do grupo, cada qual com as suas características; o grupo de seguidores e o tipo de relação que estabelecem com o(s) primeiro(s); a situação ou contexto em que se encontram; o projeto que partilham.

Pina (2015) assinala igualmente as múltiplas definições de liderança. No entanto, um ponto fundamental das várias definições encontradas prende-se com o facto de ser

um processo de influência de uma ou várias pessoas sobre uma pessoa ou grupo, como acima também assinalámos. O conceito de liderança vem sendo entendido como uma característica da personalidade, um exercício de influência, como meio de persuasão, como relação de poder, uma forma de alcançar objetivos ou como uma combinação de múltiplos elementos (Bento, 2010b).

Carapeto e Fonseca (2006) consideram que a liderança é uma capacidade que se desenvolve e se aprende, constituindo um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas, potenciam e fomentam a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso. Nesta sequência, também Castanheira (2010) e Silva (2010) referem que a liderança depende dos contextos não havendo, na opinião do último, “um líder para todas as ocasiões” (p.62). Segundo a perspectiva dos autores, uma dada característica, ou um dado comportamento podem ser eficazes em determinada situação e ineficazes noutra. A este propósito, Warren (2010) partilha que aprendeu que a vida de um líder é a soma dos seus próprios julgamentos: “Com bom senso, pouco mais importa. Sem bom senso, nada mais importa” (p.3).

Tracy (2010) e Goleman, Boyatzis e McKee (2011) comungam da mesma opinião quando afirmam que os líderes são feitos, não nascem. Assim se explica, na opinião de Silva (2010), por que razão com os mesmos instrumentos de regulação legal e com similitudes assinaláveis em termos organizacionais, sociais e locais, “se encontram directores que são verdadeiros líderes, que inovam, têm estratégias de sucesso, concitam apoios das famílias e das comunidades, fazem avançar as suas escolas, e outros que se limitam a respeitar conformidades e a executar normativos?” (p.19).

Silva (2010) considera a liderança como uma ação que assegura a condução do grupo na direção prognosticada, sendo o líder aquele que materializa a liderança, apontando o caminho, fortalecendo o espírito de grupo e incrementando a motivação e a união dos diferentes elementos desse grupo. Desta forma, podemos dizer que os líderes mobilizam e trabalham com as outras pessoas, articulando e atingindo objetivos comuns. Ré (2011) engloba os seguintes pressupostos sobre a liderança:

- A liderança existe dentro de um relacionamento social e tem finalidades sociais (não é um fenómeno individual ou pessoal isolado do contexto social);

- A liderança envolve um propósito e segue numa determinada direção (os líderes sabem para onde querem ir e como chegar ao seu destino);
- A liderança é um processo de influência (os líderes agem através e com pessoas);
- A liderança é uma função (não está situada na pessoa que ocupa uma posição formal de autoridade);
- A liderança é contextual e contingente (não pode ser separada do contexto no qual é exercida).

Por outro lado, Kouzes e Posner (2009) reforçam a ideia de que a liderança pode ocorrer em qualquer lugar, em qualquer altura e que a mesma não é um gene nem uma herança. Há, no entanto, quem discorde deste prisma. No final de 2012, cientistas ingleses da University College, em Londres, liderados por Jan-Emmanuel De Neve, descobriram um gene que, segundo esta equipa, está relacionado com a capacidade de liderança de uma pessoa. Sugerem assim que este gene, identificado e «batizado» como “rs4950”, determina, em parte, se um indivíduo terá propensão para ser um bom líder ou não.

Neste sentido, De Neve, Mikhaylov, Dawes, Christakis e Fowler (2013) levaram a cabo uma investigação sobre a liderança e as diferenças individuais, discutindo fundamentos biológicos da liderança, colocando a seguinte questão de partida: “Is there a specific leadership gene?” (p.1). Os autores afirmam mesmo que o seu é o “first study to identify a specific genotype that is associated with occupying a leadership position” (p.2).

Heritability of leadership role occupancy has been the focus of several studies over the last decade. Many of the studies employed the classical twin design (e.g. Arvey et al., 2007, 2006; Li et al., 2012) and find that about a third of the variance in leadership role occupancy can be explained by genetic factors. At the same time, researchers have not yet been able to identify specific genes that are associated with leadership (e.g. Chaturvedi et al., 2011; Antonakis et al., 2012). But there are many reasons to believe that such genes exist (De Neve, Mikhaylov, Dawes, Christakis e Fowler, 2013:2)

De Neve e colaboradores (2013) abordaram a emergência da liderança e a possibilidade de que exista uma predisposição parcialmente inata para se ocupar um papel de líder. Empregando “a twin study design” e utilizando dados de um estudo longitudinal nacional de saúde adolescente (cerca de 4000 indivíduos), procuraram

encontrar uma sequência genética tendo a informação descoberta sido posteriormente cruzada com outra acerca do trabalho realizado pelos mesmos indivíduos e as relações sociais que estes estabeleciam. Os resultados sugerem que 25% dos traços comportamentais típicos da liderança podem ser explicados pela genética.

Estudos comparativos não apontam para genes específicos ou processos neurológicos que possam estar envolvidos. Tendo em conta múltiplos testes, descobriram que um dos marcadores genéticos - o rs4950 - marcador que reside num recetor neuronal de acetilcolina de um gene (CHRNA3) - tem uma significativa relação com a propensão para ocupar um papel de liderança.

Na verdade, os estudos científicos não permitem, ainda, dizer que os fatores genéticos são a essência da capacidade do desempenho do papel de líder, pois não existem ensaios sobre os efeitos de cascata produzidos pelo referido marcador genético (rs4950, do gene CHRNA3) na personalidade de um indivíduo e, conseqüentemente, predestiná-lo para o exercício da função. Contudo, os estudos feitos com base em duas amostras significativamente importantes, com a obtenção de similitude de resultados, permitem relacionar com alguma segurança a predisposição dos possuidores daquele marcador com a ocupação de posições de liderança.

Porém, não se pode dizer que esta constatação possa trazer, para já, resultados práticos, por várias razões das quais não são despiciendas as de raiz ética, que implicam a manutenção de inviolabilidade do conhecimento do ADN de um determinado indivíduo, impedindo, portanto, a procura e seleção desses eventuais “predestinados”. Para além disso, os fatores que induzem o desempenho de liderança, com base neste estudo, incluem um complexo conjunto ambiental e genético que poderá até apontar para uma poligenia ainda não determinada, pelo que estamos num período iniciático da pesquisa nesta área, mas, certamente, muito estimulante e promissor.

Rocha (2000) entende que não existe um perfil universal do líder, contrariando o predito por muitos. No entanto, e na opinião de Silva (2010), “Não há líderes sem liderados e, sobretudo, não há líderes quando não são reconhecidos como tal” (p.20).

Ainda Rocha (2000) refere que a base da liderança eficaz é a reflexão da missão da organização, a sua definição e implementação, de forma clara e visível “O que distingue o verdadeiro líder dos falsos são os seus objectivos” (p.4). Nesta sequência,

também Lambert (2003) entende que a alta capacidade de liderança pressupõe colocar questões, coletar e refletir sobre evidências e moldar decisões e ações em torno dos resultados obtidos. Neste contexto, fará sentido recuperar a perspectiva de Ghilardi e Spallarossa (1991), segundo a qual a liderança deve ser encarada como um *continuum* de comportamentos e não tanto como ocorrências avulsas ou alternadas na sua ocorrência.

Para Caruso e Salovey (2007) a liderança associa-se à inteligência emocional. Os autores defendem a aplicação da inteligência emocional às funções essenciais da liderança, como o planeamento, o pensamento flexível e a adaptabilidade:

Este método da liderança não é uma mera ferramenta analítica de carácter reactivo e passivo; tem uma poderosa função prescritiva e positiva. Não basta descobrir problemas. O trabalho do líder eficaz é resolvê-los, é aí que o nosso método da inteligência emocional traz dividendos. (p.xxi)

O modelo de Caruso e Salovey (2007) baseia-se na utilização de quatro “habilidades”: identificar como se sentem todos os participantes principais, incluindo o próprio líder; utilizar esses sentimentos para orientar o pensamento e o raciocínio das pessoas envolvidas; compreender como os sentimentos podem mudar e se desenvolver com o desenrolar dos acontecimentos; administrar os sentimentos de modo a estar aberto aos dados que eles contêm, incorporando-os nas suas decisões e atitudes.

Por outro lado, consideram que “a inteligência emocional não equivale ao sucesso; pessoas emocionalmente inteligentes não são necessariamente grandes líderes, e nem todos os grandes líderes são emocionalmente inteligentes” (Caruso e Salovey, 2007, p.xxv).

Goleman, Boyatzis e McKee (2011) entendem, tal como os autores anteriormente referidos, que a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional, falando na *dimensão primal*² da liderança. Questionam-se mesmo: “Como é que seriam as nossas vidas se as organizações nas quais passamos todo o nosso tempo de trabalho fossem

² “O papel emocional do líder é *primal* – isto é, bem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto da liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante (...). Nas organizações modernas, esta tarefa primal – embora pouco visível – continua a ser uma das principais funções dos líderes: encaminhar as emoções colectivas para direcções positivas e limpar a confusão criada por emoções tóxicas (...). As organizações podem murchar ou podem florescer, dependendo da eficácia dos líderes nesta dimensão emocional primal” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2011, p.25).

locais com ressonância, com líderes que nos trouxessem inspiração?” (p.13). Perante a nossa própria experiência pessoal, estamos convictos de que este tipo de ambiente profissional é determinante. Concordamos plenamente que “faz parte da arte da liderança emocional a capacidade para impor a realidade das exigências do trabalho sem perturbar indevidamente as pessoas” (p.33). Acima de tudo, quando nos sentimos bem de uma forma geral, a nossa atividade profissional tende a acompanhar esse próprio bem-estar o que, na nossa opinião, traz benefícios diretos para a própria organização.

Caruso e Salovey (2007) acrescentam, ainda, que é de rejeitar que frequentemente se reconhece que tal como não há uma melhor forma de organização, também não há um melhor estilo de liderança e nem tão pouco se pode pensar que o mesmo tipo de líder seja eficaz em todas as situações/contextos. Posição idêntica assumiram Castanheira (2010) e Silva (2010), como já havíamos feito anteriormente feito referência, e Goleman, Boyatzis e McKee (2011) quando, a partir da construção da sua análise da inteligência emocional (composta por quatro dimensões – autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações – e múltiplas competências) afirmam que “nunca encontramos um líder, por mais destacado que fosse, com domínio de todas as competências” da inteligência emocional. Acresce, ainda, e segundo os autores “não existe uma única fórmula de liderança eficiente: há muitos caminhos para a excelência” (p.60).

No entanto, Argyris (1997) defende que todos os indivíduos possuem um potencial que poderá ser desenvolvido pela organização e pelo meio específico em que o indivíduo e a organização se inserem, embora nem todos os líderes saibam criar as condições necessárias para que esse potencial se desenvolva. Concordamos, mais uma vez, com a posição de Goleman, Boyatzis e McKee (2011), quando apresentam a “empatia” como um “ingrediente indispensável à liderança” (p.69). A capacidade de nos pormos na posição dos outros e de sabermos expressar o que sentimos, mesmo que sejamos dissonantes com outras opiniões, é algo que nos parece faltar nas sociedades e, conseqüentemente, nas organizações, escolares ou de outra natureza. Acima de tudo, “nenhum líder é perfeito, nem tem necessidade de o ser” (p.104) mas poderá aprofundar as suas capacidades empáticas.

São referidos por Gayle (2004) alguns aspetos que considera serem mitos da liderança: a ideia do papel heróico do líder, a sua omnipresença como solucionador de

problemas; que os líderes nasceram com características particulares e que estas são raras; que a liderança ocorre somente no topo das organizações; que o papel fundamental do líder eficaz é controlar e comandar os outros; e que os líderes trabalham fundamentalmente para o bem das organizações.

Por outro lado, de uma liderança heróica fala, igualmente, Cohen (2010), definindo-a como uma liderança que ajuda os seguidores a desenvolver e alcançar o máximo desempenho em qualquer tarefa ou missão. É necessário, para tal, absoluta integridade enquanto se desenvolvem capacidades individuais ao mesmo tempo que se constrói um espírito de equipa. Demarcamos aqui a posição de Goleman, Boyatzis e McKee (2011:56) que, ao fazerem referência à inteligência emocional do líder, defendem que não pretendem “dar nova vida à desacreditada convicção de que o sucesso de uma organização – ou de uma nação – depende da existência de um líder carismático”. Os autores acrescentam ainda que “O sociólogo Max Weber já mostrou há mais de um século que as instituições duradouras sobrevivem porque cultivam qualidades de liderança no conjunto do sistema e não devido ao carisma de um só líder” (p.56). Esta ideia, com a qual concordamos, é reforçada por Sarmiento (2000) quando defende que a liderança nas escolas deverá ser um processo de construção e de partilha, não podendo constituir uma função meramente exercida por um líder individual que afirma a sua influência em função do carisma ou da autoridade administrativamente conferida.

No entanto, Gayle (2004) faz referência ao estudo de Lieberson e O’Conner (1998) onde se evidenciou, de forma consistente, que os líderes considerados individualmente fazem a diferença no que diz respeito à *performance*. É, também, salientado por Gayle (2004), o estudo de Pfeffer (1998) que, no mesmo âmbito, mas num contexto de uma organização pública em que o líder é nomeado, revela que os efeitos da liderança na performance da organização são pequenos, e conclui que os efeitos do líder podem ser reduzidos ou evidenciados por situações particulares que ocorrem no contexto. Parece, aqui, emergir um determinado perfil do líder que, dependendo do papel que desempenha na organização por si liderada, pode implicar que a mesma se torne a imagem de si próprio, com os seus valores e normas. Quin, Deris, Bischoff e Johnson (2014), referindo-se a uma liderança transformacional (de que

falaremos mais à frente), indica que os líderes são mesmo “capable of transforming the people and culture within an organization” (p.73).

E para que um líder possa responder cabalmente aos desafios de transformação do que o rodeia, é necessário, na opinião de Cashman (2010), explorar oito princípios de liderança: caráter, intenção, conexão, ética, agilidade, resiliência, treino e presença. Depreende-se destes princípios que a teoria do “grande líder” é mais uma questão de trabalho do que de “berço”.

Associado ao conceito de liderança surge, também, o conceito de gestão, claramente distintos embora não necessariamente indissociáveis.

A esta questão, a que dedicaremos os próximos parágrafos, Silva (2010) acrescenta que é comum a “confusão” entre liderança e direção, e embora os dois termos se utilizem de forma quase similar na linguagem comum, são conceitos que, na opinião do autor, se reportam a realidades diversas. Assim, a liderança refere-se mais à autoridade informal própria da dinâmica oculta e incontrolável das organizações, enquanto a direção se refere prioritariamente à autoridade institucional, sempre visível, e que normalmente se reveste dos atributos próprios da função.

Já em 1986, aquando da publicação da Lei de Bases para o Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), no seu artigo 45.º, dedicado à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino são distinguidas, pela primeira vez, as funções entre direção e gestão, ambas distintas das funções de administração. Assim, à direção cabe a formulação ou adoção de políticas ou estratégias e à gestão à sua implementação.

A importância da gestão e da liderança para o funcionamento das escolas tem sido frequentemente apontada como um dos fatores essenciais no sucesso das organizações escolares. Concordamos com Bexiga (2009) quando afirma que o papel de gestor deve ser assumido por um líder com a função de educador. A escola como organização tem características que lhe são muito próprias e a sua gestão exige, na nossa opinião, um conhecimento embrionário do seu funcionamento que, entendemos, o gestor educador tem mais condições de o possuir. Assim sendo, há que estabelecer os pontos de divergência e de convergência da liderança e da gestão educacionais.

Silva (2010) diferencia, ainda, os líderes dos diretores da seguinte forma: os primeiros colocam ênfase nos recursos emocionais da organização, orientando-se para a mudança e para a inovação, enquanto os segundos, e na opinião do autor, dão mais destaque aos recursos físicos e materiais como o financiamento e a tecnologia, orientando a sua ação para a administração e gestão. No entanto, Quinn (1996) já se referia antes às barreiras que limitam as organizações no momento das mudanças que são necessárias implementar: a cultura burocrática das escolas (com as suas muitas camadas hierárquicas), o conflito entre pares e as limitações pessoais de tempo (face ao ritmo de trabalho acelerado em que, de uma forma geral, vivem as nossas sociedades).

Segundo Castanheira (2010), continua a ser imperioso demarcar o terreno no que toca à delimitação de fronteiras entre liderança e gestão. Será o gestor líder e vice-versa? Existem, com certeza, gestores eficazes que não são líderes e líderes que não são gestores. Os dois conceitos não serão, certamente e na opinião da autora, sinónimos.

Embora reconhecendo a possibilidade de separar conceitualmente os termos gestão e liderança, reconhecemos que na prática não é exequível fazer essa divisão. Nas atuais organizações escolares é indispensável que o líder lidere o que gere e saiba gerir o que tem de ser ele a liderar.

Relativamente à gestão escolar e de acordo com Bush e Coleman (2000), aquela será um campo de estudo preocupado com a operacionalidade das organizações escolares facilitando e servindo de modelo para o processo de aprendizagem. O líder escolar será um gestor preocupado com a melhoria da organização escolar, tentando, deste modo, concretizar a visão da escola. Este conceito de visão, cada vez mais importante na administração educacional, está intimamente relacionado com os objetivos da escola, ajudando a clarificar a direção a ser tomada pela instituição. Complementarmente, e segundo Silva (2010), se há qualidade que um líder tem de possuir é a capacidade de perscrutar o futuro e definir um rumo para lá chegar, alcançando os objetivos a que se propõe, ou seja, ter uma visão.

A visão engloba os valores, os princípios e as metas a alcançar pela organização e resulta, muitas vezes, de processos colaborativos, com a partilha reflexiva entre os membros que compõem a organização.

Uma liderança escolar eficaz é comumente apontada como sendo determinante para a motivação dos professores e respetiva qualidade do ensino. Abu-Tineh, Khasawneh e Omary (2009, p.266) afirmam mesmo que “school leadership has always been viewed as critical to the success of the school reform and can exhibit tremendous influence”. Os autores do modelo que adotamos como instrumento da nossa investigação, Kouzes e Posner (2009, 2012), preconizam a partilha de uma visão conjunta, comunicando aos demais elementos da organização o que se pretende atingir e qual o caminho a trilhar.

Em todas as funções da administração a liderança assume um papel essencial, uma vez que o administrador precisa de conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, precisa de liderar. Bexiga (2009) refere, mesmo, que a gestão engloba quatro funções fundamentais: “planeamento, organização, controlo e liderança” (p.102).

Bennis (1996, p.42) elenca uma série de diferenças entre gestores e líderes, que se apresentam no quadro seguinte:

Quadro I.1.1 – Diferenças entre gestores e líderes (adaptada de Bennis, 1996)

Gestores	Líderes
Administra	Inova
Cópia	Original
Mantém	Desenvolve
Dá prioridade a sistemas e estruturas	Dá prioridade a pessoas
Depende de controlo	Inspira confiança
Visão a curto prazo	Perspetiva o futuro
Pergunta como e quando	Pergunta o que e por quê
Vive com os olhos voltados para o possível	Vive com os olhos no horizonte
Imita	Inventa
Aceita o <i>status quo</i>	Aceita o desafio
É o bom soldado clássico	É o seu próprio comandante

Fonte: Bennis (1996, p.42)

Assim, os papéis de um gestor/administrador e de um líder são diferentes embora possam ser desempenhados pelo mesmo indivíduo. Na opinião de Bento (2010a), a gestão é mais “racional, fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reactiva”,

sendo a liderança, por outro lado, mais “emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores” (p.37). No entanto, ambas, liderança e gestão, são no nosso entender importantes.

É comum ler-se que um bom gestor faz as coisas bem, enquanto um bom líder faz as coisas certas. “Gerir é concretizar, ter o cuidado ou a responsabilidade por algo, conduzir; enquanto que liderar é influenciar, guiar em determinada direcção, orientar o curso, uma acção ou opinião” (Bennis e Nanus, 1985, p.21).

Por outro lado, Day (2003) considera que a liderança e a gestão são conceitos distintos, mas que são postos em prática pelos gestores escolares, o que requer um equilíbrio especial no seu exercício. Para o autor, a liderança é, acima de tudo, um processo de edificação e manutenção de uma visão, cultura e relações interpessoais. Por outro lado, a gestão prende-se com a coordenação, apoio e monitorização das atividades organizacionais. No entanto, Gardner (2007) defende que não pode existir grande separação entre líderes e gestores dado que mesmo os líderes mais visionários são, muitas vezes, confrontados com decisões de gestão pura.

Tal como acontece nos estudos sobre as organizações em geral, também naqueles que se debruçam especificamente sobre as organizações educativas existe pouca clareza na forma como se percebem os papéis a serem desenvolvidos pelos líderes, sobretudo se esses líderes forem simultaneamente gestores da organização.

Em suma, a liderança é um conceito aplicado, que exige abordagens holísticas que potenciem a compreensão do seu significado (Almeida, 2006).

No contexto escolar, o papel de líder de topo está, na maioria das vezes, ligado ao cargo de Diretor de Escola e a comunidade escolar espera que este tenha um papel ativo na melhoria da instituição através da capacidade de partilhar uma visão e valores comuns.

É, hoje, evidente que a liderança é fundamental para o funcionamento de uma organização constituída por indivíduos que perseguem objetivos comuns, apesar de poderem ter interesses pessoais díspares. Liderar para quê? “Certamente para melhorar qualitativamente a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade” (Silva, 2010, p.68).

De forma muito sucinta, expomos uma síntese de alguns dos conceitos de liderança anteriormente apresentados, apesar de, e como assinala Cuban (1988), haver “mais de 350 definições de liderança, mas nenhum entendimento claro e inequívoco que permita distinguir líderes de não-líderes” (p.55):

Quadro I.1.2 – Resenha de alguns dos conceitos de liderança

Autor(es)	Conceito de liderança apresentado
Carmo (2004)	Capacidade de influenciar pelo consentimento, sendo certo que esta capacidade se adquire pelo desempenho de papéis de obediência e de comando, experimentados ao longo da sua socialização, dentro de um quadro de valores vulgarmente aceites.
Carrapeto e Fonseca (2006)	É uma capacidade que se desenvolve e se aprende, constituindo um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas potenciam, fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso.
Caruso e Salovey (2007)	Associa-se à inteligência emocional.
Kouzes e Posner (2009)	Pode ocorrer em qualquer lugar, em qualquer altura e que a mesma não é um gene nem uma herança.
Bento (2010b)	Característica da personalidade, um exercício de influência, como meio de persuasão, como relação de poder, uma forma de alcançar objetivos ou como uma combinação de múltiplos elementos.
Tracy (2010)	Os líderes são feitos, não nascem.
De Neve, Mikhaylov, Dawes, Christakis e Fowler (2013)	Fundamentos biológicos/genéticos associados à liderança.

1.2A liderança no contexto escolar

A liderança escolar é uma das temáticas na educação que tem assumido um protagonismo crescente, sendo considerada como uma prioridade nas políticas educativas a nível internacional. Quin, Deris, Bischoff e Johnson (2014) sublinham que a “School leadership is essential to the success of school organizations” (p.72). No entanto, apesar da importância que este assunto tem alcançado estes últimos anos, os estudos sobre cultura organizacional escolar em Portugal ainda são relativamente reduzidos. Tal facto poder-se-á dever à dificuldade em observar a cultura de escola sem deixar que os nossos próprios processos culturais influenciem essa observação (Sarason, 1982). Ora, a dificuldade em definir a cultura organizacional poderá, também, obviar o desenvolvimento de mais estudos.

Na sua tese de doutoramento, Castanheira (2010) indica que todas as noções de organização que apresenta salientam, essencialmente, o carácter de construção social das organizações, numa clara focalização das relações humanas e da satisfação das necessidades dos membros organizacionais, numa perspectiva de um enquadramento dos recursos humanos. Por outro lado, refere que não existe uma definição clara e inequívoca de organização, o que poderá prejudicar a gestão da mesma se nos focarmos exclusivamente numa teoria.

Bolman e Deal (2003, p.40) afirmam mesmo que “because organizations are complex, surprising, deceptive and ambiguous, they are formidably difficult to understand and manage. Our preconceived theories and images determine what we see, what we do, and what we accomplish”. O conhecimento de diversas noções de organização revela-se útil, na opinião de Castanheira (2010), não só para uma maior abrangência das nossas noções organizacionais, mas também para uma mais fácil caracterização do ambiente no qual o nosso objeto de estudo se desenrola.

Argyris (1997) defende que uma organização eficaz deverá utilizar todos os recursos ao seu alcance incluindo a energia anímica dos seus membros, dando aos mesmos as condições necessárias, tais como a participação no processo de tomada de decisão e na conceção do trabalho, uma orientação dos valores da gestão da organização voltada para o estabelecimento da confiança e de uma gestão racional, a

descentralização do controlo da gestão e a evolução dos sistemas de remuneração e de avaliação dos membros da organização.

A organização escolar entende-se atualmente, segundo Revez (2004), como um conjunto de recursos materiais, humanos, culturais e simbólicos, internos ou externos às fronteiras físicas do estabelecimento de ensino, cuja mobilização e utilização podem ocorrer em sentidos diferentes e dar lugar a diversas configurações de escola. Qualquer organização social, e de uma maneira muito particular as organizações escolares, seriam “apenas uma confusão de pessoas e equipamentos” sem uma liderança definida (Ribeiro e Bento, 2010, p.3).

Para Nóvoa, em palavras escritas na última década do século XX (1992), mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana e são várias as características que tornam uma organização escolar eficaz: a autonomia, a liderança, a articulação curricular, a otimização do tempo, a estabilidade profissional, a formação de pessoal, a participação dos pais, o reconhecimento público e o apoio das autoridades.

Situada numa espécie de centro de confluência cultural, a organização escolar é, sem dúvida, um contexto propício ao desenvolvimento de complexas transformações culturais construídas e solidificadas no tempo e inscritas na reminiscência coletiva da instituição. A imagem da escola como entreposto cultural, um espaço de cruzamento de culturas de proveniências diversas, permite desenvolver um olhar holístico sobre os processos de liderança, perspetivados simultaneamente como extensões e reflexos da cultura organizacional da escola e como fatores relevantes de regulação cultural e simbólica (Torres e Palhares, 2009). E espera-se da organização escolar, tal como da sociedade atual, que a primeira não se acomode a qualquer tipo de sucesso conquistado tendo, necessariamente, uma capacidade empreendedora de inovar constantemente (Bexiga, 2009).

A esta premissa, Silva (2010) acrescenta que um verdadeiro líder será aquele que consegue a versatilidade necessária na sua ação para se ajustar às mudanças que se vão verificando no comportamento dos elementos constituintes do grupo em função das alterações do ambiente e do contexto sem perder a confiança dos seguidores.

Se considerarmos a definição de organização apresentada por Schermerhorn, Hunt e Osborn (2002), como grupo de pessoas que trabalham umas com as outras, num mesmo tipo de trabalho no sentido de atingir um objetivo comum, identificamos a escola como tal. Um local onde os professores, os alunos, os elementos do pessoal não docente, técnicos especializados, entre outros agentes educativos, desenvolvem o seu trabalho, com um sentido, com um objetivo.

Atualmente, a complexidade, a flexibilidade, a instabilidade, a imprevisibilidade, a incerteza e a conflitualidade são conceitos que dominam a visão sobre as organizações. A liderança é vista como um fenómeno flexíloquo, que se situa dentro dos contornos da valorização do trabalho em equipa - liderança partilhada - e das lideranças intermédias (Feeney, 2009; Castanheira, 2010; Whitaker, 2000), sobretudo no que às organizações escolares diz respeito. Com isto não é sugerido que todos os que lideram ou que as estruturas de liderança formal são desnecessárias pretendendo-se, apenas, apontar que em todas as escolas há um grande recurso inexplorado de potencial de liderança latente (Harris e Townsend, 2007).

Spillane, Halverson e Diamond (1999, p.15) definem a liderança escolar como “the identification, acquisition, allocation, coordination, and use of the social, material and cultural resources necessary to establish the conditions for the possibility of teaching and learning”. A liderança escolar também é apresentada como estando relacionada com “providing a culture within which teaching and learning will prosper” (Bush & Coleman, 2000, p.24) ou com “a clear and consistent vision for the school, which emphasizes the prime purposes of the school as teaching and learning and is highly visible to both staff and student” (Hopkins, 2003, p.9).

Alguns marcos nos fenómenos da liderança nas organizações educativas são deixados por Costa (2000, p.29):

- A “liderança é dispersa” – percorre vários níveis, setores e agrupamentos da organização escolar;
- A “liderança é relativa” - não tem uma interpretação unívoca, apresentando-se imbuída de ambiguidade sendo por isso entendida de modos distintos no que diz respeito aos conteúdos, aos processos ou aos estilos, tendo em conta as

diferentes culturas, países, contextos organizacionais ou situacionais onde ocorre;

- A “liderança tem de ter em conta a democracia escolar” – reconhece que o funcionamento da vida escolar deverá ser pautado por procedimentos democráticos, no sentido de revitalizar a democracia e a participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo, assim, uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão coletiva;
- A “liderança tem de ter em conta a colegialidade docente” - sendo necessário assegurar a importância do reconhecimento da liderança enquanto processo que se desenrola interpares e que conduz a uma reflexão partilhada sobre a ação e ao desenvolvimento de lideranças dispersas, colaborativas, respeitadoras das autonomias individuais e dos grupos;
- A “liderança é um saber especializado” - reconhecendo-se que a liderança também se aprende não só no plano técnico e instrumental, mas também no plano da ação moral e da inteligência emocional;
- A “liderança é distinta da gestão” - o que significa que estes dois conceitos não são sinónimos e também não estão relacionados segundo a lógica de causalidade linear; neste sentido, muitos são os líderes que não assumem cargos de gestão e muitos serão os gestores escolares (docentes que ocupam cargos de gestão formais) e que não são de facto líderes, tal como já tínhamos feito referência.

Uma característica comum da redefinição da liderança, nomeadamente do professor, é, no entendimento de Lambert (2003), a localização da mesma nos processos entre as pessoas e não nas habilidades ou disposições particulares de um líder.

A liderança escolar encontra-se associada, por alguns autores, ao seu propósito moral, uma vez que o seu objetivo é melhorar a vida das pessoas através da aprendizagem. Para Dempster (2009), a liderança escolar só terá sentido se for relacionada com um determinado contexto, direcionada para um propósito com determinadas pessoas. Day e Harris (2003, referidos por Feeney, 2009) acrescentam, ainda, que o papel do professor define e molda a capacidade de liderança nas escolas.

Por outro lado, a liderança nas escolas é considerada como fundamental na melhoria dos estabelecimentos de ensino e dos resultados escolares dos alunos, pela

influência que exerce sobre o trabalho dos professores e no aperfeiçoamento da escola. O diretor tem a possibilidade de influenciar direta ou indiretamente o trabalho dos professores e de apoiar a sua melhoria, conduzindo à necessidade de o primeiro ser o promotor do desenvolvimento de uma cultura de melhoria (Abu-Tineh *et al.*, 2009; Pina, 2015). Quin *et al.* (2014) reforçam mesmo que “In this new era of accountability, school leaders are expected to increase achievement and make substantial academic growth for all students” (p.72).

Contudo, e na opinião de Orton e Weick (1990) e Pina (2015), a escola é um sistema debilmente articulado. A liderança serve, assim, como força de adjunção, junção e de criação de sinergias na organização, que no seu conjunto têm um impacto positivo e significativo (Pina, 2015). No entanto, para Elmore (2000), os atuais líderes em educação não estão preparados para resolver efetivamente os desafios colocados ao longo do caminho para a melhoria da escola.

Face ao discurso autonómico das escolas, às exigências contemporâneas de descentralização dos modelos de gestão, face ao ganho de uma maior permeabilidade para enfrentar os meandros da mudança, a liderança escolar surge, neste sentido, como uma pedagogia: uma forma de autoridade que se certifica que as pessoas tomam boas decisões e que estão à altura das suas responsabilidades (Libório, Silva, Oliveira e Fraga, 2010).

O contexto cada vez mais complexo das escolas provoca a necessidade de as políticas e as práticas de liderança darem resposta aos problemas (OCDE, 2009). Os principais problemas identificados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) nos sistemas educativos dos estados membros são: necessidade de promover melhoria no ensino e na aprendizagem, necessidade de o ensino ser mais individualizado, a maior responsabilidade dos diretores escolares devido a uma maior autonomia e necessidade de prestação de contas, o aumento da complexidade do contexto escolar e uma melhor articulação entre as políticas educativas e a prática. Para melhorar a prática da liderança escolar, alguns países daquela organização participantes num estudo, identificaram quatro dimensões, sintetizadas aqui por Pina (2015):

- a) (Re) Definir as responsabilidades da liderança escolar, através da promoção de um maior nível de autonomia para os professores; práticas de liderança que melhorem os resultados da aprendizagem;

- b) Distribuir a liderança escolar, reduzindo o fardo do diretor, distribuir liderança no sentido da eficácia escolar, apoiar as equipas escolares no desempenho do seu papel, refletir sobre a liderança distribuída e sustentar a liderança distribuída;
- c) Desenvolver habilidades para uma liderança escolar eficaz, através do fortalecimento da prática através do desenvolvimento da liderança, analisar o contexto e as necessidades, considerar o desenvolvimento da liderança como um continuum, garantir a consistência e a qualidade da prestação e variar as estratégias de desenvolvimento das lideranças;
- d) Tornar a liderança escolar uma profissão atrativa, focando no plano de sucessão, profissionalizar os procedimentos de recrutamento e tornar o salário dos diretores atrativo.

(p. 48)

Grande parte dos países da OCDE (2009) desenvolvem atualmente uma política orientada para a melhoria/fortalecimento do sistema educacional e dos resultados escolares dos alunos. Assim, o objetivo é melhorar o nível de *performance* dos estudantes, aumentar a taxa de transição, reduzir o abandono escolar e atingir uma maior eficiência, através de uma liderança educacional, centrada nas práticas de melhoria de uma escola, no desenvolvimento dos professores e na aprendizagem dos alunos. Esta perspetiva tem vindo a ser construída há várias décadas, sendo que a investigação desenvolvida tem revelado que as escolas podem marcar diferenças substanciais relativamente ao tipo de ensino que ministram aos alunos e ao desenvolvimento que estes alcançam (Young, 1985).

Segundo Almeida (2006), é ao nível da discussão da liderança, que os efeitos das transformações operadas e em curso, no âmbito e força do papel do Estado, e conseqüentemente no formato da conceção e implementação das reformas, se repercutem. Com isto a autora pretende dizer que é nesse contexto de transformação que se encontram as variáveis que determinam o sentido/significado do papel do líder de topo das organizações públicas e a sustentabilidade da sua ação no futuro das organizações, já que é no contexto das decisões políticas sobre o âmbito do papel do Estado e na congruência e continuidade da trajetória da reforma, que se expressa o valor que o poder político atribui ao papel do líder administrativo como contribuidor e garante da construção da capacidade institucional.

1.2.1 O Líder Escolar

O papel dos líderes escolares tornou-se mais desafiador nos últimos anos e a complexidade e variedade de tarefas que eles são obrigados a realizar tem aumentado significativamente (Harris e Townsend, 2007). Tal foi diretamente constatado por nós próprios na última década, período de tempo em que desempenhámos funções num órgão de direção.

No que diz respeito à realidade portuguesa verifica-se, na opinião de Torres e Palhares (2009), um movimento particular. Entendem os autores que, enquanto no domínio científico as abordagens sobre a cultura organizacional escolar tendem a adotar uma perspetiva predominantemente crítica e reflexiva, por outro lado, e no que à política educativa diz respeito, anuncia-se a sua importância como uma técnica de gestão da eficácia escolar.

Afirmam ainda que culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Acrescentam que a liderança unipessoal, emergente da implementação do Decreto-Lei (DL) n.º 75/2008, de 22 de abril (que exploraremos no Capítulo II), centrada na figura do(a) Diretor(a), representará a “cola” ou o “cimento” que procurou solidificar a cultura de escola. No entanto, Silva (2010) menciona que longe da perspetiva de uma liderança unipessoal que mobiliza o grupo, foram-se definindo os limites de uma liderança coletiva, força ou energia mobilizadora que provém do grupo e se plasma num projeto de afirmação ou missão, em que a inovação e a superação das debilidades e pontos fracos são os elementos que estimulam a transformação e que, em nossa opinião, deveriam efetivamente estimular. Abordaremos a temática da Avaliação Externa das Escolas (AEE) no Capítulo III do nosso trabalho, uma atividade inspetiva da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE) onde são identificados, em diferentes domínios, os pontos fortes e as debilidades da organização.

De acordo com Afonso (2001), está a ter lugar uma alteração no modo de regulação por parte do Estado, evoluindo de um modelo de regulação burocrático, centralizado e de controlo do mesmo, para um modelo de regulação de supervisão

estatal (estado-avaliador). Em Portugal, o que se verifica é um modelo híbrido, que conjuga lógicas burocráticas com lógicas de mercado associadas a questões de autonomia e de autoavaliação, no caso específico das escolas.

Formosinho, Fernandes, Machado & Correia (2005, p.14-21) fazem, mesmo, referência, à impessoalidade (retirando o fator “emotivo”) nas tomadas de decisão, a uniformidade das soluções, a melhor racionalização de recursos e a rapidez na difusão de inovações, em contraponto com a ineficácia e a lentidão do aparelho do Estado à medida que o sistema educativo se expande, bem como a incapacidade dos serviços centrais preverem os problemas que surgem localmente e o recurso persistente a normativos para legitimar decisões, são alguns dos aspetos que podem ser apontados como, respetivamente, positivos e negativos do processo de centralização que se tem adotado.

Na ótica dos avaliadores externos das escolas, e a partir da análise de Torres e Palhares (2009) aos relatórios de avaliação externa nos anos entre 2006 e 2008, a matriz dominante de uma boa organização e gestão escolar anuncia um certo perfil de liderança que se articula com as lógicas da prestação de contas e de racionalização dos recursos. Será uma liderança centrada na regulação dos resultados e na necessidade de existir na escola um líder forte, um rosto que se responsabilize pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado. Mas o significado de partilha é perspectivado mais como uma técnica de gestão de afetos do que de um processo resultante da participação democrática dos atores nas suas esferas significativas de ação.

A focalização na figura do líder como referência para avaliar a liderança da escola subentende claramente uma imagem de liderança individual (à altura), contrariando a tradição das práticas de colegialidade culturalmente instituídas nas organizações escolares. Valoriza-se, primordialmente, o domínio de ferramentas de gestão que permitam a concretização das metas nas esferas “do mercado (angariação de verbas, projectos e parcerias; inovação tecnológica; oferta educativa; indicadores de procura), do estado (eficiência dos processos e eficácia dos resultados, com monitorização e avaliação; qualidade e excelência) e da escola (cultura organizacional da escola)” (Torres e Palhares, 2009, p.131).

Transparece, a partir da análise feita pelos autores (Torres e Palhares, 2009) aos relatórios externos de avaliação, um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e

recetivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática. Nesta lógica, as dimensões culturais da escola assumem-se como técnicas de gestão facilitadoras da concretização dos resultados, reforçando-se a crença culturalista de que o empenhamento, o comprometimento, as tradições culturais promovem a eficácia e a excelência escolar.

Um pouco à semelhança do que vai acontecendo nos contextos empresariais, nos contextos escolares multiplicam-se os estudos sobre a cultura organizacional que visam ensaiar fórmulas de gestão.

O principal foco dos relatórios de avaliação externa tem sido, essencialmente, a política e aspetos institucionais da reforma da administração pública, com muito menos ênfase sobre o papel crítico desempenhado pelos líderes e funcionários no processo de transformação. A liderança é essencial na reforma da administração pública, na mudança de valores e atitudes, no desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades (U.N./DPADM, 2004, p.2, citados por Almeida, 2006, p.41).

Cada escola tem uma cultura própria e um dos principais papéis do líder consiste em moldar a própria cultura organizacional sendo o líder, na opinião de Costa (2003), um “gestor do simbólico” (p.114).

Apesar do carácter organizacional da escola ser amplamente reconhecido, existem diversos autores que preconizam que a escola apresenta características que a diferenciam das outras organizações, nomeadamente o tipo de relação estabelecida entre os diferentes membros (professores, alunos, pessoal não docente) que compõem as unidades orgânicas, uma vez que estes elementos podem sofrer variações de ano letivo para ano letivo e grande parte dos membros da organização (os professores) se considerar par dos administradores (Castanheira, 2010).

Na verdade, e em particular em Portugal, as escolas são geridas por professores. Esta realidade influencia, necessariamente, as relações entre os membros organizacionais das mesmas. Os Diretores/gestores escolares são pares dos seus colegas de quem podem ter, por um lado, uma grande adjacência de ideias, mas, por outro lado, existirem situações em que, os docentes enquanto profissionais com qualificações

idênticas às dos membros da equipa de gestão da escola e enquanto potenciais futuros administradores, percebem poder ter um papel ativo na tomada de decisões.

Neste tipo de organizações (as escolares) é comum que a figura de topo seja escolhida com base no seu *background* profissional, relevante na área de especialidade, dado que a sua experiência profissional poderá evocar a confiança e a cooperação dos outros profissionais que compõem a organização.

Convém recordar que a partir de 2008, com a publicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, o cargo de líder máximo das organizações escolares portuguesas (pré, 1.º, 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário) – o Diretor – passa a ser eleito por um Conselho Geral em substituição da eleição colegial pelos seus próprios pares, vigente até então. Este dispositivo legal trouxe, entre outras alterações, o aumento da representação externa, não assegurando aos professores a maioria neste órgão.

No ponto 4, artigo 21.º, do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, está previsto que podem ser candidatos à liderança das unidades orgânicas os opositores qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preenchassem uma das seguintes condições:

- a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário;
- b) Possuam experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de director ou adjunto do director, presidente ou vice-presidente do conselho executivo; director executivo ou adjunto do director executivo; ou membro do conselho directivo, nos termos dos regimes previstos respectivamente no presente decreto-lei ou no Decreto-Lei n.º 115 -A/98, de 4 de Maio, alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, e no Decreto -Lei n.º 769 -A/76, de 23 de Outubro;
- c) Possuam experiência de, pelo menos, três anos como director ou director pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo (p.2347)

No sentido de apurar o candidato que se encontra em melhores condições para exercer o cargo de diretor num agrupamento de escolas ou escola não agrupada, a Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho, refere que se consideram qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições (ponto 3, artigo 2.º):

- a) Sejam detentores, com aproveitamento, de um curso de formação especializada em Administração Escolar ou Administração Educacional;
- b) Sejam possuidores do grau de mestre ou de doutor nas áreas referidas na alínea anterior;

- c) Possuam experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos seguintes cargos:
- i) Director, subdirector ou adjunto do director, nos termos do regime previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril;
 - ii) Presidente, vice-presidente, director ou adjunto do director, nos termos do regime previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado, por ratificação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril;
 - iii) Director executivo e adjunto do director executivo, nos termos do regime previsto no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio;
 - iv) Membro do conselho directivo, nos termos do regime previsto no Decreto-Lei n.º 769 -A/76, de 23 de Outubro;
- d) Possuam experiência de, pelo menos, três anos como director ou director pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo (p.4276)

Por último, o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, acrescenta, para além das condições previstas nos DL n.º 75/2008, de 22 de abril, e na Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho, o candidato possa ter um “currículo relevante na área da gestão e administração escolar” (p.3343).

Desta forma e com a publicação destes dispositivos legais, são definidas as condições que legitimam a elegibilidade (por nomeação) do líder escolar. Para além da experiência em cargos de administração e gestão, passou a ser valorizada a formação específica nestas áreas na perspectiva de serem seleccionados os candidatos com mais e melhores competências. Esta valorização é, na nossa opinião, importante face às crescentes exigências nas múltiplas tarefas a realizar na liderança de uma escola. Não é, por si só, condição única e exclusiva que garanta um desempenho bem-sucedido.

A investigação sobre a temática das lideranças escolares ganha, a partir de 2008, uma atualidade acrescida (uma vez que a direção colegial é substituída pela gestão unipessoal de um diretor, tal como já referimos), e transforma-se numa ponte entre o passado e o futuro, entre o conhecido e o expectável, entre a rotina e a inovação (Silva, 2010).

Alguns autores consideram que um líder educacional, tal como a liderança educacional, tem características específicas (Castanheira, 2010). Para Hughes (1986, p.275) a liderança educacional apresentava já um desafio extra, dado que decorre no contexto de uma organização profissional, ou seja, uma organização que é “largely staffed by professionals and have a recognised professional function such as healing the sick or providing education”.

Na tabela 1 é apresentada uma comparação entre a maioria das organizações e aquelas que são escolares. A realidade apresentada na referida tabela (adaptação de Cerrillo, 1996) sofreu leves pinceladas de aproximação das escolas às restantes organizações, nomeadamente com a celebração de contratos de autonomia por parte das unidades orgânicas. Também a constituição de Agrupamentos a partir de 2003 e o modelo de avaliação de desempenho docente que vigora, especialmente entre 2007 e 2011, contribuíram para uma amenização das diferenças entre a escola e a maioria das organizações. No entanto, é inegável a grande dependência da administração central, apesar da tão apregoada autonomia das escolas. Recordemos a este propósito as palavras de Barroso (1999), que entende que não há autonomia sem liderança.

Na opinião de Castanheira (2010), o que leva muitas vezes às divergências no seio das organizações escolares é o facto de existirem muitos e diversificados objetivos e escassos recursos para serem colocados à disposição do cumprimento dos primeiros. Concordamos, pela experiência que temos em cargos de gestão, que seja exigido às escolas uma efetiva prestação de contas, nos mais variados setores. É, no entanto, fundamental munir as escolas de recursos que possam responder às exigências da comunidade escolar e da sociedade hodierna. Quin *et al.* (2014) afirmam mesmo que “Accountability has been part of the educational landscape for the past five decades” (p.71).

Os líderes escolares devem ter, na opinião de Greenfield Jr. (1995), fontes de influência pessoal – como a informação, a sabedoria ou capacidades funcionais e técnicas, a empatia, o nível de compromisso com certos valores, objetivos e crenças, a experiência e reputação de eficiência, confiança e autoridade como colega, amigo ou superior – de modo a poderem liderar os professores, dado que as qualidades pessoais dos líderes determinam a resposta que é dada a determinada situação.

Tabela I.1.1 – Escolas enquanto organizações (adaptado de Cerrillo, 1996)

Variáveis	Organizações Educativas	Maioria das organizações
Controlo sobre a infraestrutura e os recursos humanos	Responsabilidade da administração central	Responsabilidade da direção da empresa
Precisão de objetivos	Frequentemente difusos e contraditórios	Claros e específicos
Avaliação da prossecução dos objetivos	Difícil, dado que os objetivos não são claramente quantificáveis	Objetivos facilmente quantificáveis
Gestão do orçamento	Orientado para o controlo dos gastos atuais	Orientada para a planificação, investigação e desenvolvimento no futuro
Influência do mercado	Não existe	Economia de mercado
Distribuição de recursos	Baseada na equidade, mais do que no mérito	Baseada na eficácia, mais do que na justiça
Controlo do pessoal	Os gestores trabalham com pessoas cuja carreira está fora do seu controlo	Existe um apreciável controlo da carreira profissional do pessoal por parte dos gestores
Relação entre meios/fins e produtos-processos	Débil articulação	Articulação mais clara
Disponibilidade de recursos	Tendência para muitos objetivos e recursos escassos	Existem mais recursos para um número maior de objetivos

Fonte: Cerrillo (1996, p. 63-64)

No contexto português, aquele que melhor conhecemos por estarmos inseridos no mesmo, quer como docente quer como elemento de uma direção durante uma década, verificam-se limitações e imposições legislativas e políticas que restringem a ação dos líderes escolares. Como referem Bush e Coleman (2000, p.3), de facto a “quality of leadership and management is one of the most important variables in distinguishing between successful and unsuccessful schools”.

Os investigadores começaram a centrar-se sobre o comportamento dos diretores das escolas, tentando identificar aquele que é apresentado pelos diretores de escolas de sucesso. Sergiovanni (1984) descreve cinco dimensões de comportamento: atividades de gestão, relações de apoio e encorajamento do pessoal, intervenções educacionais, representação de um modelo e desenvolvimento de uma cultura de escola. Tendo em consideração estas cinco dimensões de comportamento do/a Diretor/a, apresentamos um resumo das competências genéricas e tarefas do atual líder escolar localizando-as segundo a perspetiva de Sergiovanni e cruzando-as, em simultâneo, com o previsto na legislação. O resultado da nossa proposta está plasmado na tabela I.1.2.

Tabela I.1.2 – Competências genéricas e tarefas do atual líder escolar

Dimensões propostas por Sergiovanni (1984)	Competências/Tarefas do líder
Atividades de gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: <ul style="list-style-type: none"> • As alterações ao regulamento interno; • Os planos anual e plurianual de atividades; • O relatório anual de atividades; • As propostas de celebração de contratos de autonomia; - Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município. - Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral. - Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos.
Relações de apoio e encorajamento do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis. - Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos. - Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente. - Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos. - Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente. - Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.
Intervenções educacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários. - Distribuir o serviço docente e não docente. - Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral.
Representação de um modelo	<ul style="list-style-type: none"> - Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. - Representar a escola.
Desenvolvimento de uma cultura de escola	<ul style="list-style-type: none"> - Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar. - Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular e designar os diretores de turma - Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral.

Greenfield Jr. (1995) afirma que existem três características fundamentais que distinguem o trabalho dos gestores escolares dos outros administradores: “o carácter moral das escolas; a existência de trabalhadores altamente especializados, educados, autónomos e permanentes; e ameaças regulares e imprevisíveis à estabilidade organizacional” (p.61).

Na verdade, os/as líderes que ocupam o cargo de Diretor/a nas escolas públicas portuguesas são Docentes de carreira, pertencentes aos quadros de escola (sejam aos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas) que, para além da sua formação inicial nas disciplinas dos seus grupos de recrutamento, acabaram (por vontade própria ou por necessidade) realizar formação especializada na área da gestão e administração escolar. Relativamente à formação especializada, Bexiga (2009) é de opinião que o desenvolvimento profissional é um elemento fundamental da liderança, não só no que diz respeito ao líder da organização, mas igualmente no que concerne aos restantes elementos que a compõem.

Nas escolas, os líderes estão sujeitos a uma enorme variabilidade de ações que exigem reações imediatas aos mais variados problemas, necessitando de uma permanente e intensa comunicação presencial. Apesar do/a Diretor/a poder programar e organizar o seu período de trabalho, há uma franja temporal de acontecimentos inesperados e que podem condicionar a eficácia da sua liderança. Castanheira (2010) sintetiza estas diferenças entre os líderes escolares e os restantes administradores/gestores:

Os gestores escolares (...) têm a obrigação moral de dar condições aos professores para os alunos aprenderem e, por isso, não são chefes no sentido tradicional do termo, são, antes, facilitadores. A escola tem como missão socializar as crianças para determinados valores, crenças e capacidades, o que torna a gestão escolar uma tarefa moral. Por outro lado, os professores são uma força de trabalho autónoma: estão isolados no seu local de trabalho (a sala de aula); têm autonomia no controlo do seu dia a dia de trabalho e baixo nível de interdependência dado que, em circunstâncias normais, não são supervisionados de forma próxima (...). Para além disso, as escolas são ambientes abertos e sujeitos à influência dos contextos em que se inserem (pais, alunos, conflitos entre professores, membros da comunidade, problemas sociais) (...). O ambiente exigente das escolas resulta num contexto de trabalho que é altamente ambíguo e extremamente imprevisível e que é regularmente atacado pela incerteza e pelo inesperado. O trabalho dos gestores escolares é também o resultado da interação das exigências do papel de gestor (morais, sociais e interpessoais, instrucionais, de gestão e aspectos políticos) e das exigências do ambiente em que a escola está inserida. É esta interação que torna o trabalho dos gestores escolares diferente do dos outros gestores (p. 96/97)

A autora descreve, tendo em conta a nossa própria experiência, com muita acuidade o “ambiente” e as “influências” que se vivem na gestão escolar atual.

Na verdade, as escolas são organizações socialmente construídas e muito próximas da comunidade educativa e da sociedade em geral o que representa, também, que os problemas das pessoas (alunos, professores, pessoal não docente,

pais/encarregados de educação) acabam por se imiscuir nos da própria escola. O trabalho dos gestores escolares é, em grande parte, uma resposta a este ambiente. Nesta sequência, Silva (2010) afirma que as escolas estão mergulhadas no mundo envolvente com tudo o que isso significa de desafios e oportunidades, expectativas e hesitações, sujeita às interações mais variadas, algumas das quais potenciam a sua ação enquanto outras as limitam, e é neste processo não linear que o futuro forçosamente se vai construindo.

O facto de os líderes escolares serem professores (a legislação prevê que possam ser opositores ao concurso para o cargo de diretor docentes que não pertençam ao quadro docente da unidade orgânica – UO – a que concorram, desde que tenham, e como já fizemos referência, um currículo relevante na área da gestão e administração escolar) e terem como liderados os seus próprios colegas, é um fator que diferencia determinantemente a liderança de uma escola ou a liderança de qualquer outra organização. A hierarquia que existe noutras organizações é, na escola, eliminada.

A colegialidade tem como vantagens o empenhamento dos professores na tomada de decisão, a qual se poderá tornar melhor dada a participação dos educadores, que trazem para a discussão um leque mais alargado de conhecimentos e a implementação mais eficaz das medidas, visto que ao serem corresponsáveis pela tomada de decisão, os professores sentem um maior apelo à execução das mesmas.

Dinis (2002, 2003) apresenta alguns dilemas na relação entre administração vs. ensino:

- “Domínio” vs. “Participação” – o diretor é concomitantemente um professor (apesar de ser o único elemento da direção a quem não é, compreensivelmente, atribuída nenhuma turma) e um funcionário que deve prestar contas à administração central, criando conflitos entre a dimensão interna e externa da escola;
- “Familiaridade vs. Distanciamento” – relação estabelecida entre o diretor e os restantes atores escolares;

- “Gabinete vs. Corredor” - disponibilidade de atendimento do diretor e a acessibilidade das pessoas ao gabinete de direção podem levar a conflitos e tensões no seio da organização;
- “Reatividade vs. Proatividade” - a pressão do imediatismo, do quotidiano, dificulta, ou mesmo inviabiliza, a ação refletida e planeada direcionada para o crescimento e desenvolvimento futuro da organização.

Na verdade, pela nossa observação no terreno e um saber de “experiência feito”, o papel do diretor é cada vez mais complexo e exigente, com maiores pressões e tensões. Barroso (2005, p.162) identifica quatro conceções diferentes de diretores de escolas:

- Conceção burocrática, estatal e administrativa – o líder é visto, fundamentalmente, “como um representante do Estado na escola, executante e vigilante do cumprimento de normas emanadas do centro e um elo de ligação/controlo”;
- Conceção corporativa, profissional e pedagógica – o diretor é considerado um “primus inter pares”, um docente que serve de “intermediário entre a escola (principalmente os professores) e os serviços centrais ou regionais do Ministério”;
- Conceção gerencialista – centrada na administração de recursos com o objetivo de alcançar a eficácia e eficiência nos resultados da escola;
- Conceção político-social – que enfatiza o papel negociador de compromissos que o diretor deve executar.

Apesar de o cargo de diretor ser (como já havíamos feito referência), a partir de 2008, um cargo de liderança unipessoal, é fundamental que o líder máximo da escola fomente o trabalho em equipa, colaborativo, comprometendo, entre outras, as lideranças intermédias na prossecução de objetivos comuns da organização escolar, sempre em prol do objetivo máximo da escola: o sucesso educativo dos discentes. E tal como diz Bexiga (2009, p.142), “Em qualquer organização educativa há lugar para todos estes perfis, porque é difícil reunir numa só pessoa todo este elenco de qualidades que podem caracterizar uma boa liderança e, por outro lado, o desenvolvimento organizacional ganhará se todos trabalharem em equipa”.

Uma das preocupações atuais da liderança escolar prende-se com a influência que esta pode exercer nos resultados escolares dos alunos. Azevedo (2015), citando vários estudos de investigação, refere que os mesmos apontam para que a liderança educacional, depois da ação docente, é o fator que mais relevância tem nos resultados escolares e na aprendizagem dos alunos. Silva (2010) afirma, mesmo, que “Falar de resultados de aprendizagem é falar de qualidade das escolas” (p.41). Daí que se perceba o “peso” que os mesmos têm no olhar sobre o trabalho realizado pelas escolas e, por inerência, o trabalho dos seus líderes.

No sentido de tornar mais eficazes as políticas educativas e, sobretudo “de melhorar os resultados das aprendizagens”, assiste-se a movimentos no sentido de redefinir o papel da escola, “acentuando as suas singularidades e a necessidade de serem geridas com maior autonomia” (Silva, 2010, p.32). No entanto, a autonomia por si só não melhora os resultados de aprendizagem e nem sempre a descentralização assegura uma maior qualidade ao ensino.

Estudos de Bolívar (2012) têm apontado que a capacidade de um estabelecimento de ensino para melhorar depende, de forma pertinente, de equipas diretivas com capacidade de liderança que contribuam para a dinâmica, apoio e incentivo para que possam desenvolver-se, contribuindo para a construção da capacidade interna de melhoria. Ao mesmo tempo, relembra que “o efeito diretor é, normalmente, um efeito indireto: não é ele que trabalha na sala de aula, mas pode contribuir para a criação de condições para que se trabalhe bem nela” (p.57).

De facto, também o estudo conduzido por O’Shaughnessy (2007), que pretendeu medir o efeito da liderança no sucesso académico ao comparar os resultados escolares dos alunos numa mesma escola com diferentes líderes escolares, chegou a essa conclusão. A análise foi desenvolvida em conformidade com a premissa do estudo: “If headteachers do make a difference, in an improving school a good head is likely to be replaced by one who is less good and so performance will go down, and in a deteriorating school a poor head is likely to be replaced by a better one and so performance will improve” (p. 11). As conclusões apontaram para o facto de que os chefes de estabelecimento têm impacto limitado na qualidade da aprendizagem, sendo esse impacto maioritariamente indireto, isto é, os chefes de estabelecimento exercem a

sua influência sobre os professores e estes, por sua vez, influenciam os resultados dos alunos.

Também se podem mencionar os estudos de Hopkins, Harris, Stoll & Mackay (2010) que nos dizem que escolas eficazes são aquelas onde a liderança tem grandes expectativas, tem uma abordagem centrada na qualidade do ensino e da aprendizagem e tem estruturas que garantem que os seus alunos se comprometem continuamente em tarefas de aprendizagem desafiadoras.

As boas práticas identificadas pela IGE (Inspeção-Geral de Educação) apontam para escolas de qualidade com lideranças claras e distribuídas, regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e da comunicação; escolas cuja preocupação central é o progresso das aprendizagens dos alunos, os resultados académicos e os resultados educativos no sentido mais lato; escolas que desenvolvem práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, que valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes, que fomentam a participação das famílias, que asseguram a autoavaliação para a melhoria do trabalho realizado (IGE, 2011a).

Pina (2015) realizou igualmente um estudo que teve como objetivo investigar, numa amostra de agrupamentos de escolas portuguesas, se existe impacto da liderança escolar, particularmente do diretor, nos resultados escolares dos alunos. O estudo adota uma metodologia mista, combinando a análise dos resultados dos exames nacionais no 6.º, 9.º e 12.º ano, da avaliação interna, de questionários, administrados a diretores, alunos e professores, entrevistas semiestruturadas (aos diretores dos agrupamentos) e grupos de discussão focalizada (a alunos, professores e coordenadores de departamentos). Na análise dos resultados concluiu, em linha com as observações que já mencionámos antes, que existe uma influência indireta entre as práticas de liderança do diretor e a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Esta é feita através de processos de melhoria de escola e de uma distribuição de liderança pelos professores.

As dinâmicas de melhoria de escola implicam a promoção de condições para os professores poderem desenvolver o seu trabalho e de melhorarem o processo de ensino, com impacto positivo direto nas aprendizagens, elevando o nível de envolvimento dos alunos na escola. É também realizada através da influência das práticas de liderança do diretor sobre o trabalho dos professores, em algumas situações diretamente, mas na sua

grande maioria através dos coordenadores de departamento. É possível concluir que os resultados escolares influenciam a organização escolar e as ações do diretor, principalmente ao nível da distribuição de serviço docente e da elaboração de horários.

Na opinião de Ceia (2011) - que partilhamos - numa escola onde a liderança não estimula vontades ou não tem uma visão estratégica, não conseguirá influenciar os restantes elementos no sentido de agirem, para que a mudança aconteça. Fatores como a partilha de objetivos e de uma visão conjunta, a criação de uma atmosfera propícia à aprendizagem, o enfoque no ensino e na aprendizagem, a manutenção de expectativas fastidiosas, a utilização de reforço positivo, a monitorização dos progressos das aprendizagens dos alunos e da própria escola, a definição de direitos e deveres dos alunos, o ensino com objetivos claramente delineados, o estabelecimento de laços entre a escola e a família são, também, razões que podem influenciar os resultados dos alunos (Castanheira, 2010).

A partir da literatura, Bolívar (2012) estabelece um quadro de análise da liderança tendo em conta as estratégias e as práticas que os líderes desenvolvem no sentido da melhoria dos resultados dos alunos, composto por três dimensões: liderança educacional (práticas de liderança orientadas para o processo de ensino e aprendizagem); liderança organizacional (orientando a escola para um projeto de ação comum e fazendo da escola um lugar para a aprendizagem); liderança para a melhoria contínua (utilizando dados para a tomada de decisões, possibilitando e promovendo a melhoria dos processos ensino-aprendizagem).

As três dimensões referidas pelo autor, na nossa opinião, entrecruzam-se e contribuem positivamente para a criação de condições de aprendizagem dos alunos que, espera-se, proporcionam melhores resultados (académicos, sociais, morais, pessoais) dos alunos.

Moore (2003) reconhece que a ação do gestor e líder público se desenvolve num contexto marcado pela incerteza devido ao carácter dual, ambíguo e de conflito de objetivos resultantes do nível político e das pressões externas à organização. Reconhece-as como sendo desafios porque, ao contrário da visão tradicional, o líder público não se deve confinar ao estrito papel de mandato e de cumprimento da lei, mas sim, procurar oportunidades, mediante o uso de alguma discricionariedade, estando ela

própria extremamente limitada pelo controlo continuado das políticas dos média e dos grupos de interesse.

Tece, ainda, considerações ao nível dos desafios psicológicos que a liderança pública exige, neste quadro complexo de ação/comportamento estratégico do líder, invocando quatro aspetos: 1.º) A procura de meios de fuga como refúgio, isto é, a recusa em sair da “zona de conforto” e enfrentar os desafios; 2.º) Caminhar no “fio da navalha” que resulta da falta de coragem em articular convicção/dúvida e ação/reflexão, procurando meios para preservar o *status quo*; 3.º) Capacidade para caminhar no “fio da navalha” oscilando o papel que os parceiros podem desempenhar mas conservando o sentido crítico da ação/reflexão; 4.º) Psicologicamente, o líder público tem de ser forte e possuir energia mas acima de tudo e de todas as técnicas nada substitui a sua estrutura moral e experiência.

A estes desafios psicológicos referidos por Moore (2003), acrescentaríamos que, acima de tudo

Sente-se a necessidade de uma autonomia vivida, participada e assumida, em que todos os actores são envolvidos em torno de projectos partilhados tornando a organização educativa num espaço criativo, inovador, crítico, proactivo e eficaz. Este é o desafio. Cabe à Escola assumi-lo com eficácia!

(Libório, Silva, Oliveira e Fraga, 2010:124)

E este é um dos grandes desafios que os líderes escolares hodiernos enfrentam: envolver os seus pares, o pessoal não docente, a comunidade educativa (alunos, pais/encarregados de educação, parceiros, instituições) nas tomadas de decisões que todos os dias enfrentam.

Contudo, uma grande desmotivação no quotidiano escolar tem a ver com a fragmentação das tarefas; com a falta de clareza dos objetivos que se pretendem para todos e cada um; com o egoísmo, isolamento e individualismo; com o trabalho educativo *oculto* (indispensável mas não reconhecido); com a falta de solidariedade entre colegas; com a inexistência de espaços democráticos de diálogo e reflexão; e com a escassa perspicácia política, formação pedagógica e sensibilidade ética e relacional de muitas lideranças (Afonso, 2015, p.227). Acrescentamos, aqui, a opinião de Bexiga (2009), com a qual concordamos:

Temos consciência de que nas escolas, como em outras organizações, mais do que os objectivos escritos e as orientações oficiais recebidas, o que de facto conta é o modo como os diferentes

actores assumem os papéis e o modo como valorizam as várias funções que lhes estão confiadas. São os actores, no interior do sistema, que fazem da organização aquilo que ela é, não impedindo que as dinâmicas internas imponham uma certa ordem anárquica, ou possibilitem a criação de espaços de autonomia ligados ao resto da estrutura, tornando-se, assim, as próprias escolas produtoras de regras de funcionamento que vão para além da função reguladora do Estado. (p.98)

Também na opinião de Afonso (2015), as mudanças duradouras e profundas são coletivas, ou referenciam-se a projetos coletivos que fazem sentido para os professores e para outros atores educativos. Por isso, muitas reformas da educação surgem e são substituídas sem introduzir mudanças reais. Todavia, as mudanças individuais existem sempre, ainda que, por vezes, não sejam muito perceptíveis, incluindo para os próprios sujeitos.

Na verdade, as escolas são organizações aprendentes³, lugares de promoção, recontextualização e uso do conhecimento científico, técnico, pedagógico, humanístico. E mesmo em situações de escassez de recursos materiais, as escolas têm sempre um vasto conjunto de recursos humanos e cognitivos que as tornam capazes de não apenas reproduzir saberes, mas de os produzir (Castro, 2010; Afonso, 2015). Afonso (2015) tece, ainda, a seguinte consideração:

Eu temo é que uma pseudo-autoavaliação (que não mereça sequer ser chamada de avaliação interna), possa ser concretizada de formas muito distintas e contraditórias, ou venha a servir objetivos perfeitamente compatíveis com a crise financeira, o aumento do controlo sobre os profissionais, o cerceamento da autonomia, a retração dos direitos de ter voz e de participar na vida da escola, a vigilância gestonária autoritária. (p.228/229)

Na verdade, a mesma questão nos colocámos quando realizámos o Mestrado em Administração e Gestão e analisámos os relatórios de avaliação externa de todas as escolas do Distrito de Coimbra que haviam, até 2011, recebido a visita das equipas inspetivas naquele âmbito. No domínio da autoavaliação das unidades orgânicas (que resulta, ou deve resultar, de um trabalho de avaliação interna das próprias escolas) verificámos que, apesar de os textos síntese constantes nesses relatórios e relativos a

³ A este respeito - organização aprendente – Teresa Rebelo e Duarte Gomes (2011), apresentam no seu livro *Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes* uma reflexão muito completa sobre a temática (disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/31226>). Na página 103 da obra, os autores partilham a seguinte ideia: “Percebe-se, assim, que a noção de organização aprendente se relaciona com uma forma específica de gestão, que estrategicamente potencia a aprendizagem nas organizações e, deliberadamente, orienta e aproveita as aprendizagens em prol da organização, enquanto que o conceito de aprendizagem organizacional se prende com as aprendizagens efectuadas pelos actores organizacionais, bem como com os processos responsáveis pela aprendizagem da organização enquanto colectivo”.

diferentes estabelecimentos de ensino serem similares, as avaliações atribuídas eram bastante diferenciadas. Não acreditamos que tenham sido realizadas “pseudo-avaliações”, mas a verdade é que as avaliações qualitativas que foram atribuídas às escolas tiveram o seu peso na percentagem de quotas a atribuir aquando da avaliação de desempenho docente o que, por si só, nos levou a questionar a justiça do processo em si.

A evolução da criação de agrupamentos – sucessivamente agrupamento horizontal, agrupamento vertical, agrupamento vertical com ensino secundário e agrupamentos de agrupamentos – implicou muitas vezes a interrupção de processos de construção de instituições, provocando desgaste e desânimo e dificultando processos sustentados de autoavaliação. A complexidade das organizações dificulta o sentido de pertença e a participação dos diversos intervenientes no dia-a-dia das escolas (Azevedo, 2015). E salientamos, mais uma vez, que é nesta complexidade que trabalham diariamente os líderes escolares.

Numa organização como a escola, em que os atores são determinantes, não se podem impor reformas, não se pode mudar a escola por decreto, sendo necessário que os atores se apropriem das reformas, compreendam a sua necessidade e o seu interesse. A mudança decidida pelo centro, pelo poder organizador, pode ser bloqueada ou desvirtuada se as estratégias de mudança forem puramente burocráticas, se não deixarem nenhum espaço de negociação e de apropriação dos atores (Perrenoud, 1994).

Na perspetiva de Ceia (2011), os professores carecem de tempo para refletir sobre as mudanças complexas que lhe são propostas. Esta reflexão poderá ser realizada individualmente ou em conjunto com os pares. Acima de tudo interessa promover nas escolas culturas colaborativas, reflexivas e críticas que estimulem o crescimento pessoal e profissional dos professores e de toda a comunidade educativa. E os líderes escolares podem, e devem, na nossa opinião, ser os principais impulsionadores daquela cultura.

Também na opinião de Ceia (2011), é imperativo dotar as escolas de recursos (físicos, materiais, humanos) para que se possa concretizar a verdadeira autonomia e para que se possa educar para a flexibilidade e para a inovação. Na verdade, existem características que determinam diferenças entre os diversos estabelecimentos de ensino. Bexiga (2009) afirma que “as escolas são instituições com características muito específicas que apresentam uma realidade social complexa”, acrescentando que “No âmbito da conceptualização da escola como organização destacam-se certas dimensões

organizacionais, nomeadamente a cultura organizacional, o clima organizacional e a liderança” (p.72).

Relativamente ao clima de escola, Ceia (2011) afirma que o mesmo pode contribuir para o conhecimento da Unidade Orgânica (UO), constituindo-se como um diagnóstico da situação atual, com vista à tomada de decisões fundamentadas para a melhoria da mesma. E esta melhoria, conseguida através de um processo de mudança depende, na perspetiva de Duarte (2015), da cultura que cada escola desenvolve e que é resultado das relações estabelecidas entre os diferentes atores escolares – “professores, alunos, encarregados de educação, entidades locais e outros *stakeholders*, da envolvente geográfica e política em que se localiza, do trabalho que nela se desenvolve” (p.139).

Silva (2010) faz referência à cultura organizacional e que cada escola desenvolve a sua própria cultura, uma vez que se encontra inserida num contexto específico. Pennington, Townsend e Cummins (2003) são de opinião que os líderes, independentemente do tipo de organização que lideram, têm de entender que o que eles próprios fazem tem impacto na cultura das equipas e da própria organização em que se encontram. Acrescentam, mesmo, que “Knowledge of how leadership practices specifically influence culture needs to become part of the leader’s toolbox” (p.42).

Recordemos como Lorenzo Delgado (1994) sintetiza as características da cultura organizacional:

- Cada escola e cada aula geram a sua própria cultura.
- A cultura de uma escola não é algo monolítico ou uniforme. No seio de uma mesma organização podem coexistir, colaborar ou friccionar várias subculturas.
- A cultura constitui um marco tanto para a adaptação como para o desenvolvimento do ecossistema escolar: os membros participam e personalizam os valores e crenças comuns, quer dizer, adaptam-se a determinada cultura ao mesmo tempo que a transformam, o que influi mais na integração dos grupos do que os mecanismos formais ou burocráticos.
- Embora possua certa estabilidade, a cultura é essencialmente dinâmica, sendo constantemente reinterpretados os valores e crenças e renegociados os seus significados (...).
- Deve ter-se em conta que certos aspectos de cada cultura estimulam ou inibem determinadas condutas dos seus membros, dinâmica que é importante para que estes se sintam satisfeitos consigo mesmos e com o ambiente em que necessariamente estão mergulhados.
- Finalmente, importa sublinhar que uma organização não funciona simplesmente porque tudo está bem regulamentado e se definem com todo o detalhe órgãos e funções da mesma (p.35)

Bexiga (2009) refere que a interdependência entre a liderança, a cultura e autonomia das escolas é hoje a tríade do desenvolvimento sustentado das organizações, onde se integra, também a organização escolar.

Associada à cultura de escola, fala-se de clima de escola. Hoyle (1992, citado por Silva, 2010) entende a cultura como “as crenças compartilhadas sobre a natureza da educação”, enquanto o clima o seria “acerca das relações profissionais” (p.37). Goleman, Boyatzis e McKee (2011) acrescentam que o rácio entre a “ressonância” e a “dissonância determina o clima emocional da organização e influencia directamente o desempenho” (p.245) da própria organização e dos que nela se encontram envolvidos. O clima tem, na opinião de Bexiga (2009) uma influência direta na cultura já que a percepção que os vários elementos têm da escola a que pertencem, determinam as crenças, mitos, condutas e valores que formam a cultura da escola. “De facto, a cultura ou o clima de uma escola pode influenciar o estado psicológico dos seus professores, predispondo-os para a mudança ou não” (Duarte, 2015, p.151). Bexiga (2009) constata que o clima organizacional é fundamental para construir uma cultura de organização, opinião com a qual concordamos plenamente, referindo que:

Exercer liderança em organizações educativas é mais do que empenhar-se numa actividade geral e técnica, é uma dimensão do próprio acto educativo, é estabelecer rumos e direcção, saber lidar com pessoas com um elevado grau de autonomia, que são os professores, reconhecer as suas motivações para que o seu desempenho como profissionais seja reconhecido, incentivando, ao mesmo tempo, a sua criatividade de forma a dar origem a um clima que favoreça a intuição e proporcione o crescimento individual e o auto-desenvolvimento (p.142)

Na verdade, perante o aumento da exigência que vive o ensino português, quer seja pela deterioração da carreira docente quer seja pelo difícil equilíbrio entre o cumprimento das metas educativas/tempo útil para o concretizar/número de alunos por turma, o clima vivido nas escolas é crucial para a manutenção da motivação dos docentes. Apesar da subjetividade do conceito de clima de escola, é perceptível a sua existência por quem vive diariamente na escola e percebe a organização escolar.

Na opinião de Silva (2010), o clima refere-se às percepções do comportamento e acrescenta que é mesmo possível distinguir entre o clima da escola e o clima da sala de aula.

O clima de escola surge, assim, como um conceito abrangente, determinado pelas características, comportamentos, aptidões, valores e expectativas daqueles que a constituem, assim como, pela forma como essas mesmas pessoas apreendem e influenciam a realidade da escola (Ceia, 2011). A autora considera, no conceito, uma

associação de elementos organizacionais, psicológicos, psicossociais e culturais da escola e dos seus intervenientes.

Um clima escolar positivo está associado a uma maior satisfação no trabalho e uma maior capacidade para inovar. O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos agentes educativos em relação à organização escolar, influenciando diretamente o seu desempenho (Silva, 2010; Ceia, 2011).

O relatório da OCDE (Pont, Nusche, Moorman, 2008) intitulado *Improving School Leadership* menciona o facto de "a liderança escolar desempenhar um papel importante na melhoria dos resultados das escolas pela influência nas motivações e capacidades dos professores, assim como o clima e ambiente da escola" (p.1).

Toda a investigação sobre o clima de escola parte do pressuposto de que as escolas podem ser encaradas como organizações, com finalidades, objetivos a atingir, regras, valores, comportamentos e atitudes próprias que definem uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural, específicas (Ceia, 2011). A autora acrescenta, ainda, que a melhoria do clima de escola é determinada diretamente pela melhoria organizacional da escola. Dessa forma, o clima torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida e o comportamento e a atitude de todos os atores educativos.

Na sequência do exposto, é fundamental que o diretor esteja atento ao clima da sua própria organização escolar. É natural que, perante um clima aberto e participativo, hajam mais possibilidades de estabelecimento de boas relações entre os diferentes agentes educativos. E afirmamo-lo por experiência própria.

Silva (2010), no seu estudo sobre liderança nas escolas portuguesas, conclui que o líder escolar deve apresentar as seguintes características: ter uma visão estratégica, agir de acordo com um quadro de valores fundamentais, considerar a escola no seu contexto, definir objetivos claros e ambiciosos, planear com rigor e flexibilidade, supervisionar e monitorizar as atividades, assegurar os recursos e as metodologias adequadas, apoiar os alunos de forma personalizada, promover a formação pessoal e profissional dos professores, envolver a comunidade, ser inovador, cultivar boas relações interpessoais, apostar no trabalho colaborativo e trabalhar em equipa.

Na opinião de Pina (2015), é necessária uma liderança de caráter transformacional, no sentido da melhoria de escola, sendo necessário distribuir essa liderança pelos professores e estruturas. Há também necessidade de potenciar os aspetos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo práticas mais identificadas com uma liderança instrucional⁴. Este paradigma, conhecido como liderança distribuída, sustenta que “the thinking and work of teacher leaders exists organically in a web of activity” (Feeney, 2009, p.213). Goleman, Boyatzis e McKee (2011) reforçam que “numa organização, há muitos líderes, não apenas um” (p.14) e que a liderança está distribuída.

Ainda em relação à liderança transformacional, Abu-Tineh *et al.* (2009) consideram que a mesma “is seen to be sensitive to organizational learning, building shared vision, distributing leadership, and building a school culture necessary for current reforming efforts in the school” (p.266). Assim, para haver uma melhoria de escola é necessário que sejam implementadas práticas de liderança que levem a uma estruturação da organização, a uma maior distribuição de liderança e um foco na aprendizagem com monitorização da atividade escolar e do progresso dos alunos (Pina, 2015).

O diretor tem que estar atento ao contexto (interno e externo) e ter a capacidade de se adaptar e fazer com que a sua UO se adapte às exigências que vão surgindo no seu caminho. É fundamental que sejam implementadas práticas colaborativas que mobilizem outros atores, principalmente os professores, no comprometimento e responsabilidade na melhoria das aprendizagens dos alunos. A liderança escolar acaba por ser “a cola” que vai unir todas as variáveis existentes e dar-lhes uma direção. Para tal, precisa de ter bem definida a sua missão, os seus valores, as suas metas e objetivos, ter formas adequadas de os divulgar, estando tudo enquadrado num propósito moral: melhorar a vida das pessoas pela aprendizagem (Pina, 2015).

Silva (2010) deixa o repto da profissionalização dos diretores, a importância da sua qualificação e a existência de características desejáveis para o exercício desta, cada vez mais exigente, função de diretor. “Sabemos que os problemas das organizações são

⁴ Para melhor compreensão da temática, consultar a tese de doutoramento do autor: Pina, R. (2015). *Da liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos. Um caminho a percorrer*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2015.

cada vez mais complexos, diversificados e transversais, exigindo saberes múltiplos e variados” (Duarte, 2015, p.132) exigindo, por parte de quem lidera, uma competência, também diversificada, e a solução de problemas complexos que solicitam respostas técnicas e simultaneamente éticas e, até, morais. No entanto, Ventura, Costa, Neto-Mendes, Castanheira (2005) opinam que pouco se tem falado de liderança e a representação generalizada sobre quem tem exercido a função de direção de uma escola é a de alguém que cumpre normativos e não a de quem tem poder de decisão para fazer diferente. Permitimo-nos discordar dos autores, tendo em consideração a nossa própria experiência num órgão de gestão durante uma década. É fundamental que os normativos sejam cumpridos, mas é, também, possível ser criativo nesse cumprimento envolvendo, justamente, toda uma equipa, que não se restringe aos elementos que assumem funções na direção. Temos a convicção que não vivemos num micro cosmos organizacional e que as boas práticas que experienciámos são, igualmente, uma realidade em outros estabelecimentos de ensino.

Ao contrário de Silva (2010), Mintzberg (1996, p.123) desvalorizava a importância da gestão profissional das escolas, já que, “a formação formal não se torna vital” e embora necessitando de conhecimentos específicos, “é tão grande a parte do trabalho dos gestores que se situa para além dos conhecimentos registados, que dificilmente se pode considerar a gestão como uma profissão per se”. Também em Portugal, contra algumas opiniões minoritárias, parece pacífico o entendimento que a gestão das escolas deve ser entregue a docentes e não a especialistas de outras áreas de saber, designadamente da economia e da gestão. Continua a ser valorizada a dimensão pedagógica na gestão das escolas, devendo o gestor ter conhecimentos profissionais ligados à pedagogia, conseguindo promover a conceptualização do ato de gestão como ato educativo (Dinis, 2002).

A nossa experiência (tal como já partilhámos) diz-nos que, mesmo cumprindo normativos, há escolas diferentes porque têm lideranças, também elas, diferentes e mais eficientes e eficazes, apesar dos mesmos ou, até, menos recursos humanos, materiais, sociais.

Acima de tudo, partilhamos da opinião de Glatter (1992) quando afirma que

o objetivo primeiro da actividade de gestão das escolas é criar condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos. A gestão escolar é parte integrante do processo educativo e as “mensagens” que os alunos recebem da direcção da escola devem ser congruentes com as atitudes pedagógicas nas salas de aula: no mínimo, os valores e objectivos subjacentes aos dois tipos de actividade devem ser compatíveis. Nenhum membro da comunidade educativa (alunos, professores, pais) ganha com uma escola gerida deficientemente. Por isso, podemos afirmar com uma razoável segurança: a boa gestão é uma característica significativa das melhores escolas (p.79)

Resumo do Capítulo 1

Ao longo deste primeiro capítulo foi possível perceber que são múltiplas as definições de liderança existentes. No entanto, um ponto fundamental das várias definições encontradas prende-se com o facto de ser um processo de influência de uma ou várias pessoas sobre uma pessoa ou grupo, cumprindo a intenção de serem almejados objetivos conjuntos e comuns.

Apesar de não ser consensual, a liderança apresenta-se como uma capacidade que se desenvolve e aprende, dependendo dos contextos em que é exercida. Afloram-se abordagens onde emerge a predisposição inata para a ocupação do papel de líder.

Associado ao conceito de liderança surge, também, o conceito de gestão, claramente distintos embora não necessariamente indissociáveis. Também em relação ao conceito de organização não existe uma definição clara e inequívoca da mesma, sublinhando-se as especificidades das organizações escolares que as diferenciam das restantes.

Foi sublinhado que o papel desempenhado pelos líderes escolares se tornou mais desafiador nos últimos anos e a complexidade e variedade de tarefas que eles são obrigados a realizar tem aumentado significativamente.

Uma das preocupações atuais da liderança escolar prende-se com a influência que esta pode exercer nos resultados escolares dos alunos (tendo em consideração a missão final das organizações escolares – o sucesso educativo dos discentes). Para este sucesso contribuirão a cultura/clima vivido nas UO e o cultivo de lideranças distribuídas. Contudo, e na sequência da opinião de Duarte (2015), que nos parece relevante, “a principal marca da liderança de um diretor no final do seu mandato não é só o sucesso

académico dos seus alunos mas também quantos bons professores líderes deixa que o possam suceder” (p.132).

O/A Diretor/a assume um papel preponderante na dinâmica das organizações escolares estando, no entanto, balizado(a) pelos dispositivos legais aos quais tem de atender no desempenho desse cargo. Abordaremos, de seguida, a liderança no contexto normativo educacional, dada a relevância que o mesmo assume no dia-a-dia dos líderes escolares.

2. A Liderança no Contexto Normativo Educacional Português

2.1 Evolução do suporte que legisla as lideranças escolares

Os fenómenos sociais, nos quais se incluem os educativos, ocorrem num tempo histórico e numa época particular, sofrendo a influência dessas características e da evolução histórica que as gerou, são determinados por uma multiplicidade de elementos encadeados e são construídos e interpretados, quer pelo sujeito que os vivencia, quer pelo sujeito que os analisa.

Do mesmo modo, a formulação e definição de conceitos como democraticidade, participação, eficácia e liderança, autonomia e regulação, não são independentes do contexto histórico, político, social ou pedagógico em que ocorrem. Dependem, de facto, das diferentes conotações que cada cultura, num determinado tempo histórico, tem desses conceitos.

Ao longo dos últimos anos vêm, à semelhança de outros domínios legislativos, sendo produzidos inúmeros Decretos de Lei (DL), Despachos Normativos, Despachos Regulamentares que sustentam as lideranças das organizações escolares.

Os princípios filosóficos subjacentes à conceção da escola portuguesa, e mais globalmente, do Sistema Educativo Português, têm oscilado entre duas correntes principais. Uma mais “normativista” e outra mais “construtivista”, nas palavras de Barroso (1998).

Os normativistas valorizam a dimensão formal e legal das mudanças que se pretendem introduzir, restringem a sua intervenção à discussão do projeto de diploma e fixam, como seu principal objetivo estratégico, a consagração minuciosa, em forma de lei, dos princípios e propostas que defendem.

Segundo Barroso (1998), os construtivistas, por seu lado, relativizam a importância dos normativos e a sua influência na vida das escolas, desvalorizam o acordo sobre os diplomas, procuram evitar o excesso de regulamentação e fixam, como

seu principal objetivo estratégico, a criação de condições e recursos para que a iniciativa dos atores nas escolas e nas suas comunidades locais se possa desenvolver livremente.

Do confronto ideológico entre uns e outros, parece-nos que os normativistas têm vindo a ganhar. É o que transparece se observarmos, numa perspetiva cronológica, a sucessão de “reformas” pelas quais passámos. Uma catadupa de iniciativas legislativas, a maior parte das vezes sem sequer esperar e avaliar os resultados produzidos pela imediatamente anterior.

A predominância da “lógica da reforma” na evolução recente do sistema educativo português é uma das suas características mais notórias e é visível na própria história das iniciativas legislativas que foram tomadas sobre a autonomia e gestão das escolas, desde a aprovação da Lei de Bases, em 1986.

O processo de democratização de gestão das escolas inicia-se logo nos primeiros dias após a revolução de 1974 pois, reproduzindo o que tinha acontecido no ensino superior, muitos reitores dos liceus e diretores de escolas preparatórias foram substituídos por comissões de gestão, com figurinos e modos de recrutamento diversos, de acordo com a solução que cada liceu quis encontrar. Estava, assim, introduzida nas escolas a fase (que foi de curta duração e surgiu de modo espontâneo) de democracia direta, ou, nas palavras cirúrgicas de Lima (1992, p.232), de “ensaio autogestionário”, marcando a primeira edição da gestão democrática nas escolas, “na medida em que as periferias se elevaram em relação ao centro de decisão, logo foram — controladas pelas decisões e acções políticas que, entretanto, tinham assumido o poder” (Castro, 2010, p.23).

Desde 1974 que tem havido uma abundante produção legislativa sobre modelos de gestão e de autonomia dos estabelecimentos de ensino. A primeira evoluiu de um modelo democrático e colegial de gestão para um modelo de direção unipessoal centrado na figura do diretor. A segunda tem tido alguma dificuldade em concretizar-se, principalmente a um nível mais formal, como é o caso dos contratos de autonomia dos agrupamentos.

Sobre a autonomia das escolas, Barroso (1998) afirmou que na legislação produzida sobre os “agrupamentos de escolas” (Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de

junho) e nas medidas tomadas neste domínio por algumas direções regionais⁵, quiseram impor a “régua e o esquadro” na delimitação das fronteiras dos agrupamentos e reduzindo-os a meros exercícios de carta escolar. Bexiga (2009) verificou, também relativamente à autonomia legislada, que as direções regionais foram, à partida, “instâncias que, ao contrário do que deviam fazer, não facilitaram a descentralização que se pretendia e, deste modo, também a administração central encontrou nelas a forma de poder continuar a controlar o sistema” (p.56).

Em relação à problemática da gestão em contexto escolar, Rocha (1998) afirmava que “dados recolhidos nas escolas secundárias do distrito de Braga indicam-nos que muitas vezes o processo de designação dos elementos constituintes do Conselho Directivo não se faz pela via da eleição mas sim pela via da nomeação” (p.37).

É, portanto, importante conhecermos o caminho que foi percorrido em relação à liderança dos estabelecimentos públicos de educação nos últimos anos, na procura de compreender o enquadramento e contextualização dessas mesmas lideranças. Apresentamos, assim, uma resenha da evolução do suporte legislativo que diz respeito às Escolas Portuguesas relativa aos últimos 40 anos.

2.1.1 Administração Escolar: do Estado Novo ao DL n.º 769-A/76

Analisar o DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e as alterações que introduziu na administração das escolas em Portugal implica, de forma obrigatória, o estabelecimento de um quadro comparativo com a situação antecedente. Este normativo ficou conhecido, mais tarde, como a “lei da gestão democrática da escola”, reconhecendo no seu preâmbulo “o vazio legal criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro”. Este DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro é considerado, na opinião de Lima (1992, p.244) um exemplo paradigmático da “normalização precoce” que ocorreu na educação. Concebido para vigorar a título experimental e só no ano letivo de 1974/1975 (mas que permaneceria até 1976), viria a fixar a configuração organizacional estabelecida nas escolas até 1998 e a definir como órgãos de gestão o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

⁵ Atualmente, Direções de Serviços.

2.1.1.1 Administração Escolar no Estado Novo

A. Escolas Primárias

As Escolas Primárias, onde se lecionavam os quatro primeiros anos de escolaridade, tinham um Diretor que respondia perante o Delegado Escolar. Este era nomeado pelo Governo e garantia o funcionamento das escolas da sua área de influência, normalmente coincidente com a do Concelho.

Importa afirmar que, apenas com a constituição dos agrupamentos de escolas, iniciada com a publicação do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, se veio alterar este quadro normativo.

B. Liceus

Os Liceus, existentes nas cidades capitais de Distrito, lecionavam a escolaridade secundária.

A direção do Liceu estava cometida ao Reitor, professor nomeado pelo governo com base no critério da confiança política. O Reitor detinha todo o poder, desde que, naturalmente, se confinasse aos limites legais, nomeadamente, representar o estabelecimento, convocar e presidir às reuniões do conselho administrativo e submeter à apreciação superior os assuntos que excedessem a sua competência. Para o assessorar, o Reitor propunha ao governo a nomeação de um vice-reitor.

A gestão administrativa estava confiada a um Conselho Administrativo, constituído pelo reitor, que presidia, o vice-reitor e o chefe da secretaria, que secretariava.

O Reitor dispunha de um órgão de apoio – o Conselho Escolar. Este era constituído por todos os professores do quadro do liceu em efetivo serviço e reunia, ordinariamente, nos primeiros dez dias úteis de cada período escolar e, extraordinariamente, sempre que o Reitor entendesse justificado.

C. Escolas Técnicas

O modelo de administração das Escolas Comerciais e Industriais era semelhante ao dos Liceus, com a sutil diferença que, em vez de um Reitor, havia um Diretor.

D. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

Em 1972, através da publicação do DL n.º 485/72, de 9 de setembro, é aprovado o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, o qual define como princípios orientadores proporcionar aos alunos não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, como também proceder à observação das suas tendências e aptidões, a fim de os orientar em estudos posteriores.

Passou, então, a haver as chamadas “escolas preparatórias”, embora este nível de ensino também tenha sido lecionado em escolas primárias, sob a forma de 5.^a e 6.^a classes e, ainda, segundo o modelo mediatizado da “telescola”.

O modelo organizacional e administrativo instituído para este nível não se afastou muito do modelo em vigor nos Liceus e Escolas técnicas, consagrando a figura de um Diretor, como órgão homólogo do Reitor, nos Liceus, e Diretor, no Ensino Técnico, de um Conselho Escolar e de um Conselho Administrativo.

As maiores inovações terão sido:

- A organização dos Serviços de Orientação Escolar, incumbidos, através do Conselho de Orientação Escolar, presidido por um Diretor e integrado pelo médico escolar, professores de Religião e Moral, Educação Física e outros professores designados pelo Conselho Escolar, de efetuar o estudo dos problemas relativos às dificuldades escolares e educativas dos alunos, através de diagnósticos, tanto quanto possível precisos, definindo e implementando as estratégias de remediação adequadas a cada caso detetado.

- A substituição da figura do Diretor de Ciclo pela de Diretor de Turma, dentro da filosofia subjacente ao apontado no parágrafo anterior e ainda com o objetivo de resolver problemas inerentes à vida familiar dos alunos e de contribuir para a intensificação da relação Escola-Família. Os Diretores de Turma eram selecionados pelo Diretor de entre os professores de cada turma.

Importa referir que a figura do Diretor de Turma atravessou as sucessivas convulsões do sistema educativo, de tal forma que ainda hoje se mantém, se bem que com algumas alterações, de pequena monta, no que concerne às funções e às competências.

Nota-se ainda que, a partir de 1973, com a publicação do DL n.º 102/73, de 13 de março, a figura do Diretor de Turma passou a existir, também, nos Liceus e Escolas Técnicas.

É, também, pertinente referir a “Reforma de Veiga Simão”, instituída pela Lei n.º 5/73, de 25 de julho. No plano da administração escolar, esta reforma pouco inovou. No entanto, a nível da sua regulamentação, o DL n.º 513/73, de 10 de outubro, veio introduzir uma significativa alteração nesta matéria, ao dispor, no seu artigo 1.º, que as estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário gozam de autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais sobre a contabilidade pública e da superintendência a exercer pela Direção-Geral da Administração Escolar. Bexiga (2009) destaca o caráter, até então, inédito da reforma de ter sido enviada às escolas para ser discutida pelos professores.

2.1.2 Administração Escolar no “PREC” (Processo Revolucionário em Curso)

Com o 25 de Abril de 1974, as escolas enveredaram pela mobilização, realizando assembleias de professores e alunos, no quadro de uma democracia direta, tudo decidindo em plenários convocados por qualquer razão. Foi o tempo das RGA’s (Reuniões Gerais de Alunos) e das RGP’s (Reuniões Gerais de Professores). Os próprios órgãos de gestão eram eleitos à revelia da lei. Foram os tempos da “autogestão”, quer da escola, quer da generalidade das organizações.

Stoer (1986) refere-se a esta época dizendo que a iniciativa local, após o 25 de Abril, isto é, a iniciativa ao nível da população escolar, comandou os acontecimentos, pelo menos durante os primeiros seis meses da revolução, e durante muito mais tempo em termos dos seus efeitos duradouros. Depois do 25 de abril de 1974, nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos. Segundo Stoer (1986), o que aconteceu foi uma deslocação do poder, não por iniciativa da

administração central, mas por imposições das bases que se apropriaram de poderes de decisão, desenvolvendo processos de democracia direta.

Os novos órgãos, e sobretudo os plenários deliberativos, avocaram novos poderes e passaram a decidir de forma autónoma, em tensão e por vezes em conflito aberto com a administração central. Tratou-se, como constatamos, de um período de alguma anarquia, que deixou marcas profundas em toda a sociedade portuguesa, algumas das quais ainda hoje se fazem sentir.

O clima das escolas veio a acalmar-se com a institucionalização da chamada “gestão democrática”, acabando com os plenários e criando estruturas de gestão colegiais nas escolas, numa lógica de compromisso entre a democracia participativa e a representativa.

Vejamos, então, o percurso legislativo seguido nesta “normalização”:

A. Decreto-Lei n.º 176/74

O DL n.º 176/74, de 29 de abril, da Junta de Salvação Nacional, veio exonerar as autoridades académicas, estipulando, no seu artigo 3.º, que as suas funções passaram a ser desempenhadas pelos seus substitutos legais.

Os Reitores e os Diretores foram substituídos por Comissões de Gestão. Estas eram constituídas por professores, estudantes e funcionários. Os elementos fundadores destas comissões foram eleitos através da forma “democrática” do “braço no ar”, em Reuniões Gerais de Escola.

B. Decreto-Lei n.º 221/74

A 27 de maio de 1974, o Ministro Eduardo Correia legalizava as Comissões de Gestão e atribuía-lhes as competências que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão. Mais, estabelecia que as comissões de gestão escolheriam entre os docentes um presidente que os representaria e asseguraria a execução das deliberações coletivamente tomadas.

Salientam-se, no artigo 3.º, dois aspetos: a opção por docente para presidente e a intencionalidade da palavra “coletivamente” em detrimento de “colegialmente”.

C. Decreto-Lei n.º 735-A/74

Depois de alguns meses de desorganização, começou a perceber-se a premência de uma reposta mínima de governabilidade nas escolas. Era, então, Ministro da Educação Rodrigues de Carvalho, que fez publicar o DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, alterando a administração e gestão das escolas do ensino preparatório e secundário. A Comissão de Gestão foi substituída por um Conselho Diretivo, constituído por eleitos, e integrando representantes dos professores, do pessoal não docente e dos alunos, estes apenas nas escolas secundárias. O número de elementos do Conselho ficava dependente do número de alunos da escola.

Retomando o modelo do Estado Novo, foi recriado o Conselho Administrativo, constituído por dois elementos do Conselho Diretivo e o Chefe da Secretaria.

De forma inovadora, foi criado o Conselho Pedagógico, também constituído por eleitos, com a finalidade de coadjuvar o Conselho Diretivo. O Presidente do Conselho Diretivo acumulava a presidência do Conselho Diretivo, a presidência do Conselho Pedagógico e a presidência da Secção Disciplinar deste mesmo Conselho. A mesma pessoa presidia, ainda, ao Conselho Administrativo.

2.2 Autonomia, administração e gestão das escolas

O caminho percorrido, em termos legislativos, no sentido da autonomia das escolas fez-se com a promulgação de alguns dispositivos legais que não tiveram, no terreno, o mesmo impacto do DL n.º 75/2008, de 22 de abril. Salientamos, aqui, aqueles que consideramos mais relevantes.

2.2.1 Do DL n.º 769-A/76 ao DL n.º 115-A/98

2.2.1.1 “Decreto de gestão de Cardia” - DL n.º 769-A/76

Era Ministro da Educação Mário Sottomayor Cardia e a Constituição da República já tinha sido discutida e aprovada. Iniciava-se uma época de pacificação da vida política nacional.

O Ministro escrevia, então, no preâmbulo do DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro: “o efeito de descompressão da vida política nacional (...) fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo. Muito especialmente o vazio legal criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei n.º 735-A/75 (...) provocou prejuízos incalculáveis”. E continuava dizendo que era tempo de “separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente”. Mais afirmava, muito significativamente, que era essencial distinguir “competência deliberativa” de “funções executivas” (p. 2420-(1)).

Analisemos, sucintamente, o decreto que regulamentou o funcionamento das nossas escolas básicas e secundárias até 1998.

O aspeto que mais salta à vista neste decreto, para além da manutenção dos órgãos já previstos no malogrado DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro – Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo – é a enorme preocupação com os processos, ou seja, com a “normalização” da vida das escolas. Sob este ponto de vista, este é, sobretudo, um decreto regulamentar onde tudo é especificado, desde a forma de convocar as eleições (todas por escrutínio secreto), aos prazos, à divisão interna de tarefas dos membros dos órgãos.

Quanto à definição das competências dos órgãos, o decreto é pobre, como veremos a seguir, na análise das competências definidas para cada um dos órgãos previstos:

A. Conselho Diretivo

No que concerne às competências previstas para este órgão, o decreto estipula que competirá ao conselho diretivo, pelos seus membros docentes, exercer todas as funções que, nos estatutos dos respetivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos cargos diretivos, e que não sejam alterados pelo presente DL (n.º 769-A/76, de 23 de outubro).

No que respeita às competências do presidente do conselho diretivo, este tinha de presidir às reuniões dos conselhos diretivo e pedagógico; representar a escola; decidir em todos os assuntos que lhe tivessem sido delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não fosse possível ouvi-lo; e submeter à apreciação superior os assuntos que excedessem a competência do conselho diretivo.

É de referir a ambiguidade que se verificava na concentração das funções executivas nos membros docentes do conselho diretivo, ao mesmo tempo que aí se incluíam alunos e pessoal não docente.

B. Conselho Administrativo

Quanto a este órgão, nem a sua composição, nem as funções que agora lhe eram atribuídas diferem daquelas que estavam definidas pelo DL n.º 513/73, de 10 de outubro. Para o constatar, basta compararem-se as competências definidas no art.º 33.º do D.L. n.º 769-A/76, de 23 de outubro, com as do art.º 6.º do DL n.º 513/73, de 10 de outubro.

C. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico era composto pelo Presidente do Conselho Diretivo, que presidia, por um professor de cada grupo, subgrupo ou especialidade, eleito pelos seus pares, e por representantes dos alunos, um por cada ano de escolaridade.

O Conselho Pedagógico tinha competências deliberativas em matérias de natureza pedagógica. No entanto, essas competências apareciam de forma difusa, estabelecendo-se apenas que incumbia a este órgão a orientação pedagógica do estabelecimento de

ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir o adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos.

Lima (1992) considera que o DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, compatibiliza a gestão democrática com a gestão centralizada burocrática. Gestão democrática porque se mantêm os símbolos democráticos, a colegialidade do órgão diretivo, o recurso ao método eletivo para constituição dos órgãos e a participação e gestão centralizada burocrática. A participação não passava de uma simulação, restringida ao recurso ao método eleitoral, não representando os conselhos diretivos da escola, pois a administração central mantinha a centralização das políticas.

No entanto, a implementação deste modelo de gestão foi atrativa para o corpo docente, porque deu aos professores o ónus de serem os únicos responsáveis por elegerem os seus representantes ao conselho diretivo e porque atribuía a este corpo de profissionais um papel crucial no desempenho das funções atribuídas a este órgão. Era uma liderança participativa, onde os professores sentiam que os seus interesses estavam assegurados e protegidos de interferências externas.

2.2.2 Decreto-Lei n.º 172/91

O DL n.º 172/91, de 10 de maio, definiu o regime de direção, administração e gestão de estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dispondo no n.º 1 do seu artigo 18.º que o diretor executivo é, obrigatoriamente, um docente profissionalizado, pertencente a nível de ensino ministrado na escola a que concorre, com, pelo menos, cinco anos de bom e efetivo serviço, devendo possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar, nos termos a definir por portaria do Ministro da Educação.

Os órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares eram os seguintes:

A. Conselho de escola ou conselho de área escolar

O conselho de escola ou de área escolar eram órgãos de direção, respetivamente, da escola e da área escolar, e de participação dos diferentes setores da comunidade, responsáveis perante a administração educativa pela orientação das atividades da escola ou área escolar.

B. Diretor executivo

O diretor executivo era o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfizessem as aspirações da comunidade escolar. O diretor executivo era coadjuvado no exercício das suas funções por adjuntos, em número a fixar no despacho previsto no n.º 2 do artigo 49.º, de acordo com o número de alunos, o número de lugares docentes e o regime de funcionamento da escola. O diretor executivo designava o adjunto, que o substituíria nas suas ausências e impedimentos.

C. Conselho Pedagógico

O conselho pedagógico era o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da escola, nos domínios pedagógico-didático, de coordenação da atividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

D. Conselho Administrativo

O conselho administrativo era o órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola, nos termos das disposições legais em vigor.

E. Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares

Com a publicação deste dispositivo legal, na área escolar a coordenação da atividade de cada núcleo passa a ser assegurada por um coordenador, eleito pelo respetivo pessoal docente.

Em variados aspetos, este diploma rompe com as práticas instaladas nas escolas, nomeadamente, no que à morfologia e processo de recrutamento do órgão de gestão diz respeito: i) da colegialidade, passa-se para a unipessoalidade; ii) de um método eleitoral de seleção, recorre-se agora a um método assente num procedimento concursal; iii) do envolvimento do coletivo dos professores na seleção da equipa de gestão, passa-se para um processo em que é outro órgão – o conselho de direção –, onde os professores só detêm 50% dos votos, o responsável por essa seleção; iv) de um processo em que qualquer professor podia ser candidato, exigia-se agora requisitos de elegibilidade, em tempo de serviço e formação específica; v) de um processo em que só se poderiam candidatar docentes para o exercício de funções no órgão de gestão da escola, prevê-se agora que qualquer professor possa ser candidato; vi) alarga-se o mandato deste órgão de gestão, passando de bienal para quadrienal; vii) o conselho de escola tem a prerrogativa de poder fazer cessar o mandato do diretor executivo em caso de “manifesta desadequação da respetiva administração e gestão, baseada em factos provados e informações, oriundas dos intervenientes no processo educativo” (n.º 1 do artigo 22.º do DL n.º 172/91, de 10 de maio).

2.2.3 Decreto-Lei n.º 115-A/98

O presente DL estabeleceu o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, definindo a autonomia como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estavam consignados.

De forma sucinta (tendo em consideração o extrato deste DL – ANEXO 1), salientamos os seguintes aspetos em relação aos órgãos de gestão e administração:

- Conselho Executivo (CE) ou Diretor, para desempenho de funções de cariz eminentemente gestor com competências propositivas (à Assembleia de escola) e pela direção da escola;
- Conselho Pedagógico (CP), responsável pela coordenação e orientação pedagógica, sendo-lhe atribuídas competências de caráter consultivo e de caráter propositivo;
- Conselho Administrativo (CA), com funções no domínio administrativo-financeiro;
- Assembleia, órgão de representação sociocomunitária, a quem cabia definir as linhas orientadoras da atividade da escola;
- O diploma manteve a eletividade como processo de recrutamento do órgão de gestão da Escola, ampliando a assembleia eleitoral;
- Apresentou a possibilidade da celebração de Contratos de Autonomia entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados.

Este dispositivo legal – DL n.º 115-A/98, de 4 de maio – aludia à escola como “centro das políticas educativas”, necessitando a mesma, para isso, de desenvolver a sua autonomia “a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades” e de contar “com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança” (preâmbulo do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Um novo órgão – a Assembleia de escola – aparece nas escolas e passa a ser constituído não só por elementos internos da escola, mas também por elementos externos, na perspetiva de participação sociocomunitária, como estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), sendo o responsável pela definição das políticas educativas internas da escola. Com este mesmo diploma deixam de ser exclusivamente os professores os responsáveis pela eleição do órgão de gestão da escola, podendo este continuar a ser um órgão colegial – Conselho Executivo –, ou passando a ser um órgão unipessoal, dependendo esta opção da decisão tomada pela Assembleia de escola. No Conselho Pedagógico assistiu-se a uma alteração substantiva na sua composição e no número de membros, passando a incluir elementos não docentes, para além de

estabelecer que os docentes deixavam de se organizar pedagogicamente em grupos disciplinares, passando a organizar-se em departamentos curriculares.

A partir de 2006 verifica-se uma mudança no discurso normativo-político por aquilo que Castro (2010) classifica de “uma vertente marcadamente controladora da vida das escolas e dos professores” (p.28). Assim, segundo a mesma autora, apesar de se apelar à necessidade de autonomia das unidades orgânicas, verificou-se uma maior preocupação por parte do poder político de generalizar o seu controlo, sobretudo através de:

As provas de aferição como forma de controlar os resultados do sistema educativo e a importância atribuída aos rankings na avaliação dos alunos; a avaliação externa das escolas com parâmetros com a tónica no desempenho e nos resultados dos alunos (níveis de sucesso e insucesso); a reestruturação da carreira docente que conduz à hierarquização, selecção e à divisão de papéis e competências segundo critérios que foram muito contestados; a avaliação de desempenho dos professores; o reforço nas áreas da Língua Portuguesa, na Matemática e nas Tecnologias da Informação e Comunicação em detrimento das Expressões (ao nível do currículo com aumento de horas dedicadas às áreas enunciadas, ao nível do investimento na formação de docentes e, ainda, ao nível dos recursos materiais); a gestão dos agrupamentos/escolas, centrada num modelo unipessoal, são exemplos de algumas medidas que perseguem as ideias de *eficiência* e *eficácia* próprias das lógicas neoliberais dominantes já em alguns países e, agora, também em Portugal. (p.28/29)

2.2.4 Do Decreto-Lei n.º 115-A/98 ao Decreto-Lei n.º 75/2008

A gestão e administração escolar sofreu, ao longo dos anos, algumas alterações legislativas em função das novas práticas na área da gestão político-administrativa e de recursos humanos.

A legislação que regulamenta a autonomia, gestão e administração escolar foi objeto de uma alteração importante que define os órgãos e princípios estratégicos da gestão em administração escolar.

A publicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, não traz novidades de maior sobre o seu precedente, no que à autonomia diz respeito. Contudo, estabelece novos instrumentos de autonomia, pois passam o Relatório de Autoavaliação e a Conta de Gerência a fazer parte do grupo dos documentos estruturantes da escola (artigo 9.º).

O revogado DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, veio trazer uma nova forma de existência da escola através da valorização de uma participação ativa e acréscimo da responsabilidade a si imputada, bem presente no seu preâmbulo:

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação. (...) A escola, enquanto centro de políticas educativas, tem, assim de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova entidade da administração central, regional e local que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança (p. 1988-(2))

Este decreto visava essencialmente a consagração do regime de autonomia das escolas, como um processo gradual, com vista à aprendizagem e aperfeiçoamento, através da celebração de contratos de autonomia.

Neste diploma, o rosto da administração local das escolas assumia-se principalmente como um órgão colegial de direção e gestão, o Conselho Executivo, composto por um presidente e dois ou três vices – presidentes (dependendo da realidade da escola/agrupamento de escolas), já prevendo também a possibilidade dessa representatividade na figura de um Diretor (tal como previsto no art.º 16.º, sendo uma opção da escola a escolha desta figura).

O DL n.º 115/A de 98, de 4 de maio, tinha como pressupostos:

(...) concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades (p. 1988-(2))

Em termos globais, pode-se concluir que o regime de autonomia, administração e gestão (RAAG) do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, contém ruturas, mas também algumas continuidades em relação aos modelos de gestão que estavam em vigor. A participação comunitária, a territorialização das políticas educativas, o reforço da autonomia através da celebração de contratos entre a escola e a tutela, a aposta em novas unidades organizacionais de escolas com a constituição de agrupamentos de escolas, a alteração do figurino organizacional da escola, introduzindo um órgão de

direção estratégica, são aspetos que distanciam este diploma do que estava em vigor na larga maioria das escolas. Porém, mantém o recurso ao método eleitoral para eleger os membros dos órgãos de topo e órgãos intermédios da escola, mantém a possibilidade de a escola continuar com um órgão colegial para a gestão e administração da escola e mantém o corpo docente a participar, se bem que não em situação de exclusividade, na eleição do órgão de gestão.

Até chegarmos ao DL n.º 75/2008, de 22 de abril foram, ainda, publicados alguns dispositivos legais que sustentaram a sua conceção.

Bexiga (2009) é de opinião que o “Dec. Lei n.º 115-A/98 foi prematuramente revogado sem ter sido suficientemente avaliado e, teria talvez sido preferível alterar o que estava mal do que, pura e simplesmente, extingui-lo e substituí-lo” (p.68) pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril.

2.2.4.1 Decreto-Lei n.º 355-A/98

Aprova o regime de exercício de funções para os cargos de presidente do conselho executivo ou de diretor e de vice-presidente do mesmo conselho ou de adjunto do diretor do órgão de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

No preâmbulo deste DL n.º 355-A/98, de 13 de novembro, pode ler-se que

A fixação de um suplemento remuneratório para os docentes titulares do órgão de administração e gestão dos estabelecimentos, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, bem como para os coordenadores de estabelecimentos integrados em agrupamentos, afigura-se ser a melhor forma de contribuir para dignificar o exercício das funções por parte dos docentes eleitos para desempenhar tais tarefas (p. 6188(2))

2.2.5 Decreto-Lei n.º 75/2008

Com o novo enquadramento legal definido pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, é revogado na íntegra o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Ao efetuar uma análise do preâmbulo deste diploma legal, verifica-se que na sua estrutura basilar, estão definidos em termos de política educativa, três grandes objetivos que foram:

1.º - Reforçar a participação das famílias e comunidade na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais (p. 2342)

Assim, o primeiro objetivo passa por reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção das escolas, promovendo a sua abertura ao exterior e respetiva integração nas comunidades locais onde está inserida. Neste sentido, verifica-se que com o órgão que vem substituir a Assembleia de Escola, o Conselho Geral, a participação das famílias e dos vários representantes da comunidade está bem patente na sua constituição, em que os representantes do pessoal docente e não docente das escolas não se fazem representar por maioria.

Relativamente ao segundo objetivo, considera-se que é importante:

2.º - Reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. (...) Criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público postos à sua disposição (p. 2342)

Verifica-se, então, uma alteração da gestão das escolas, que de um Conselho Executivo, como órgão colegial eleito pelos seus pares (pessoal docente), pessoal não docente e pelos representantes dos encarregados de educação, passa a um órgão unipessoal, o/a Diretor/a, eleito/a por método concursal pela maioria absoluta de votos do Conselho Geral, após análise de currículo e do plano de intervenção e ainda entrevista pelo Conselho Geral. Este Conselho Geral aprova ainda o Projeto Educativo e acompanha e avalia a sua execução, da responsabilidade do Diretor. Ao reforçar a liderança das escolas, este dispositivo legal pretende torná-las mais eficazes, com um rosto unipessoal que exercerá localmente as medidas de política educativa. A figura legal do/a Diretor/a, eleita por método concursal, põe fim ao processo de eleição direta do órgão de gestão escolar, criando uma direcção executiva unipessoal a quem é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo também a presidência do conselho pedagógico, que substituirá os conselhos executivos.

No que ao terceiro objetivo diz respeito, no preâmbulo deste dispositivo legal considera-se que

3.º - (...) o reforço da autonomia das escolas (...) competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas (...) reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. (...) conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração escolar, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilização (p. 2342)

É, então, pretendido o reforço da autonomia das escolas com vista à melhoria do serviço público de educação, promovendo um regime de prestação de contas e de avaliação através de um sistema de autoavaliação e avaliação externa. Ficou possibilitada ao Diretor a tomada de decisão nos domínios da organização pedagógica e curricular, gestão de recursos humanos e da ação social escolar, gestão estratégica, patrimonial administrativa e financeira no quadro das competências que lhe foram atribuídas. A celebração dos contratos de autonomia pressupôs a realização de prestação de contas através de procedimentos decorrentes da autoavaliação e da avaliação externa. Em suma, o rosto das escolas passou a ser detentor de maior autonomia na proporção direta do aumento das suas responsabilidades.

O DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, com as alterações introduzidas pela Lei 24/99, de 22 de abril foi, tal como já dissemos, revogado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, cujos principais aspetos sinteticamente descrevemos no ANEXO 2, pela importância e relevância deste diploma legislativo que conduz, ainda, as lideranças escolares na gestão dos estabelecimentos de ensino agrupados e não agrupados (com as devidas alterações que foram, posteriormente, realizadas e a que faremos referência mais à frente).

As principais diferenças residem:

- No papel desempenhado pelos pais e encarregados de educação, estando a sua participação contemplada no Conselho Geral. Na legislação entretanto revogada, o Conselho Geral seria equiparado à Assembleia de Escola.
- As escolas passaram a ser dirigidas por um Diretor, escolhido pelo Conselho Geral, um órgão constituído por pessoal docente e não docente, pais, autarquias e comunidades locais.
- A escolha é feita através de procedimento concursal. A Direção é assumida por um órgão unipessoal ao qual é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo também a presidência do conselho pedagógico, logo, o diretor executivo será obrigatoriamente um professor, escolhido pelo Conselho Geral.

- Por outro lado, a larga maioria dos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia passam a ser nomeados pelo Diretor, abolindo-se o processo democrático, eletivo, de escolha dos representantes dos docentes, introduzido em Portugal logo após a Revolução de 1974.

O DL n.º 75/2008, de 22 de abril veio, igualmente, concretizar a aplicação da avaliação do desempenho do pessoal docente e centralizar no Diretor de Escola o papel da liderança e gestão.

Na década de intervalo entre a publicação do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, e a publicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, não foram feitas alterações que reajustassem a legislação à realidade do sistema educativo português. O reajustamento apenas se verificou na região dos Açores.

Após a publicação deste importante dispositivo legal foram, posteriormente, decretados outros que o complementaram ou atualizaram.

2.2.5.1 Despacho n.º 9745/2009

Fixou o número de adjuntos do Diretor para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em função da dimensão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que leciona.

2.2.5.2 Decreto-Lei n.º 224/2009

Procedeu à primeira alteração ao DL n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e previu a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

2.2.5.3 Assessorias técnico-pedagógicas - Despacho n.º 13571/2010

Considerando que o número de membros da CAP era apenas de três e que importou reforçar as condições de trabalho, foram constituídas assessorias técnico-pedagógicas.

Assim, para assessoria técnico-pedagógica à comissão administrativa provisória poderiam ser designados docentes em exercício de funções na respetiva unidade de gestão, de acordo com os seguintes critérios:

- a) Agrupamentos de escolas com um número de alunos, em regime diurno, igual ou inferior a 800 — 16 horas;
- b) Agrupamentos de escolas com um número de alunos, em regime diurno, superior a 800 e igual ou inferior a 1200 — 38 horas;
- c) Agrupamentos de escolas com um número de alunos, em regime diurno, superior a 1200 — 66 horas (p. 44914)

2.2.5.4 Fixação do número de adjuntos do Diretor - Despacho n.º 18064/2010

O programa do XVIII Governo Constitucional definiu como um dos seus principais objetivos concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo que todos os alunos frequentem estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, estabeleceu como orientação para o reordenamento da rede escolar a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a promover o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Neste quadro de adaptação dos agrupamentos de escolas aos princípios orientadores de reordenamento da rede escolar, foi necessário rever os critérios para a fixação do número de adjuntos dos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, em conformidade com o artigo 19.º do DL n.º 75/2008, de 22 de abril.

Foi, assim, fixado o número de adjuntos dos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, revogando o Despacho n.º 9745/2009, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 69, de 8 de abril de 2009. Este número foi fixado tendo em conta o número de alunos do agrupamento de escolas ou escola não agrupada em regime diurno, de acordo com os seguintes critérios:

- a) Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com um número de alunos, em regime diurno, igual ou inferior a 900 — um adjunto;
- b) Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com um número de alunos, em regime diurno, superior a 900 e igual ou inferior a 1800 — dois adjuntos;
- c) Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com um número de alunos, em regime diurno, superior a 1800 — três adjuntos (p. 58761)

2.2.5.5 Suplementos remuneratórios - Decreto Regulamentar n.º 5/2010

Fixou o montante dos suplementos remuneratórios devidos pelo exercício de cargos de direção em agrupamentos de escolas ou em escolas não agrupadas e revoga o Decreto Regulamentar n.º 1-B/2009, de 5 de janeiro. Passou a distinguir-se, também, o suplemento remuneratório atribuído aos subdiretores e aos adjuntos. Considerou-se que as funções de subdiretor têm um grau de exigência distinto dos adjuntos, na medida em que incluem a substituição do diretor nas suas ausências e impedimentos, pelo que se justifica uma diferenciação no montante do suplemento remuneratório.

2.2.5.6 Segunda alteração ao DL n.º 75/2008 - Decreto-Lei n.º 137/2012

O presente DL procedeu à segunda alteração ao DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 224/2009, de 11 de setembro que aprovou, como já referimos, o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, passando os artigos 6.º, 9.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 20.º, 21.º, 22.º, 23.º, 24.º, 25.º, 29.º, 31.º, 32.º, 33.º, 34.º, 37.º, 40.º, 43.º, 45.º, 46.º, 49.º, 50.º, 52.º, 56.º, 57.º, 58.º, 60.º, 61.º, 62.º, 63.º, 65.º e 66.º a ter uma redação atualizada.

Ao nível de competências, as alterações consignadas não são substanciais, mas introduzem algumas novidades que conferem maior conexão ao funcionamento dos dois órgãos máximos da escola (Conselho Geral e Diretor) e reforçam as competências do órgão de direção estratégica da escola.

Neste sentido, estabelece-se que o Conselho Geral participa no processo de avaliação do desempenho e aprova o mapa de férias do Diretor, decide sobre todos os recursos que lhe são dirigidos e, para a concretização do projeto educativo e do plano anual de atividades, dirige recomendações aos restantes órgãos da escola. O Diretor fica

mais dependente do Conselho Geral, o que configura uma acentuação das características inerentes ao modelo democrático das organizações.

Para o órgão unipessoal – o Diretor – a única alteração que merece ser realçada, no que às competências que lhe estão adstritas diz respeito, tem a ver com o facto de perder a competência de designar os coordenadores de departamento, passando a propor a cada departamento uma lista de três candidatos, a fim de um deles ser eleito coordenador pelos respetivos pares do departamento. No processo eleitoral do Diretor procede-se a alguns reajustamentos, com o reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função.

2.3 O acesso ao cargo de Diretor/a

2.3.1 Portaria n.º 1209/92

A presente Portaria definiu a formação especializada na área de gestão pedagógica e administração escolar necessária aos candidatos à liderança das UO, podendo aquela ser adquirida durante a formação inicial ou através de cursos de pós-graduação e de formação contínua. A formação especializada podia ser titulada através de qualquer dos graus e diplomas em ciências da educação, na especialidade de administração escolar (grau de mestre ou doutor; licenciatura; diploma de pós-graduação; diploma de estudos superiores especializados) ou podia, ainda, ser obtida pela frequência, com aproveitamento, de ações de formação contínua que contemplassem uma duração mínima de 250 horas.

2.3.2 Portaria n.º 1279/95

Considerando que a transição para o novo modelo de gestão teria de ser feita em clima de estabilidade, com aproveitamento da experiência dos então responsáveis pela gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, importou aditar à Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro, um normativo que assegurasse regras transitórias adequadas. Assim, ao abrigo do disposto nas alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 49.º do DL n.º 172/91, de 10 de maio, mandou o Governo, pela Ministra da Educação, que fosse

aditado à Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro, um n.º 8.º, com a seguinte redação: “8 -º Até 1998, inclusive, os docentes que disponham de um mínimo de oito anos de exercício de funções como presidente do conselho directivo ou director executivo são dispensados das componentes referidas nas alíneas b) e c) do n.º 6º” (p. 6736).

2.3.3 Portaria n.º 604/2008

Definiu as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do Diretor, nos termos do DL n.º 75/2008, de 22 de abril. Assim, previamente ao Conselho Geral proceder ao ato eletivo, deve ser observado um procedimento concursal em que se procura apurar qual dos candidatos se encontra em melhores condições para exercer, naquele agrupamento de escolas ou escola não agrupada, o cargo de Diretor.

Para efeito de recrutamento do Diretor, poderiam ser opositores ao procedimento concursal os seguintes docentes (Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho): docentes de carreira do ensino público; docentes profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo (que tivessem, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício das funções de administração e gestão escolar).

Complementarmente, consideraram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar, os docentes que fossem detentores de um curso de formação especializada, grau de mestre ou de doutor nas áreas em Administração Escolar ou Administração Educacional.

Estariam, também, qualificados os candidatos que possuíssem experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício de cargos de diretor, subdiretor ou adjunto do diretor (nos termos do regime previsto no DL n.º 75/2008, de 22 de abril); presidente, vice-presidente, diretor ou adjunto do diretor (nos termos do regime previsto no DL n.º 115 -A/98, de 4 de maio, alterado, por ratificação parlamentar, pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril); diretor executivo e adjunto do diretor executivo (nos termos do regime previsto no DL n.º 172/91, de 10 de maio); membro do conselho directivo (nos termos do regime previsto no DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro); experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo.

2.4 Alteração da tipologia das escolas

2.4.1 Decreto Regulamentar n.º 12/2000

Este Decreto Regulamentar fixou os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento. No seu preâmbulo apontou caminhos:

A estratégia adoptada de agrupamento de escolas do ensino básico visa, assim, tornar mais coerente a rede educativa baseada em dinâmicas locais de associação, tendo por base projectos educativos comuns e procurando superar situações de isolamento de escolas e de exclusão social, sem perda da identidade própria de cada um dos estabelecimentos que constitui o agrupamento (p. 4417)

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, podendo integrar estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos do ensino básico, a partir de um projeto pedagógico comum, tendo como finalidades as já previstas no artigo 2.º deste Decreto Regulamentar:

- a) Favorecer um percurso escolar sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão comum aos estabelecimentos de educação e de ensino que o integram;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso (p. 4418)

Cada um dos estabelecimentos de ensino que integravam o agrupamento manteve a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identificava. A criação de um agrupamento dependeu da verificação cumulativa dos requisitos seguintes: a) Parecer favorável do município; b) Compatibilidade com os princípios orientadores do reordenamento da rede educativa e com a carta escolar concelhia; c) Existência de recursos que viabilizassem financeiramente o agrupamento; d) Cumprimento dos parâmetros de carácter técnico.

2.4.2 Despacho n.º 13313/2003

Apesar de três anos antes ter sido publicada legislação relativa à constituição dos Agrupamentos de Escolas, só em 2003 este processo é concretizado através do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, tal como é referenciado no próprio dispositivo legal:

Nesta perspectiva, é essencial a concretização do processo de agrupamento de escolas, processo esse que tem previstos, como decorre do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, determinados objectivos essenciais, como sejam o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, a superação de situações de isolamento de estabelecimentos e a prevenção da exclusão social, o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento e o aproveitamento racional dos recursos, a garantia da aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão e a valorização e enquadramento de experiências. O processo de agrupamento de escolas deveria ter-se concluído até ao final do ano lectivo de 1999-2000, o que não chegou a acontecer (p. 10187)

Dentro dos agrupamentos, privilegiaram-se os agrupamentos verticais, considerando o objetivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens, pelo que só foram admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo diretor regional de educação respetivo. Foram eleitas “comissões executivas instaladoras” que determinaram a cessação dos mandatos dos titulares dos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos horizontais, verticais ou de escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que integravam os agrupamentos a constituir, uma vez que foram extintas as anteriores estruturas orgânicas no âmbito das quais foram eleitos.

Salientamos, neste ponto, a perspectiva de Bexiga (2009), uma vez que o nosso próprio estudo são analisadas escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas:

Na verdade, para liderar um agrupamento torna-se necessário (...) que o líder tenha uma perspectiva holística e sistémica da organização que tem em mãos. Primeiro, porque está a liderar uma organização dispersa geograficamente e heterogénea, quer em relação aos níveis de educação e de ensino que detém, quer ao nível dos alunos, professores e outros profissionais. Depois porque as relações que o líder tem de estabelecer com os diversos organismos e instituições com quem o agrupamento se tem de relacionar obrigatoriamente, bem como com os organismos oficiais que o tutelam, Ministério da Educação e Autarquias, entre outras, pensam e agem de formas diferentes e têm perspectivas também diferentes quanto à missão do agrupamento (...). Terá, na verdade, de ser um líder bem formado, bem informado, com capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, de diálogo e negociação, com concepções claras relativamente ao modelo de estabelecimento de ensino que tem para gerir e liderar. (p.60)

2.4.3 Despacho n.º 12955/2010

Este despacho instituiu um procedimento administrativo específico para designação e eleição dos órgãos dos agrupamentos resultantes de operação de agregação. O artigo 7.º do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, já contemplava a possibilidade de agregação de agrupamentos, indicando que:

Para fins específicos, designadamente para efeitos da organização da gestão do currículo e de programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (p. 2344)

Nas situações de agregação de agrupamentos, competiu às direções regionais de educação territorialmente competentes proceder à nomeação de uma comissão administrativa provisória (CAP). Esta CAP foi constituída por três membros, todos docentes, sendo um presidente e dois vogais. Até à eleição do Conselho Geral, foi constituído, em cada agrupamento, um conselho geral transitório. A CAP extinguir-se-ia com a designação ou eleição da totalidade dos órgãos de cada agrupamento resultante do processo de agregação.

2.4.4 Portaria n.º 1181/2010

Definiu os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário da rede pública do Ministério da Educação.

2.5 Contratos de autonomia

Para além do previsto nos dispositivos legislativos relativos à autonomia, administração e gestão das escolas, salientamos, relativamente aos contratos de autonomia, as Portarias que se seguem.

2.5.1 Portaria n.º 1260/2007

A presente Portaria estabeleceu o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica. Os contratos de autonomia já eram preconizados no DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, no seu capítulo VII, artigo 47.º.

2.5.2 Portaria n.º 265/2012

Definiu as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a formalizar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.

2.6 Uma nova gestão/liderança escolar

Emergiu, a partir do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, um novo paradigma de gestão, especialmente ao nível da autonomia de escola, de acordo com o estipulado no ponto 1, do art.º 8.º deste dispositivo legal:

(...) faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos (p. 2344)

A autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola:

- Criação e organização de estruturas e de as fazer representar no Conselho Pedagógico, tendo em conta os princípios gerais (art.º 3.º): Igualdade, Participação, Transparência e subordinando-se particularmente aos princípios e objetivos consagrados na Constituição e na LBSE:

- a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas;
- b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;

c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino;

d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.

(DL n.º 75/2008, de 22 de abril, p.2343)

- Responsabilização e prestação de contas ao estado, através dos instrumentos de autonomia:

1. Projeto Educativo – o documento que consagra a orientação educativa no qual se explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias;

2. Regulamento Interno – o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;

3. Plano anual e plurianual de atividades – os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;

4. Orçamento – o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar;

5. Relatório anual de atividades – o documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas e identifica os recursos utilizados nessa realização;

6. Conta de gerência – o documento que relaciona as receitas obtidas e as despesas realizadas;

7. Relatório de autoavaliação – o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no Projeto Educativo, à avaliação das atividades e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação de contas.

O DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, veio privilegiar um modelo de gestão democrática e participada das escolas. O DL n.º 75/2008, de 22 de abril, tal com

anteriormente previsto no diploma revogado, fortalece a participação dos vários elementos da comunidade educativa, reforça a autonomia das escolas, mediante um processo de prestação de contas, com o intuito de potenciar ao máximo uma otimização da prestação de um serviço público de educação.

O figurino organizacional estabelecido com este novo ordenamento jurídico afasta-se dos anteriores que, embora com *nuances*, entroncavam todos nos princípios definidos pelo DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, aperfeiçoados pelo DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que conferiam aos docentes, aos funcionários não docentes e aos alunos os instrumentos necessários para assegurarem a gestão corrente das escolas, reservando-se para o Ministério da Educação todos os restantes poderes de direção centralizada na definição dos normativos de gestão pedagógica, administrativa e financeira.

Com o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, e respetivas alterações que o sucederam, é dado um contributo significativo para o reforço do papel dos atores externos e, pelo menos formalmente, também para o aprofundamento da autonomia. A concessão de autonomia às escolas é matéria recorrentemente defendida e plasmada nos textos legais, mas as intenções têm ficado bastante aquém da realidade. No entanto, parece-nos pertinente a opinião de Bexiga (2009):

Continuamos a pensar que um órgão colegial, representado pelo conselho executivo, assume um papel mais consistente em termos de diálogo com a tutela, representando mais claramente a comunidade escolar. Hoje, o director está mais afastado dos seus “pares” e não pode evitar a conotação de representante da própria tutela, situação que parece não contribuir para um aumento da autonomia da organização escolar.

A cultura profissional e o ambiente organizacional de colegialidade vivido nas escolas, em particular no seio dos docentes, parece não ser consonante com a implantação de um órgão de gestão unipessoal. (p.269)

E, ironicamente, Castro (2010) reforça a propósito dos órgãos colegiais (ou da sua ausência):

podemos revelar mais uma incongruência quando relembramos que num período em que tanto se clama pelo trabalho cooperativo entre os docentes, nos tenhamos afastado em termos dos discursos político-normativos de uma liderança do tipo colegial, aproximando-nos mais da liderança do tipo empresarial. (p.129)

Resumo do Capítulo 2

A escola é uma organização complexa do ponto de vista organizacional, onde, ao longo dos tempos, têm sido aplicadas muitas das funções administrativas ligadas às organizações burocráticas. Porém, nem os estilos administrativos nem os organizacionais são independentes de princípios ideológicos e político-constitucionais. Daí que uma compreensão democrática da administração e gestão escolar não pode deixar de ter em conta o contexto de desenvolvimento político, social, económico e cultural do início dos anos 70 e as transformações que o 25 de Abril de 1974 veio trazer à sociedade portuguesa em geral e à educação em particular.

Para melhor sintetizar a evolução do suporte legislativo no âmbito do regime de autonomia, administração e gestão diz respeito, apresentamos o esquema 1 com um resumo daqueles que foram os dispositivos legais mais preponderantes e quais os aspetos mais relevantes dos mesmos.

As mudanças em educação vão continuar a acontecer de forma massiva no futuro próximo. Apesar da enorme estabilidade dos sistemas educativos, as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas vão-se introduzir inevitavelmente por todas as “aberturas” da instituição escolar. Se a mudança é inevitável, é necessário conhecê-la, controlá-la e dirigi-la para melhorar a educação. A maior compreensão que atualmente se dá aos processos de inovação deve servir para orientar e canalizar as transformações que se produzem.

A Inspeção-Geral da Educação (IGE) e Ciência (IGEC), na sua intervenção inspetiva, procurar orientar, harmonizar e avaliar as transformações que ocorrem nas organizações escolares, identificando os seus pontos fortes, detetando as suas fragilidades, também em relação ao papel desempenhado pelos líderes escolares. Independentemente da justiça (ou falta dela) do modelo utilizado e implementado pela IGE/IGEC, todas as UO são olhadas e analisadas de acordo com um “guião” comum, podendo os resultados alcançados servir de ponto de partida de partilha e aprendizagem de boas práticas educativas. No Capítulo III iremos analisar a liderança sob o olhar da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGE/IGEC).

Esquema I.2.1a – Síntese dos dispositivos legais mais preponderantes do Regime de Autonomia, Administração e Gestão

Escolas Primárias: Diretor Liceus: Reitor, Conselho Administrativo e Conselho Escolar Escolas Técnicas: Diretor, Conselho Administrativo e Conselho Escolar DL n.º 485/72, de 9 de setembro: Escolas Preparatórias: Diretor, Conselho Administrativo e Conselho Escolar DL n.º 102/73, de 13 de março: Diretor de Turmas nos Liceus e Escolas Técnicas DL n.º 513/73, de 10 de outubro: Estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário gozam de autonomia administrativa	<u>Estado Novo</u>
DL n.º 176/74, de 29 de abril: Comissões de Gestão Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio: Presidente DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro : Conselho Diretivo, Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico	<u>1974</u>
DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro: Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo	<u>1976</u>
DL n.º 172/91, de 10 de maio: Diretor Executivo (e Adjuntos), Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo	<u>1991</u>
Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro: Formação especializada exigida aos candidatos	<u>1992</u>
Portaria n.º 1279/95, de 28 de outubro: Experiência anterior no cargo	<u>1995</u>
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio: Regime de autonomia, administração e gestão das escolas	<u>1998</u>

Esquema I.2.1b – Síntese dos dispositivos legais mais preponderantes do Regime de Autonomia, Administração e Gestão

Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro:
Fixação de suplemento remuneratório para o órgão de gestão

1998

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto:
Constituição de Agrupamentos de Escolar

2000

Despacho n.º 13313, de 8 de julho:
Concretização do processo de agrupamento das UO

2003

Despacho n.º 13313, de 8 de julho:
Celebração de contratos de autonomia

2007

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril:
Regime de autonomia, administração e gestão das escolas

2008

Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho:
Regras do procedimento concursal prévio à eleição do Diretor

Despacho n.º 12955/2010, de 11 de agosto:
Nomeação de CAP na agregação de UO

2010

Despacho n.º 13571/2010, de 24 de agosto:
Assessorias técnico-pedagógicas

Despacho n.º 18064/2010, de 3 de dezembro:
Fixa o número de adjuntos do Diretor

Decreto regulamentar n.º 5/2010, de 24 de dezembro:
Suplementos remuneratórios

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho:
2.ª alteração ao DL n.º 75/2008, de 22 de abril

2012

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto:
Contratos de autonomia

3 - A Liderança na perspectiva da Avaliação Externa

3.1 O olhar da Inspeção Geral da Educação e Ciência

3.1.1 Primeiro Ciclo de Avaliação Externa das Escolas

Na sequência da publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), definindo orientações gerais para a autoavaliação (ou avaliação interna) e para a avaliação externa, foi possível coligir dados (de acordo com os pontos de referência definidos pela IGE) também relativos às lideranças escolares.

Independentemente das limitações do modelo implementado pela IGE, no que aos domínios e fatores avaliados diz respeito, o facto é que todas as unidades orgânicas foram olhadas sob o mesmo prisma e versando a mesma linha de análise. É a própria IGEC que preconiza:

As organizações internacionais indicam que as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula e sinalizam como escolas de qualidade aquelas em que as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão, que promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética; aquelas em que a gestão é transparente e justa na execução das suas decisões; aquelas que se articulam com as medidas de política educativa a nível autárquico, buscando a participação qualificada das famílias e de outros agentes externos; aquelas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a ação (IGE, s.d.:63)

A liderança da organização escolar é, no entender da IGE/IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência), um aspeto determinante na qualidade do serviço educativo que é prestado. Tal perspectiva foi reforçada com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que reorganizou o sistema de administração e gestão das escolas e estabeleceu uma ligação entre a autonomia e a responsabilização/prestação de contas e os resultados da avaliação externa.

Araújo (2015) considera a Avaliação Externa de Escolas (AEE) como uma das mais importantes medidas de política educativa dos últimos anos. Azevedo (2015)

acrescenta, ainda, que “um dos objetivos da AEE é a promoção e a validação da autoavaliação” (p. 233). Este aspeto particular é importante porque é pretensão da IGE que se ofereça um melhor conhecimento público do que é realizado nos estabelecimentos de ensino o que, na nossa ótica, promove a transparência do trabalho efetuado dentro dos mesmos. Por outro lado, a ação inspetiva pretende contribuir para a regulação da educação no ensino público, uma vez que devolve às escolas informação considerada pertinente pela inspeção, que pode ser utilizada como uma mais valia na melhoria dos pontos fracos que sejam identificados.

Segundo Rodrigues e Moreira (2015), “a avaliação externa precisa (...) de tempo e da colaboração e iniciativa da escola para ser eficaz” (p. 69). Acrescentam, ainda, que nos sistemas sociais, os “impactos são fruto do trabalho dos atores e das organizações, são construídos por eles e dependem dos fatores que os constituem (incluindo as lideranças, as culturas e climas organizacionais e os elementos contextuais)” (p.69). Na verdade, e tendo em consideração a nossa própria experiência, quer no 1.º ciclo quer no 2.º ciclo de avaliação, a disponibilidade e receptividade das escolas na receção do *feedback* da ação inspetiva são determinantes para a implementação das alterações necessárias. Aqui, a atitude do líder da organização escolar é preponderante na forma como a informação é partilhada e veiculada pela comunidade educativa: a sua abertura à mudança abrirá o caminho necessário para que os restantes elementos demonstrem, também eles, receptividade à mudança.

Em 2006, foi nomeado o primeiro Grupo de Trabalho que experimentou, em 24 escolas, o modelo de avaliação externa das escolas que tinha concebido. Após a realização de uma fase-piloto, da responsabilidade desse Grupo de Trabalho (Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio), a Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-Geral da Educação de acolher e dar continuidade ao programa nacional de avaliação externa das escolas. Neste sentido, apoiando-se no modelo construído e na experiência adquirida durante a fase-piloto, a IGE desenvolveu esta atividade, consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho.

No Relatório Final deste Grupo de Trabalho, em 2011, tomam-se como referência os últimos resultados do Programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), preconizando que os sistemas educativos com resultados superiores à média e que mais conseguem ultrapassar as desigualdades socioeconómicas de partida,

ou seja, os sistemas educativos mais eficazes, têm algumas características comuns, por exemplo: “são integrados e inclusivos, evitando a distinção precoce de vias de estudo; dão autonomia às escolas na elaboração dos programas e na aplicação de políticas de avaliação; instituem a educação pré-escolar universal; têm escolas com um clima disciplinado e relações positivas entre alunos e professores” (IGE, 2011a, p.17).

Na opinião de Araújo (2015), “dispondo de uma aferição externa do seu trabalho, as escolas públicas dispõem de uma fonte de legitimação que pode ser evocada junto das famílias para legitimar a sua ação e reforçar essa lógica de confiança” (p. 184/185). E esta legitimação é tão válida para as boas práticas que são identificadas nas escolas (e que devem ser publicamente dadas a conhecer) como para os aspetos que carecem de melhoria por se apresentarem mais débeis. Verificamos hoje (reforçado pelas alterações legislativas que permitem aos pais/encarregados de educação de escolherem o estabelecimento de ensino que desejarem para os seus educandos, aplicando-se critérios de desempate apenas nas situações em que a procura é superior à oferta) que as escolas são escolhidas pelos pais/encarregados de educação com base em critérios acima referidos: existência de climas disciplinados, boa relação entre pares e entre discentes/docentes/pessoal não docente, resultados académicos externos acima da média nacional, segurança no estabelecimento de ensino, são alguns dos exemplos que podemos apontar.

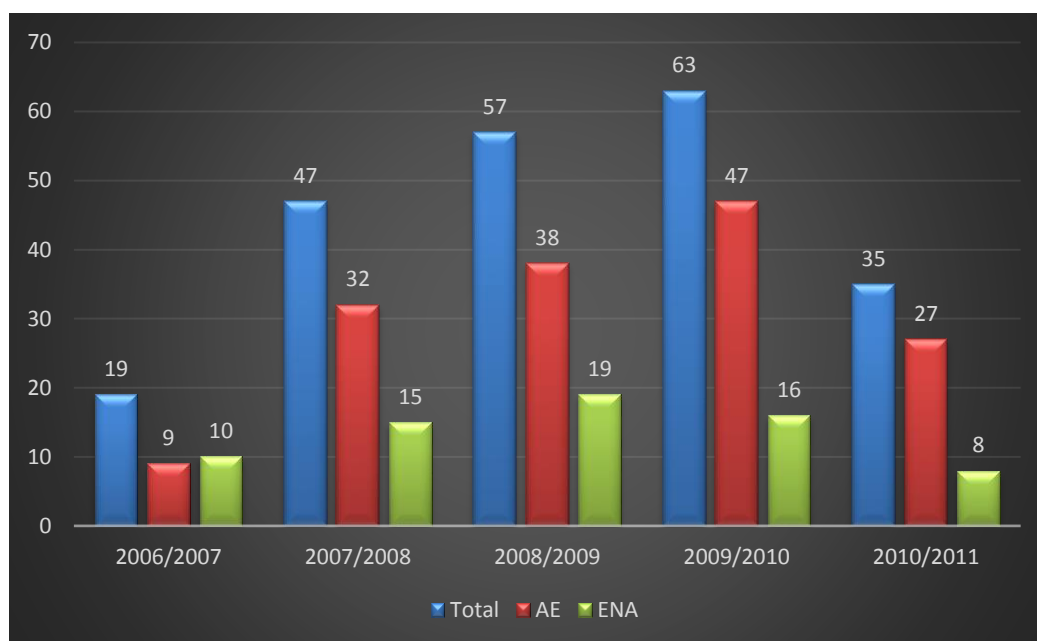
Entre fevereiro de 2007 e maio de 2011, a IGE realizou então a avaliação externa de 1107 escolas e agrupamentos de escolas públicas do Continente.

Este 1.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas teve como objetivos:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

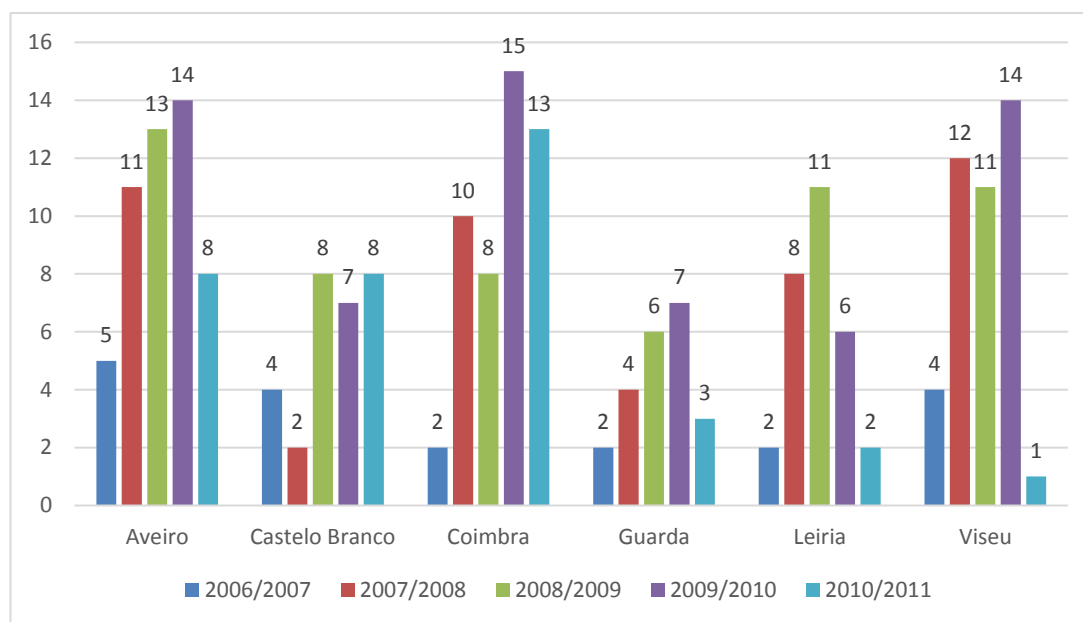
O gráfico em baixo mostra a distribuição das Unidades Orgânicas (UO) da Zona Centro que foram alvo da AEE, considerando o tipo de estabelecimento de ensino intervencionado - Agrupamento de Escola (AE) ou Escola Não Agrupada (ENA):

Gráfico I.3.1 – Distribuição das UO da Zona Centro que foram alvo da AEE, por AE e ENA (1.º Ciclo de AEE)



A distribuição destes estabelecimentos de ensino, por Distrito da Zona Centro, é ilustrada de acordo com o seguinte gráfico:

Gráfico I.3.2 – Distribuição das UO da Zona Centro que foram alvo da AEE, por Distrito (1.º Ciclo de AEE)



Cada Unidade Orgânica foi “olhada” em cinco domínios diferentes: “Resultados”, “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola/Agrupamento”. A equipa da IGE classificou cada um dos diferentes domínios segundo a Escala de Avaliação seguinte⁶:

Muito Bom – Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

Bom – A escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As atuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e de iniciativas individuais. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.

⁶ Conforme o apresentado na sua página eletrónica, disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/>

Suficiente – Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

Insuficiente – Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

Na opinião da IGE (2011c), esta modalidade de avaliação combinou diversas fontes e processos de recolha de informação: as bases de dados de estatísticas nacionais; os documentos que plasmaram as opções da escola; a observação direta de instalações, serviços e situações do quotidiano escolar; os testemunhos dos vários procedimentos e cruzamento de fontes diversas e distintos olhares. Pretendeu-se obter uma compreensão mais profunda das escolas e das dificuldades que enfrentar para prestar um serviço educativo de melhor qualidade de maior equidade.

A nossa análise debruçar-se-á, apenas, e pelo âmbito da temática em estudo, sobre o domínio “Liderança”. Relativamente a este domínio, a IGE analisou a⁷:

-“Visão e Estratégia”: objetivos, metas e estratégias; oferta educativa/formativa e áreas de excelência; capacidade de atração da escola; e visão estratégica e desenvolvimento futuro;

-“Motivação e empenho”: áreas de ação, estratégia e motivação; articulação entre órgãos; mobilização de atores; e monitorização da assiduidade e de incidentes críticos;

-“Abertura à inovação”: abertura à inovação; soluções inovadoras;

-“Parcerias, protocolos e projetos”: parcerias, protocolos e outras formas de associação; articulação e cooperação com outras escolas; projetos de âmbito local, nacional e internacional.

⁷ Conforme o apresentado na sua página eletrónica, disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/>

Para os quatro subdomínios, a IGE elencou uma série de perguntas ilustrativas de entendimento de cada um deles e, a partir das respostas encontradas, atribuiu uma avaliação ao domínio “Liderança”. O resultado desta análise foi compilada sob a forma de relatórios, dos quais apresentamos uma síntese elaborada por nós, por ano letivo.

3.1.1.1 Relatórios Nacionais da Avaliação Externa das Escolas

Ano Letivo 2006/2007

Segundo o Relatório Nacional da Avaliação Externa das Escolas, da responsabilidade da IGE, da visão de conjunto dos resultados ressalta a predominância das classificações claramente positivas para a generalidade dos domínios em análise. A classificação de “Bom” assume em todos os domínios a frequência relativa mais significativa, “oscilando entre um mínimo de 43% para o domínio Liderança e um máximo de 63% para o domínio Prestação do Serviço Educativo. O nível de classificação “Suficiente” adquire segunda ordem de importância em três dos cinco domínios - Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria de Escola (39%), Resultados (34%) e Prestação do Serviço Educativo (22%) – cabendo idêntico grau de importância à classificação de “Muito Bom” nos domínios Liderança (40%) e Organização e Gestão Escolar (29%)” (Ventura, Roque, Figueiredo, Azevedo & Duarte, 2007, p.14).

Os autores do relatório acrescentam ainda que, globalmente, das classificações obtidas pelas unidades de gestão avaliadas, destaca-se a preponderância da conjugação das classificações de “Muito Bom” e de “Bom” para a totalidade dos cinco domínios, sendo de realçar entre estes a Organização e Gestão Escolar e a Liderança com, respetivamente, 90% e 83% das classificações.

Se atendermos ao tipo de estabelecimento de ensino, as Escolas não agrupadas apresentam, de forma geral, classificações com níveis mais elevados. Na realidade, apresentam mais classificações de “Muito Bom” em todos os domínios e mais níveis de “Bom” em três dos cinco domínios: Resultados, Liderança e Capacidade de Autorregulação e melhoria (Ventura et al, 2007). Por outro lado, os Agrupamentos de

Escolas alcançaram, em quatro dos cinco domínios, um maior quantitativo de classificações de nível “Suficiente”. No entanto, somente as Escolas não agrupadas apresentam classificações de “Insuficiente”, embora a sua expressão seja bastante reduzida.

Tendo em consideração os 100 relatórios de avaliação externa, correspondentes às unidades de gestão avaliadas, efetuaram a análise de conteúdo das asserções constantes das considerações finais que assinalam os pontos fortes, as debilidades, as oportunidades e os constrangimentos identificados pelas equipas de avaliação externa.

Assim, esse Relatório Nacional de AEE, da IGE, refere, para cada um dos subdomínios do domínio “Liderança” o constante na tabela em baixo:

Tabela I.3.1 – Pontos fortes e debilidades do subdomínio “Liderança” no ano letivo 2006/2007

Subdomínios	Pontos fortes	Debilidades
Motivação e empenho	Motivação e o empenho do corpo docente e não docente; bom relacionamento entre os órgãos de administração e gestão; clima de escola e o relacionamento interpessoal entre os agentes escolares.	Inexistência de objetivos claros e metas mensuráveis; ausência de uma política de envolvimento efetivo dos alunos e dos encarregados de educação na vida da Escola; inexistência de projetos de melhoria que envolvam os agentes escolares e que fixem metas de sucesso e de redução do abandono escolar.
Visão e estratégia	Liderança forte do Conselho Executivo; visão estratégica e o sentido de responsabilidade dos órgãos de direção e gestão da Escola; prestígio e reconhecimento alcançados pela escola na comunidade local.	Falta do exercício de algumas competências por parte dos órgãos de topo e intermédios; absentismo docente e discente; incipiente trabalho cooperativo entre docentes.
Parcerias, protocolos e projetos	Estabelecimento de parcerias e protocolos com várias entidades; participação em projetos e iniciativas de âmbito nacional e internacional; relação privilegiada e cooperativa com a Autarquia.	Falta de abertura, em algumas situações, à implementação das novas tecnologias de informação e comunicação; dificuldade em se libertar de rotinas e em incorporar alguns vetores de mudança e de inovação.
Abertura à inovação	Abertura à diversidade, à mudança e o sentido de inovação pedagógica; aposta firme nas tecnologias de informação e comunicação; funcionamento dos Serviços Administrativos por gestão de processos e atendimento personalizado.	Conflito entre a Câmara Municipal e os Agrupamentos, que trazem prejuízos às vivências e aprendizagens dos alunos; ausência de parcerias ativas com entidades/instituições do meio.

(Fonte: Ventura, Roque, Figueiredo, Azevedo & Duarte, 2007, p. 25-27)

Da análise das respostas dadas pelas escolas e agrupamentos ao questionário (que incidiu sobre aspetos relacionados com a preparação da visita da equipa de avaliação externa, os instrumentos adotados para a avaliação, o relatório, a escala de avaliação usada e os contributos para a autoavaliação) segundo os avaliadores é possível dizer que as instituições avaliadas têm uma opinião muito positiva sobre esta atividade promovida pela IGE (Ventura *et al.*, 2007).

Ano Letivo 2007/2008

No ano letivo em análise, o domínio da “Liderança” registou, segundo o Relatório Nacional da Avaliação Externa das Escolas, a frequência relativa mais significativa de classificações de “Muito Bom”, situando-se nos 32%. Quatro dos cinco domínios em análise apresentaram a avaliação de “Bom” como nível classificativo mais frequente, oscilando entre um mínimo de 52% para o domínio “Liderança”, e um máximo de 64% para o domínio “Organização e gestão escolar”. O domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” foi aquele em que se verificou o registo mais elevado de classificações de “Insuficiente”, atribuídas a 7% das escolas (IGE, 2009).

A análise comparada das classificações obtidas para os domínios em apreciação permite constatar que as “escolas não agrupadas registaram percentagens mais significativas de níveis de classificação elevadas”. Aos agrupamentos de escolas foi atribuído um maior número de classificações de “Suficiente”, com destaque para os domínios “Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança” (IGE, 2009, p.13).

A diferença entre classificações atribuídas a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, a favor destas últimas, pode ser explicado pela “fusão de estabelecimentos com diversas modalidades de organização, que congregam um alargado número de estabelecimentos (...) que incluem diversos níveis de ensino e onde, por vezes, ainda não se consolidaram dinâmicas de organização próprias” (IGE, 2009, p.14).

Dos 273 relatórios de escolas e agrupamentos de escolas avaliados no ano letivo em causa, a IGE (2009) extraiu, em termos quantitativos, 1453 pontos fortes, 1181 pontos fracos, 401 oportunidades e 520 constrangimentos, sendo de sublinhar que, em

relação aos pontos fortes, o “número mais elevado se concentra no domínio Liderança (29%)” (IGE, 2009, p.22).

O fator “Motivação e empenho”, nomeadamente o que concerne à motivação do pessoal docente e não docente e à liderança mobilizadora, é aquele que assume particular destaque em relação ao domínio “Liderança”. Por outro lado, o fator “Visão e estratégia”, apesar de se ter destacado pelo maior número de asserções alusivas a pontos fortes, com destaque para as dinâmicas de gestão e o contributo das lideranças para uma atividade profissional exigente e rigorosa, registou também um número significativo de pontos fracos, sublinhando-se a falta de definição de objetivos e de metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional e as lideranças pouco consistentes (IGE, 2009).

Assim, o Relatório Nacional de AEE, da IGE (2009, p.33), refere, para cada um dos subdomínios do domínio “Liderança” o constante na tabela que se segue:

Tabela I.3.2 – Pontos fortes e debilidades do subdomínio “Liderança” no ano letivo 2007/2008

Subdomínios	Pontos fortes	Debilidades
Motivação e empenho	Empenho, motivação e humanismo do pessoal docente e não docente; liderança do Conselho Executivo promotora da articulação entre os vários órgãos e estruturas de orientação educativa; liderança empenhada e dinâmica do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, orientada para a responsabilização dos diferentes elementos da comunidade educativa tendo em vista o exercício das suas competências.	Frágil assunção das lideranças pedagógicas, designadamente dos Departamentos e dos Conselhos de Diretores de Turma; Assembleia de Escola intervém pouco na condução e acompanhamento das opções estruturantes da vida da Escola; insuficiente articulação dos órgãos da Escola.
Visão e estratégia	Liderança forte e partilhada, mobilizadora de todos os membros da comunidade escolar; rigor e exigência que conferem uma imagem positiva à Escola e a fazem ser reconhecida pela comunidade educativa; os documentos estruturantes refletem uma visão estratégica precisa e coerente.	Insuficiente definição de metas avaliáveis e/ou mensuráveis para apreciar o trabalho realizado; falta de uma estratégia clara e bem definida para os Agrupamentos nos documentos estruturantes, nomeadamente no Projeto Educativo; liderança demasiado centralizada na pessoa do Presidente do Conselho Executivo.

Parcerias, protocolos e projetos	Estabelecimento de parcerias e protocolos com diferentes organismos e instituições tem constituído uma mais-valia para a qualidade do serviço; dinamização de uma multiplicidade de atividades e projetos em parceria com as instituições locais, promotora de competências sociais e afetiva»; articulação entre o Conselho Executivo e a Autarquia, com reflexos positivos ao nível das instalações e equipamentos escolares.	Ausência de continuidade e consistência estratégica dos projetos e parcerias.
Abertura à inovação	Recetividade à diversidade de opções organizacionais e à mudança educacional; abertura à inovação e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação que tem permitido a criação de redes de interação internas e externas, facilitando as aprendizagens.	Resistência à mudança de alguns docentes e a persistência de um modelo de ensino tradicional em sala de aula.

(Fonte: IGE, 2009, p.33)

O bom desempenho dos fatores no domínio “Liderança” indicia que, das escolas avaliadas, a maioria é gerida com dedicação e profissionalismo. Este domínio evidencia uma clara supremacia das classificações bastante favoráveis e dos pontos fortes, o que resulta não só da motivação e do empenho dos atores em torno das atividades e dos projetos que potenciam a melhoria da qualidade do serviço prestado, mas também do protagonismo evidenciado pelas lideranças de topo (IGE, 2009).

A IGE (2009) acrescenta ainda que a relação entre os níveis de classificação no domínio “Liderança” e os níveis de classificação dos restantes domínios aponta para que “é mais efectivo o desempenho das lideranças na organização e funcionamento da escola e na mobilização e afectação de recursos do que na orientação do trabalho pedagógico” (p. 46).

Da análise das respostas dadas pelas escolas e agrupamentos ao questionário da IGE (2009) relativo a toda a dinâmica da AEE, 34% dos respondentes manifestaram “concordância total” no que respeita ao contributo da avaliação externa para a autoavaliação da escola, relativamente aos “Instrumentos” e à “Metodologia” utilizada pela equipa inspetiva.

Ano Letivo 2008/2009

A exemplo de anos letivos anteriores, os domínios “Organização e gestão escolar” e “Liderança” obtiveram uma maior frequência de classificações mais elevadas (IGE, 2010). Segundo o Relatório Nacional da Avaliação Externa das Escolas relativo a 2008/2009, o domínio da “Liderança” registou a frequência relativa mais significativa de classificações de “Muito Bom”, situando-se nos 33%. O domínio “Liderança” apresenta em mais de 50% das escolas avaliadas o resultado de “Bom”, sendo de realçar que na maioria das escolas avaliadas a menção de “Bom” foi atribuída em quatro dos cinco domínios avaliados. Apenas 15% das escolas obtiveram “Suficiente” no domínio “Liderança” e 1% obteve “Insuficiente” no referido domínio.

Comparativamente aos anteriores anos de AEE, no domínio “Liderança” verificou-se “um decréscimo da classificação de Muito Bom e um correspondente aumento de Bom” (IGE, 2010, p.21). Dos 287 relatórios de escolas e agrupamentos de escolas avaliados no ano letivo em causa, a IGE (2010) extraiu, em termos quantitativos, 1582 pontos fortes, 1364 pontos fracos, 348 oportunidades e 434 constrangimentos, sendo de sublinhar mais uma vez que, em relação aos pontos fortes, “foi no domínio Liderança (32%) que se registou o valor mais elevado de atributos positivos das escolas” (IGE, 2010, p.32).

Assim, o Relatório Nacional de AEE, da IGE, refere, para cada um dos subdomínios do domínio “Liderança” o seguinte (IGE, 2010, p.43):

**Tabela I.3.3 – Pontos fortes e debilidades do subdomínio “Liderança” no ano letivo
2008/2009**

Subdomínios	Pontos fortes	Debilidades
Motivação e empenho	Motivação e empenho dos profissionais que exercem funções nos Agrupamentos, que coordenando esforços e ações, se mobilizam em torno da missão dos mesmos; estilo de liderança potenciador da participação e responsabilização dos outros órgãos e estruturas; lideranças empenhadas e capazes de mobilizar a comunidade educativa para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.	Existência de lideranças pouco atuantes que não incentivam a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias concertadas e promotoras de maior sucesso educativo.
Visão e estratégia	Diversificação da oferta educativa e formativa, no sentido de uma formação permanente e integral dos alunos; sentido estratégico e pró-ativo revelado pelas lideranças de topo e por alguns líderes intermédios, o que permitiu a definição de prioridades e a condução de algumas ações de melhoria; visão clara e partilhada dos objetivos a alcançar, sustentada por lideranças fortes, mas abertas à participação.	A não hierarquização de objetivos e a não definição de metas claras e mensuráveis, dificultando o estabelecimento de planos de ação, bem como a avaliação da eficácia das medidas adotadas; ausência de uma visão estratégica de desenvolvimento organizacional, por parte das lideranças, o que não permite a definição de medidas concertadas; inexistência de uma ideia clara e consistente quanto ao que os Agrupamentos pretendem ser e a sua importância na região onde se inserem.
Parcerias, protocolos e projetos	Multiplicidade de parcerias, protocolos e projetos com reflexos na qualidade do serviço educativo prestado; capacidade de estabelecer parcerias com diversas entidades e de dinamizar projetos, clubes, oficinas e outras atividades de enriquecimento curricular; protocolos, parcerias e projetos desenvolvidos, com destaque para o acompanhamento e encaminhamento de alunos com necessidades educativas especiais, bem como o relevo prestado ao ensino da música e a cooperação com instituições de Ensino Superior.	Reduzido investimento na procura de novos projetos internacionais e nacionais, convergentes com a visão da escola.
Abertura à inovação	Abertura e capacidade de inovação, em especial na área das tecnologias de informação e comunicação, com efeitos	Recurso a práticas pedagógicas de cariz tradicional que condicionam a motivação dos alunos para as aprendizagens e

	positivos na implementação de contextos de aprendizagem mais estimulantes e na promoção do estudo autónomo dos alunos.	para a promoção da curiosidade intelectual.
--	--	---

(Fonte: IGE, 2010, p.43)

É de referir que o fator “Motivação e empenho” foi, ao longo dos três primeiros anos do desenvolvimento do programa de AEE, aquele que regista o maior número de asserções relacionadas com pontos fortes (IGE, 2010).

A IGE (2010) salienta que o maior número de oportunidades identificadas diz respeito a “Projectos, programas e parcerias, designadamente o estabelecimento de parcerias e protocolos locais e participação em projectos e programas de âmbito local e nacional” (p. 48).

Em todos os fatores do domínio “Liderança” foram obtidas classificações de “Bom”, sendo ainda de salientar o peso das classificações de “Muito Bom” nos fatores Parcerias, protocolos e projetos e Motivação e empenho. “Tal denota uma clara supremacia de pontos fortes em aspectos relacionados com a capacidade de mobilizar os profissionais que exercem funções na escola, a partilha de responsabilidades entre órgãos e estruturas e o compromisso da comunidade educativa em melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens” (IGE, 2010, p.55).

Por outro lado, verifica-se a existência de um número muito significativo de pontos fracos no fator Visão e estratégia, assinalando a não definição de metas claras e avaliáveis e a inexistência de uma visão estratégica sobre a escola que se deseja ser no futuro (IGE, 2010).

Ano Letivo 2009/2010

Na linha dos resultados de anos anteriores, o domínio da “Liderança” evidenciou, em 2009/2010, uma percentagem bastante significativa de classificações de “Muito Bom” (36%) assumindo a menção de “Bom” valores de 56%. Note-se que, comparativamente a anos transatos, a classificação de “Suficiente” diminuiu para cerca de metade do valor, situando-se, em 2009/2010, nos 8%.

Da totalidade de escolas avaliadas, a equipa da IGE (2011b) registou 1860 asserções relativas a pontos fortes e 1552 que diziam respeito a pontos fracos. Salientam ainda que “é no domínio Liderança (32%) que se regista o valor mais elevado de atributos positivos das escolas” (IGE, 2011b, p.26). Assim, o Relatório Nacional de AEE, da IGE, refere, para cada um dos subdomínios do domínio “Liderança” o constante na tabela em baixo.

Tabela I.3.4 – Pontos fortes e debilidades do subdomínio “Liderança” no ano letivo 2009/2010

Subdomínios	Pontos fortes	Debilidades
Motivação e empenho	Motivação e empenho do pessoal docente e não docente, promotores de um bom clima educativo; espírito de equipa dos responsáveis dos diferentes órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, promotor da mobilização da comunidade escolar na resolução de situações problemáticas do Agrupamento; contributo positivo, disponibilidade e empenho do Conselho Geral para a consolidação dos Agrupamentos como unidades de gestão com identidade pedagógica e cultural própria.	Insuficiente trabalho das lideranças de topo na articulação entre órgãos e das lideranças intermédias na articulação intra e interdepartamental, que não potencia o trabalho colaborativo; insuficiente divulgação e circulação de informação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias.
Visão e estratégia	Oferta educativa e formativa, que atendeu às necessidades dos alunos e da comunidade, que preveniu o abandono escolar, promoveu a empregabilidade e contribuiu para a participação da comunidade educativa, em diversas atividades; liderança da Direção ao nível da gestão dos	Ausência de metas e de indicadores de medida para monitorização dos objetivos estipulados no Projeto Educativo, incluindo o da melhoria dos resultados escolares; inexistência de metas quantificadas nos documentos estratégicos, que não promovem a orientação dos

	<p>recursos, refletida numa boa organização pedagógica e administrativa do Agrupamento, bem como no desenvolvimento de projetos e nas ligações à comunidade; existência de uma visão e estratégia consistente, que permitiu aos Agrupamentos consolidar o seu funcionamento como uma unidade de gestão com identidade própria.</p>	<p>profissionais para os resultados e para a avaliação dos progressos; falta de uma visão prospetiva para os Agrupamentos, condicionando a definição de opções estratégicas essenciais ao seu desenvolvimento.</p>
<p>Parcerias, protocolos e projetos</p>	<p>Rede de parcerias e de projetos, com um forte impacto na melhoria das condições de prestação do serviço educativo e na multiplicação das oportunidades de aprendizagem; estabelecimento estratégico de parcerias e de protocolos com diversas entidades locais de modo a assegurar a formação em contexto de trabalho; dinamização de projetos locais e nacionais que, para além de estarem relacionados com o Projeto Educativo e de proporcionarem uma maior abrangência das aprendizagens escolares, tem fomentado a participação e a formação cívica dos alunos e proporcionado uma maior visibilidade à ação dos Agrupamentos.</p>	<p>Ausência de mecanismos de monitorização e avaliação da eficácia dos projetos dinamizados.</p>
<p>Abertura à inovação</p>	<p>Abertura e capacidade de inovação, em particular na área das tecnologias de informação e comunicação, com efeitos na comunicação entre profissionais e outros membros da comunidade e a criação de contextos de aprendizagem mais estimulantes; capacidade para encontrar soluções inovadoras para os problemas, com a colaboração da comunidade local, sobretudo com a Câmara Municipal, recurso fundamental na prossecução dos objetivos do Projeto Educativo.</p>	<p>Fraca utilização das tecnologias de informação e comunicação como instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento; inexistência de práticas de inovação, limitando a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem das crianças/alunos.</p>

(Fonte: IGE, 2011b, p. 37-38)

Refira-se, mais uma vez, que o fator “Motivação e empenho” foi, ao longo dos primeiros quatro anos de desenvolvimento do Programa de AEE, aquele que apresentou os valores mais elevados de asserções relacionadas com pontos fortes (IGE, 2011b).

No relatório relativo a este ano letivo, 2009/2010, é feita uma análise a partir de uma amostra aleatória de 80 relatórios de AEE, por domínio, especificamente em relação à Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo.

No que à Educação Pré-escolar diz respeito, esta análise considera que, relativamente ao domínio “Liderança”, é salientado “o papel do coordenador do departamento curricular da educação pré-escolar, do coordenador de estabelecimento e da Direcção do agrupamento no desenvolvimento de mecanismos de apoio aos docentes, bem como no estabelecimento dos diversos níveis de autonomia, visando a ultrapassagem dos constrangimentos que decorrem da distância geográfica entre as diversas unidades educativas” (IGE, 2011b, p.53).

No 1.º ciclo do ensino básico, a análise do domínio “Liderança” permitiu concluir que a “definição de metas e a hierarquização e calendarização de objectivos ainda não se constituem como práticas correntes (...). Tal facto reflecte a ausência de uma visão estratégica subjacente à organização e à gestão escolar de grande parte das escolas” (IGE, 2011b, p.59).

Ano Letivo 2010/2011

No ano letivo em apreço, no domínio “Liderança”, a menção de “Bom” assume maior relevância (63%), seguida da classificação de “Muito Bom” (31%). A classificação de “Suficiente” foi atribuída a 6% das escolas avaliadas, não havendo escolas classificadas com a menção de “Insuficiente” (IGE, 2012).

Dentro do domínio, os fatores “Parcerias, protocolos e projetos” e “Motivação e empenho” apresentam os melhores resultados nas classificações de “Muito Bom” alcançando, respetivamente, 47% e 44%. No lado oposto situam-se os fatores “Abertura à inovação” e “Visão e estratégia”, alcançando apenas valores de 12% e 22% na classificação de “Muito Bom”. O fator “Abertura à inovação” foi, em 2% das escolas, avaliado com uma classificação de “Insuficiente”.

Desde que, em janeiro de 2007, a IGE foi incumbida da realização da Avaliação Externa das Escolas, foi possível fazer uma análise das classificações atribuídas ao longo do quinquénio (que aprofundaremos mais à frente), verificando-se que o nível de “Muito Bom” correspondeu a 40% do total de classificações atribuídas no primeiro ano deste 1.º ciclo de AEE. O nível “Bom”, classificação preponderante ao longo dos cinco anos em análise, registou acréscimos quase sucessivos (excecionando-se o ano 2008/2009), passando de uma representatividade inicial de 43% das escolas avaliadas para 63% no último ano. O nível “Suficiente”, ao contrário do que ocorreu nos três primeiros anos, em que se tinha registado uma estabilização em torno dos 15%, nos dois últimos anos, decresceu para 8% e 6%, respetivamente. A classificação de “Insuficiente” ocorreu somente nos três primeiros anos e apenas em 1% do total de escolas avaliadas (IGE, 2012).

Da totalidade de escolas avaliadas, a equipa da IGE (2012) registou 957 asserções relativas a pontos fortes e 779 que diziam respeito a pontos fracos. Salientam ainda que “é no domínio Liderança (30%) que se encontra o valor mais elevado de atributos positivos das escolas” (IGE, 2012, p.26).

As asserções relativas a pontos fortes no domínio “Liderança” predominam em todos os fatores, com particular destaque no de “Motivação e empenho” e no de “Parcerias, protocolos e projetos”. Enquanto no primeiro caso se destacam as afirmações relativas ao dinamismo, competência e capacidade de mobilização por parte da direção, a motivação e o empenho das diferentes lideranças na melhoria das suas áreas de ação e as práticas de entreajuda e de partilha existentes, no segundo são feitas referências à diversidade de parcerias estabelecidas, que possibilitam a formação em contexto de trabalho, e ao estabelecimento de protocolos e desenvolvimento de projetos que proporcionam experiências de aprendizagem variadas.

Assim, o Relatório Nacional de AEE, da IGE, refere, para cada um dos subdomínios do domínio “Liderança” o constante na tabela que se segue (IGE, 2012, p.39):

Tabela I.3.5 – Pontos fortes e debilidades do subdomínio “Liderança” no ano letivo 2010/2011

Subdomínios	Pontos fortes	Debilidades
Motivação e empenho	Dinamismo, competência e capacidade de mobilização por parte da direção e a responsabilidade partilhada pelos vários órgãos e estruturas com articulação e facilidade na comunicação e informação; motivação e empenho das diferentes lideranças na melhoria das suas áreas de ação e no sucesso da organização; profissionais empenhados e dedicados e existência de práticas de entreajuda e partilha, que propiciam um bom ambiente de trabalho e a mobilização para a prossecução dos objetivos definidos no Projeto Educativo.	Frac articulação das lideranças intermédias, na operacionalização de estratégias de melhoria; mecanismos de transmissão de informação, em particular a órgãos como o Conselho Geral, que suportem a avaliação da organização e a tomada de posição sobre as prioridades educativas.
Visão e estratégia	Diversificação da oferta educativa visando a valorização das aprendizagens e a redução do absentismo e abandono escolares, bem como o reconhecimento, pelas empresas que acolhem os estágios, das competências técnico-profissionais dos alunos; desenvolvimento de uma estratégia sustentada na melhoria dos resultados dos alunos e do ambiente educativo, na construção de uma nova imagem de escola e na criação de condições necessárias ao acolhimento das oportunidades que o contexto oferece; liderança de topo com visão e capacidade estratégica de inovação organizacional, com impacto na promoção do sucesso escolar, diversificação da oferta formativa e criação de contextos aprendizagem estimulantes.	Ausência de uma visão prospetiva para os Agrupamentos, condicionando a definição de opções estratégicas essenciais ao seu desenvolvimento; falta de medidas estratégicas e intencionalmente propostas e assumidas por todos com o objetivo de melhorar a capacidade de atração da Escola e de definição de metas mais ambiciosas; ausência de planos de ação formalizados para a resolução dos problemas dos Agrupamentos.
Parcerias, protocolos e projetos	Diversidade das parcerias estabelecidas, facilitadoras da formação em contexto de trabalho e da melhoria das condições de sucesso dos alunos; estabelecimento de parcerias, protocolos e desenvolvimento de projetos nacionais e internacionais que proporcionam experiências e aprendizagens nos domínios cultural, social,	Ausência de monitorização objetiva e sistemática sobre o impacto dos projetos e clubes na melhoria das aprendizagens dos alunos e do ambiente educativo.

	artístico e desportivo; desenvolvimento de projetos locais e nacionais, tendo em consideração as necessidades dos alunos, contribui para dar uma resposta educativa diferenciada e para promover a valorização dos saberes escolares, com efeitos na redução das taxas de abandono e de absentismo.	
Abertura à inovação	Grande capacidade de abraçar novos desafios aderindo a projetos de melhoria e de inovação, designadamente na área das metodologias de ensino e desenvolvimento curricular, com recurso estratégico às tecnologias da informação e da comunicação.	Reduzidas iniciativas inovadoras, que não potenciam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

(Fonte: IGE, 2012, p.39)

Corroborando o que já havia sido referido, é de salientar que o fator “Motivação e empenho” tem sido, no decorrer dos cinco anos (1.º Ciclo de AEE) de evolução do Programa de AEE, aquele que registou os valores mais elevados de asserções relacionadas com pontos fortes (IGE, 2012).

3.1.2 Resumo do quinquénio

Entre os anos letivos de 2006/0007 e 2010/2011 o Programa de Avaliação Externa das Escolas abrangeu 1107 escolas do Continente, sendo 772 agrupamentos de escolas e 335 escolas não agrupadas.

A IGE (2011a) apresenta uma síntese das boas práticas identificadas nas escolas que durante os anos de 2006 e 2011 obtiveram a classificação de “Muito Bom” em todos os cinco domínios avaliados, destacando no Relatório Final as seguintes práticas:

- Preocupação central com o progresso das aprendizagens dos alunos, com os resultados académicos e os resultados educativos no sentido mais lato;
- Práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem; oferta formativa diferenciada;

- Valorização de formas de trabalho cooperativo entre docentes e de supervisão da prática letiva em sala de aula;
- Organização da escola que favorece a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação;
- Liderança clara e que dá espaço e até suscita o desenvolvimento das lideranças intermédias e a colaboração entre os diversos órgãos de gestão;
- Valorização dos progressos alcançados e a capacidade de os assinalar;
- Regras claras e um ambiente de disciplina e respeito;
- Informação que circula, o que é especialmente relevante na construção dos agrupamentos de escolas como organizações;
- Esforço na autoavaliação, construindo uma equipa com este propósito, adotando instrumentos, mesmo que simples, de observação e acompanhamento.

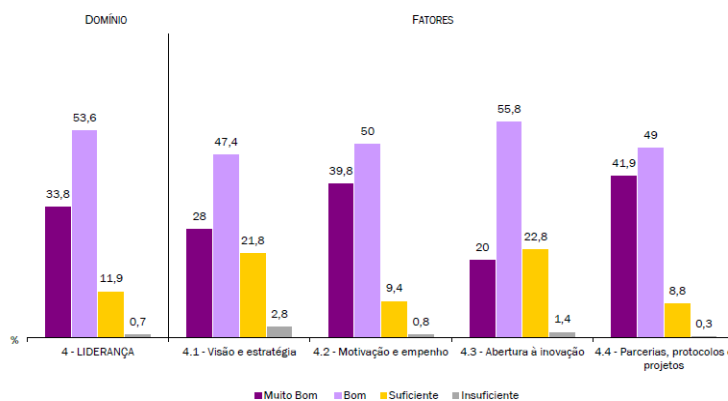
No domínio Liderança, a menção de “Bom” assume maior relevância (53,6%), logo seguida da classificação de “Muito Bom” (33,8%), correspondendo ao domínio com a maior percentagem de escolas classificadas com este nível. A classificação de “Suficiente” foi atribuída a 11,9% das escolas avaliadas e a de “Insuficiente” a 0,7%. Analisando com maior pormenor, é possível constatar que (IGE, 2011a):

- O nível “Bom”, classificação preponderante ao longo dos 5 anos em análise, apresentou um crescimento continuado durante o ciclo, partindo de 43% no primeiro ano até atingir 63% das escolas observadas no último ano avaliado;
- O domínio “Liderança” obteve as classificações mais elevadas de “Muito Bom” entre todos domínios em avaliação, sendo os anos de 2006/2007 e de 2009/2010 os que registaram os valores percentuais mais elevados – respetivamente 40% e 36%;
- O nível “Suficiente”, ao contrário do que ocorreu nos três primeiros anos, em que se tinha registado uma estabilização em torno dos 15%, decresceu para 8% e 6%, respetivamente, nos últimos dois anos;
- A classificação de “Insuficiente” foi atribuída nos três primeiros anos e correspondeu sempre a apenas 1% do total de escolas avaliadas.

É de salientar que é nos fatores “Abertura à inovação” e “Visão e estratégia” que são atribuídas mais classificações de “Insuficiente”, verificando-se no fator “Visão e

estratégia” o seu valor mais significativo (2,8%), tal como é possível constatar no gráfico I.3.3.

Gráfico I.3.3 – Avaliação do domínio “Liderança” e respetivos fatores relativa ao 1.º Ciclo de AEE (2006/2007 até 2010/2011)



(Fonte: IGE, s.d.)

No que diz respeito à distribuição de pontos fortes, sublinha-se que o valor mais elevado se concentrou, em todos os anos, no domínio “Liderança” (entre 29% e 32%). Em oposição, na distribuição de pontos fracos o mesmo domínio revelou os valores mais baixos, entre 9% e 12% das asserções. Encontramos valores muito elevados de pontos fortes nos fatores “Motivação e empenho”, e “Parcerias, protocolos e projetos”. O fator “Visão e estratégia” acolheu o número mais significativo de pontos fracos, seguido do fator “Abertura à inovação”, sendo residuais os valores relativos aos fatores “Motivação e empenho” e “Parcerias, protocolos e projetos”.

A partir da auscultação das escolas avaliadas e dos avaliadores, através da resposta a inquéritos por questionário, foi possível constatar que, na opinião das escolas avaliadas, no que se refere ao envolvimento das pessoas e estruturas da comunidade educativa no processo de avaliação externa, é visível que o diretor da escola é indicado pela totalidade das escolas (92% de concordo totalmente e 7% de concordo) como o mais envolvido no processo de avaliação externa. Segue-se-lhe o Conselho Pedagógico, que apresenta valores ligeiramente inferiores de concordância - 72% de concordo totalmente e 25% de concordo (IGE, s.d.).

Relativamente às Escolas não agrupadas/Agrupamentos de Escolas que integram o nosso estudo e que estiveram sob o olhar externo das Equipas de Avaliação, os resultados do 1.º ciclo de AEE variaram entre o “Insuficiente” e o “Muito Bom” (quadro I.3.1).

Quadro I.3.1 - Resumo dos Resultados do domínio da “Liderança” realizada pela IGE, em estabelecimentos de ensino da Zona Centro, entre os anos letivos de 2006/2007 e 2010/2011, 1.º Ciclo de AEE (síntese nossa)

Ano Letivo	Agrupamento de Escolas				Apresentação de Contraditório	Escolas não agrupadas				Apresentação de Contraditório
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
2006/2007	0	1	4	4	5	1	1	5	3	5
2007/2008	0	6	22	4	21	0	2	13	0	8
2008/2009	0	4	24	10	8	0	3	9	7	3
2009/2010	0	5	22	20	14	0	1	5	10	5
2010/2011	0	0	16	11	8	0	0	4	4	2
TOTAL	0	16	88	49	56	1	7	36	24	23
	153					68				

Considerando-se os resultados do primeiro ciclo de avaliação (de 2006/2007 a 2010/2011), e tendo em conta as classificações obtidas pelas 1107 escolas a nível nacional nos cinco domínios, verifica-se o predomínio do “Muito Bom” e “Bom”, os dois níveis mais altos da escala de classificação. No domínio “Liderança”, a nível nacional, 33,8% de UO obtiveram a classificação de “Muito Bom” e 53,6% a de “Bom”. Apenas 11,9% foi avaliado com “Suficiente” e 0,7% com “Insuficiente”, o que revela uma sobrevalorização das classificações mais elevadas.

Rodrigues e Moreira (2015) referem que, relativamente ao impacto que a AEE tem sobre os estabelecimentos de ensino, podem ser distinguidos “impactos mais “proactivos”, associados à adoção do referencial de avaliação, e impactos mais “reativos”, decorrentes do feedback proporcionado pela avaliação” (p. 70). Pacheco, Seabra e Morgado (2014) consideram que os impactos reativos são claramente mais “exógenos”, enquanto os proativos incluem uma componente “endógena” mais importante, embora tanto uns como os outros dependam do envolvimento e empenho da

própria escola e, nessa medida, compreendam uma dimensão “instituinte”, criativa e, eventualmente, que promovam a inovação.

Da visão de conjunto dos resultados obtidos neste 1.º Ciclo de AEE, ressalta a predominância das classificações claramente positivas para a generalidade dos domínios em análise. A classificação de “Bom” assume em todos os domínios a frequência relativa mais significativa, oscilando entre um mínimo de 43% para o domínio “Liderança” e um máximo de 63% para o subdomínio “Prestação do Serviço Educativo”. O nível de classificação “Suficiente” adquire segunda ordem de importância em três dos cinco domínios – “Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria de Escola” (39%), “Resultados” (34%) e “Prestação do Serviço Educativo” (22%) –, cabendo idêntico grau de importância à classificação de “Muito Bom” nos domínios “Liderança” (40%) e “Organização e Gestão Escolar” (29%) (Ventura et al., 2007, p.14).

3.2 Segundo Ciclo de Avaliação Externa das Escolas

Considerando que os processos de avaliação devem ser orientados por princípios de continuidade e estabilidade e que estes requerem também uma atitude de permanente reflexão acerca da sua eficácia e dos modos de aperfeiçoamento, após ter concluído, em 2011, o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) está a levar a cabo o segundo ciclo desta ação, procurando apoiar a capacitação das escolas, as práticas de autoavaliação e a participação da comunidade educativa e da sociedade local.

A IGEC foi incumbida de dar continuidade ao programa de avaliação externa das escolas, na sequência da proposta de modelo para um novo ciclo de avaliação externa, apresentada pelo Grupo de Trabalho (Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março). Assim, apoiando-se no modelo construído e na sua experimentação a nível nacional, realizada em doze escolas e agrupamentos de escolas, a IGEC desenvolve esta atividade consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro.

A atividade do segundo ciclo da AEE visa:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar, a todos os níveis, a responsabilização, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

Verificaram-se mudanças em relação ao primeiro ciclo de AEE (2006-2011), nomeadamente:

1. O quadro de referência foi alterado de cinco para três domínios “Resultados”, “Prestação do Serviço Educativo” e “Liderança e Gestão” e nove campos de análise.

2. A aplicação prévia de questionários de satisfação a alunos, a pais e encarregados de educação e a docentes e não docentes, acerca do desempenho da escola, visando a participação mais alargada dos membros da comunidade educativa.

3. A utilização do «valor esperado» de modo a possibilitar aos avaliadores a análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto.⁸

4. A introdução de mais um nível na escala de classificação – “Excelente” - que permita reconhecer situações excecionais e de algum modo exemplares.

5. A auscultação direta das autarquias em painel próprio.

6. O relatório de escola pretende-se mais avaliativo e menos descritivo, sucinto e com indicações mais diretas para a melhoria, de modo a constituir um instrumento decisivo para incrementar a autoavaliação.

⁸ Este «valor esperado» foi, entretanto, suprimido face à rápida agregação das UO que alterou a análise dos *clusters* que foram constituídos para este efeito. Estes *clusters* foram constituídos tendo por base dados do MISI (sistema de informação onde são recolhidos dados da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, das escolas públicas tuteladas pelo Ministério da Educação) e da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência).

7. A publicação na página da IGEC da resposta da equipa de avaliadores ao contraditório apresentado pela escola tendo em vista a transparência do processo.

8. A introdução da obrigatoriedade de elaboração e aplicação de um plano de melhoria que deverá ser publicitado na página da escola para conhecimento alargado da comunidade escolar.

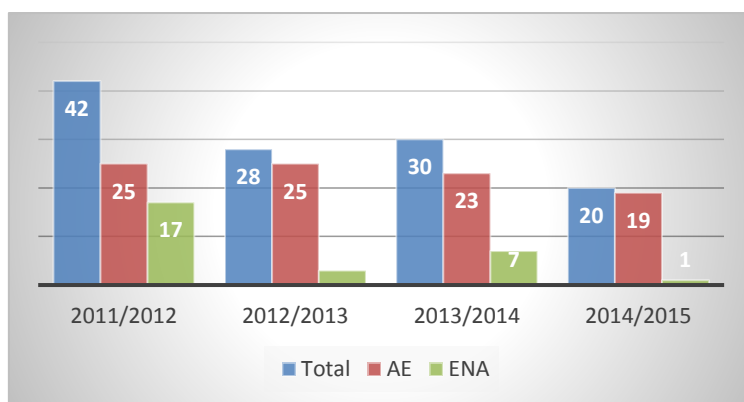
Por outro lado, as escolas com classificações mais baixas na AEE passaram a ser acompanhadas pela IGEC, mediante o desenvolvimento de um Acompanhamento da Ação Educativa, que teve início em janeiro de 2013. É de salientar que em três anos letivos (2012/2013, 2013/2014, 2014/2015) foram acompanhados 105 AE/ENA a nível nacional, tendo a Zona Centro revelado um número substancialmente mais reduzido de Unidades Orgânicas (UO) que foram alvo deste acompanhamento, quando comparadas com a Região Norte e Sul do país.

A introdução do valor esperado e a sua indexação à descrição da escala de classificação - a ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima (Excelente)/ consistente e acima (Muito Bom)/em linha (Bom)/aquém (Suficiente)/muito aquém (Insuficiente) dos valores esperados (isto é, dos resultados académicos) – tem contribuído para a não atribuição dos níveis extremos da escala (Pacheco, 2015).

Como principais pontos fracos do atual modelo de avaliação externa e da forma como tem sido implementado, Araújo (2015) salienta o enfoque limitado no tempo, no campo de observação e nas técnicas de análise. Acrescenta, ainda, a “ambiguidade de papéis dos avaliadores vinculados à IGEC, potencialmente geradores de atitudes defensivas e de visões comprometidas ou menos independentes” e “o reduzido escrutínio dos impactos locais das políticas públicas centrais” (p. 186).

O gráfico I.3.4 mostra a distribuição das UO da Zona Centro que foram alvo da AEE no segundo ciclo desta, considerando o tipo de estabelecimento de ensino intervencionado - Agrupamento de Escola (AE) ou Escola Não Agrupada (ENA).

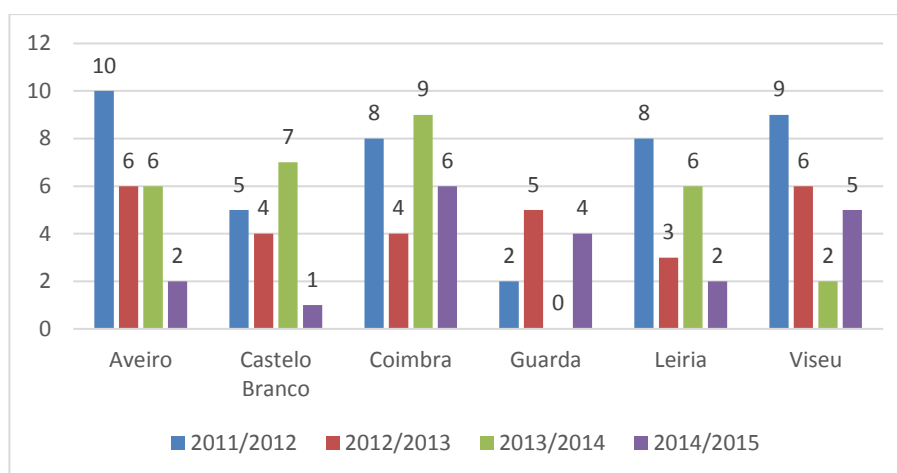
Gráfico I.3.4 – Distribuição das UO da Zona Centro que foram alvo da AEE, por AE e ENA (2.º Ciclo de AEE)



(Fonte: IGE - <http://www.ige.min-edu.pt/>)

A distribuição destes estabelecimentos de ensino, por Distrito da Zona Centro, está representada no gráfico I.3.5:

Gráfico I.3.5 – Distribuição das UO da Zona Centro que foram alvo da AEE, por Distrito (2.º Ciclo de AEE)



(Fonte: IGE - <http://www.ige.min-edu.pt/>)

Como já assinalámos, cada Unidade Orgânica foi “olhada” em três domínios diferentes: “Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”. A

equipa da IGEC classificou cada um dos diferentes domínios segundo a seguinte Escala de Avaliação⁹:

Excelente - A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

Muito Bom – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

Bom – A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

Suficiente – A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

Insuficiente – A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.

Mais uma vez, a nossa análise debruçar-se-á, apenas, e pelo âmbito da temática em estudo, sobre o domínio “Liderança e gestão”. Relativamente a este domínio, a IGEC analisa os seguintes aspetos¹⁰:

⁹ Conforme o apresentado na sua página eletrónica, disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/>

¹⁰ Conforme o apresentado na sua página eletrónica, disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/>

“Liderança”: visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; valorização das lideranças intermédias; desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; motivação das pessoas e gestão de conflitos; mobilização dos recursos da comunidade educativa.

“Gestão”: critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço; avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores; promoção do desenvolvimento profissional; eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.

“Autoavaliação e melhoria”: coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria; utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria; envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação; continuidade e abrangência da autoavaliação; impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.

O resultado desta análise foi compilado sob a forma de relatórios, dos quais apresentamos uma síntese por ano letivo.

3.2.1 Relatórios Nacionais da Avaliação Externa das Escolas

Ano Letivo 2011/2012

A seleção das 231 escolas (153 agrupamentos de escolas e 78 escolas não agrupadas) avaliadas no ano letivo em apreço obedeceu a critérios como: terem sido avaliadas em 2005/2006 pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (na sua quase totalidade, escolas com contrato de autonomia); escolas avaliadas pela IGE nos anos letivos de 2006/2007 e 2007/2008, com prioridade para as que tiveram classificações mais baixas; escolas, de entre as assinaladas nas alíneas anteriores, cuja estrutura orgânica não tivesse sido alterada nos últimos dois anos (constituição de novos agrupamentos); e escolas, de entre as assinaladas nas duas primeiras opções, onde não estivessem a decorrer intervenções da Parque Escolar.

As escolas avaliadas no ano letivo 2011/2012 registaram uma preponderância do nível “Muito Bom” no domínio “Liderança e Gestão” (IGEC, 2013).

Na sequência das avaliações realizadas a 231 escolas destaca-se o domínio “Liderança e Gestão”, que evidencia os pesos mais significativos de níveis de classificação mais elevados. Corresponde, simultaneamente, ao único domínio em que foram atribuídas classificações de “Excelente (0,9%) e em que metade das escolas avaliadas foram classificadas com Muito Bom (51,1%). É também significativo o peso de escolas classificadas com o nível Bom – 40,2%” (IGEC, 2013, p.17). Por outro lado, não se registou qualquer escola com a classificação de “Insuficiente” neste domínio. A avaliação de “Excelente” foi atribuída apenas no domínio “Liderança e Gestão”, a dois Agrupamentos de Escola.

Nos 231 relatórios de escola, foram assinalados 1413 pontos fortes e 1161 áreas de melhoria. No que aos pontos fortes diz respeito, é de salientar que a maioria das asserções foram categorizadas no domínio da “Liderança e Gestão” (IGEC, 2013): “É no campo de análise Liderança (31%) que se regista o valor mais elevado de atributos positivos das escolas” (IGEC, 2013, p.19). Nas asserções registadas como áreas de melhoria o domínio “Liderança e Gestão” situa-se nos 33%. Por outro lado, “A distribuição de pontos fortes e áreas de melhoria identificados no domínio Liderança e Gestão difere consideravelmente nos três campos de análise que o integram” (IGEC, 2013, p.24).

No campo de análise “Liderança”, o número de pontos fortes supera claramente o número de áreas de melhoria identificadas, sendo de assinalar, no primeiro caso:

- Referências à liderança de topo com visão estratégica e capacidade de fomentar o sentido de pertença e de identificação com a escola;
- Coerência e articulação entre os documentos estruturantes;
- Diversificação da oferta formativa, de forma a atender às necessidades dos alunos e da comunidade;
- Diversidade das parcerias estabelecidas e com a capacidade de desenvolvimento de projetos, que concorrem para a melhoria do sucesso dos alunos;

- Capacidade manifestada pela direção de reconhecer e valorizar as chefias intermédias, e de mobilizar e motivar o pessoal docente e não docente.

A maioria das áreas de melhoria registadas neste campo de análise incide também sobre a visão estratégica da escola, em especial sobre a falta de medidas estratégicas e intencionalmente propostas, a ausência de objetivos e metas claros, quantificados e avaliáveis, bem como de planos de ação formalizados para a resolução dos problemas; e a fraca capacidade de mobilização da comunidade educativa.

A distribuição das asserções no campo de análise “Gestão” é mais equilibrada entre pontos fortes e áreas de melhoria. Nos pontos fortes é identificada uma equilibrada e criteriosa gestão e afetação de recursos humanos e materiais. Por outro lado, as áreas de melhoria identificam algumas fragilidades ao nível da comunicação interna e externa, da capacidade de elaboração de um plano interno de formação, adequado às necessidades dos trabalhadores e que promova o seu desenvolvimento profissional.

As asserções relativas a áreas de melhoria predominam claramente no campo de análise “Autoavaliação e melhoria”, com incidência na fragilidade dos processos – falta de continuidade e abrangência da autoavaliação –, na coerência entre a autoavaliação e a elaboração e implementação de planos de melhoria, e na insuficiente participação da comunidade educativa (IGEC, 2013).

O bom desempenho das escolas no domínio “Liderança e Gestão” é evidenciado não só pelos níveis de classificação obtidos, mas também pela sua relevância em termos de pontos fortes identificados (41% das asserções foram categorizadas neste domínio). Importa, contudo, ter em conta que, dos três campos de análise que integram o domínio “Liderança e Gestão” – Liderança, Gestão, e Autoavaliação – é o primeiro que mais contribui para esta distribuição de pontos fortes: 431 das 580 asserções foram categorizadas neste domínio e 4 das dimensões mais frequentemente referidas incluem-se no campo de análise Liderança (IGEC, 2013).

A visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola é a dimensão mais frequentemente assinalada como ponto forte nos relatórios de escola, mas é também a terceira área de melhoria mais referida. Os principais problemas identificados remetem especialmente para a falta de clarificação da orientação

estratégica de algumas escolas e para a necessidade de serem definidos objetivos e metas claros, quantificados e avaliáveis. Alguns dos aspetos mais referidos como pontos fortes são a capacidade de a direção definir uma visão e uma estratégia para a escola, a coerência e articulação entre os documentos estruturantes e a diversificação da oferta formativa.

Os relatórios de avaliação assinalam muito frequentemente boas práticas das escolas ao nível do estabelecimento de parcerias e protocolos e do desenvolvimento de projetos, que contribuem para a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos.

A valorização das lideranças intermédias e a capacidade de motivação das pessoas e de gestão dos conflitos são outras dimensões que remetem para a liderança da escola e que se incluem nos aspetos mais frequentes entre os pontos fortes identificados.

Os resultados dos questionários de satisfação revelam a predominância das apreciações positivas sobre as diferentes dimensões do funcionamento da escola, embora o grau de satisfação varie de acordo com o tipo de respondente e o indicador em causa. O pessoal docente e não docente declara gostar de trabalhar nas escolas e manifesta-se satisfeito com a direção.

A generalidade das escolas fez uma avaliação positiva do novo modelo de avaliação externa por comparação com o que foi utilizado no primeiro ciclo, sendo a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade o aspeto que reúne o nível mais elevado de concordância (IGEC, 2013).

Ano Letivo 2012/2013

A seleção das 144 escolas (122 agrupamentos de escolas e 22 escolas não agrupadas) avaliadas neste ano letivo obedeceu a critérios como: escolas avaliadas pela IGE nos anos letivos de 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009 com prioridade para as que tiveram classificações mais baixas; escolas cuja estrutura orgânica não tivesse sido alterada nos últimos dois anos (constituição de novos agrupamentos); e escolas em que não estivessem a decorrer intervenções da Parque Escolar.

As 144 escolas avaliadas no ano letivo 2012/2013 registaram uma preponderância do nível “Bom” nos três domínios, tendo esta classificação sido atribuída a metade das escolas avaliadas nos domínios “Liderança e Gestão” (IGEC, 2015).

O domínio “Liderança e Gestão” evidencia, comparativamente com os restantes domínios, os pesos mais significativos de níveis de classificação mais elevados. Neste domínio registou-se o maior número de classificações de “Muito Bom” (27,8%) e também a preponderância do nível “Bom” (52,1%). Inversamente o nível “Suficiente” foi menos expressivo, correspondendo a um quinto das escolas avaliadas (20,1%). Neste domínio os níveis de “Excelente” e de “Insuficiente” não foram atribuídos a qualquer uma das escolas avaliadas (IGEC, 2015).

Nos 144 relatórios de escola, foram assinalados 754 pontos fortes e 683 áreas de melhoria, salientando a IGEC (2015) que a maioria das asserções foi categorizada no domínio “Liderança e Gestão” (42%). Não existe, no entanto, neste domínio uma tendência única na distribuição dos pontos fortes e das áreas de melhoria nos diferentes campos de análise.

Na “Liderança”, verifica-se que o número de pontos fortes indicados pelas equipas de avaliação supera claramente o das áreas de melhoria - 248 versus 90, respetivamente. É também o campo de análise que reúne o maior número de asserções quer em termos de pontos fortes quer de áreas de melhoria. As apreciações mais positivas dizem respeito à visão estratégica e ao fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola. O desenvolvimento de projetos, as parcerias e as soluções inovadoras, bem como a motivação das pessoas e a gestão de conflitos, são outros dos aspetos mais explicitados. As áreas de melhoria, por sua vez, focalizam-se também no referente da visão estratégica e do fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola, ainda que com uma expressão mais reduzida do que enquanto ponto forte. A valorização das lideranças intermédias é outro dos aspetos mais presentes nas áreas de melhoria identificadas neste campo de análise (IGEC, 2015).

O campo de análise “Gestão” segue a mesma tendência do da “Liderança” em termos do predomínio de asserções relativas a pontos fortes, embora com um número muito mais reduzido. Estes centram-se predominantemente no referente ligado aos critérios e às práticas de organização e afetação de recursos, bem como à eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa. As áreas de melhoria, por sua

vez, incidem maioritariamente na promoção do desenvolvimento profissional de docentes e não docentes (IGEC, 2015).

Na “Autoavaliação e melhoria” predominam de forma evidente as asserções relativas às áreas de melhoria, sublinhando, portanto, tratar-se de um campo de análise onde as escolas apresentam algumas dificuldades. O conteúdo das asserções está relacionado com a continuidade e abrangência da autoavaliação, a coerência entre esta e a ação para a melhoria e o impacto da mesma no planeamento, na organização e nas práticas profissionais, referentes igualmente presentes nos pontos fortes, embora com menor expressão (IGEC, 2015).

Assim, no domínio da “Liderança e Gestão”, os pontos fortes do desempenho das escolas que mais se destacam nos relatórios estão relacionados com a “ação da liderança de topo sustentada por uma estratégia para o desenvolvimento da organização (124), a existência de parcerias e de projetos mobilizadores da comunidade educativa, que concorrem para a melhoria das aprendizagens dos alunos (71), a capacidade de motivação das pessoas e de gestão dos conflitos (34), bem como a existência de critérios e práticas de organização e afetação dos recursos (26)” (IGEC, 2015, p.30).

No que aos resultados dos questionários de opinião diz respeito, a maioria do pessoal docente e não docente das escolas avaliadas (79,8%) manifesta satisfação relativamente à direção e ao funcionamento da sua escola (IGEC, 2015). À semelhança dos trabalhadores das escolas, é com as instalações e serviços que os pais e encarregados de educação se mostram menos satisfeitos. Os alunos revelam graus de satisfação menores do que os restantes grupos relativamente ao ensino e à aprendizagem e à direção e funcionamento da escola (IGEC, 2015).

Os Relatórios gerais da IGEC relativos a 2013/2014 e 2014/2015 não se encontram disponíveis para consulta no momento de conceção desta tese, pelo que não nos é possível fazer referência aos mesmos. No entanto, é-nos possível apresentar um resumo dos resultados obtidos no parâmetro «Liderança e Gestão», neste 2.º Ciclo de AEE.

Quadro I.3.2 - Resumo dos Resultados do domínio da “Liderança e Gestão” realizada pela IGEC, em estabelecimentos de ensino da Zona Centro, entre os anos letivos de 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014 e 2014/1015 (síntese nossa)

Ano Letivo	Agrupamento de Escolas				Apresentação de Contraditório	Escolas não agrupadas				Apresentação de Contraditório
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
2011/2012	0	0	9	16	6	0	0	6	11	3
2012/2013	0	1	18	6	2	0	0	2	1	1
2013/2014	0	0	11	12	3	0	0	2	5	0
2014/2015	0	1	11	7	4	0	0	1	0	0
TOTAL	0	2	49	41	15	0	0	11	17	4
	92					28				

No âmbito da avaliação das escolas, identificámos alguns estudos que se têm focado na análise desse processo e que interessa referir no contexto do presente trabalho.

Pacheco (2015) participou num projeto de investigação, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), que incidiu na produção de conhecimento sistematizado sobre a AEE, mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e comunidade. A partir da formulação do problema em estudo, “Que impacto e efeitos produz a avaliação externa de escolas, no período de implementação de 2006/2007 a 2013/2014, tendo em referência a melhoria da escola, a participação da comunidade e a implementação de políticas de accountability?” (p.33-34), desdobrou-o nas seguintes questões:

a) a AEE produz impacto e efeitos na melhoria da escola ao nível organizacional, curricular e pedagógico?/na consolidação da autoavaliação institucional?/na participação da comunidade na vida social da escola?;

b) a AEE produz impacto e efeitos na apropriação pela escola e comunidade dos referentes utilizados no processo de avaliação?

Não lhe foi possível estabelecer uma evolução comparativa dos resultados expressos nos diferentes relatórios disponíveis na página eletrónica da IGEC, por

motivos que se prendem “quer com a constituição de agrupamentos de escolas, reforçada pelo Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, quer com a agregação de agrupamentos verificada sobretudo a partir do ano letivo de 2011/2012, quer ainda com a alteração do modelo de avaliação externa (alteração dos domínios, da escala de classificação e introdução do valor esperado), no início do segundo ciclo, no mesmo ano letivo” (p. 36).

No entanto, e na sequência do inquérito por questionário realizado a 222 Diretores de escolas pelo autor, os resultados são significativos e indicam que os diretores têm uma visão globalmente positiva da AEE. Perante a questão das mudanças da AEE nas dimensões estruturantes do processo de avaliação, de acordo com os seus três domínios, “os Diretores são de opinião que o impacto se verifica mais na Liderança e Gestão (+1.28) e na Prestação do Serviço Educativo do que nos Resultados (+0.96), ainda que todos os valores sejam positivos”. Considerando os dados do inquérito observou-se que:

- a) O impacto e efeitos da avaliação externa são, de forma global, vistos como moderadamente positivos.
- b) O impacto e efeitos mais fortes são notados nos aspetos mais próximos do processo de avaliação externa: avaliação interna, documentos orientadores, atuação da liderança.
- c) Em aspetos mais distais (resultados dos alunos, atuação de alunos e famílias), os impactos e efeitos são vistos como menores.
- d) Os principais fatores potenciadores do impacto e efeitos da avaliação externa têm a ver com o grau em que esse processo impregnou a escola, sendo difundido e incorporado.
- e) A perceção dos efeitos da avaliação está relacionada com os seus resultados: os resultados no primeiro ciclo de avaliação não estão relacionados com as perceções dos seus efeitos e impacto; os resultados mais elevados no segundo ciclo de avaliação estão relacionados com perceções mais favoráveis dos seus efeitos, sobretudo nos aspetos da autoavaliação e ligação com a comunidade.
- f) A avaliação parece, em larga medida, exercer os seus efeitos positivos através da apropriação dos seus pressupostos pelas Escolas, sobretudo no âmbito da autoavaliação. (Pacheco, 2015, p.42/43)

Rodrigues e Moreira (2015) desenvolveram o Projeto “Impacto e Efeitos da Avaliação Externa de Escolas do Ensino Não Superior”, que incluiu um estudo por questionário a Diretores de Escola/Agrupamento de escolas. Este estudo visou recolher a perceção dos Diretores, enquanto atores primordiais e enquanto testemunhas, relativamente aos impactos da Avaliação Externa de Escolas e aos fatores ou mecanismos que determinam ou influenciam esses impactos. Neste projeto foram enunciadas algumas questões de investigação, das quais salientamos as seguintes: tendo em mente o Quadro de Referência Para a Avaliação Externa de Escolas da Inspeção

Geral da Educação e Ciência (IGEC), que efeitos (positivos e/ou negativos) são percebidos pelos Diretores como resultando da AEE?; que fatores são percebidos pelos Diretores como potenciadores ou inibidores do impacto e efeitos da AEE?; a percepção dos Diretores relativamente ao impacto e efeitos da AEE é diferente em tipos de Escola/Agrupamento diferentes?

Responderam ao questionário 256 Diretores de AE ou ENA, correspondendo a 31,5% da população de Agrupamentos do Continente, 43 dos quais pertencentes à Região Centro. Em média, os Diretores exerciam funções de Direção há, pelo menos, 10 anos. De entre os Agrupamentos que responderam, 119 tinham sido objeto de avaliação em ambos os ciclos de AEE, 56 apenas no 1.º ciclo, 18 apenas no 2.º ciclo e 63 não tinham sido avaliados em nenhum dos ciclos. Note-se que, entre os “não avaliados”, se incluem todos os Agrupamentos cuja composição sofreu alterações entre o primeiro e o segundo ciclos de avaliação externa.

Os autores referem que “É visível que os efeitos são, em geral, vistos como positivos, embora de forma moderada” e que os mais positivos “são percecionados no domínio Liderança e Gestão” (Rodrigues e Moreira, 2015, p.75/76). Para os Diretores, os impactos e efeitos são, por conseguinte, mais sentidos ao nível da liderança e gestão e no plano organizacional, afigurando-se menos perceptíveis ao nível dos professores e alunos, no plano curricular e pedagógico ou do ensino e da aprendizagem. Por outro lado, “os resultados do inquérito confirmam o valor da Autoavaliação, que, além de se mostrar como o “domínio” que maior efeito sofreu, também se mostra como o mecanismo maior potenciador do impacto da avaliação externa” (Rodrigues e Moreira, 2015, p.92). No âmbito deste projeto acresce ainda que, na comparação entre escolas com características diferentes, são as Escolas/Agrupamentos inseridas em contextos mais adversos aquelas onde se percebem efeitos mais positivos da avaliação externa, sobretudo no âmbito curricular e pedagógico.

Fialho (2015) realizou um estudo cujos documentos analisados passaram pelos relatórios da AEE, da responsabilidade das equipas avaliativas, e os contraditórios, da responsabilidade das UO avaliadas, procurando responder às seguintes questões de investigação: “Como é que as escolas reagem ao modelo de avaliação externa das escolas? Que impacto e efeitos têm tido os relatórios nas escolas? Como têm reagido as escolas relativamente ao relatório e aos seus conteúdos de factos e de interpretação?”

(Fialho, 2015, p.112). Foram selecionadas UO que representassem as três áreas territoriais da IGEC, contraditórios de escolas/agrupamentos participantes no 1.º e 2.º ciclos avaliativos, e contraditórios de UO que obtiveram as classificações mais altas e as mais baixas, em cada um dos ciclos avaliativos. A amostra foi constituída por 40% das escolas avaliadas, simultaneamente, em ambos os ciclos de avaliação – 1.º ciclo (2006/2011) e 2.º ciclo (2011/2012). A amostra integrou “100 escolas, 50% das quais obtiveram as classificações mais altas nos relatórios e 50% tiveram as classificações mais baixas. Das 100 escolas selecionadas, a que correspondem 200 relatórios, apenas 69 (35%) exerceram o direito ao contraditório” (Fialho, 2015, p.113). Salientam-se as seguintes constatações:

- O número de contraditórios no primeiro ciclo da AEE superou o número de contraditórios no 2.º ciclo avaliativo e são as escolas/agrupamentos com classificações mais baixas que mais recorrem ao direito de contraditório, em ambos os ciclos;

- As reações das escolas/agrupamentos ao modelo de AEE são, genericamente, positivas, pois pouco mais de metade dos contraditórios apresenta críticas ao modelo da AEE, sendo que as reações positivas e as negativas se equilibram, ainda que haja um ligeiro aumento das críticas negativas, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo;

- Mais de 60% dos contraditórios referem a subjetividade da avaliação; contudo, a idoneidade dos avaliadores é amplamente reconhecida em ambos os ciclos e o seu profissionalismo e rigor avaliativo não são questionados. As sugestões de melhoria ao modelo são reduzidas.

Barreira (2015) utilizou como base de dados do seu estudo as classificações em 43 UO da Região Centro no primeiro e segundo ciclos avaliativos, na tentativa de compreender a evolução do desempenho das escolas, através da comparação das classificações nos vários domínios de avaliação. O autor verificou uma evolução positiva das classificações obtidas pelas escolas nos domínios “Resultados”, “Prestação do Serviço Educativo” e “Liderança e Gestão”, que pode ser indicador, na opinião do mesmo, de uma melhoria das escolas. Constatou, ainda, uma aproximação da classificação do domínio de classificação mais elevada no primeiro ciclo de avaliação (Liderança e Organização e Gestão Escolar) relativamente aos restantes domínios, em parte devida ao facto do domínio “Liderança e Gestão”, no segundo ciclo, incluir agora

o campo de análise da “Autoavaliação e melhoria da escola”, que correspondia ao que obtinha níveis mais baixos no primeiro ciclo.

Também Gonçalves, em 2015, levou a cabo um estudo de caso com um Agrupamento da Região do Algarve que subiu de classificação entre o 1.º e o 2.º ciclos de AEE, que não assegurava oferta formativa no ensino secundário e que tivesse mantido a mesma constituição desde o 1.º ciclo de AEE, com o intuito de conhecer as perspetivas dos diversos atores “relativamente a formas de apropriação, publicitação e debate na escola e na comunidade no que se refere à avaliação externa de escolas” (p. 152). Foi, também, sua pretensão avaliar o impacto e efeitos da AEE na melhoria da escola em termos organizacionais, curriculares e pedagógicos. Na opinião do autor, analisando o discurso dos participantes, e em termos de reação do Agrupamento ao processo de avaliação externa, percebe-se que a AEE foi uma mais-valia para o funcionamento e dinâmica da UO. No entender do Diretor inquirido neste estudo, o modelo do 2.º ciclo de avaliação é o modelo que se aproxima mais da realidade das escolas. Opinião similar tem Araújo (2015) afirmando que entre os pontos fortes do modelo atual se encontra o impacto que tem tido como acelerador das dinâmicas de mudança em cada uma das organizações escolares em que tem sido aplicado.

As evidências encontradas por Gonçalves (2015) neste Agrupamento em particular, que é uma UO TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), permitiram-lhe perceber, por um lado, que os avaliados não têm tempo para o processo de AEE, ainda que esteja mais centrado nas estruturas responsáveis (diretores, coordenador de equipa e coordenadores de ciclos) e menos nos atores das escolas. Acresce o facto de “nem todos participarem na condução dos processos, o que dificulta a construção de projetos emergentes e contextualizados de intervenção” (p. 179). A IGE (s.d, p.63) acrescenta ainda que

As boas práticas identificadas pela IGE apontam para escolas de qualidade com lideranças claras e distribuídas, regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e da comunicação; escolas cuja preocupação central é o progresso das aprendizagens dos alunos, os resultados académicos e os resultados educativos no sentido mais lato, escolas que desenvolvem práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, que valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes, que fomentam a participação das famílias e que asseguram a autoavaliação para a melhoria do trabalho realizado. Estes são os princípios básicos que suportam o quadro de referência da avaliação externa das escolas.

Como realça Bolívar (2003), “A ironia da realidade escolar está no facto de instituições dedicadas à aprendizagem não terem, elas próprias, o hábito de aprender” (p. 172). Queremos crer, pela experiência que temos, que aquela realidade está, paulatinamente, a mudar.

A aprendizagem da instituição escolar passa não só pela aprendizagem individual, mas também pela partilha de conhecimento, pela troca de experiências, pelo trabalho colaborativo e pela ação reflexiva dos atores educativos. É, pois, necessário conhecer-se os aspetos intrínsecos à organização e os fatores que propiciam ou inibem um clima positivo, para que se melhorem os pontos fracos e potenciem os pontos fortes (Ceia, 2012).

Resumo do Capítulo 3

Por não ter ainda culminado a ação inspetiva da IGEC relativamente ao 2.º ciclo de AEE e por não estarem disponíveis todos os relatórios nacionais, apenas pudemos realizar a nossa análise global até ao ano letivo 2012/2013.

No que ao primeiro ciclo de avaliação diz respeito, no domínio Liderança, a menção de “Bom” assume maior relevância (53,6%), logo seguida da classificação de “Muito Bom” (33,8%), correspondendo ao domínio com a maior percentagem de escolas classificadas com este nível. A classificação de “Suficiente” foi atribuída a 11,9% das escolas avaliadas e a de “Insuficiente” a 0,7%. É de salientar que é nos fatores “Abertura à inovação” e “Visão e estratégia” que são atribuídas mais classificações de “Insuficiente”, verificando-se no fator “Visão e estratégia” o seu valor mais significativo (2,8%).

No que se reporta à distribuição de pontos fortes, sublinha-se que no 1.º ciclo de AEE o valor mais elevado se concentrou, em todos os anos, no domínio “Liderança” (entre 29% e 32%). Em oposição, na distribuição de pontos fracos o mesmo domínio revelou os valores mais baixos, entre 9% e 12% das asserções. Encontramos valores muito elevados de pontos fortes nos fatores “Motivação e empenho”, e “Parcerias, protocolos e projetos”. O fator “Visão e estratégia” acolheu o número mais significativo de pontos fracos, seguido do fator “Abertura à inovação”, sendo residuais os valores relativos aos fatores “Motivação e empenho” e “Parcerias, protocolos e projetos”.

Relativamente ao 2.º ciclo de AEE, as escolas avaliadas no ano letivo 2011/2012 registaram uma preponderância do nível “Muito Bom” no domínio Liderança. A avaliação de Excelente foi atribuída apenas no domínio “Liderança e Gestão”, a dois Agrupamentos de Escola.

No ano letivo 2012/2013, o domínio “Liderança e Gestão” evidencia, comparativamente com os restantes domínios, os pesos mais significativos de níveis de classificação mais elevados. Neste domínio registou-se o maior número de classificações de “Muito Bom” (27,8%) e também a preponderância do nível “Bom” (52,1%). Inversamente, o nível “Suficiente” foi menos expressivo, correspondendo a um quinto das escolas avaliadas (20,1%).

Sublinhamos, mais uma vez, que as boas práticas identificadas pela IGE/IGEC apontam, entre outras, para escolas de qualidade aquelas que têm lideranças claras e distribuídas.

Analisaremos, de seguida, o modelo no qual se baseia o nosso instrumento de estudo e a partir do qual faremos, também, uma identificação das práticas de liderança dos(as) Diretores(as) dos estabelecimentos públicos da Zona Centro do nosso país: modelo de Kouzes e Posner.

4 – Modelo de Kouzes e Posner

4.1 As cinco práticas da liderança exemplar

A escolha do modelo de James Kouzes e Barry Posner (2009, 2012), entre muitos outros modelos existentes, prendeu-se com o pressuposto de que a liderança não é inata e, portanto, é possível aprender-se a ser um líder. Na perspectiva dos autores, a liderança não é uma questão de cargo nem de função, mas uma questão de relacionamento, credibilidade e do que o líder faz na ação prática, desmistificando a heroicidade do líder.

O modelo dos autores está orientado para a análise de práticas concretas de liderança e não para perfis de líderes, como acontece em outros modelos. Na opinião dos autores: “Leaders get people moving. They energize and mobilize. They take people and organizations to places they have never been before. Leadership is not a fad, and the leadership challenge never goes away” (Kouzes e Posner, 2012, p.16). Uma parte substantiva do seu trabalho analítico partiu da administração de um questionário a mais de 75000 pessoas por todo o mundo, perguntando-lhes quais as qualidades que um líder deveria ter e pelo qual se sentiriam compelidos a seguir. As qualidades identificadas por um número significativo de inquiridos (por mais de 60%) foram: ser honesto (pautar-se pelo alcance dos padrões mais elevados e mostrar o comportamento que se espera dos outros, sendo o líder alguém livre de enganos e mentiras), ter uma visão futura (e ser capaz de olhar para o futuro desejável para a sua organização, relacionando os diferentes pontos de vista com os sonhos e esperanças dos liderados), ser inspirador (ter um sonho, visão e capacidade de inspirar uma visão conjunta, com entusiasmo, energia e positivismo, tornando o trabalho mais significativo) e ser competente (competência baseada na experiência do líder e no percurso realizado no passado).

Kouzes e Posner (2009) preconizam, assim, através do seu modelo, um tipo de liderança transformadora, que ocorre quando, nas suas interações, as pessoas:

se ajudam umas às outras a erguerem-se a níveis superiores de motivação e moralidade. Os seus propósitos, que até podem ter começado separados, mas acabaram por se ligar (como acontece na liderança transitória), fundiram-se...Mas a liderança transformadora acaba por se tornar moral, já que eleva a conduta humana e a aspiração ética, quer do líder, quer do liderado, fazendo com que haja uma transformação em ambos (p.148)

É também uma constante no discurso dos autores a ideia de que não é necessário ser-se uma pessoa famosa ou carismática para ser um líder. Acreditam que todos nós temos o poder de conseguir o que quer que seja que queiramos.

Os exemplos de múltiplas situações de lideranças apresentados ao longo do livro que apresenta e justifica a visão dos autores sobre a liderança, publicado em 2009, resultam de entrevistas realizadas a pessoas “normais”, que descreveram as suas experiências extraordinárias, a partir das quais Kouzes e Posner organizaram padrões de sucesso. Quando os líderes estão no seu melhor, mostram certas práticas distintas que pouco variam de setor para setor, profissão para profissão, comunidade para comunidade e país para país. A boa liderança é um processo compreensível e universal. Apesar de cada líder ser um indivíduo único, existem padrões comuns à prática da liderança e no entender dos autores, essas práticas podem ser aprendidas.

Na explicação destas práticas da liderança, Kouzes e Posner (2009) adotam a palavra de constituintes quando se referem aos liderados ou seguidores. A este respeito, Fullan (2001) refere que as conotações da palavra seguidor sugerem muita passividade e dependência para torná-la um termo que se ajuste a todos os que estão do outro lado do diálogo com líderes. É inábil em alguns contextos a utilização da palavra constituinte, mas muitas vezes ela faz plena justiça ao intercâmbio nos dois sentidos.

Para Kouzes e Posner (2009), o estudo da liderança é a análise de como os homens e as mulheres se guiam uns aos outros na adversidade, incerteza, dificuldades, ruturas, transformações, transições, recuperações, recomeços e outros desafios significativos. É o estudo das pessoas que triunfam contra adversidades avassaladoras, que adotam a iniciativa onde só há inércia, que confrontam a ordem estabelecida, que mobilizam pessoas e instituições perante uma forte resistência. Também é o estudo de como homens e mulheres, em tempos de constância e de complacência, procuram efetivamente perturbar o regime estabelecido e despertar os outros para novas possibilidades.

Algo que fica evidente em quase todas as histórias relatadas por Kouzes e Posner é que os líderes são pessoas que adotam a iniciativa com entusiasmo, determinação e desejo de fazer com que algo aconteça. Os líderes abraçam o desafio apresentado pelas mudanças das suas organizações ou pelas novas exigências da sociedade e empenham-se para criar novas possibilidades, que envolvam as pessoas e que melhorem de forma significativa a organização.

Um dos aspetos mais interessantes no quadro desenvolvido por Kouzes e Posner reside no facto de se focaram no indivíduo comum. E foi justamente no indivíduo comum que foram identificadas um conjunto de práticas que lhes permitem estabelecer um modelo de liderança baseado em práticas generalizáveis - o *Leadership Practices Inventory* (LPI). Os participantes que exibem regularmente os comportamentos previstos no LPI são vistos, segundo Ricketts, Priest e Lastly (2007), como:

- Being more effective in meeting job-related demands.
- Being more successful in representing their units to upper management.
- Creating higher-performing teams.
- Fostering loyalty and commitment.
- Increasing motivational levels and willingness to work hard.
- Reducing absenteeism, turnover, and dropout rates.
- Possessing high degrees of personal credibility (p.160/161)

Kouzes e Posner moldaram essas práticas comuns num modelo de liderança, composto por cinco práticas, sintetizadas no esquema I.4.1.

Cada uma dessas cinco práticas compreende, igualmente, “sub-práticas” e respetivos “mandamentos”, que servem como uma linha orientadora para a discussão de como os líderes conseguem feitos significativos nas suas organizações. Apresentaremos, para cada uma das “sub-práticas”, uma síntese das mesmas, refletindo sobre algumas das suas implicações.

Esquema I.4.1 – Modelo de Liderança proposto por Kouzes e Posner (2009)



(Fonte: Kouzes e Posner, 2009)

4.1.1 Mostrar o caminho

“If you don’t believe in the messenger, you won’t believe the message”
(Kouzes e Posner, 2012, p.35).

Segundo os autores, os valores do líder não são os únicos que importam. Os líderes não se representam apenas a si próprios. Falam e agem em nome de algo que os supera, de uma organização maior. Os líderes têm de conseguir promover um consenso entre os princípios e os ideais comuns.

Mostrarem o caminho implica conquistarem o direito e o respeito para liderar através de envolvimento e ação diretos: “As pessoas seguem primeiro a pessoa e só depois o plano” (Kouzes e Posner, 2009, p.38). Goleman, Boyatzis e McKee (2011) reforçam esta ideia quando afirmam que “Quando um grupo de seguidores vibra com a animação e a energia entusiástica do líder, é sinal de que há liderança com ressonância”, entendendo os autores que a “ressonância amplifica e prolonga o impacto emocional do líder” (p.40).

O respeito e a aceitação do líder só se conseguem alcançar pela ação e pelo envolvimento direto do líder. Para que isso aconteça, é fundamental que o líder encontre e conheça os seus próprios valores e princípios, ou seja, ele tem de saber no que realmente acredita e inspirar os liderados a partilhar esses mesmos valores (Santos, 2013).

Segundo Kouzes e Posner, as pessoas pretendem que os líderes falem de questões de valor e de consciência. É necessário que o líder saiba em que é que acredita para poder defendê-lo. A liderança só se constrói enquanto a credibilidade se mantém visível aos olhos dos liderados e para conseguir e manter a credibilidade pessoal, primeiro tem de se ser capaz de articular claramente as crenças pessoais.

Os autores apresentam o primeiro dos seus “mandamentos”/compromissos:

«**Clarificar os valores**» (Mandamento 1: Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns). O primeiro passo na jornada da liderança credível é a clarificação de valores, a descoberta das crenças fundamentais que o vão guiar nas

suas decisões e ações até alcançar o sucesso e a plenitude, encontrando o líder a sua própria voz e afirmando valores partilhados pelos seus constituintes.

Os autores afirmam que “A semelhança mais impressionante que encontramos, e de certeza que é evidente para todos, é que a lista está cheia de pessoas com fortes crenças em questões de princípios. Todos têm ou tiveram paixão pelas suas causas” (Kouzes e Posner, 2009, p.68).

Não se pode fazer o que se diz se não se souber no que se acredita. E não se pode fazer o que se diz se não se acreditar no que se diz. Apesar de a clareza de valores pessoais ser essencial para todos os líderes, por si só é insuficiente. Isto acontece porque, na opinião dos autores, os líderes não falam só por eles, falam, também, pelos seus constituintes. Tem de haver um acordo em relação aos valores partilhados com os quais todos se vão comprometer a seguir.

Kouzes e Posner (2009) afirmam que “Todos sabemos que as pessoas só podem dizer a verdade quando falam com a sua própria voz” (p.70). Os valores comuns constituem uma diferença positiva e significativa nas atitudes e no desempenho profissional e um entendimento comum em relação a esses valores surge de um processo, não de uma imposição.

Os autores entendem que “Esta é a lição banal que todos temos de entender. Para se agir com integridade, primeiro tem de se saber quem se é”. Tem de se saber aquilo que se defende, aquilo em que se acredita e aquilo a que se dá mais valor. A clareza de valores vai dar a confiança para tomar decisões difíceis, agir com determinação e tomar as rédeas da própria vida (Kouzes e Posner, 2009, p.73). Em relação à importância dos valores, Kouzes e Posner (2009) consideram que são “guias” (p.74), “dão poder”, “motivam” (p.76), reforçando que “São os valores pessoais que levam à lealdade e ao compromisso e não os valores organizacionais” (p.79).

Por outro lado, para que um líder se torne credível, os autores consideram que ele tem de aprender a expressar-se de uma forma pessoal e, até, única. “Não se pode liderar com os valores de outra pessoa, com as palavras de outra pessoa. Não se pode liderar com a experiência de outra pessoa. Só se pode liderar com a experiência individual” (p.81).

Tal não significa que o líder tenha de se impor aos valores dos membros da sua organização. É necessário que tenham “crenças bem sustentadas e amplamente apoiadas sobre o que é importante para as pessoas que as seguem” (Kouzes e Posner, 2009:91).

Assim, “Mostrar o caminho”, exige que o líder dê o exemplo nas tarefas do quotidiano da organização de forma que os liderados adquiram confiança e lhe sigam o exemplo:

«**Dar o exemplo**» (Mandamento 2: Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns).

Os líderes demonstram o seu empenho em relação aos valores que defendem dando o exemplo, o que faz com que ganhem credibilidade:

os líderes aproveitam todas as oportunidades para mostrar aos outros, através do exemplo, que estão profundamente comprometidos com os valores e com as aspirações que apregoam. (...) A liderança por exemplo é a forma como os líderes tornam as visões e os valores tangíveis” (Kouzes e Posner, 2009, p.99).

Trata-se de fazer o que se diz. Os líderes que são vistos a praticar o que pregam são mais eficazes do que os aqueles que não o fazem. Os líderes também são avaliados pela consistência que os constituintes revelam entre as ações e os valores comuns, por isso os líderes têm de ensinar os outros a dar o exemplo.

Os autores entendem que há quatro mensagens importantes quando se está a partilhar valores comuns: utilizar o tempo e a atenção dada às situações/pessoas de forma inteligente; ter em atenção o tipo de linguagem utilizada; colocar questões de forma intencional aos constituintes; e procurar um feedback por parte das pessoas sobre a forma como todo o processo está a decorrer.

Kouzes e Posner (2009, p.109) afirmam que “Os líderes sabem que apesar de nem sempre gostarem das reacções que conseguem, é a única forma de realmente saberem como se estão a sair como líderes de outras pessoas”. Uma das coisas mais difíceis de se ser um líder é que se está sempre a ser observado. As pessoas olham atentamente para o líder, testando frequentemente a sua credibilidade. É por isso que dar o exemplo certo é tão importante e é por isso que é essencial usar todas as ferramentas que se têm à disposição para se dar esse exemplo.

Segundo Kouzes e Posner (2009), dar o exemplo consiste em:

- Comprometer-se pela ação;
- Cumprir aquilo que se diz;
- Fazer o que se apregoa;
- Honrar os compromissos;
- Cumprir promessas;
- Não fugir às responsabilidades;
- Ver o que os seguidores fazem.

Kouzes e Posner (2009) acreditam que ensinar os outros a modelar os valores passa por: confrontar incidentes críticos; contar histórias recorrendo a metáforas e reforçar os comportamentos que os líderes querem ver ser reproduzidos pelos outros.

Em síntese, “Mostrar o caminho” significa liderar com base nas crenças pessoais dando o exemplo aos constituintes. Consiste em clarificar os seus valores pessoais, exprimi-los, partilhá-los e pô-los em prática. Desse modo, o líder alcançará o direito e o respeito para liderar os seus seguidores através do envolvimento e da ação direta sobre estes.

4.1.2 Inspirar uma visão conjunta

“You build a credible foundation of leadership foundation when you DWYSYWD – Do What You Say You Will Do” (Kouzes e Posner, 2012, p.36).

Os autores defendem que todas as organizações, todos os movimentos sociais começam com um sonho. Também Duarte (2015) partilha da opinião que a liderança gera-se em torno de uma visão. Os líderes têm o desejo de fazer com que as coisas aconteçam, de mudar a forma das coisas, de criar algo que nunca ninguém criou antes. “Inspirar uma visão conjunta” passa por delinear uma imagem mental do futuro que se deseja alcançar, uma visão do que se ambiciona para a organização. “Leaders look forward to the future. They hold in their minds ideas and visions of what can be. They

have a sense of what is uniquely possible if everyone works together for a common purpose. Leaders are positive about the future, and they passionately believe that people can make a difference” (Kouzes e Posner, 2012, p.73).

Assim, «**Conceber o futuro**» é o Mandamento 3 (Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras) preconizado por Kouzes e Posner (2009), sendo fundamental imaginar as possibilidades futuras para a organização e encontrar um propósito comum entre todos aqueles que constituem essa mesma organização.

O papel mais importante das visões para a vida organizacional é a capacidade de concentrar a energia humana. Goleman, Boyatzis e McKee (2011) defendem que o que faz a diferença “é despertar o entusiasmo pelo trabalho, pela estratégia e pela visão – e empenhar o coração e a razão na busca de um futuro com sentido” (p.258).

O caminho para uma visão clara começa com a reflexão sobre o passado, passando pela análise do presente para, posteriormente, perspetivar o futuro. Os líderes não podem liderar os outros de forma eficaz e real por caminhos por onde os constituintes não querem passar. Kouzes e Posner (2009) defendem que “Se vamos ser líderes catalíticos na vida, temos de ser capazes de imaginar um futuro positivo” (p.129).

Só as visões partilhadas têm o poder de alimentar o empenho ao longo do tempo. Quer se esteja a liderar um pequeno departamento de dez, uma grande organização de dez mil ou uma comunidade de cem mil, uma visão partilhada é determinante e dá direção e propósito à organização: “Os líderes são sonhadores. Os líderes são idealistas. Os líderes são pensadores de possibilidades. (...) É a crença que faz os líderes seguir em frente em tempos difíceis” (Kouzes e Posner, 2009, p.130). Os autores acrescentam que “Há um desejo profundo em todos nós de fazer a diferença” e, ainda, que “As pessoas empenham-se por causas, não por planos” (Kouzes e Posner, 2009, p.147).

É importante que a visão do líder seja percebida, compreendida e assimilada pelos que o seguem. Nesse sentido, «**Atrair os outros**» (Mandamento 4: Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns) é fundamental para o líder, ouvindo e dando atenção aos interesses e necessidades dos seus liderados, apelando a ideias comuns e expandindo a visão que se pretende para a organização.

Não há ninguém que seja mais fiável, na opinião dos autores, do que uma pessoa com uma paixão profunda por algo nem há ninguém mais determinado do que uma pessoa que acredita ferozmente num ideal. Kouzes e Posner (2009) defendem que as “As visões dependem dos ideais, das esperanças, dos sonhos e das aspirações. Dependem da nossa crença forte em conseguir algo grandioso. Dependem da ambição. São expressões de optimismo” (p.160).

Referem, também, que as pessoas querem líderes que são alegres (“Despertem sonhos, dão-lhe vida e atraem a crença de que se pode conseguir algo grandioso”, Kouzes e Posner, 2009, p.161), otimistas e positivos em relação ao futuro. “Leaders are expressive, and they attract followers through their energy, optimism, and hope. With strong appeals and quiet persuasion they develop enthusiastic supporters” (Kouzes e Posner, 2012, p.73).

Os líderes apelam a ideias comuns. Eles ligam os outros à parte mais significativa da visão partilhada. “Os líderes ajudam os outros a ver que o que estão a fazer é maior do que eles próprios e ainda maior do que o negócio em si. É algo nobre. É algo que eleva o moral e os níveis de motivação” (Kouzes e Posner, 2009, p.163). Os líderes exemplares falam das coisas únicas e singulares da organização, fazendo com que os outros sintam orgulho por fazerem parte de algo extraordinário. E os melhores líderes percebem que não são as suas visões pessoais do futuro que são importantes, mas as aspirações de todos os seus constituintes. Kouzes e Posner (2009) acrescentam que

Não é necessário ser uma pessoa famosa ou carismática para se inspirar uma visão conjunta. Antes, é preciso acreditar e desenvolver as capacidades de se transmitir essa crença. A crença genuína, juntamente com empenho e entusiasmo verdadeiro, é que dá vida à visão. (p.170)

Os autores afirmam que o que descobriram é que “as pessoas que são vistas como carismáticas são simplesmente mais animadas do que as outras” (Kouzes e Posner, 2009, p.177). Os autores preconizam três medidas para que o líder aumente a sua habilidade em atrair os outros: realizar uma gravação da visão conjunta que se quer implementar; respirar vida para dentro dessa visão; expandir o dom da comunicação.

Sintetizando, inspirar uma visão conjunta refere-se ao líder ter uma visão atrativa para o futuro da organização “envolvendo os seus constituintes na mesma. Para ter o envolvimento dos outros o líder terá de os conhecer, nomeadamente, os seus sonhos, as suas esperanças, aspirações e valores” (Costa, 2011, p.53).

4.1.3 Desafiar o processo

“The best leaders are simply the best learners, and life is their laboratory”

(Kouzes e Posner, 2012, p.26).

Esta prática pressupõe que os líderes se aventurem e se questionem constantemente sobre o que os rodeia. Nenhum dos indivíduos referidos no estudo de Kouzes e Posner (2009) ficou sentado, calmamente à espera que o destino lhe sorrisse. Os líderes são pioneiros e estão dispostos a vaguear pelo desconhecido, sendo a mudança o trabalho de um líder. O líder não deverá temer as mudanças pois estas cada vez mais são exigidas às organizações e deverão ser encaradas como uma forma de inovar e melhorar o desempenho organizacional.

Os autores acrescentam que quando se trata de inovação “os maiores contributos do líder cingem-se à criação de um ambiente que fomente a experimentação, o reconhecimento de boas ideias, o apoio a essas ideias e a vontade de desafiar o sistema para se conseguir novos produtos, processos, serviços e sistemas” (Kouzes e Posner, 2009, p.41).

Para o líder que persegue o desafio da mudança não há zonas de conforto. Há sim, um «**Procurar oportunidades**» (Mandamento 5: Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar) na expectativa da melhoria da organização que ele lidera. Para tal é importante dimensionar as iniciativas que vão ser implementadas e procurar ideias de melhoria fora da própria organização.

A velocidade da mudança é rápida e as oportunidades vão e vêm num nanosegundo. Logo, os líderes exemplares são proativos: procuram e criam novas oportunidades regularmente. “Leaders treat every assignment as an adventure” (Kouzes e Posner, 2012, p.107), criando novas iniciativas ao mesmo tempo que incentivam os seus seguidores a adotar a mesma atitude.

Kouzes e Posner (2009) referem, ainda, que “a liderança está intrinsecamente ligada ao processo de inovação, ao trazer de novas ideias, métodos ou soluções” (p.193). Acrescentam que “Parece que todos têm melhor desempenho quando se ocupam da mudança” (p.197).

Os líderes, por definição, seguem à frente da mudança, não atrás, a tentar alcançá-la. Stengel (2009) fala da liderança “a partir da frente” quando se refere a Nelson Mandela:

Ao longo da vida, Mandela assumiu riscos para liderar. Se fosse um soldado, seria o primeiro a saltar das trincheiras para comandar uma carga através da terra-de-ninguém. A sua ideia é de que os líderes não só devem comandar como devem ser vistos a comandar – ou seja, que isso faz parte da função que desempenham. (...) Como é evidente, liderar a partir da frente implica tomar a iniciativa, como Mandela fez ao longo da vida, em diversos momentos críticos. (p.55-56)

A demanda de mudança é uma aventura. É um teste à vontade e às capacidades, despertando talentos que estão latentes.

Para que os líderes consigam o melhor de si mesmos e dos outros, têm de compreender o que dá significado e propósito ao trabalho e o que o torna intrinsecamente motivador. É, assim, fundamental que haja uma promoção da comunicação interna e externa da organização, partilhando e divulgando as novas ideias, fomentando momentos de aprendizagem comuns que poderão conduzir a mudanças positivas nos modelos e práticas instituídas.

“A liderança não se trata do desafio pelo desafio. (...) Trata-se de desafiar com um propósito. Trata-se de desafiar com paixão. Trata-se de viver com significado” (Kouzes e Posner, 2009, p.202).

A inovação e a liderança são quase sinónimas. Os líderes são inovadores; os inovadores são líderes. A liderança exemplar requer perspetiva, não apenas visão interna e é lá que, na opinião dos autores, o futuro está.

Tratando qualquer trabalho como uma aventura, questionando o *status quo* e atraindo os constituintes para este efeito, vão ser procuradas e encontradas novas oportunidades (Kouzes e Posner, 2009).

O líder não deverá reear «**Experimentar e correr riscos**» (Mandamento 6: Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência) uma vez que a inovação é, por si só, um risco. Os líderes reconhecem os fracassos como um facto necessário à vida inovadora que querem levar. Em vez de punirem os erros, encorajam os seguidores a exporem-se às diferentes experiências, mesmo que ocorram falhas; em vez de encontrarem alguém a quem culpar

pelos erros, aprendem com eles; em vez de acrescentar regras, encorajam a flexibilidade.

“Os líderes com sucesso ajudam os outros a ver como o facto de dividirem as grandes quimeras em pequenas tarefas os pode ajudar a seguir em frente” (Kouzes e Posner, 2009, p.223). É importante gerar pequenas vitórias e aprender a partir da experiência.

Os líderes são experimentadores: atentam todos os problemas com novas abordagens, aventuram-se sem as restrições da rotina normal e experimentam soluções criativas e arriscadas. Criam ambientes onde os membros da organização também podem aceitar o desafio da mudança. “As pessoas do nosso estudo dizem-nos vezes sem conta que os erros e os fracassos são importantes para se alcançar o sucesso” (Kouzes e Posner, 2009, p.230). Acrescentam os autores que “A aprendizagem acontece quando as pessoas se sentem confortáveis em falar quer sobre o sucesso, quer sobre os fracassos” (p.230).

Os líderes guiam e canalizam a mudança humana, que por vezes é frenética, para se conseguir algo. Quando as coisas parecem prestes a desabar, os líderes mostram aos seus constituintes um mundo novo e excitante que podem ser eles próprios a criar com as peças todas. E tal como dizem Kouzes e Posner (2009), “é difícil argumentar contra o sucesso” (p.227).

Ao ter e fomentar uma atitude de resistência psicológica, os líderes conseguem transformar os possíveis sobressaltos e o stress da inovação e da mudança em aventura. “Leaders venture out. They test and they take risks with bold ideas. And because risk-taking involves mistakes and failure, leaders accept the inevitable disappointments and treat them as opportunities for learning and growth” (Kouzes e Posner, 2012, p.107).

Ao estabelecerem formas de aprendizagem passo a passo, quer para o sucesso, quer para o fracasso, os líderes criam um ambiente com condições para transformar os constituintes em líderes. E “A aprendizagem é mais propícia quando há um ambiente onde as pessoas se sentem seguras em relação a tornarem-se vulneráveis, seguras em relação a correr riscos de fracasso” (Kouzes e Posner, 2009, p.232).

Os líderes que Kouzes e Posner estudaram “encaram as mudanças por que passaram, quer as tenham iniciado ou não, como um desafio de onde resultaria algo

extraordinário. (...) Acreditaram que tinham o poder de influenciar o seu próprio destino e o destino dos seus constituintes” (2009, p.238). Assim, na opinião dos autores, os líderes toleram situações de risco porque: detêm uma grande sensação de controlo; não são passivos, não se vitimizam perante o fracasso; estão fortemente comprometidos com a sua visão; dificilmente se sentem aborrecidos ou vazios; possuem uma forte vontade em serem desafiados e sentem que o conforto e a segurança não só são expectativas de vida irreais como também insuficientes.

Em suma, “Desafiar o processo” é procurar “novas ideias e reconhecer as que são boas, é desafiar o sistema organizacional para mudar. Comporta experimentar, correr riscos e errar. Os erros deverão ser encarados como momentos de aprendizagem” e, por outro lado, “os pequenos sucessos devem ser considerados vitórias com o intuito de incentivar a que os constituintes voltem a experimentar” (Costa, 2011, p.56).

4.1.4 Permitir que os outros ajam

“A grand dream doesn’t become a significant reality through the actions of a single person. It requires a team effort”

(Kouzes e Posner, 2012, p.26).

Kouzes e Posner (2009) defendem que “Os grandes sonhos não se tornam realidade com as acções de uma única pessoa” (p. 42). É preciso um trabalho de equipa, uma confiança sólida e o estabelecimento de relações fortes. É necessário que haja colaboração de grupo e valor individual. Para se conseguirem feitos extraordinários em organizações, os líderes têm de permitir que os outros ajam, criando ambientes onde seja possível «**Fomentar a colaboração**» (Mandamento 7: Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações), proporcionando um clima de confiança e facilitando as relações interpessoais.

“Não se consegue sozinho” é o lema dos líderes exemplares. Não se conseguem feitos extraordinários sozinhos e a liderança não é um ato isolado; é, sim, um trabalho de equipa (Kouzes e Posner, 2009, p.253).

A colaboração é a arte que permite que equipes, parcerias e outras alianças funcionem eficazmente. A colaboração, como já referimos, só pode ser alcançada quando se cria um ambiente de confiança e se facilitam as relações a longo prazo entre os constituintes. Para se conseguirem feitos extraordinários, tem de se promover uma noção de dependência mútua, fazendo com que as pessoas se sintam como parte de um grupo onde todos sabem que precisam dos outros para serem bem-sucedidos. A confiança é o motor do trabalho em equipe: “Sem confiança não se pode liderar” (Kouzes e Posner, 2009, p.254).

Os líderes devem, por isso, partilhar livremente informações e recursos com os seus constituintes, mostrando-lhes que compreendem as suas necessidades e interesses, mantendo-se abertos à sua influência, usando sabiamente as suas capacidades e conhecimentos e, acima de tudo, mostrando que confiam nos outros que consigo trabalham. Assim, “Um dos ingredientes mais importantes para a cooperação e colaboração é a noção de interdependência, uma condição onde todos sabem que não conseguem alcançar o sucesso se não conseguirem coordenar esforços” (Kouzes e Posner, 2009, p.263).

Para que seja criado um clima de confiança é necessário que o líder seja o primeiro a confiar; seja receptivo a ser influenciado e partilhe a informação e os recursos com os demais. Por outro lado, as relações serão facilitadas se forem definidos objetivos e funções de forma cooperativa; apoiando regras de reciprocidade; estruturando projetos que promovam o empenho e esforço de todos.

Kouzes e Posner (2009) afirmam que nos milhares de casos estudados, ainda não encontraram um único exemplo de sucesso que não envolvesse o apoio de muitas pessoas. Acrescentam, ainda, “que as pessoas que dão reciprocidade vão ter mais sucesso do que as que tentam maximizar as vitórias individuais” (p.266).

Aumentar a autodeterminação e desenvolver a competência e a confiança nos outros, passa por «**Dar força aos outros**» (Mandamento 8: Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências).

Os líderes fortalecem os outros - “os líderes exemplares dão força aos outros” (Kouzes e Posner, 2009, p.281) - quando tornam possível que os constituintes tenham

escolhas e responsabilidades, quando criam opções e alternativas à forma como o trabalho e os serviços são produzidos e quando fomentam a responsabilidade de agir.

À medida que os constituintes assumem mais responsabilidades, os líderes podem despende energia noutras áreas, aumentando a sua própria esfera de influência e acrescentando recursos adicionais às unidades, que, por sua vez, os vão distribuir pelos membros do grupo: “Criar um ambiente onde as pessoas estão completamente comprometidas e sentem que controlam as suas vidas é a base para se dar força aos outros. As pessoas têm de ter liberdade para tomar decisões com base naquilo que acreditam que deve ser feito” (Kouzes e Posner, 2009, p.281).

Os líderes desenvolvem a competência dos outros, assim como a confiança para agir e para se superarem. Criam um ambiente de aprendizagem, investindo na competência contínua das pessoas, e treinam os constituintes para usarem melhor essa competência, apoiando-os a fazerem mais do que pensavam ser possível. Os líderes exemplares colocam o seu poder ao serviço dos outros porque sabem que as pessoas capazes e confiantes têm um melhor desempenho, passando os líderes de “uma posição de controlo para uma situação em que dão controlo a outros, tornando-se em treinadores e professores. (...) Em última análise, o que os líderes fazem é transformar os constituintes em líderes” (Kouzes e Posner, 2009, p.282).

De forma sucinta, para que se possa desenvolver a competência e a confiança nos outros é importante:

- Aumentar o investimento na formação e desenvolvimento profissional dos constituintes;
- Organizar e planear o trabalho de forma a construir competências;
- Fomentar a autoconfiança;
- Agir como um treinador.

Em suma, “Permitir que os outros ajam” implica “a promoção da colaboração e da confiança mútua. Esta prática aponta, por conseguinte, para a valorização dos outros, através da distribuição do poder, aumentando, consequentemente, a sua auto-confiança. Para haver uma responsável distribuição do poder é necessário aumentar a competência dos constituintes através, por exemplo, de formação” (Costa, 2011, p.63).

4.1.5 Encorajar a vontade

“Leadership is not an affair of the head. Leadership is an affair of the heart” (Kouzes e Posner, 2012, p.222).

É fundamental que os líderes encorajem a vontade dos seus constituintes para que estes continuem com determinação. Kouzes e Posner (2009) acrescentam que “Faz parte do trabalho do líder mostrar gratidão pelos contributos das pessoas e criar uma cultura de celebração de valores e de vitórias” (p.45).

«**Reconhecer contributos**» (Mandamento 9: Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência pessoal) e celebrar os sucessos em grupo e de forma autêntica, fortalecerá a identidade coletiva e o espírito de equipa. É importante esperar o melhor das pessoas e personalizar o reconhecimento.

Os líderes dão direções e reações claras ao mesmo tempo que encorajam. Esperam o melhor das pessoas e criam profecias que acabam por se concretizar sobre como pessoas normais conseguem feitos e resultados extraordinários.

Ao manter uma visão positiva e ao dar reações motivadoras, os líderes estimulam, reacendem e concentram as energias e a determinação de todos. Os líderes reconhecem e recompensam o que os indivíduos fazem para contribuir para a visão e para os valores comuns, expressando o seu apreço muito além dos limites do sistema de louvor formal da organização. E “Os líderes sabem que o reconhecimento tem de ser bem pensado, tem de ter um propósito e tem de ser genuíno” (Kouzes e Posner, 2009, p.310).

“Leaders give heart by visibly recognizing people’s contributions to the common vision. With a thank-you and a smile, and public praise the leader lets others know how much they mean to the organization” (Kouzes e Posner, 2012, p.178). A personalização implica que se conheça o que é adequado para um indivíduo e para uma cultura. Em vez de presumirem que sabem o que é bom para os outros, os líderes despendem algum tempo a perguntar e a observar. Kouzes e Posner (2009) aconselham que “Se quer personalizar o reconhecimento e fazer alguém sentir-se genuinamente especial, tem de olhar para lá dos papéis das pessoas e ver a pessoa por dentro” (p.324).

Kouzes e Posner (2009) dizem que quando pediram às pessoas para descreverem os melhores líderes que já tiveram “quase todos falaram de indivíduos que despertaram o melhor neles” (p.312). Acreditar nos outros é uma força extraordinariamente poderosa para se aumentar o desempenho: “Sentir apoio e apreço desperta a noção de auto-valor nas pessoas e leva ao sucesso em todas as áreas da vida” (p.316).

«**Celebrar os valores e as vitórias**» (Mandamento 10: Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade) em conjunto, reforça o facto de que o desempenho extraordinário resulta do esforço de muitas pessoas. “O desempenho melhora quando os líderes juntam as pessoas para celebrar as conquistas e para reforçar os princípios partilhados” (Kouzes e Posner, 2009, p.341).

Ao celebrar de forma visível e num contexto de grupo as conquistas de uma pessoa, os líderes estão a criar uma comunidade e a alimentar o espírito de equipa; ao basear as celebrações em conformidade com valores fundamentais e com o alcance de marcos importantes, os líderes reforçam e mantêm a concentração das pessoas.

A interação social aumenta o empenho das pessoas em relação aos padrões do grupo e tem um efeito profundo no bem-estar das pessoas. Quando se pede às pessoas para saírem das suas zonas de conforto, o apoio e o encorajamento dos seus colegas aumenta a resistência a possíveis efeitos nefastos de *stress* (Kouzes e Posner, 2009).

Os líderes dão o exemplo (“Tem de se praticar o que se prega, fazer o que se diz, agir como defende”, Kouzes e Posner, 2009, p.353) envolvendo-se pessoalmente na celebração e no reconhecimento, demonstrando que o encorajar da vontade é algo que todos devem fazer. Os autores afirmam que o reconhecimento não deve ser banalizado, embora confirmem que, por norma, verificaram nos seus estudos que “o problema não é o reconhecimento excessivo, antes pelo contrário” (p.348).

Ao longo da sua obra, Kouzes e Posner (2009) contam histórias de pessoas normais que conseguiram feitos extraordinários. Falaram com pessoas de todo o mundo, de todos os contextos sociais e de todas as idades. Não são figuras públicas, pessoas famosas ou superestrelas:

Concentrámo-nos nos líderes normais porque a liderança não depende de posição ou título. A liderança não tem a ver com poder ou autoridade organizacional. Não tem a ver com fama ou fortuna. Não tem a ver com o nome de família. Não tem a ver com ser-se director-geral, presidente, general ou primeiro-ministro. E definitivamente não tem nada a ver com ser-se um

herói. A liderança tem a ver com relacionamento, com credibilidade e com aquilo que se faz. (p. 370)

O domínio dos líderes é o futuro. O legado único do líder é a criação de instituições reconhecidas que perdurem no tempo.

O contributo mais significativo que os líderes podem dar não se resume ao dia de hoje; tem de levar ao desenvolvimento a longo prazo de pessoas e instituições para que se possam adaptar, mudar, prosperar e crescer: “From what source comes the leader’s courage? The answer is love. Leaders are in love – in love with the people who do the work, with what their organizations produce, and with their customers” (Kouzes e Posner, 2012, p.178).

4.2O Modelo de Kouzes e Posner aplicado na investigação

O modelo dos autores, que serve de base ao nosso próprio estudo, tem sido, também, utilizado por múltiplos investigadores como instrumento de recolha de dados sobre a liderança educacional nos mais diferentes níveis de ensino e de intervenientes.

Em Portugal, a tese de doutoramento de Teodósio (2007) procurou aferir se as práticas de liderança de mestrados se coadunam com a caracterização da cultura portuguesa, resultante da interpretação dos índices que Portugal apresenta nas dimensões culturais definidas por G. Hofstede, em 1980. O estudo pretendeu, também, detetar diferenças nas práticas de liderança entre géneros. Na prossecução destes objetivos, foi ministrado o questionário *Leadership Practices Inventory* (LPI) – 3.^a edição, a 116 mestrados do ISCTE.

No estudo foi confirmado que os mestrados incidem mais em práticas de liderança de “Mostrar o Caminho” do que em práticas de “Desafiar os Processos”. Facto que é consistente com os índices que Portugal detém nas dimensões culturais de “Distância ao Poder e Controlo da Incerteza”. Foi, também, verificado que não existem diferenças significativas, entre géneros, nas práticas de liderança de “Promover a

atuação dos outros” e “Encorajar a vontade”. Os resultados do estudo permitiram ao autor caracterizar os mestrandos como líderes que: tratam os seus colaboradores com dignidade e respeito; respeitam promessas e compromissos; desenvolvem relações de cooperação com as pessoas com quem trabalham; apreciam as contribuições da sua equipa e elogiam as pessoas pelo trabalho bem feito. Por outro lado, o investigador concluiu que os mestrandos são também líderes que não promovem nem partilham uma visão de grupo.

Ribeiro e Bento (2009) realizaram também um estudo que pretendeu descrever e analisar as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos do Instituto Politécnico de Bragança. Os autores recorreram ao *Student Leadership Practices Inventory* (SLIP), tendo inquirido alunos que frequentavam o 1.º e o 2.º ciclo dos cursos lecionados no Instituto Politécnico de Bragança, e trabalharam sobre 133 respostas.

Das cinco práticas de liderança, “permitir que os outros ajam” foi identificada como sendo exercida pelo maior número de alunos do Instituto, seguindo-se a prática “encorajar a vontade”. São os alunos do sexo masculino, de idade mais avançada e com estatuto de trabalhador estudante os que aplicam com mais frequência as práticas de liderança analisadas. Quanto ao género, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Os alunos do sexo masculino são os que mais praticam os comportamentos “inspirar uma visão partilhada” e “desafiar o processo”.

Os mesmos autores realizaram ainda um estudo similar (2009), incidindo desta vez sobre as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos da Universidade da Madeira. Foram considerados 208 questionários (86 do sexo masculino e 122 do sexo feminino) para efeitos de tratamento de dados.

Das cinco práticas de liderança, a mais frequentemente utilizada é “permitir que os outros ajam”, seguindo-se por ordem decrescente “encorajar a vontade”, “inspirar uma visão conjunta”, “mostrar caminho” e “desafiar o processo”.

Comparando os dois estudos, os alunos da Universidade da Madeira apresentam um posicionamento das práticas de liderança manifestamente melhor do que os alunos do Instituto Politécnico de Bragança. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, no que diz respeito à prática de liderança “permitir que os outros ajam”. O sexo feminino utiliza mais frequentemente esta prática de liderança

do que o sexo masculino. Em relação às restantes práticas, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, nos dois estudos.

Em 2010, os mesmos autores realizaram um novo estudo comparativo, com o objetivo de avaliar o nível da frequência das práticas de liderança em professores que frequentavam (nos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010) o mestrado ou a pós-graduação na área das ciências da educação em dois países, Brasil e Portugal.

Foi selecionada uma amostra não probabilística por conveniência constituída por 132 professores, dos quais 53 de nacionalidade Portuguesa e 79 de nacionalidade Brasileira, sendo a grande maioria do sexo feminino (88%). Em relação aos resultados obtidos, identificaram que “Tendo em conta a idade, verifica-se a predominância do intervalo de idades dos 36 aos 45 anos (...) e, por fim, a classe etária dos inquiridos com mais de 46 ou mais anos (...). Em termos de tempo de serviço, verifica-se que a maioria dos inquiridos tem entre 11 a 20 anos” de experiência profissional (Ribeiro e Bento, 2010, p.12). Para a recolha de dados foi utilizado o SLIP.

Determinando a frequência do uso das cinco práticas de liderança, a mais frequentemente utilizada foi “permitir que os outros ajam”, seguida, por frequência de utilização, as práticas “encorajar a vontade”, “mostrar o caminho”, “inspirar uma visão conjunta” e “desafiar o processo”.

Neste estudo, os testes estatísticos provam existir diferenças estatisticamente significativas entre professores Portugueses e Brasileiros, no que diz respeito à frequência de utilização das cinco práticas de liderança. São os Brasileiros os que mais utilizam estas práticas no âmbito da sua vida familiar e atividade profissional.

Verificaram-se igualmente diferenças entre os géneros nas práticas de liderança “desafiar o processo” e “encorajar a vontade”, sendo estas práticas mais utilizadas pelo género feminino. Na comparação entre classes etárias e o tempo de serviço, relativamente à utilização das práticas de liderança, provou-se que a dimensão “desafiar o processo” está mais desenvolvida nos indivíduos com idade igual ou superior a 36 anos e com mais anos de experiência profissional (Ribeiro e Bento, 2010).

Matos (2011) realizou um estudo com Diretores/as de Escolas Públicas do Distrito de Coimbra que teve como principal objetivo caracterizar e identificar as práticas de liderança mais postas em prática por aqueles, segundo o modelo desenvolvido por

Kouzes e Posner (2009). Foi utilizado no estudo o *Leadership Practices Inventory* (LPI).

A análise dos dados recolhidos demonstrou que a prática de liderança mais utilizada pelos/as Diretores/as das Escolas Públicas do distrito de Coimbra foi “Permitir que os outros ajam”. Por outro lado, a prática de liderança que apresentou valores mais baixos foi “Desafiar o processo”. Em todas as práticas de liderança, o género masculino obteve resultados mais elevados do que o feminino, embora as diferenças não tenham sido estatisticamente significativas.

No que ao tipo de estabelecimento de ensino diz respeito, os Agrupamentos de Escola obtiveram, em todas as variáveis, valores mais elevados nas cinco práticas de liderança, comparativamente às Escolas não agrupadas. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas práticas de liderança “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade”. Os resultados apresentaram, também, relevância na prática de liderança “Inspirar uma visão conjunta”.

Os/as Diretores/as com mais experiência no cargo obtiveram resultados mais elevados que os seus pares com menos experiência, exceto na prática de liderança “Encorajar a vontade”, onde ambos apresentaram o mesmo valor de média. Os/as Diretores mais novos/as (36 a 45 anos) apresentam resultados mais elevados em todas as práticas de liderança, quando comparados com os seus pares mais velhos (+45 anos).

Em 2011, Costa realizou um estudo de caso, incidindo sobre uma Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Região Autónoma da Madeira. Como instrumentos de recolha de dados, foram utilizados a análise de conteúdo e o inquérito por questionário. Foi administrado, ao pessoal docente e não docente da escola, o questionário *LPI - Observer* (*Leadership Practice Inventory*) desenvolvido por Kouzes e Posner. A análise de conteúdo recaiu sobre dois documentos da escola - o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Escola.

A prática de liderança que é observada pelos inquiridos (Pessoal Docente e Não Docente), com maior frequência, no Presidente do Conselho Executivo, é “Permitir que os outros ajam”. Nesta sequência, é possível afirmar que os inquiridos consideram que as práticas e comportamentos de liderança mais utilizados pelo Presidente do Conselho Executivo estão relacionados com o promover a colaboração de todos, fomentando os

objetivos cooperativos e construindo confiança mútua e também com a valorização dos outros, através da delegação de poderes e da formação, aumentando-lhes, consequentemente, as suas competências.

A autora concluiu também que, na opinião dos inquiridos, as práticas de liderança que deverão ser privilegiadas por um líder eficaz são “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”. Os inquiridos consideram que o líder adota práticas de uma liderança exemplar, no entanto, a sua frequência é inferior às que deverão ser observadas num líder eficaz. Por último, por categoria, verificou-se que é o Pessoal Docente que percebe mais frequentemente comportamentos de liderança exemplar no líder.

A investigação desenvolvida por Ribeiro, Fernandes e Correia (2012), centrou-se na avaliação do nível de frequência das práticas de liderança em enfermeiros que frequentavam uma pós-graduação e verificar, simultaneamente, se existiam diferenças nas práticas de liderança adotadas tendo em conta o tipo de cuidados prestados e o tempo de serviço. Foi selecionada uma amostra não probabilística por conveniência constituída por 47 enfermeiros. Para a recolha de dados utilizaram o *Student Leadership Practices Inventory* (SLPI). A prática de liderança mais utilizada pelos Enfermeiros foi “Permitir que os outros ajam”, seguindo-se-lhe as práticas “encorajar a vontade”, “mostrar o caminho”, “desafiar o processo” e, por fim, “inspirar uma visão partilhada”. Em todas as competências analisadas o nível das mesmas foi moderado. Por outro lado, verificou-se que, independentemente, do tipo de cuidados prestados e do tempo de serviço, as competências eram utilizadas pelos Enfermeiros com a mesma frequência.

Santos (2013) realizou um trabalho que pretendeu examinar o cargo o Diretor de Turma sob a perspetiva dos alunos, administrando o questionário de Kouzes e Posner. Nesta investigação, o principal objetivo consistiu em conhecer as percepções que os alunos possuem relativamente ao desempenho das práticas de liderança dos diretores de turma, segundo o modelo destes autores. Os sujeitos foram constituídos por 210 alunos, do 7.º ano de escolaridade do ensino básico ao 12.º do ensino secundário, pertencentes a uma escola pública da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.).

Neste estudo, a prática de liderança exercida pelos/as diretores/as de turma de uma escola pública da R.A.M. mais percebida pelos alunos foi “Permitir que os outros ajam” (em todas as variáveis - género, idade e nível de ensino dos alunos). Por outro

lado, a prática de liderança que apresentou valores mais baixos foi “Desafiar o Processo” (também em todas as variáveis). As práticas de liderança “Permitir que os outros ajam” e “Desafiar o processo” são as únicas que os alunos do sexo feminino mais percebem quando comparados com as do sexo masculino. Nas restantes práticas, os respondentes do sexo masculino alcançam médias mais elevadas. No que diz respeito à idade, todas as práticas de liderança são percebidas com valores mais elevados pelos respondentes com idade superior a 16 anos. Ou seja, os alunos mais velhos (+ de 16 anos), em comparação com os mais novos, são os que destacam, com maior frequência, todas as práticas de liderança na ação do diretor de turma, sendo as diferenças estatisticamente significativas na prática “Permitir que os outros ajam”.

Medeiros (2014) desenvolveu um trabalho de investigação onde procurou caracterizar e identificar as práticas de liderança mais utilizadas pelos professores do ensino secundário da Escola Secundária das Laranjeiras, segundo o modelo de Kouzes e Posner (2009). Os comportamentos mais frequentes observados pelos alunos em relação aos seus professores foram “Cumrem as promessas e compromissos”, da dimensão “Mostrar o Caminho”; “Buscam oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades”, da dimensão “Desafiar o Processo”; “Tratam os outros com dignidade e respeito e Apoiam as decisões que os outros tomam por iniciativa própria”, da dimensão “Permitir que os outros ajam” e, por fim, “Elogiam as pessoas quando fazem um trabalho bem feito”, da dimensão “Encorajar a Vontade”. Assim, verificou que os comportamentos mais frequentes utilizados pelos professores dessa escola, e de acordo com os alunos do 11.º ano e 12.º ano (a autora apenas selecionou alunos destes anos de escolaridade – num total de 115 - por revelarem, no seu entendimento, maior maturidade, frequentarem a escola há mais tempo opinando que, por estes motivos, conhecem melhor os docentes), estão distribuídos por quatro dimensões do modelo, nomeadamente “Mostrar o Caminho”, “Desafiar o Processo”, “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a Vontade”. A única dimensão em que os alunos não reconheceram um comportamento frequente foi a dimensão “Inspirar uma Visão Partilhada”.

Numa investigação que teve como objeto de estudo as percepções que os alunos (do 4.º ano de escolaridade) têm acerca do exercício de liderança do professor do Movimento da Escola Moderna (MEM) ao nível do primeiro ciclo, em contexto de sala de aula, realizado por Cruz (2014), foram versados os conceitos e modelos de liderança

em diferentes situações, nomeadamente educacional, dando-se ênfase à perspetiva de Kouzes e Posner na práxis do professor líder. A autora recorreu a uma metodologia mista.

Como este estudo se restringiu aos professores do 1.º Ciclo que implementam o modelo pedagógico do MEM nas suas práticas, foi feita uma abordagem à história e filosofia deste movimento associativo de professores, estabelecendo um paralelismo entre a cultura pedagógica e perfil dos professores do movimento e as cinco práticas e os dez mandamentos da liderança, definidos por Kouzes e Posner. Verificou-se, através deste estudo, que o professor do MEM “mostra o caminho”, dando a conhecer aos alunos as metas a atingir, com base no currículo formal, que tem de ser executado ao longo da escolaridade, bem como os respetivos processos, tendo em conta que a avaliação é contínua e formativa.

O professor do MEM, segundo a autora, estabelece um clima relacional com os alunos, com base numa comunicação interativa a fim de “inspirar uma visão conjunta”, sendo a vida da turma da responsabilidade de todos. O professor ao “Encorajar a vontade” permite que os alunos concretizem os seus projetos e anseios, valorizando propostas, mostrando-lhes que confia neles, elogiando o seu trabalho e contributo, a fim de “celebrar os valores e as vitórias”, em conjunto.

Segundo Cruz (2004), com o professor do MEM, criam-se afinidades autênticas, com base na empatia, concordantes com princípios e valores verdadeiros. Por outro lado, celebram-se sucessos, quando se verificam que os objetivos foram atingidos, melhorando os relacionamentos entre professor e alunos, e havendo cada vez mais um maior grau de proximidade relacional, baseado na motivação.

Com uma perspetiva um pouco diferente, Teodósio (2014) trabalhou a questão da validade do modelo cultural *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness* (GLOBE) apresentado por House *et al.* (2004, referidos por Teodósio, 2014) na predição de práticas/comportamentos de gestão, medidos pelo *Leadership Practices Inventory* (LPI) apresentado por Kouzes e Posner. Nesta investigação foi utilizada uma abordagem quantitativa. Os dados foram recolhidos de 1628 mestrandos na área da gestão, pertencentes a 54 Instituições de Ensino Superior de 14 países.

Os resultados da investigação suportaram a corrente científica que defende que a Liderança Transformacional é simultaneamente um fenómeno universal e culturalmente contingente. A investigação propôs a utilização do LPI numa versão mais reduzida em estudos com grandes amostras de países. A nova versão foi designada por LPI Transformado. Foi encontrada evidência empírica de que as dimensões culturais Coletivismo de Grupo, Assertividade e Orientação para as Relações são um importante fator explicativo da variabilidade de comportamentos medidos pelos fatores “Inspirar uma Visão Partilhada”, “Encorajar a vontade” e “Promover a Atuação dos Outros”. A investigação demonstra que a capacidade preditiva de comportamentos de gestão medidos pelo LPI Transformado aumenta significativamente se se proceder a uma reorganização das “Bandas” culturais nas 4 dimensões culturais em estudo. A investigação revelou também que o modelo de *Clusters* Culturais é um bom instrumento para prever a variabilidade de comportamentos de gestão entre diferentes países.

Relativamente ao contexto internacional, Pennington, Townsend e Cummins (2003) concretizaram um estudo que pretendeu determinar a existência de uma relação significativa entre práticas específicas de liderança e diferentes perfis culturais. Participaram 85 estudantes universitários inscritos em três secções de um curso superior de *capstone*¹¹ de uma importante universidade de pesquisa, distribuídos por 15 equipas com um líder formal designado para cada uma das delas. “Two instruments, the LPI and the OCAI”¹², “were used to determine if there was a correlation between leadership practices and team culture in temporary undergraduate student teams” (p.30). Foram administrados pós-testes depois de um semestre com a duração de 15 semanas. Os autores encontraram relações estatisticamente significativas para cada uma das cinco práticas de liderança e a cultura das equipas, tendo as práticas de liderança “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade” obtido essa relação estatisticamente significativa com os quatro perfis culturais definidos: “clã” (relação positiva), “gestão” (relação positiva), “mercado” (relação negativa) e “hierarquia” (relação negativa). Há, ainda, a realçar: o facto de as 5 práticas de liderança do modelo de Kouzes e Posner terem uma relação positiva e estatisticamente relevante com o perfil cultural “clã”; as

¹¹ Para mais informações sobre o conceito, é possível pesquisar o mesmo em <http://edglossary.org/capstone-project/>

¹² Modelo de perfis culturais definidos por Cameron e Quinn (1999) e utilizados pelos autores na sua investigação. Disponível em Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Reading, MA: Addison-Wesley.

mesmas 5 práticas de liderança do modelo de Kouzes e Posner apresentam uma relação negativa e estatisticamente significativa com o perfil cultural “mercado”. Os autores concluíram que diferentes práticas de liderança resultaram em culturas, também elas, diferentes.

Em 2007, Ricketts, Priest e Lastly realizaram um estudo recorrendo ao *Student Leadership Practices Inventory*, cujo propósito foi avaliar as práticas de liderança dos membros da Associação de Futuros Agricultores da América que participam no workshop anual de liderança, que tem lugar na “Success Conference in Georgia” (p.158). O desenvolvimento de competências de liderança nos jovens agricultores é um dos principais objetivos daquela Associação a nível nacional. Partindo do pressuposto que “Positive changes in leadership behavior as a result of FFA Leadership Development events have been assumed for years” (p.161) houve, por parte dos autores, necessidade de testar esta percepção. Participaram no estudo 111 alunos, com uma média de idades de 16 anos, metade do género feminino e a outra metade pertencente ao género masculino, sendo 71,4% da zona rural, 14,3% de áreas suburbanas e os restantes 10,7% residentes em áreas urbanas.

A prática de liderança mais posta em prática por estes alunos é “Encorajar a vontade”. Por outro lado, aquela que menos implementam é “Desafiar o processo”. É de salientar que o género feminino obteve médias mais elevadas do que os seus pares do género masculino em todas as práticas de liderança.

Abu-Tineh *et al.* (2009) realizaram uma investigação cujo objetivo foi determinar as práticas de liderança dos Diretores de escolas na Jordânia, segundo o modelo de liderança transformacional de Kouzes e Posner, tendo sido administrado o *LPI - Observer (Leadership Practice Inventory)* a uma amostra estratificada de 1000 professores de escolas básicas e secundárias. Foram considerados 550 respondentes finais, dos quais 66% são do género feminino, 52% são professores de escolas básicas e 45,8% são docentes com experiência profissional entre os 5 e os 15 anos de lecionação.

Os resultados deste estudo revelaram que o modelo de liderança de Kouzes e Posner nas escolas da Jordânia, tal como é percebido pelos professores, é praticado de forma moderada por parte dos seus Diretores. A partir da análise dos resultados é possível constatar que a prática de liderança mais utilizada pelos/as Diretores/as, na percepção dos professores inquiridos, foi “Permitir que os outros ajam”. Por outro lado, a

prática de liderança que apresentou valores mais baixos foi “Inspirar uma visão conjunta”. Na comparação entre gêneros, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas práticas “Inspirar uma visão conjunta” (favorável ao gênero masculino), “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade” (ambas favoráveis ao gênero feminino). No que ao nível de ensino diz respeito, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas práticas “Inspirar uma visão conjunta”, “Permitir que os outros ajam”, “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade”, tendo os docentes do ensino básico obtido valores superiores aos seus pares do ensino secundário em todas as práticas referidas. Relativamente à comparação de respostas dadas pelos professores contratados, com média e longa experiência, não se verificaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das cinco práticas de liderança. Os autores constataam que os anos de experiência dos professores não tiveram efeito sobre a sua perceção relativamente às práticas de liderança dos seus diretores.

O estudo de McKinney e Waite (2016) envolveu 18 estudantes universitários de áreas como a Enfermagem, Administração de Serviços de Saúde e Ciências da Saúde. Adicionalmente à participação destes estudantes, integraram o estudo vários observadores (educadores, empregadores, supervisores) que conheciam bem os alunos em causa. Estudantes e observadores preencheram o *Student Leadership Practices Inventory*, numa fase pré e pós-teste (separados por um período de tempo de 9 meses): os estudantes auto-relataram o seu envolvimento em comportamentos de liderança associados às 5 práticas exemplares do modelo de Kouzes e Posner tendo-se associado a perceção que os observadores têm da utilização, por parte dos alunos, desses mesmos comportamentos de liderança. Durante os 9 meses, os estudantes universitários foram sujeitos a um programa de liderança, ao mesmo tempo que cumpriam as tarefas académicas dos seus respetivos cursos.

Relativamente aos resultados dos estudantes universitários, os mesmos demonstram mudanças positivas nos dados pré e pós-teste, exceto para a prática “Encorajar a vontade”. No que aos resultados dos observadores diz respeito, as médias das práticas percecionadas nos alunos no pré e pós-teste desceram, exceto na prática “Desafiar o processo”. A prática de liderança com a média mais elevada no pré e pós-teste dos estudantes universitários e dos observadores foi “Permitir que os outros ajam”. Na opinião das autoras, “Critical reflection and authentic assessment of actions that

occurred during the leadership program could have shifted students' realization of behaviors they actually did not demonstrate as originally thought at the beginning of the program". Acrescentam, ainda, que "Observers' scores tended to be higher than students' scores; however, minimal change in posttest scores could be attributed to not using the same observers for the pre and post assessments" (p.11).

Quin *et al.* (2016) implementaram um estudo com o propósito de determinar as práticas de liderança necessárias para melhorar o desempenho acadêmico e gerar mudanças positivas nas organizações escolares. 92 professores (88% são do gênero feminino e 79% são caucasianos) de 30 escolas (escolas de alta – grupo 1 - e baixa *performance* – grupo 2, considerando os dados dos níveis de desempenho dos alunos) do sudoeste do distrito de Mississippi, participaram no estudo que utilizou o LPI. Os resultados do estudo indicam que os diretores das escolas com alta *performance* empregam todas as práticas de liderança com mais frequência e eficácia do que os diretores de escolas com baixa *performance*. Os autores acrescentam, ainda, que "inspiring a shared vision and challenging the process are the two practices that have the biggest impact on student achievement" (p.71), tendo sido registadas diferenças estatisticamente significativas em ambas as práticas de liderança quando comparados os grupos 1 e 2 do estudo.

Os autores deixam, a título de exemplo, duas recomendações: "that principal preparation programs incorporate Kouzes and Posner's transformational leadership model into their curriculum in order to develop highly qualified school leaders" (p.71) e que as escolas com baixa *performance* sejam providas de administradores experientes – "The mentor should be a seasoned administrator who has a proven record of success in the school setting" (p.81).

Mais recentemente, Romsa, Romsa, Lim e Wurdinger (2017) estudaram a "effectiveness of service learning on the perceived leadership skills of 74 sport management undergraduate students at a mid-sized, Midwestern, public university using Kouzes' and Posner's Student Leadership Practices Inventory instrument" (p.129). Na perspectiva dos autores, este tipo de experiências (aprendizagem num contexto profissional real que não implica, necessariamente, que seja remunerado) permitem aos estudantes universitários implementar, na prática, as suas habilidades como líderes ao mesmo tempo que têm a oportunidade de lidar com desafios profissionais do "mundo

real”. O estudo foi realizado com estudantes universitários matriculados em quatro cursos diferentes de gestão desportiva, na tentativa de medir o efeito que a aprendizagem em contexto profissional teve na perceção das suas habilidades de liderança. Foram constituídos dois grupos de estudantes universitários: grupo experimental, composto por alunos de dois dos cursos citados (“The Event Management in Sport and the Sport Ethics and Professional Development”, p.136) e que participaram no “service learning” e o grupo de controlo, formado por estudantes dos outros dois cursos (“The Foundations of Sport Management and Legal Aspects of Physical Education”, p.136), não tendo estes últimos integrado qualquer programa de aprendizagem em contexto real. Acresce, ainda, informar que os estudantes que integraram o grupo experimental e o grupo de controlo receberam um pré-teste do *Student Leadership Practices Inventory* para “acquire a baseline of perceived leadership skills” (p.136).

Os resultados indicam que os estudantes que participaram no programa de aprendizagem em contexto real apresentaram uma diminuição dos seus valores em todas as práticas de liderança, quando comparamos os valores obtidos no pré e pós teste. A descida mais ténue verificou-se na prática “Encorajar a vontade” e a mais acentuada na prática “Mostrar o caminho”. Ainda relativamente ao grupo experimental, a prática de liderança com a média mais elevada no pré e no pós-teste foi “Permitir que os outros ajam”, tendo a prática “Desafiar o processo” obtido valores de média mais baixos, também no pré e pós-teste. Por outro lado, “The findings indicated that the students who did not participate in a service learning activity (control group) self-reported an increase in four of the leadership practices, and a decrease in one” (p.138). A única média que desceu no grupo de controlo do pré para o pós-teste, foi na prática “Permitir que os outros ajam” que havia alcançado o valor mais elevado no pré-teste. No pós-teste, a média mais elevada localiza-se na prática de liderança “Encorajar a vontade”. Apesar de não se ter verificado uma melhoria na perceção das práticas de liderança por parte dos estudantes universitários do grupo experimental, do pré para o pós-teste, os autores acreditam que “Finally, students might have begun to better understand their leadership skills after doing the service learning experience. In other words, the students might have over rated their leadership skills on the pre-test due to a lack of leadership experiences”. Acrescentam que “While taking the post-test, the students might have

realized that their leadership skills were not as high as they originally thought they were at the beginning of the semester” (p.140).

Uma ideia geral que os autores dos diferentes estudos que apresentámos defendem como futuras recomendações relativamente ao desenvolvimento da liderança, é que esta se faça através da dinamização de programas de liderança nas populações escolares, mesmo antes do nível universitário. Também Goleman, Boyatzis e McKee (2011) são da opinião que os líderes “podem tornar-se mais eficientes – desde que obtenham acesso aos instrumentos de aprendizagem adequados” (p.131), acrescentando que “As características da forma de liderar de cada pessoa fazem parte de um repertório de hábitos que foram aprendidos há muito tempo” (p.166) e, adicionamos nós, que quaisquer hábitos nos são incutidos desde que nascemos podendo, por essa razão, serem desenvolvidos, melhorados e aprofundados.

Resumo do Capítulo 4

Kouzes e Posner colocaram a hipótese de que bastaria pedir a pessoas normais para descreverem experiências de liderança significativas para encontrar padrões de sucesso. Liderar, na opinião dos autores, pode ser uma prática tão única quanto único é o líder que a pratica, mas dos mais diversos relatos e exemplos analisados, Kouzes e Posner descobriram padrões que podem ser aprendidos e vistos como as bases para uma liderança exemplar.

Com esse propósito, compilaram em cinco práticas de liderança o sucesso para se tornar um verdadeiro líder: mostrar o caminho, inspirar uma visão conjunta, desafiar o processo, permitir que os outros ajam e encorajar a vontade.

Mais do que um desafio à personalidade, liderar é um conjunto de comportamentos que podem ser atingidos com a aplicação destas cinco práticas, transformando os seus utilizadores em líderes inspiradores.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Opções metodológicas

Sendo a investigação uma indagação, uma busca de novo conhecimento e de nova compreensão (Woods, 1986), o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa implica que, obviamente, se tomem decisões, se assumam opções de ordem epistemológica, metodológica, teórica e técnica. Esta escolha nem sempre é uma tarefa fácil para o investigador, na medida em que ele tem de seleccionar métodos e técnicas de investigação adequadas ao seu objeto de estudo, que lhe permitam a produção de novo conhecimento (Vilarinho, 2000) e avançar com segurança.

As técnicas a utilizar são aquelas que o método permite e que a natureza do estudo aconselha. Para Bell (1997) não existem métodos prodigiosos para a resolução de problemas de investigação e refere que as técnicas de recolha de informação seleccionadas deverão ser aquelas que melhor se adequem à tarefa. Quivy e Campenhoudt (1998) acrescentam mesmo que para cada investigação “os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios, do seu modelo de análise” (p.233) e que se observa que “o verdadeiro rigor não é sinónimo de formalismo técnico” e que é errado acreditar que as investigações mais rigorosas “são as que recorrem a métodos muito formalizados, tal como é falso pensar que um investigador só pode ser rigoroso em detrimento da sua imaginação” (p.234).

Numa investigação, os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa. Oliveira, Pereira e Santiago (2004, p.43) consideram que “tanto as metodologias quantitativas como as qualitativas podem ser adequadas, tanto é conveniente utilizar umas como as outras ou até utilizar as duas metodologias na mesma investigação, seleccionando os passos em que se recorre a quantificação e o momento em que opta pelo conteúdo”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16) os dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” e “privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. Existe um

contacto direto entre o investigador e a situação que se pretende estudar, sendo que a perspetiva dos sujeitos é muito importante.

Duarte (2015) afirma que o método qualitativo enquadra-se no paradigma interpretativo, sendo a sua principal preocupação saber como o “indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo” (p.163).

Na perspetiva de Patton (1989), os dados qualitativos consistem em descrições pormenorizadas dos fenómenos a estudar, comportamentos observados e interações entre os sujeitos e, ainda, citações diretas dos envolvidos sobre as suas experiências, atitudes, sentimentos, pensamentos e crenças.

Quanto ao método quantitativo, como referem Carmo e Ferreira (2008, p.178), “Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre as variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos”. O método quantitativo enquadra-se no paradigma normativo, caracterizando-se por pretender ser “objetivo, definir leis universais, ser orientado para os resultados, com dados sólidos fiáveis e repetíveis, de medição controlada” (Duarte, 2015, p.164).

Bell (1997) acrescenta, ainda, que qualquer que seja o método selecionado, “o objectivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (p.26).

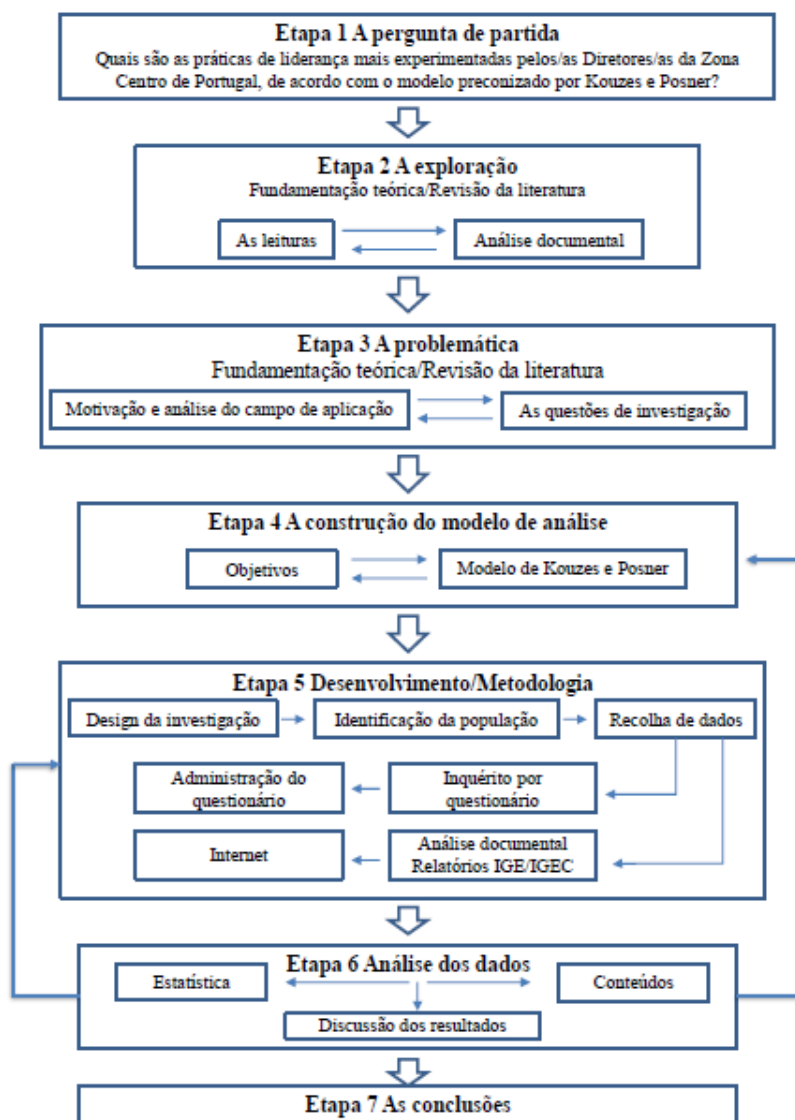
Optamos, na nossa investigação, por uma metodologia mista. Segundo Johnson e Christensen (2004), a investigação mista é aquela em que as técnicas quantitativas e qualitativas são misturadas num mesmo estudo. A necessidade de auscultar as opiniões e perceções dos/as Diretores/as das Escolas Públicas da Zona Centro do nosso país, levou-nos a utilizar o inquérito por questionário para a recolha de dados e que envolveu uma dimensão quantitativa, que privilegiámos, e outra qualitativa, que se traduziu numa mais valia para a situação em análise. A dimensão qualitativa do nosso estudo foi aprofundada com as questões abertas que incluímos no nosso instrumento de recolha de dados.

Bexiga (2009) afirma que em “Educação, também as generalizações ao nível dos métodos e das técnicas arriscam-se a ter um carácter irrelevante, porque cada caso é um

caso que depende fundamentalmente dos actores”. À semelhança do autor, “esperamos poder contribuir para uma reflexão, que julgamos importante, sobre a Escola dos nossos dias” (p.153).

As etapas do procedimento metodológico encontram-se descritas no esquema em baixo.

Esquema II.1.1 – Etapas do procedimento metodológico



(Fonte: adaptado de Quivy e Campenhoudt, 1998)

1.1 Instrumentos de recolha de dados

O recurso à triangulação metodológica (Carmo e Ferreira, 1998), que implica a utilização de várias técnicas de investigação que assegurem um olhar diversificado sobre o objeto empírico ou a combinação de metodologias no estudo, é essencial à construção holística dos fenómenos em estudo. Santos Guerra (2003, p.127), citando Woods, afirma que “no âmbito da investigação ao nível das Ciências Sociais, a utilização de três métodos diferentes ou mais, para explorar um problema, aumenta enormemente as possibilidades de precisão”.

Tendo em consideração este aspeto, elegemos como instrumentos fundamentais para a recolha de dados o inquérito por questionário (contendo este, também, perguntas de resposta aberta cujo tratamento foi realizado através da análise de conteúdo) e a análise documental (aos relatórios produzidos pela IGE/IGEC). A decisão tomada relativamente aos procedimentos permitiu-nos ultrapassar algumas fragilidades que um único método de recolha de dados poderia representar.

1.1.1 O Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante, que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas, dirigidas a um conjunto de indivíduos (respondentes), podendo envolver as suas opiniões, representações, crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio. Como refere Bell (1997), “o objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (p.25). Tal como Bexiga (2009) menciona, a estrutura rígida e formal não é casual, pois tem por função uniformizar e normalizar a informação de modo a que possamos, de realizar um tratamento de abordagem quantitativa.

A recolha de informação para a realização deste trabalho foi feita através de inquérito por questionário, compreendendo duas partes. O mesmo foi administrado junto dos/as Diretores/as dos estabelecimentos de ensino público da Zona Centro. Os

questionários utilizados foram de administração direta (ou autoadministrados), em que o próprio inquirido registou as suas respostas¹³.

1.ª Parte do Inquérito por questionário

A 1.ª parte do inquérito por questionário que utilizámos para a recolha de dados é constituída por um conjunto de perguntas destinadas a recolher informação sobre os dados biográficos e, cumulativamente, recolher a perceção dos inquiridos relativamente a conceitos como “escola de hoje”, “principal missão como líder” e “impacto da avaliação externa na atuação como líder”.

No que às questões de resposta aberta diz respeito - “escola de hoje”, “principal missão como líder” e “impacto da avaliação externa na atuação como líder” - foi realizada uma análise de conteúdo, seguindo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Creswell, 1988, p.38). Como afirma Fernandes (1994), a análise de conteúdo incide sobre os significados das palavras.

Na análise dos dados recolhidos seguimos procedimentos na sequência do preconizado por Bardin (1998, p.103): “a codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto”. A codificação permite desenvolver uma teoria através do estabelecimento de uma rede de conceitos que possibilita uma análise e posterior sistematização dos mesmos.

Ainda Bardin (1998, p.97-98) refere que os dados devem ser organizados num *corpus* de acordo com diferentes regras: a regra da exaustividade (o *corpus* estabelecido deve conter todos os elementos que se considerem fazer parte do *corpus* a ser estudado); regra da representatividade (pode ser usada uma amostra representativa do *corpus*); regra da homogeneidade (os critérios de escolha devem ser os mesmos e devem ser

¹³ Nos inquéritos “por administração direta” o preenchimento é feito pelo próprio inquirido. Os inquéritos “por administração indireta” são muito parecidos com a entrevista, pois é o investigador que regista as respostas que o interlocutor lhe fornece (Quivy & Campenhoudt, 1998).

rigorosos) e regra da pertinência (os elementos do *corpus* devem ser fontes de informação apropriadas).

A criação do sistema de categoria de codificação pode ser feita *a priori* (o investigador parte de pressupostos teóricos que pretende estudar) ou *a posteriori* (as categorias resultam dos dados que recolheu) ou combinando os dois processos (Vala, 1989, citado por Castanheira, 2010).

A análise de conteúdo pretende, de acordo com Bardin (1988, p.29-30), tornar a leitura dos dados realizada pelo investigador válida e generalizável, enriquecer a leitura através da descoberta de outros conteúdos, tendo uma “função heurística” que “aumenta a propensão à descoberta” e uma “função de administração de prova” para a descoberta das respostas às questões de pesquisa. Deste modo, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1988, p.38).

2.^a Parte do Inquérito por questionário

Na 2.^a parte do nosso inquérito por questionário, utilizámos a versão original portuguesa do instrumento de Kouzes & Posner (2009) – *Leadership Practices Inventory* (LPI). O instrumento dos autores é composto por 30 afirmações (itens), 6 afirmações para medir cada uma das 5 práticas de líderes exemplares (ANEXO 3).

Na versão mais recente do questionário, cada afirmação tem uma pontuação de dez pontos numa escala tipo Likert: 1 – quase nunca; 2 – raramente; 3 – pouco; 4 – de vez em quando; 5 – ocasionalmente; 6 – às vezes; 7 – com certa frequência; 8 – geralmente; 9 – com muita frequência; 10 – quase sempre, indicando os inquiridos a frequência com que praticam as ações descritas em cada uma das afirmações:

· **Mostrar o caminho:** liderar a partir daquilo em que se acredita, começando por clarificar os seus valores pessoais; dar o exemplo, ser o modelo de comportamento que espera dos outros; alcançar o direito e o respeito para liderar através do envolvimento e ação individual direta – itens 1, 6, 11, 16, 21 e 26 (tabela II.1.1).

Tabela II.1.1 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Mostrar o caminho”

Mostrar o caminho
1 – Dou um exemplo pessoal do que espero dos outros. 6 – Dedico tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalho sigam os princípios e padrões adotados. 11 – Cumpro as minhas promessas e os meus compromissos. 16 – Peço <i>feedback</i> em como as minhas atitudes afetam o desempenho dos outros. 21 – Construo consenso em torno de um conjunto de valores para administração da nossa organização. 26 – Deixo clara a minha filosofia de liderança.

(Fonte: Kouzes e Posner, 2009)

· **Inspirar uma visão conjunta:** ter uma visão do futuro, imaginar as possibilidades atrativas para toda a organização; envolver os outros numa visão comum, a partir do conhecimento profundo dos seus sonhos, esperanças, aspirações e valores – itens 2, 7, 12, 17, 22 e 27 (tabela II.1.2).

Tabela II.1.2 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Inspirar uma visão conjunta”

Inspirar uma visão conjunta
2 – Eu falo sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho. 7 – Descrevo uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser. 12 – Peço que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro. 17 – Envolver as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses a longo prazo podem ser realizados. 22 – Descrevo uma visão geral daquilo que almejamos conquistar. 27 – Falo com convicção sincera sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho.

(Fonte: Kouzes e Posner, 2009)

· **Desafiar o processo:** reconhecer boas ideias, sustentá-las e mostrar vontade de desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e sistemas adotados; experimentar e correr riscos, originando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os erros – itens 3, 8, 13, 18, 23 e 28 (tabela II.1.3).

Tabela II.1.3 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Desafiar o processo”

Desafiar o processo
3 – Procuo oportunidades desafiadoras que testem as minhas habilidades e os meus conhecimentos.
8 – Desafio as pessoas a usarem meios novos e inovadores ao realizarem o seu trabalho.
13 – Procuo, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos.
18 – Pergunto “O que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado.
23 – Tomo as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos.
28 – Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.

(Fonte: Kouzes e Posner, 2009)

· **Permitir que os outros ajam:** promover a colaboração de todos, fomentando objetivos cooperativos e construindo confiança; valorizar os outros, partilhando poder e discricção; utilizar a palavra «nós» - itens 4, 9, 14, 19, 24 e 29 (tabela II.1.4).

Tabela II.1.4 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Permitir que os outros ajam”

Permitir que os outros ajam
4 – Desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho.
9 – Ouço ativamente os diversos pontos de vista.
14 – Trato os outros com dignidade e respeito.
19 – Apoio as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.
24 – Dou bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho.
29 – Faço com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.

(Fonte: Kouzes e Posner, 2009)

· **Encorajar a vontade:** reconhecer as contribuições, através da apreciação pela excelência individual; celebrar os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade – itens 5, 10, 15, 20, 25 e 30 (tabela II.1.5).

Tabela II.1.5 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Encorajar a vontade”

Encorajar a vontade
5 – Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito.
10 – Faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos.
15 – Garanto que os outros sejam recompensados de modo criativo pelas suas contribuições para o sucesso de um projeto.
20 – Reconheço publicamente aqueles que dão um exemplo de compromisso com os valores compartilhados.
25 – Encontro formas de comemorar as conquistas.
30 – Demonstro reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições.

(Fonte: Kouzes e Posner, 2009)

A consistência interna das subescalas foi avaliada com o Alfa de Cronbach. Os valores obtidos variam entre um mínimo de 0,664 (fraco mas aceitável) na subescala “Mostrar o caminho” e um máximo de 0,799 (razoável) na subescala “Encorajar a vontade” (tabela II.1.6). A caracterização destes valores segue o referenciado em Hill (2005).

Tabela II.1.6 – Consistência interna

	Alfa de Cronbach	N.º de itens
Mostrar o caminho	,664	6
Inspirar uma visão conjunta	,694	6
Desafiar o processo	,772	6
Permitir que os outros ajam	,728	6
Encorajar a vontade	,799	6

De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o α é pelo menos 0.70 (Nunnally, 1978, citado por Marôco e Garcia-Marques, 2006). Contudo, em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um α de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice (DeVellis, 1991, referido por Marôco e Garcia-Marques, 2006).

Peterson (1994, citado por Marôco e Garcia-Marques, 2006) numa meta-análise da utilização do α de Cronbach na literatura das Ciências Sociais e humanas observou

um α médio de 0.70 (na medição de valores) a 0.82 (na medição da satisfação com o trabalho). Com poucas exceções, este autor não observou nenhuma relação entre a magnitude do α e o design experimental das características investigadas.

1.1.2 Análise documental

Tal como já fizemos referência, procedemos a uma análise documental aos relatórios produzidos pela IGE/IGEC a nível nacional e aos que à região centro dizem respeito¹⁴, constituindo-se como um método complementar às nossas opções metodológicas.

Carmo e Ferreira (2008: 236) referem que o investigador deve socorrer-se de diferentes técnicas de recolha de dados, entre as quais destacam “a análise documental e o questionário”.

Esta técnica de recolha de dados tem suscitado algumas interrogações em termos de relevância (Bexiga, 2009), no entanto, apresenta vantagens, pois “os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (Bogdan e Bilken, 1994, p.181).

No entanto, e na opinião de Bardin (2013), o “peso do desenvolvimento das técnicas documentais tem-se mantido relativamente discreto no campo científico” (p. 45). A análise documental é, portanto, uma fase “preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (p.46).

Através da análise documental, o investigador pode passar de um documento primário em bruto para um documento secundário, um resumo, ou uma síntese do primeiro, condensando, assim, a informação (Bardin, 2013).

¹⁴ Disponíveis na página eletrónica da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, em <http://www.ige.min-edu.pt/>

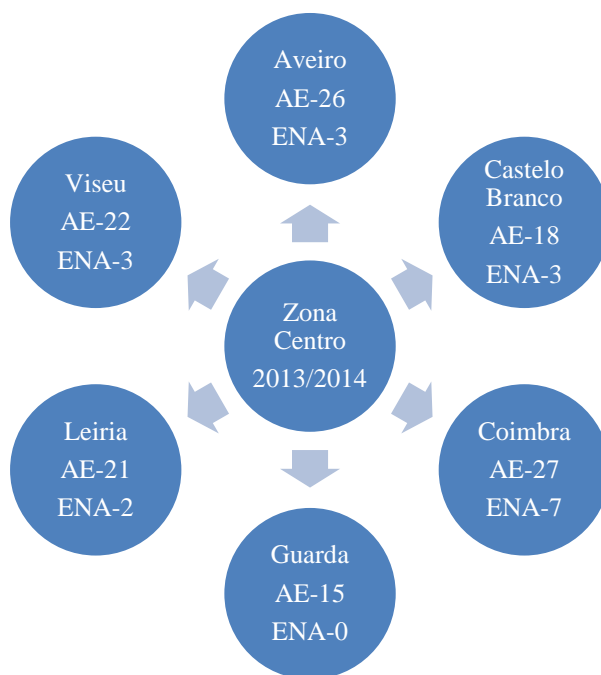
Assim, e na opinião de Bexiga (2009), os documentos constituem fontes de fácil e imediata consulta e para a sua análise não há interferências no ambiente e nas relações sociais dos sujeitos em estudo.

1.2 População do estudo

O estudo realizado envolveu os Diretores/as dos Agrupamentos de Escola e Escolas não agrupadas, da rede pública, da Região Centro, perfazendo um total de 146 Diretores/as. Esta Região é composta pelos Distritos de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria e Viseu.

Na Região Centro, no início do ano letivo, 2013/2014 (ano em que administrámos o nosso questionário), verificava-se a seguinte distribuição de Agrupamentos de Escola/Escolas Não Agrupadas por Distrito (esquema 4). É, também, possível discriminar, no ANEXO 4 todos os estabelecimentos (147) de ensino por distrito e por tipo de estabelecimento de ensino (Agrupamento de Escola ou Escola não Agrupada), a partir do levantamento disponível na página eletrónica da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, Direção de Serviços da Região Centro.

Esquema II.1.2 – Distribuição dos Agrupamentos de Escolas (AE)/Escolas Não Agrupadas (ENA) pelos Distritos da Zona Centro no ano letivo 2013/2014



(Fonte: IGE - <http://www.ige.min-edu.pt/>)

2. Caracterização do contexto - a Região Centro

A área abrangida por este trabalho é a que se encontra definida para estar sob a dependência da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, Direção de Serviços do Centro (DGEstE-DSR). Ora verificámos que, do ponto de vista funcional, ela não é coincidente com a subdivisão territorial administrativa mais previsível para este nível de estudo – o distrito. As suas fronteiras também não se justapõem, em absoluto, com as das antigas províncias, unidade administrativa caída em desuso, mas com a qual as populações continuam a identificar-se por apresentarem uniformização geográfica e cultural, denominando-se distintivamente, por exemplo, como transmontanos, beirões, alentejanos ou lisboetas, referências que apresentamos a título completamente aleatório e meramente elucidativas.

Contudo, a DGEstE-DSR abrange, quase a 100%, a zona do País que era coberta pelas antigas províncias da Beira Litoral (distritos de Aveiro, Coimbra, Leiria e parte de Santarém), Beira Alta (quase a totalidade do distrito da Guarda e distrito de Viseu) e Beira Baixa (distrito de Castelo Branco, um concelho do distrito de Coimbra e outro do distrito de Santarém). Esta área é, também, aquela que é trabalhada em termos estatísticos com o nome de NUTS (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos) II – Região Centro, na versão NUTS 2013, e é sobre esta base que vamos fazer a caracterização de toda a zona, usando como fontes o Instituto Nacional de Estatística (INE) através do documento com o título “Região Centro em Números – 2014”, edição de 2016¹⁵, a PORDATA, base de dados disponibilizada *online*, pela Fundação Francisco Manuel dos Santos¹⁶, e documentos, da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência¹⁷, Portugal em Números 2015 e Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Secundário, Estatísticas da Educação¹⁸.

O Gabinete de Estatísticas da União Europeia (Eurostat), no início da década de 70 do século passado, criou a NUTS, um sistema hierarquizado e coerente para a produção de material estatístico (recolha, compilação e divulgação) nos vários

¹⁵ Disponível em https://www.ine.pt/ine_novidades/RN2014/centro/index.html#

¹⁶ Disponível em <http://www.pordata.pt/Pesquisa/regi%C3%A3o%20centro>

¹⁷ Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educac_a_o_em_nu_meros_2015.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educac_a_o_em_nu_meros_2015.pdf)

¹⁸ Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

territórios existentes na União, os quais foram divididos em regiões, seguindo critérios geográficos, administrativos e populacionais. Esta NUTS tem tido ajustamentos, o último dos quais em 2013, o que foi tomado em conta, sempre que possível, nos documentos acima referidos, dos quais extraímos os dados para caracterizar a Região Centro. Atualmente, em Portugal, existem 3 NUTS I, 7 NUTS II e 25 NUTS III.

2.1 Território

A área total da Região Centro é de 28199 km², o que representa 30,6% do total nacional. É uma zona com vários sistemas montanhosos, nomeadamente aquele que inclui a maior serra de Portugal Continental, a da Estrela, para além de Montemuro, Açor, Gardunha e Lousã. É, portanto, uma região bastante alcantilada, com exceção de uma estreita faixa no litoral (quadro II.2.1).

Quadro II.2.1 – Características do território

	Centro	Portugal	Centro / Portugal (%)	
Área	28 199	92 226	30,6	Área
Perímetro total	1 323	3 919	33,8	Total perimeter
Perímetro da linha de costa	281	2 601	10,8	Coastline perimeter
Perímetro da fronteira terrestre internacional	270	1 319	20,5	International land border perimeter
Perímetro da fronteira terrestre inter-regional	773	//	//	Interregional land border perimeter
Altitude máxima	1 993	2 351	84,8	Maximum altitude
Comprimento máximo: Norte-Sul	235	1 345	17,5	Maximum length: North-South
Comprimento máximo: Este-Oeste	234	2 258	10,4	Maximum length: East-West

(Fonte: adaptado de INE, I.P., 2016, <https://www.ine.pt/ine>)

A estrutura territorial, em termos de agrupamentos populacionais administrativos, é constituída por 100 concelhos. No quadro seguinte pode-se verificar que existem 43 cidades e 194 vilas, distribuídas por 972 freguesias. Nas cidades residem 727 779 habitantes, cerca de 1/3 da população total da região.

Quadro II.2.2 – Estrutura territorial

2014		Centro	Portugal	Centro / Portugal (%)	2014	
Cidades estatísticas					Statistical cities	
N.º	43	159	27,0	No.		
População residente (N.º)	727 779	4 450 852	16,4	Resident population (No.)		
Vilas					Small towns	
N.º	194	581	33,4	No.		
Freguesias					Parishes	
N.º	972	3 092	31,4	No.		
Área média (ha)	2 901	2 983	97,3	Average area (ha)		
		Centro	Portugal	Centro / Portugal (%)		

(Fonte: adaptado de INE, I.P., 2016, <https://www.ine.pt/ine>)

2.2 Habitantes

A população residente na Região Centro é de 2 263 992 habitantes (quadro II.2.3), dos quais 1 190 176 são do género feminino e 1 073 816 do género masculino. Aquele total representa 21,8% do universo populacional nacional. Este último valor não é concordante com a percentagem de 30,6 % da área territorial nacional mas não surpreende, devido à existência de várias áreas de menor habitabilidade consonantes com os fatores orográficos já anteriormente afluídos e que referem a existência de diversos sistemas montanhosos na região. Porém, há ainda a crescer a isso uma diminuição da natalidade, conforme a seguir mencionamos.

Quadro II.2.3 – População residente

	Total	H	M
Portugal	10 374 822	4 923 666	5 451 156
Norte	3 621 785	1 720 635	1 901 150
Centro	2 263 992	1 073 816	1 190 176
A. M. Lisboa	2 809 168	1 321 402	1 487 766
Alentejo	733 370	353 231	380 139
Algarve	441 468	212 756	228 712
R. A. Açores	246 353	120 758	125 595
R. A. Madeira	258 686	121 068	137 618
	Total	M	F

(Fonte: adaptado de INE, I.P., 2016, <https://www.ine.pt/ine>)

A população existente, dos 0-14 anos, é constituída por 290 720 habitantes, do que resultam apenas 19,7% quando relacionada com o número total nacional deste grupo etário (1 475 537 hab.). Este valor percentual é cerca de 2 pontos mais baixo se comparado com os 21,8% referidos no parágrafo anterior na relação entre o total de habitantes nacional/total de habitantes na região centro. Na verdade, fazendo-se uma análise um pouco mais fina, este facto não admira uma vez que se verifica que a Região Centro apresenta uma taxa bruta de natalidade de 7,1 (a menor de todas as NUTS II), a qual está abaixo dos 8,3 de Portugal total. A sub-região NUTS III Beiras e Serra da Estrela com 5,8 de taxa de natalidade é a que se encontra no limite inferior da região, sendo que o concelho de Penamacor, com 2,7, é mesmo a menor taxa de todo o País.

No Centro este valor tem vindo consecutivamente a degradar-se, pelo menos desde 1981, ano em que apresentava o registo de 14,6 contra os atuais 7,1. Toda esta conjugação leva a que seja, em termos de NUTS II, a região com menor densidade populacional, com 82,5 hab/km², logo a seguir à região do Alentejo que apresenta uma densidade de 24,0 hab/km², e nitidamente abaixo dos 114,5 hab/km², valor de Portugal total.

O índice de envelhecimento (número de idosos por cada 100 jovens) tem, na região centro, um valor de 180,1, bastante distante dos 143,9 do total de Portugal, apenas ultrapassado pela região do Alentejo com 189,0. Este índice reflete o elevado número de habitantes, na Região Centro, com mais de 65 anos de idade, o qual se cifra em 523 613 hab., o que representa 24,7 % do total nacional de residentes em Portugal neste nível etário.

2.3 Educação

Existindo um défice de natalidade, tal facto expressa-se, também, por um menor universo escolar nos escalões etários mais novos, pelo que o número de alunos que frequentam a escolaridade obrigatória reflete de forma evidente essa diminuição (quadro 8).

Quadro II.2.4 – Estabelecimentos de ensino no ano letivo 2013/2014

2013/2014	Centro	Portugal	Centro / Portugal	2013/2014
	N.º		%	
Estabelecimentos de ensino				Educational institutions
Educação pré-escolar	1 643	6 301	26,1	Pre-primary education
Ensino básico	1 278	4 645	27,5	Basic education
Ensino secundário	234	958	24,4	Secondary education
Ensino superior (2014/2015)	57	293	19,5	Tertiary education (2014/2015)
Alunas/os matriculadas/os				Students enrolled
Educação pré-escolar	54 290	265 414	20,5	Pre-primary education
Ensino básico	84 142	424 284	19,8	Basic education
Ensino secundário	80 393	385 210	20,9	Secondary education
Ensino superior (2014/2015)	75 693	349 658	21,6	Tertiary education (2014/2015)
Pessoal docente				Teaching staff
Educação pré-escolar ↓	3 843	16 143	23,8	Pre-primary education ↓
Ensino básico e secundário	26 247	125 107	21,0	Basic and secondary
Ensino superior (2014/2015)	6 830	32 346	21,1	Tertiary education (2014/2015)
	No.		%	
	Centro	Portugal	Centro / Portugal	

(Fonte: adaptado de INE, I.P., 2016, <https://www.ine.pt/ine>)

Complementamos a informação apresentada no quadro II.2.4 com os valores da escolaridade do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, reformulando o total destes 3 ciclos (quadro II.2.5), uma vez que ali apenas é apresentado o número de matrículas dos alunos do 1.º ciclo.

Quadro II.2.5 – Alunos matriculados na Região Centro e a nível nacional no ano de 2014

Alunas/os matriculados	Região Centro	Nacional	Nacional/Centro (%)
Ensino Básico – 1.º ciclo	84 142	424 284	19,8
Ensino Básico – 2.º ciclo	49 524	249 754	19,8
Ensino Básico – 3.º ciclo	78 478	383 421	20,5
Total Ensino Básico	212 144	1 057 459	20,1

(Fonte: adaptado de PORDATA, <http://www.pordata.pt>)

Os valores que se verificam na relação Nacional/Região Centro, a rondar os 20%, são consentâneos com o percentual de 21,8% que expressa a relação entre o total

nacional e o total de habitantes na região, diminuído do défice de natalidade existente na Região, já mencionado.

As taxas de retenção e desistência da escolaridade obrigatória da Região Centro estão, em 2014, em todas as vertentes, sempre abaixo dos valores nacionais, conforme se expressa no quadro seguinte (quadro II.2.6), revelando, portanto, um melhor desempenho dos alunos da zona:

Quadro II.2.6 - Taxa de retenção e desistência da escolaridade obrigatória

	Nacional (%)	Região Centro (%)
Ensino Básico – 1.º ciclo	5,0	4,4
Ensino Básico – 2.º ciclo	11,4	9,9
Ensino Básico – 3.º ciclo	15,1	13,2
Total Ensino Básico	10,0	8,8
Secundário	18,5	17,4

(Fonte: adaptado de DGEEC - <http://www.dgeec.mec.pt>)

No que respeita aos docentes colocados, constata-se que os valores rondam os 20%, em comparação com o total nacional, o que parece representar uma boa implementação da rede de escolaridade na região, devidamente apetrechada com recursos humanos ao nível de professores.

Verifica-se (tendo em consideração o constante no quadro II.2.4), ainda, que a cobertura da Região Centro quanto à existência de estabelecimentos de ensino se pode considerar boa se, mais uma vez, nos basearmos nos valores percentuais. Assim, no que toca à educação pré-escolar, ensino básico e secundário, as taxas de relação percentual com o total do País oscilam entre os 24,4% e os 27,5%. Mesmo no ensino superior existe uma boa densidade com os seus 57 estabelecimentos de ensino (3 *campus* das Universidades de Coimbra, Aveiro e Beira Interior) dos quais 18 são universitários e os restantes do ensino superior não universitário.

Apresentamos seguidamente um quadro resumo (quadro II.2.7) onde se expressa, segundo o Censos (2011), o nível de escolaridade completo da população residente com 15 e mais anos (%).

Quadro II.2.7 – Nível de escolaridade completo da população residente com 15 e mais anos

	Sem escolaridade	Ensino Básico 1.º ciclo	Ensino Básico 2.º ciclo	Ensino Básico 3.º ciclo	Ensino Secundário	Ensino Médio	Ensino Superior
Nacional	10,4	27,2	12,8	19,1	15,7	1,0	13,8
Região Centro	12,6	29,4	12,1	18,4	14,5	0,9	12,1

(Fonte: adaptado de CENSOS, 2011, <http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011>)

Constatamos que a população sem nível de escolaridade está no patamar das NUTS II dos Açores e da Madeira mas que nos restantes níveis se equilibra com as melhores taxas, excetuando-se a escolaridade superior em que a área metropolitana de Lisboa se destaca com 19,6%, seguindo-se a região do Algarve com 12,2% e a Região Centro em terceiro com 12,1%, uma décima acima da Região Norte com 12,0%.

2.4 Mercado de trabalho

Os níveis de desemprego, na Região Centro, segundo o Censos (2011), são mais baixos do que os valores nacionais e traduzem-se no quadro resumo que a seguir apresentamos com a relação expressa entre o número de empregados por cada cem ativos.

Quadro II.2.8 – Níveis de desemprego da Região Centro e nacional, por género

	Total (%)	Homens (%)	Mulheres (%)
Nacional	86,8	87,4	86,2
Região Centro	89,0	90,0	87,9

(Fonte: adaptado de CENSOS, 2011, <http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011>)

O total de 89,0% é o melhor valor a nível nacional e a empregabilidade do género feminino apresenta a 2.^a melhor taxa logo atrás de NUTS II Região Autónoma dos Açores.

Veremos a seguir como se distribui a população empregada, por setores de atividade, segundo o Censos (2011):

Quadro II.2.9 – Distribuição da população empregada da Região Centro e nacional, por setor de atividade

	Total	Primário	Secundário	Terciário
Nacional	4 361 187	133 386	1 154 709	3 073 092
Região Centro	940 211	35 018	282 800	622 393

(Fonte: adaptado de CENSOS, 2011, <http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011>)

Os salários apresentam, na Região Centro, a seguinte variação (quadro II.2.10), comparativamente com os valores do todo nacional e de acordo com o ganho médio mensal dos trabalhadores por conta de outrem (dados de 2013 – moeda euro).

Quadro II.2.10 – Ganho médio mensal dos trabalhadors por conta de outrem, por género

	Total	Masculino	Feminino
Nacional	1 093,3	1 208,8	967,6
Região Centro	940,4	1 040,9	819,0

(Fonte: adaptado de PORDATA, <http://www.pordata.pt>)

Para além do facto de haver uma remuneração mais baixa na Região Centro do que no computo do todo nacional, o que ressalta com maior relevância é a evidente realidade de a mão-de-obra feminina ser sempre paga com valores menores seja qual for a NUTS avaliada.

2.5 Atividade económica

Pretendemos apenas fazer um pequeno afloramento sobre a atividade económica da Região Centro. Assim, apresentamos os totais de importações e exportações efetuadas nesta zona (quadro II.2.11), os quais são suficientes para expressarem o pulsar da economia local no que toca ao comércio internacional.

**Quadro II.2.11 – Volume de negócios por atividade económica, importações e exportações
– moeda euro, em milhares**

	Importações	Exportações
Nacional	59 032 120 694	48 053 695 644
Região Centro	7 390 784 927	9 251 960 636

(Fonte: adaptado de PORDATA, <http://www.pordata.pt>)

Daqui se infere que a Região Centro tem um saldo líquido positivo nesta componente da relação comercial internacional pois faz mais exportações do que importações. Na verdade, ocupa o 2.º lugar na lista de regiões com saldo positivo, atrás da NUTS II Norte e antes da NUTS II Alentejo que fecha a lista.

Seguidamente, apresentamos quadros (II.2.12, II.2.13, II.2.14, II.2.15 e II.2.16) que vão dar uma ideia mais clara sobre a atividade económica produtiva desta zona e permitem a comparação com o total nacional.

Quadro II.2.12 – Volume de negócios por atividade económica - agricultura e pescas, indústrias extrativas e indústria transformadora – moeda euro, em milhares

	Total	Agricultura Pescas	Indústrias Extrativas	Indústria Transformadora
Nacional	322 637 129	5 924 554	954 359	80 583 641
Região Centro	52 699 098	1 978 727	209 911	18 953 283

(Fonte: adaptado de PORDATA, <http://www.pordata.pt>)

Quadro II.2.13 – Volume de negócios por atividade económica - energia, água, construção e comércio – moeda euro, em milhares

	Energia	Água	Construção	Comércio
Nacional	21 669 883	3 150 725	18 134 433	119 578 675
Região Centro	783 642	655 623	3 156 969	19 867 740

(Fonte: adaptado de PORDATA, <http://www.pordata.pt>)

Quadro II.2.14 – Volume de negócios por atividade económica - transportes, alojamento e restauração, comunicações e informação, atividade imobiliária – moeda euro, em milhares

	Transportes	Alojamento Restauração	Comunicações e Informação	Atividade Imobiliária
Nacional	17 861 037	9 189 794	11 333 928	4 006 152
Região Centro	2 255 205	1 210 840	385 141	333 317

(Fonte: adaptado de PORDATA, <http://www.pordata.pt>)

Quadro II.2.15 – Volume de negócios por atividade económica – consultoria, administrativas e apoio, educação, saúde – moeda euro, em milhares

	Consultoria	Administrativas e apoio	Educação	Saúde
Nacional	10 014 283	9 628 766	1 420 393	6 115 188
Região Centro	931 526	618 325	189 740	815 841

(Fonte: adaptado de PORDATA, <http://www.pordata.pt>)

Quadro II.2.16 – Volume de negócios por atividade económica – atividades artísticas/recreativas, outros serviços – moeda euro, em milhares

	Atividades artísticas/recreativas	Outros serviços
Portugal	1 713 761	1 357 557
Centro	128 293	224 975

(Fonte: adaptado de PORDATA, <http://www.pordata.pt>)

Podemos verificar que é uma economia abrangente, relevante em vários setores da atividade económica face ao volume de negócios na casa dos milhares de milhões de euros, encabeçada pela atividade comercial, seguindo-se as indústrias transformadoras, a construção civil, os transportes, a agricultura e pescas e, por último o alojamento e restauração. Esta última área reflete, certamente, a evolução em alta do turismo em Portugal, fator de que a Região Centro também beneficia.

3. Procedimentos

3.1 Procedimento de aplicação

Em termos de administração do questionário, acedemos à página eletrónica dos autores do questionário original, Jim Kouzes e Barry Posner, no sentido de lhes solicitar autorização para a sua utilização (ANEXO 5). A sua Manager, Debbie Notkin, contactou-nos via email (de 02.04.2013) informando que tínhamos autorização para a utilização do instrumento (LIP, versão portuguesa) na nossa pesquisa (ANEXO 5).

No mês de dezembro de 2013, e apesar da nossa população em estudo ser constituída por adultos, acedemos a <http://mime.gepe.min-edu.pt> e procedemos ao registo do nosso questionário no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). No mesmo mês, foi aprovado o pedido de autorização do inquérito por questionário, tendo sido atribuído o n.º 0161500002 (ANEXO 6).

Em janeiro de 2014, informamos a Delegada Regional do Centro da realização do estudo e da administração dos inquéritos por questionário (ANEXO 7). O estudo foi aprovado pela Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares, Direção de Serviços do Centro, no dia 22 de janeiro de 2014 (ANEXO 8).

A partir deste momento contactámos, através dos endereços de correio eletrónico, todos os/as Diretores/as dos estabelecimentos de ensino públicos da Zona Centro (em fevereiro de 2014), solicitando a sua colaboração no sentido de colaborarem e preencherem o nosso instrumento (ANEXO 9).

O questionário foi enviado para cada um/a dos/as Diretores/as, por correio. Juntámos um envelope selado que continha, apenas, o nome do destinatário garantindo, assim, o anonimato do remetente. Embora representando mais trabalho, uma vez que implicou a inserção manual dos dados, optou-se por este procedimento por dar garantia de ter sido recebido pelos elementos que se pretendia inquirir – Diretores/as – e aumentar, também, a taxa de resposta.

3.2 Procedimentos estatísticos

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e desvios padrão) e estatística inferencial. Nesta, usou-se a estatística paramétrica, pois as nossas variáveis dependentes eram de tipo quantitativo. Assim, nas hipóteses em que estamos a comparar dois grupos utilizou-se o teste t de Student. Nas hipóteses em que estamos a comparar mais de dois grupos usou-se o teste Anova One-Way. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias, foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Aceitou-se a normalidade de distribuição dos valores para as amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central. O nível de significância foi fixado em $(\alpha) \leq 0,05$. No entanto, as diferenças significativas para um nível $(\alpha) \leq 0,10$, também foram devidamente comentadas.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

3.3 Variáveis

3.3.1 Variáveis independentes

Foram criadas as seguintes categorias de variáveis independentes:

- a. Género – Feminino e Masculino.
- b. Idade – 36 – 45 anos; 46 – 55 anos; e mais de 55 anos.
- c. Antiguidade em funções de liderança – há 5 ou menos anos; entre 6 e 10 anos; entre 11 e 15 anos; e há mais de 15 anos.
- d. Tipo de estabelecimento de ensino – Agrupamento de Escolas e Escola não agrupada.
- e. Formação especializada no âmbito da gestão e administração escolar – Sim e Não.
- f. Visita da Avaliação Externa das Escolas – Sim e Não.

3.3.2 Variáveis dependentes

As variáveis dependentes deste estudo são as subescalas do LIP:

- Mostrar o caminho
- Inspirar uma visão conjunta
- Desafiar o processo
- Permitir que os outros ajam
- Encorajar a vontade

3.4 Validade e fiabilidade do estudo

Verifica-se no nosso estudo o pressuposto apresentado por Bexiga (2009), quando refere que:

Como características principais da nossa opção metodológica podemos, antes de mais, salientar a *confidencialidade*, que é necessária e obrigatória porque através dela se assegura, com maior certeza, que os actores colaboram com verdade, não escondendo ou deturpando os factos o que, ao contrário de prejudicar o trabalho, traz ao mesmo maior rigor científico. (p.170)

Como em qualquer estudo, também neste é necessário assegurar a validade e fiabilidade da investigação. Segundo Carmo e Ferreira (2008, p.218), “A validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade” e “A Fiabilidade diz respeito à replicação do estudo”, ou seja, se o estudo fosse novamente efetuado os resultados seriam semelhantes.

O desenho metodológico do estudo assenta numa abordagem mista, com utilização, a nível metodológico e técnico, de métodos e técnicas quantitativas – inquérito por questionário – e qualitativas – respostas abertas do inquérito por questionário, análise de conteúdo e a recolha bibliográfica relativa às diferentes partes que constituem o nosso quadro de referência teórico.

Uma vez que administrámos um inquérito por questionário já construído e testado (traduzido e aferido), a questão da validade foi assegurada. A preocupação com a validade é, antes de tudo, uma exigência por parte do investigador que procura que os

seus dados correspondam estritamente àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico. De um modo geral, o inquérito por questionário é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos (Carmo e Ferreira, 2008).

Segundo Niglas (2004, citado por Pina, 2010), é o problema de investigação ou o objetivo que determina o desenho do estudo, mais do que a posição filosófica, paradigmática em que se situa o investigador.

Esta nossa opção é corroborada por Bolívar (2012) e Creswell (2010), uma vez que a atual investigação sobre a liderança e os seus efeitos foi amplificada e enriquecida metodologicamente nos últimos anos. Pela complexidade que foi adquirindo, necessita de uma vasta gama de técnicas de investigação, combinando as quantitativas e qualitativas e contribuindo para uma visão mais alargada e aprofundada do objeto de análise.

Por fim, uma possível limitação ao estudo foi a diferença entre o número de inquiridos selecionados e a quem distribuámos os questionários (147) e os que nos foram devolvidos (70). Esta diferença de 77 não respondentes torna menos significativos os resultados sem, contudo, e muito longe disso, o inviabilizar. No entanto, perdemos 52,5% de opiniões. Seria mais agradável não ter acontecido. Temos, no entanto, a consciência que continuamos a estar perante um estudo representativo e significativo.

Através da triangulação metodológica explicitada ao longo deste capítulo tentámos, o mais possível, não incutir demasiada carga de subjetividade durante o processo de recolha de dados, de modo a que os resultados que apresentarmos sejam válidos e fiáveis no contexto em que são inseridos e, desta forma, possamos atingir os objetivos a que nos propusemos com a concretização deste trabalho.

4. Apresentação e descrição de resultados

4.1 Caracterização da População

No ano letivo 2013/2014, momento em que administrámos o instrumento de recolha de dados, a totalidade de Diretores/as (N=147) das Escolas Públicas da Zona Centro foram por nós inquiridos, tendo rececionado o inquérito por questionário no endereço da Escola Sede dos respetivos Agrupamentos. A distribuição desta população, por género e por distrito da Zona Centro, é a constante na tabela II.4.1.

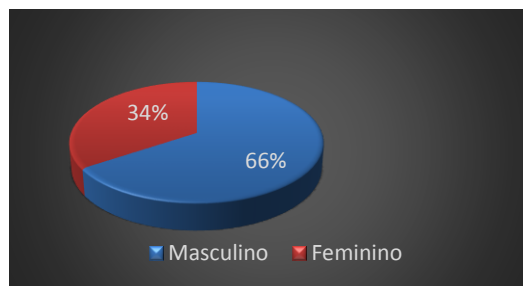
Tabela II.4.1 – Distribuição dos/as Diretores/as das Escolas Públicas da Zona Centro no ano letivo 2013/2014, por género e distrito

Distrito	Género Masculino (n)	Género Feminino (n)	Total (n)
Aveiro	19	10	29
Castelo Branco	13	8	21
Coimbra	22	12	34
Guarda	12	3	15
Leiria	14	9	23
Viseu	15	10	25
Total	95	52	147

À partida, tínhamos a população alvo do nosso estudo distribuída, maioritariamente, pelo género masculino (64,6%) quando comparado com o género oposto (35,4%).

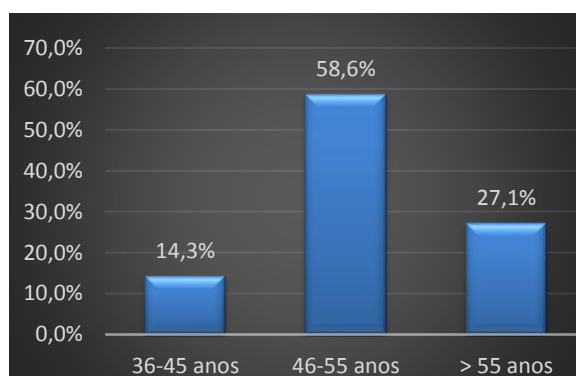
No entanto, e como já havíamos referido anteriormente, colaboraram no estudo 70 Diretores/as, dos quais 66,0% afetos ao género masculino e 34,0% ao género feminino (conforme se pode constatar pela observação do gráfico II.4.1), valores muito próximos dos apresentados quando considerada a totalidade da população.

Gráfico II.4.1 – Gênero dos respondentes



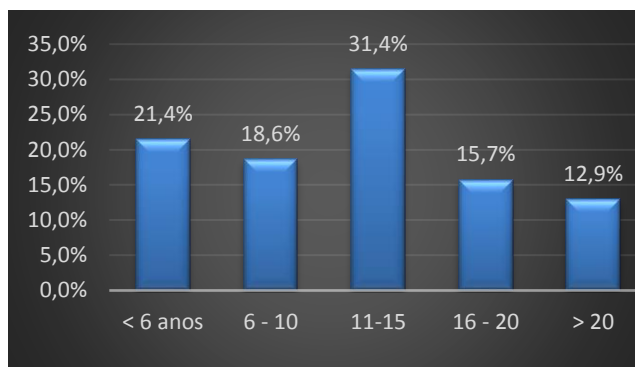
Em termos de idade (gráfico II.4.2), a maioria dos respondentes encontra-se no escalão etário 46-55 anos (58,6%). Os mais novos representam 14,3% e os mais velhos, com mais de 55 anos, 27,1%.

Gráfico II.4.2 – Idade dos respondentes



A maioria dos/as Diretores/as têm entre 11-15 anos de experiência em funções no cargo (31,4%). Os/as Diretores/as com mais tempo de experiência no cargo são 12,9% dos respondentes (com mais de 20 anos de experiência) e aqueles que têm menor tempo de experiência como Diretores/as são 21,4% dos respondentes (com menos de 6 anos de experiência no cargo). Os resultados estão resumidos no gráfico II.4.3.

Gráfico II.4.3 – Experiência em funções no cargo



Uma proporção bastante elevada dos/as Diretores/as (85,7%) exerce a sua liderança em Agrupamento de Escolas, sendo 14,3% em Escolas não agrupadas (tabela II.4.2).

Tabela II.4.2 - Como caracteriza o estabelecimento de ensino que lidera?

	Frequência	Porcentagem
Agrupamento de Escolas	60	85,7
Escola não agrupada	10	14,3
Total	70	100,0

Tais resultados refletem, tal como já havíamos feito referência no capítulo relativo ao suporte legislativo, a alteração da realidade organizacional dos estabelecimentos de ensino no nosso país. Tendencialmente, aumentará o número de Agrupamentos de Escolas em detrimento das Escolas não agrupadas. A tabela II.4.3 permite-nos observar esta distribuição pelos distritos da Zona Centro. É de salientar que, no ano letivo 2013/2014, o distrito da Guarda não apresentava qualquer Escola não agrupada na rede escolar pública.

Tabela II.4.3 – Distribuição dos estabelecimentos de ensino públicos da Zona Centro no ano letivo 2013/2014, por distrito

Distrito	Agrupamento de Escolas (n)	Escolas não agrupadas (n)	Total (n)
Aveiro	26	3	29
Castelo Branco	18	3	21
Coimbra	27	7	34
Guarda	15	0	15
Leiria	21	2	23
Viseu	22	3	25
Total	129	18	147

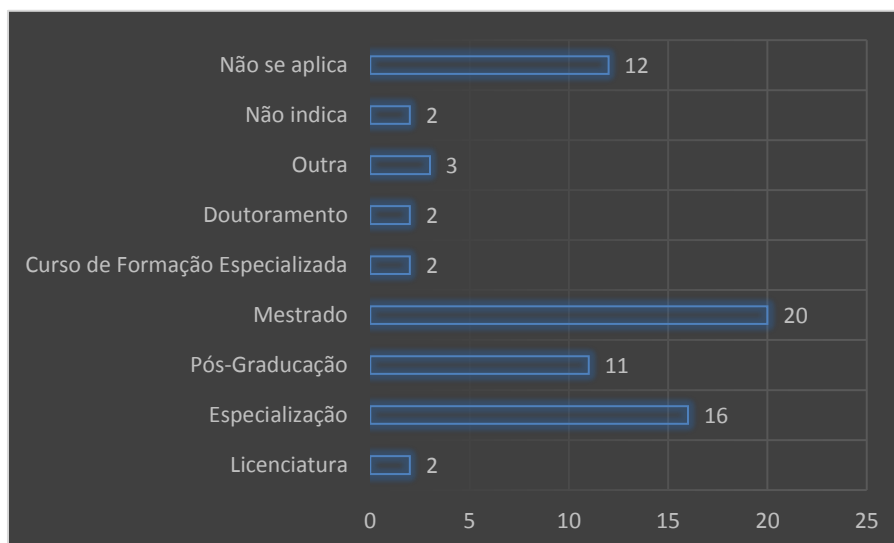
Relativamente à formação especializada no âmbito da gestão e administração escolar, a maioria dos respondentes indica que a possui (82,9%). Estes resultados são justificados pela valorização que a formação especializada teve e tem no momento de candidatura ao cargo de Diretor, sobretudo a partir da publicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril.

Tabela II.4.4 – Formação especializada na área da gestão e administração

	Frequência	Percentagem
Sim	58	82,9
Não	12	17,1
Total	70	100,0

Dos que têm formação especializada, para além da licenciatura, a maior parte é detentora do grau de mestre (20 Diretores/as) ou tem uma especialização em Administração e Gestão (gráfico II.4.4).

Gráfico II.4.4 – Grau de formação especializada dos respondentes



Da nossa população de estudo, 85,7% afirma que o agrupamento de escolas/escola não agrupada foi alvo de avaliação externa das escolas (AEE), pela equipa da IGE/IGEC. O processo de AEE generalizou-se em todo o território continental, tendo a totalidade dos estabelecimentos de ensino públicos recebido a visita das equipas inspetivas no 1.º, 2.º ou ambos os ciclos de avaliação.

Tabela II.4.5 – Avaliação externa

	Frequência	Percentagem
Sim	60	85,7
Não	10	14,3
Total	70	100,0

Dos estabelecimentos de ensino que responderam ao nosso inquérito por questionário e que foram alvo da avaliação externa das escolas, esta avaliação decorreu, maioritariamente, em ambos os ciclos (66,7%), 26,7% apenas no 1.º ciclo e 6,7% apenas no 2.º ciclo (tabela II.4.6).

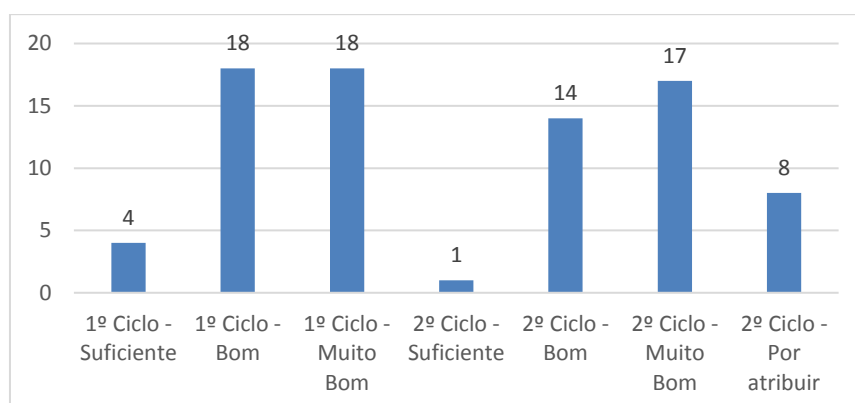
Tabela II.4.6 – Ciclo de avaliação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
1.º Ciclo	17	24,3	24,3
2.º Ciclo	3	4,3	28,6
Ambos	40	57,1	85,7
Total	60	85,7	100
Omissos	10	14,3	
Total	70	100,0	

Os estabelecimentos de ensino que foram alvo da avaliação externa apenas no 1.º Ciclo de Avaliação, obtiveram no domínio «liderança» “Bom” (10) ou “Muito Bom” (7). Os três estabelecimentos de ensino que foram alvo da avaliação externa apenas no 2.º Ciclo de Avaliação, obtiveram no domínio «Liderança e Gestão» “Bom” (2), encontrando-se o terceiro estabelecimento de ensino, no momento da administração do nosso instrumento, a aguardar a respetiva classificação.

Avaliados em ambos os ciclos da Avaliação Externa das Escolas foram quarenta estabelecimentos. Os resultados obtidos nos domínios «Liderança» (1.º ciclo) e da «Liderança e Gestão» (2.º ciclo) estão expressos no gráfico em baixo.

Gráfico II.4.5 – Avaliação obtida nos domínios «liderança» (1.º Ciclo) e «liderança e gestão» (2.º Ciclo) pelos estabelecimentos de ensino avaliados apenas no 2.º Ciclo da AEE



A partir da observação do gráfico II.4.5, verifica-se que o número de avaliações de “Suficiente” decresceu do 1.º para o 2.º ciclos da AEE. Relativamente às avaliações de “Bom” e de “Muito Bom” não é possível afirmar se houve, ou não, melhorias do 1.º para o 2.º ciclos, uma vez que 8 unidades orgânicas não tinham, à data do preenchimento do nosso instrumento de recolha de dados, conhecimento da avaliação atribuída no domínio “Liderança e Gestão” no 2.º ciclo de AEE.

4.2 Resultados do LPI – *Leadership Practices Inventory*

A componente central do questionário aplicado fundamenta-se, como foi apresentado, no LPI – *Leadership Practices Inventory* de Kouzes e Posner. As estatísticas descritivas das respostas às 30 questões do questionário podem ser observadas na tabela n.º 20. Nela indicamos os valores mínimos e máximos, médias e respetivos desvios padrão.

Tabela II.4.7 – Escala de liderança

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Dou um exemplo pessoal do que espero dos outros.	70	1	10	8,41	1,77
Eu falo sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho.	70	3	10	7,97	1,46
Procuro oportunidades desafiadoras que testem as minhas habilidades e os meus conhecimentos.	70	5	10	8,16	1,20
Desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho.	70	7	10	9,14	0,86
Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito.	70	6	10	9,10	1,09
Dedico tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalho sigam os princípios e padrões adotados.	70	4	10	8,37	1,19
Descrevo uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.	70	1	10	7,67	1,66
Desafio as pessoas a usarem meios novos e inovadores ao realizarem o seu trabalho.	70	5	10	8,60	1,31
Ouçoo ativamente os diversos pontos de vista.	70	4	10	8,64	1,26
Faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos.	70	6	10	8,80	1,03
Cumpro as minhas promessas e os meus compromissos.	70	5	10	9,37	0,98
Peço que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro.	70	1	10	7,16	2,21
Procuro, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos.	70	3	10	8,27	1,46
Trato os outros com dignidade e respeito.	70	6	10	9,63	0,78
Garanto que os outros sejam recompensados de modo criativo pelas suas contribuições para o sucesso de um projeto.	70	3	10	8,50	1,32
Peço <i>feedback</i> em como as minhas atitudes afetam o desempenho dos outros.	70	3	10	7,84	1,46
Envolvo as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses a longo prazo podem ser realizados.	70	4	10	8,33	1,33
Pergunto “O que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado.	70	3	10	8,36	1,53
Apoio as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.	70	4	10	8,63	1,27
Reconheço publicamente aqueles que dão um exemplo de compromisso com os valores compartilhados.	70	5	10	8,86	1,30
Construo consenso em torno de um conjunto de valores para administração da nossa organização.	70	3	10	8,59	1,31
Descrevo uma visão geral daquilo que almejamos conquistar.	70	6	10	8,67	1,03
Tomo as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos.	70	6	10	8,54	1,13
Dou bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho.	70	5	10	8,60	1,24
Encontro formas de comemorar as conquistas.	70	4	10	7,84	1,46
Deixo clara a minha filosofia de liderança.	70	5	10	8,74	1,26
Falo com convicção sincera sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho.	70	6	10	9,14	0,98
Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.	70	5	10	8,60	1,36
Faço com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.	70	5	10	8,47	1,16
Demonstro reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições.	70	6	10	9,16	1,00

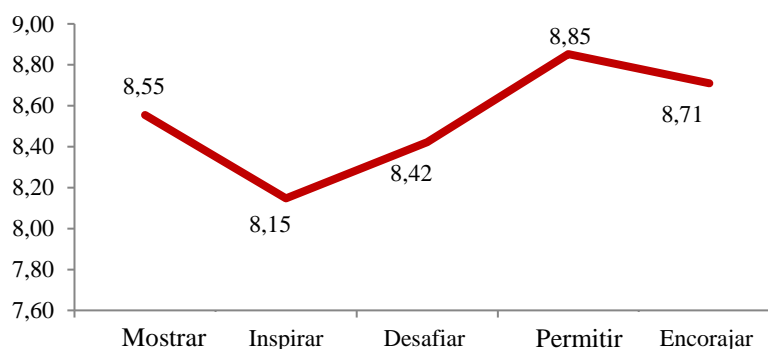
Legenda: 1 – Quase nunca 5 – Ocasionalmente 10 – Quase sempre

Como se pode verificar, o item mais bem pontuado foi “Trato os outros com dignidade e respeito” (m=9,63, quase sempre) e o menos bem pontuado foi “Peço que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro” (7,16, com alguma frequência). No que se refere às dimensões, os/as Diretores/as obtêm valores mais elevados na dimensão “Permitir que os outros ajam” (m=8,85) e mais baixos na dimensão “Inspirar uma visão conjunta” (m=8,15). Excetuando as diferenças entre as dimensões “Mostrar o caminho” e “Desafiar o processo” e entre as dimensões “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade”, todas as diferenças são estatisticamente significativas ($p < ,05$).

Tabela II.4.8 – Estatísticas descritivas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	5,50	10,00	8,55	0,82
Inspirar uma visão conjunta	5,83	10,00	8,15	0,94
Desafiar o processo	6,33	10,00	8,42	0,91
Permitir que os outros ajam	7,00	10,00	8,85	0,72
Encorajar a vontade	6,17	10,00	8,71	0,85

Gráfico II.4.6 – Práticas de liderança



Os coeficientes de correlação entre as dimensões da escala de liderança são todos estatisticamente significativos, positivos e moderado ou elevados. A correlação mais elevada ocorre entre as dimensões “Desafiar o processo” e “Inspirar uma visão conjunta” ($r = ,796$). A correlação mais baixa ocorre entre as dimensões “Encorajar a vontade” e “Mostrar o caminho” ($r = ,600$).

Tabela II.4.9 – Estatísticas descritivas

	Mostrar	Inspirar	Desafiar	Permitir
Inspirar	,624**			
Desafiar	,684**	,796**		
Permitir	,712**	,655**	,733**	
Encorajar	,600**	,625**	,697**	,738**

* $p \leq ,001$

Nos pontos seguintes vamos apresentar os resultados de acordo com as variáveis que foram definidas: género, idade, antiguidade em funções de liderança, tipo de estabelecimento de ensino, Formação especializada no âmbito da gestão e administração escolar e visita da Avaliação Externa das Escolas.

4.2.1 Resultados em função do género

Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Em relação à variável género, nesta dimensão as mulheres obtêm valores mais elevados do que os homens (8,81 versus 8,42), sendo as diferenças estatisticamente significativas, $t(68) = -1,870, p=0,066$.

Tabela II.4.10 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,402	,528	-1,870	68	,066 *	-,38164	,20413	-,78897	,02569
Igualdade de variâncias não assumida			-2,011	56,955	,049	-,38164	,18981	-,76175	-,00154

* $p \leq ,001$

Tabela II.4.11 – Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	Masculino	46	8,42	0,87
	Feminino	24	8,81	0,69

Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Os homens obtêm valores mais elevados do que as mulheres (8,16 versus 8,13), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(67) = 0,04$, $p=0,918$.

Tabela II.4.12 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,062	,804	,104	67	,918	,02536	,24394	-,46154	,51226
Igualdade de variâncias não assumida			,101	41,037	,920	,02536	,25075	-,48103	,53175

Tabela II.4.13 – Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão conjunta	Masculino	46	8,16	0,93
	Feminino	24	8,13	1,01

Prática de Liderança “Desafiar o processo”

As mulheres obtêm valores mais elevados do que os homens (8,47 versus 8,40), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -0,288, p=0,775$.

Tabela II.4.14 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,037	,847	-,288	68	,775	-,06673	,23205	-,52977	,39632
Igualdade de variâncias não assumida			-,284	45,093	,778	-,06673	,23511	-,54024	,40679

Tabela II.4.15 – Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	Masculino	46	8,40	0,91
	Feminino	24	8,47	0,95

Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Também para esta dimensão, as mulheres obtêm valores mais elevados do que os homens (8,99 versus 8,78), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -1,117, p=0,268$.

Tabela II.4.16 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,073	,788	-1,117	68	,268	-,20350	,18219	-,56706	,16006
Igualdade de variâncias não assumida			-1,120	47,165	,268	-,20350	,18162	-,56884	,16184

Tabela II.4.17 – Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Permitir que os outros ajam	Masculino	46	8,78	0,73
	Feminino	24	8,99	0,72

Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Nesta prática de liderança as mulheres obtêm igualmente valores mais elevados do que os homens (8,82 versus 8,65), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -0,774, p=0,442$.

Tabela II.4.18 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,028	,868	-,774	68	,442	-,16727	,21625	-,59879	,26425
Igualdade de variâncias não assumida			-,742	41,768	,462	-,16727	,22537	-,62216	,28762

Tabela II.4.19 – Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade	Masculino	46	8,65	0,82
	Feminino	24	8,82	0,93

As mulheres obtêm, assim, valores mais elevados em todas as práticas de liderança, excetuando na prática “Inspirar uma visão conjunta”. Na prática “Mostrar o caminho”, as diferenças são estatisticamente significativas. Os resultados agora obtidos não estão de acordo com os que havíamos obtido em 2011, no estudo relativo às práticas de liderança de Diretores/as do Distrito de Coimbra. Neste último, os homens obtiveram em todas as práticas de liderança valores mais elevados do que as mulheres, embora sem qualquer diferença estatisticamente significativa.

4.2.2 Resultados em função do tipo de estabelecimento

Vejamos agora os resultados comparando as respostas dadas pelos/as Diretores/as dos Agrupamentos de Escolas com os de Escolas Não Agrupadas. Recordamos que responderam 60 na 1.^a situação e 10 na segunda.

Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Os/as Diretores/as dos Agrupamentos de Escolas obtêm valores mais elevados (8,57 versus 8,48), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = 0,294, p=0,770$.

Tabela II.4.20 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	1,923	,170	,294	68	,770	,08333	,28374	-,48286	,64953
Igualdade de variâncias não assumida			,201	10,033	,845	,08333	,41442	-,83964	1,00631

Tabela II.4.21 – Estatísticas descritivas

	Tipo de Estabelecimento	N	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	Agrupamento de Escolas	60	8,57	0,74
	Escola não agrupada	10	8,48	1,28

Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Nesta dimensão, os/as Diretores dos Agrupamento de Escolas obtêm valores mais elevados (8,16 versus 8,07), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(67) = 0,289, p=0,773$.

Tabela II.4.22 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,251	,618	,289	67	,773	,09435	,32648	-,55731	,74601
Igualdade de variâncias não assumida			,246	11,042	,810	,09435	,38287	-,74795	,93665

Tabela II.4.23 – Estatísticas descritivas

	Tipo de Estabelecimento	N	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão conjunta	Agrupamento de Escolas	59	8,16	0,92
	Escola não agrupada	10	8,07	1,15

Prática de Liderança “Desafiar o processo”

Os/as Diretores dos Agrupamento de Escolas obtêm valores mais baixos (8,45 versus 8,42), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -0,106$, $p=0,916$.

Tabela II.4.24 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,110	,741	-,106	68	,916	-,03333	,31493	-,66177	,59510
Igualdade de variâncias não assumida			-,093	11,216	,927	-,03333	,35729	-,81787	,75120

Tabela II.4.25 – Estatísticas descritivas

	Tipo de Estabelecimento	N	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	Agrupamento de Escolas	60	8,42	0,90
	Escola não agrupada	10	8,45	1,07

Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Também nesta dimensão, os/as Diretores/as dos Agrupamentos de Escolas obtêm valores mais elevados (8,86 versus 8,78), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = 0,323$, $p=0,747$.

Tabela II.4.26 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	1,824	,181	,323	68	,747	,08056	,24920	-,41672	,57783
Igualdade de variâncias não assumida			,259	10,671	,801	,08056	,31126	-,60711	,76822

Tabela II.4.27 – Estatísticas descritivas

	Tipo de Estabelecimento	N	Média	Desvio padrão
Permitir que os outros ajam	Agrupamento de Escolas	60	8,86	0,69
	Escola não agrupada	10	8,78	0,94

Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Os/as Diretores dos Agrupamento de Escolas obtêm valores mais baixos (8,92 versus 8,68), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -0,824$, $p=0,413$.

Tabela II.4.28 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,125	,725	-,824	68	,413	-,24167	,29316	-,82666	,34333
Igualdade de variâncias não assumida			-,795	11,873	,442	-,24167	,30415	-,90514	,42181

Tabela II.4.29 – Estatísticas descritivas

	Tipo de Estabelecimento	N	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade	Agrupamento de Escolas	60	8,68	0,85
	Escola não agrupada	10	8,92	0,90

Gerir e liderar um Agrupamento de Escolas ou uma Escola não agrupada são, necessariamente, realidades distintas pelas características e particularidades de cada uma das estruturas orgânicas. Não pretendendo entrar numa comparação entre a complexidade dessa missão (gerir e liderar) em ambas as organizações escolares (agrupamentos e escolas não agrupadas), era expectável que fossem verificadas diferenças estatisticamente significativas entre ambas e, com base na nossa experiência, favoráveis aos Agrupamentos de Escolas, tendo em consideração o estudo que realizámos no âmbito do nosso Mestrado em Administração e Gestão, em 2011.

Nesse estudo, relativo ao Distrito de Coimbra, em todas as práticas de liderança os/as Diretores/as dos Agrupamentos de Escolas obtiveram valores superiores aos seus pares das Escolas não agrupadas, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas nas práticas “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade”. No entanto, no presente estudo os valores mais elevados para cada uma das práticas ficaram distribuídos pelos Agrupamentos de Escolas (3 das 5 práticas) e pelas Escolas não agrupadas (prática “Desafiar o processo” e “Encorajar a vontade”).

4.2.3 Resultados em função dos anos de experiência no cargo

Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Os/as Diretores/as com mais de 15 anos de experiência no órgão de gestão obtêm valores mais elevados e os com 11-15 anos valores mais baixos (8,60 versus 8,51), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $F(3, 66) = 0,043$, $p = 0,988$.

Tabela II.4.30 – Anova One-Way

	< 6 anos		6-10 anos		11-15 anos		> 15 anos		F	Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Mostrar o caminho	8,57	,73	8,55	1,12	8,51	,79	8,60	,76	,043	,988

Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Os/as Diretores/as com 6-10 anos de experiência obtêm valores mais elevados e os com menos de 6 anos valores mais baixos (8,31 versus 7,69), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $F(3, 66) = 1,396$, $p = 0,252$.

Tabela II.4.31 – Anova One-Way

	< 6 anos		6-10 anos		11-15 anos		> 15 anos		F	Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Inspirar uma visão conjunta	7,69	,98	8,31	1,14	8,24	,88	8,26	,83	1,396	,252

Prática de Liderança “Desafiar o processo”

Os/as Diretores/as com 11-15 anos de experiência obtêm valores mais elevados e os com menos de 6 anos valores mais baixos (8,71 versus 8,10), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $F(3, 66) = 1,482, p = 0,227$.

Tabela II.4.32 – Anova One-Way

	< 6 anos		6-10 anos		11-15 anos		> 15 anos		F	Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Desafiar o processo	8,10	1,04	8,46	,93	8,71	,78	8,32	,91	1,482	,227

Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Os/as Diretores/as com 11-15 anos de experiência obtêm valores mais elevados e os com menos de 6 anos valores mais baixos (9,05 versus 8,58), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $F(3, 66) = 1,253, p = 0,298$.

Tabela II.4.33 – Anova One-Way

	< 6 anos		6-10 anos		11-15 anos		> 15 anos		F	Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Permitir que os outros ajam	8,58	,82	8,86	,86	9,05	,59	8,84	,68	1,253	,298

Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Os/as Diretores/as com 11-15 anos de experiência obtêm valores mais elevados e aqueles que têm mais de 15 anos de experiência obtêm valores mais baixos (8,80 versus 8,65), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $F(3, 66) = 0,110$, $p = 0,954$.

Tabela II.4.34 – Anova One-Way

	< 6 anos		6-10 anos		11-15 anos		> 15 anos		F	Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Encorajar a vontade	8,68	1,10	8,69	,69	8,80	,87	8,65	,78	,110	,954

Os/as Diretores/as que indicam ter uma experiência no cargo que se situa entre os 11 e os 15 anos são aqueles que, em 3 das 5 práticas de liderança obtêm os valores mais elevados – “Desafiar o processo”, “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”.

4.2.4 Resultados em função da idade do(a) Diretor(a)

Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Considerando a idade, os/as Diretores/as mais velhos/as obtêm valores mais elevados e os com 46-55 anos valores mais baixos (8,68 versus 8,48), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $F(2, 67) = 0,376$, $p = 0,688$.

Tabela II.4.35 – Anova One-Way

	36-45 anos		46-55 anos		> 55 anos		F	Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Mostrar o caminho	8,62	,88	8,48	,86	8,68	,74	,376	,688

Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Os/as Diretores/as mais velhos/as obtêm valores mais elevados e os com 36-45 anos valores mais baixos (8,32 versus 8,00), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $F(2, 67) = 0,495, p = 0,612$.

Tabela II.4.36 – Anova One-Way

	36-45 anos		46-55 anos		> 55 anos		F	Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Inspirar uma visão conjunta	8,00	1,24	8,10	,91	8,32	,89	,495	,612

Prática de Liderança “Desafiar o processo”

Os/as Diretores/as mais velhos/as obtêm valores mais elevados e os com 46-55 anos valores mais baixos (8,61 versus 8,31), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $F(2, 67) = 0,779, p = 0,463$.

Tabela II.4.37 – Anova One-Way

	36-45 anos		46-55 anos		> 55 anos		F	Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Desafiar o processo	8,52	1,16	8,31	,87	8,61	,88	,779	,463

Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Os/as Diretores/as mais velhos/as obtêm valores mais elevados e os com 46-55 anos valores mais baixos (9,08 versus 8,76), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $F(2, 67) = 1,314, p = 0,276$.

Tabela II.4.38 – Anova One-Way

	36-45 anos		46-55 anos		> 55 anos		F	Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Permitir que os outros ajam	8,82	1,03	8,76	,68	9,08	,62	1,314	,276

Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Os/as Diretores/as mais velhos/as obtêm valores mais elevados e os com 46-55 anos valores mais baixos (8,98 versus 8,56), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $F(2, 67) = 1,730, p = 0,185$.

Tabela II.4.39 – Anova One-Way

	36-45 anos		46-55 anos		> 55 anos		F	Sig.
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
Encorajar a vontade	8,82	1,35	8,56	,75	8,98	,71	1,730	,185

Os/as Diretores/as que têm mais de 55 anos (os mais velhos) são aqueles que, em todas as práticas de liderança, apresentam os valores mais elevados, ao contrário do que havíamos verificado no estudo de 2011 relativamente ao Distrito de Coimbra, onde os/as Diretores mais novos/as obtiveram (à exceção da prática de liderança “Mostrar o caminho”) valores mais elevados do que os mais velhos. À semelhança do atual estudo, não se verificaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas.

4.2.5 Resultados em função da formação especializada

Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Os/as Diretores/as sem formação especializada obtêm valores mais elevados (8,63 versus 8,54), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -0,353$, $p = 0,725$.

Tabela II.4.40 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	2,549	,115	-,353	68	,725	-,09019	,25525	-,59954	,41915
Igualdade de variâncias não assumida			-,452	25,844	,655	-,09019	,19952	-,50044	,32006

Tabela II.4.41 – Estatísticas descritivas

		Formação especializada	N	Média	Desvio padrão
Mostrar o	Sim		57	8,54	0,87
caminho	Não		13	8,63	0,59

Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Os/as Diretores/as com formação especializada obtêm valores mais elevados (8,19 versus 7,96), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(67) = 0,782$, $p = 0,437$.

Tabela II.4.42 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,015	,904	,782	67	,437	,22894	,29276	-,35542	,81329
Igualdade de variâncias não assumida			,803	18,569	,432	,22894	,28505	-,36862	,82650

Tabela II.4.43 – Estatísticas descritivas

		Formação especializada	N	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão	Sim		56	8,19	0,96
conjunta	Não		13	7,96	0,92

Prática de Liderança “Desafiar o processo”

Os/as Diretores/as com formação especializada obtêm valores mais elevados (8,50 versus 8,06), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = 1,576, p = 0,120$.

Tabela II.4.44 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	2,220	,141	1,576	68	,120	,43882	,27837	-,11666	,99430
Igualdade de variâncias não assumida			1,952	24,302	,062	,43882	,22475	-,02474	,90238

Tabela II.4.45 – Estatísticas descritivas

		Formação especializada	N	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	Sim		57	8,50	0,95
	Não		13	8,06	0,67

Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Os/as Diretores/as sem formação especializada obtêm valores mais elevados (9,01 versus 8,82), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -0,883, p = 0,380$.

Tabela II.4.46 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	1,164	,285	-,883	68	,380	-,19703	,22314	-,64230	,24824
Igualdade de variâncias não assumida			-1,027	21,851	,316	-,19703	,19180	-,59497	,20090

Tabela II.4.47 – Estatísticas descritivas

	Formação especializada	N	Média	Desvio padrão
Permitir que os	Sim	57	8,82	0,75
outros ajam	Não	13	9,01	0,59

Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Os/as Diretores/as sem formação especializada obtêm valores mais elevados (8,73 versus 8,70), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -0,098$, $p = 0,922$.

Tabela II.4.48 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	1,449	,233	-,098	68	,922	-,02609	,26510	-,55508	,50290
Igualdade de variâncias não assumida			-,118	22,819	,907	-,02609	,22187	-,48526	,43308

Tabela II.4.49 – Estatísticas descritivas

	Formação especializada	N	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade	Sim	57	8,70	0,90
	Não	13	8,73	0,68

4.2.6 Resultados em função das escolas terem sido, ou não, alvo de avaliação externa

Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Os/as Diretores/as cujas escolas não foram alvo de avaliação externa obtêm valores mais elevados (8,77 versus 8,52), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -0,876$, $p = 0,384$.

Tabela II.4.50 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,857	,358	-,876	68	,384	-,24722	,28233	-,81061	,31616
Igualdade de variâncias não assumida			-,812	11,570	,433	-,24722	,30439	-,91318	,41874

Tabela II.4.51 – Estatísticas descritivas

	Avaliação externa	N	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	Sim	60	8,52	0,81
	Não	10	8,77	0,90

Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Os/as Diretores/as cujas escolas não foram alvo de avaliação externa obtêm valores mais elevados (8,44 versus 8,10), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(67) = -1,008$, $p = 0,317$.

Tabela II.4.52 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,063	,802	-1,008	67	,317	-,34167	,33891	-1,018	,33480
Igualdade de variâncias não assumida			-,941	10,099	,369	-,34167	,36320	-1,149	,46652

Tabela II.4.53 – Estatísticas descritivas

		Avaliação externa	N	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão conjunta	Sim		60	8,10	0,94
	Não		9	8,44	1,03

Prática de Liderança “Desafiar o processo”

Os/as Diretores/as cujas escolas não foram alvo de avaliação externa obtêm valores mais elevados (8,65 versus 8,38), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -0,851$, $p = 0,398$.

Tabela II.4.54 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	1,401	,241	-,851	68	,398	-,26667	,31329	-,89183	,35850
Igualdade de variâncias não assumida			-,979	13,845	,344	-,26667	,27237	-,85145	,31812

Tabela II.4.55 – Estatísticas descritivas

	Avaliação externa	N	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	Sim	60	8,38	0,94
	Não	10	8,65	0,77

Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Os/as Diretores/as cujas escolas não foram alvo de avaliação externa obtêm valores mais elevados (9,12 versus 8,81), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(68) = -1,250, p = 0,215$.

Tabela II.4.56 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,543	,464	-1,250	68	,215	-,30833	,24658	-,80037	,18370
Igualdade de variâncias não assumida			-1,327	12,811	,208	-,30833	,23229	-,81091	,19424

Tabela II.4.57 – Estatísticas descritivas

	Avaliação externa	N	Média	Desvio padrão
Permitir que os outros ajam	Sim	60	8,81	0,73
	Não	10	9,12	0,67

Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Os/as Diretores/as cujas escolas não foram alvo de avaliação externa obtêm valores mais elevados (9,13 versus 8,64), sendo as diferenças estatisticamente significativas, $t(68) = -1,714$, $p = 0,091$.

Tabela II.4.58 – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desv. Padrão da diferença	95% intervalo de confiança da dif.	
								Limite inferior	Limite superior
Igualdade de variâncias assumida	,187	,667	-1,714	68	,091*	-,49444	,28846	-1,070	,08116
Igualdade de variâncias não assumida			-1,867	13,114	,084	-,49444	,26482	-1,066	,07716

* $p \leq ,10$

Tabela II.4.59 – Estatísticas descritivas

	Avaliação externa	N	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade	Sim	60	8,64	0,86
	Não	10	9,13	0,76

Em todas as práticas de liderança os/as Diretores/as cujas organizações não foram alvo da avaliação externa obtiveram valores mais elevados do que os seus pares que receberam a visita das equipas inspetivas naquele âmbito tendo-se verificado, na prática de liderança “Encorajar a vontade”, diferenças estatisticamente significativas.

O quadro II.4.1 resume os resultados obtidos nas cinco Práticas de Liderança em função do género, tipo de estabelecimento, experiência no cargo, idade, formação especializada do/a Diretor/a e o facto de a organização ter sido, ou não, avaliada externamente.

Quadro II.4.1 – Resumo dos resultados obtidos em cada uma das cinco Práticas de Liderança, em função do género, tipo de estabelecimento, experiência no cargo, idade do/a Diretor/a, Formação Especializada e Avaliação Externa

Dimensão	Género		Tipo de estabelecimento		Experiência no cargo				Idade			Formação Especializada		Avaliação Externa	
	Masc.	Fem.	AE	ENA	< 6	6-10	11-15	>15	36-45	46-55	>55	Sim	Não	Sim	Não
Mostrar o caminho	8,42	8,81*	8,57	8,48	8,57	8,55	8,51	8,60	8,62	8,48	8,68	8,54	8,63	8,52	8,77
Inspirar uma visão conjunta	8,16	8,13	8,16	8,07	7,69	8,31	8,24	8,26	8,00	8,10	8,32	8,19	7,96	8,10	8,44
Desafiar o processo	8,40	8,47	8,42	8,45	8,10	8,46	8,71	8,32	8,52	8,31	8,61	8,50	8,06	8,38	8,65
Permitir que os outros ajam	8,78	8,99	8,86	8,78	8,58	8,86	9,05	8,84	8,82	8,76	9,08	8,82	9,01	8,81	9,12
Encorajar a vontade	8,65	8,82	8,68	8,92	8,68	8,69	8,80	8,65	8,82	8,56	8,98	8,70	8,73	8,64	9,13*

*Valores estatisticamente significativos

4.3 Questões de resposta aberta

4.3.1 Resultados da definição de «escola de hoje»

Após a recolha dos dados das respostas abertas dadas pelos respondentes e realizadas no âmbito do nosso estudo, relativas à definição de “escola de hoje”, as mesmas foram registadas sob a forma de asserções que expressam o que os/as Diretores/as pretenderam realçar.

Estas asserções foram alvo de análise de conteúdo, utilizando-se como categorias de análise, domínios/perspetivas que foram constituídos a partir das respostas registadas¹⁹ e que nos permitiu a criação *clusters* de perspetivas dos/as Diretores. Assim, foram lançadas e categorizadas todas as afirmações dadas pelos/as Diretores relativamente ao que entendiam ser a “escola de hoje”, podendo estas opiniões serem “etiquetadas” em mais do que uma categoria permitindo, assim, que para cada Diretor/a pudesse existir, cumulativamente, mais do que uma perspetiva do conceito pedido.

Foram, então, criados os seguintes *clusters*/categorias, conforme o descrito no ANEXO 10:

- *Cluster* A – Diretores/as que têm uma visão negativa da Escola

Neste cluster foram integradas as afirmações “Um pouco confusa, sem linhas orientadoras, sem visão a longo prazo” (questionário n.º 1), “Indefinida” (questionário n.º 3), “Anarquia organizada” (questionário n.º 8), “A escola de hoje mantém muito da escola de ontem” (questionário n.º 16), “Uma manta de retalhos a necessitar de um projeto futuro” (questionário n.º 23), “Complexa, desafio constante” (questionário n.º 27), “Escola em risco, revoltada em que as más ondas sociais embatem” (questionário n.º 28), “Muito diferente daquela em que me iniciei” (questionário n.º 34), “A escola de hoje é um eufemismo. É um marasmo” (questionário n.º 37), “Deveria ter mais autonomia” (questionário n.º 44), “Acho que ninguém sabe muito bem porque ninguém sabe para onde caminha” (questionário n.º 45), “Estado caótico” (questionário n.º 47),

¹⁹ A criação do sistema de categoria de codificação pode ser feita *a priori* (o investigador parte de pressupostos teóricos que pretende estudar) ou *a posteriori* (as categorias resultam dos dados que recolheu) ou combinando os dois processos (Vala, 1989, citado por Castanheira, 2010).

“A escola de hoje está limitada à formação de alunos em "linha de montagem”” (questionário n.º 60), “Uma organização complexa que retrata o meio em que se insere e cuja missão excede o processo ensino/aprendizagem” (questionário n.º 62) e “Inconclusiva, exigente, rigorosa” (questionário n.º 67).

- *Cluster B* - Diretores/as que têm uma visão académica da Escola

Por “visão académica da escola” entende-se que a escola assume uma missão primordialmente académica e assim neste *cluster* foram integradas as afirmações “Espaço que para além da sua função académica” (questionário n.º 2), “Aquele que independentemente do contexto se reconstrói, para a melhoria dos resultados e da satisfação de toda a comunidade” (questionário n.º 10), “propiciadora de diferentes aprendizagens” (questionário n.º 11), “recursos educativos” (questionário n.º 16), “prepara os jovens para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso na vida ativa” (questionário n.º 18), “Um local onde é coordenado o conhecimento uma vez que a escola é todo um universo do saber” (questionário n.º 19), “A escola, hoje, continua a ser, por excelência, o local de aprendizagem” (questionário n.º 21), “procura desenvolver as potencialidades dos seus alunos” (questionário n.º 31), “É um espaço onde se (...) constrói conhecimentos” (questionário n.º 35), “Espaço/tempo de formação de crianças e jovens, quer no domínio dos saberes” (questionário n.º 41), “A escola de hoje mais do que um espaço orientado para a sua função instrutora” (questionário n.º 42), “Um local de aprendizagens: ciência” (questionário n.º 48), “Local de aprendizagem” (questionário n.º 53), “preocupação com os resultados escolares” (questionário n.º 54), “A escola pública é uma estratégia de desenvolvimento (...) científico” (questionário n.º 57), “A escola é um local de educação, de desenvolvimento de conhecimentos, capacidades” (questionário n.º 58), “A escola é a principal instância de (...) educação” (questionário n.º 61).

- *Cluster C* - Diretores/as que têm uma visão social da Escola

Por “visão social da escola” entende-se que o papel da escola é constituir-se como uma resposta social, promotora de valores e atitudes e foram, assim, incluídas neste *cluster* as afirmações “permite a construção de cada aluno como indivíduo ativo na sociedade, com valores e atitudes que permitam continuar a construir o seu conhecimento” (questionário n.º 2), perspectiva democrática desencadeia processos

tendentes à formação integral de crianças e jovens” (questionário n.º 4), “O lugar de subsistência e dos afetos” (questionário n.º 13), “a integração social dos seus alunos, a formação da sua personalidade, o desenvolvimento das suas competências. A escola tem cada vez mais um papel multifacetado do qual pretende dar respostas” (questionário n.º 17), “Escola gestora de "sociedades"” (questionário n.º 20), “Organização viva e cada vez com mais responsabilidade no encaminhamento dos seus alunos para a vida ativa” (questionário n.º 22), “Escola multifacetada onde se refletem todas as problemáticas da sociedade” (questionário n.º 24), “A escola de hoje é uma organização onde professores e agentes educativos procuram o caminho certo para formar melhores cidadãos” (questionário n.º 26), “Instituição que na sua missão de educar e formar, necessita encontrar o equilíbrio entre a multiculturalidade que caracteriza o seu público, seja ele jovem ou adulto, e a obrigação de a todos incluir sem deixar ninguém para trás” (questionário n.º 29), “Deve ser uma escola com uma cultura própria tendo como objetivo central criar alunos felizes e militantes e com hábitos de cidadania” (questionário n.º 33), “É um espaço onde se formam cidadãos, (...) atitudes e valores, (...) onde se ensina os valores da ética, da solidariedade e participação; e onde se constroem percursos objetivos de vida e percursos individuais e coletivos” (questionário n.º 35), “Local/comunidade onde são confrontados inúmeros problemas - lecionar, gerir conflitos, formar Pais/EE, educar para a cidadania, remar contra os constrangimentos sociais” (questionário n.º 39), “A escola de hoje educa para a vida e forma para a cidadania” (questionário n.º 40), “Espaço/tempo de formação de crianças e jovens, (...) sobretudo como âncora na área dos valores” (questionário n.º 41), “transmissão de valores” (questionário n.º 42), “Escola inclusiva em busca de novos paradigmas de aprendizagem” (questionário n.º 43), “Um local de aprendizagens: (...) convivência social, solidariedade” (questionário n.º 48), “É um espaço de educação para todas as crianças” (questionário n.º 50), “O "palco" escolar transforma-se numa realidade de grande amplitude social” (questionário n.º 51), “educação para a cidadania” (questionário n.º 54), “papel cada vez mais significativo no meio sócio-cultural local” (questionário n.º 55), “A escola pública é uma estratégia de desenvolvimento social” (questionário n.º 57), “A escola assim forma cidadãos prontos para enfrentar desafios da vida e capazes de contribuir para um futuro melhor” (questionário n.º 58), “A escola é a principal instância de socialização e educação” (questionário n.º 61) e “Uma escola que

transforma e prepara os alunos para uma cidadania emocional, artística, humanista” (questionário n.º 63).

- *Cluster D* - Diretores/as que têm uma visão positiva da Escola;

Neste cluster foram integradas as afirmações dos respondentes que consideram a escola de hoje como aberta e global e, portanto, apresentam uma visão positiva da mesma: “Aberta, integradora” (questionário n.º 5), “Uma escola aberta à comunidade” (questionário n.º 6), “global e universal” (questionário n.º 9), “Aberta, interativa” (questionário n.º 11), “Uma escola aberta a todos, transparente e que inculque felicidade em cada um” (questionário n.º 14), “A escola tem cada vez mais um papel multifacetado do qual pretende dar respostas” (questionário n.º 17), “Espaço de formação global” (questionário n.º 18), “Escola aberta” (questionário n.º 32), “Escola capaz de responder à diversidade da sociedade e do mundo em que se insere” (questionário n.º 36), “adaptada a um contexto globalizado e adaptada, portanto, à diversidade de alunos que frequenta a escola pública” (questionário n.º 43), “Escola para o amanhã” (questionário n.º 49), “É aquela que prepara os jovens para todos os desafios sociais” (questionário n.º 52), “Uma escola pluralista” (questionário n.º 55), “contribuir para um futuro melhor” (questionário n.º 58), “Uma escola aberta ao “mundo”, no sentido em que acompanha os tempos modernos e diferentes realidades” (questionário n.º 59), “Preparação para o mundo global” (questionário n.º 64), “Escola dinâmica, quer no seu ambiente interno, quer no que respeita aos stakeholders” (questionário n.º 65), “viver ativamente o presente com os olhos postos no futuro” (questionário n.º 66).

- *Cluster E* - Diretores/as que têm uma visão empreendedora/inovadora da Escola;

Por visão empreendedora/inovadora da escola” entende-se que a mesma desafia o *status quo* do sistema educativo e assim neste cluster foram incluídas as afirmações “Escola de desafios” (questionário n.º 15), “inovação e formação de cidadãos pró-ativos” (questionário n.º 53) e “Uma escola (...) sem fronteiras e onde a capacidade de cada um para criar valor, com empenho e inovação, passou a ser fator crítico, não apenas de sucesso, nem de sobrevivência” (questionário n.º 63).

Dos 70 questionários, nove inquiridos não apresentaram a sua definição do que entendem ser a “escola de hoje”. A tabela II.4.60 caracteriza estes nove respondentes, quanto às variáveis independentes do nosso estudo.

Tabela II.4.60 – Caracterização dos/as respondentes que não apresentaram a sua definição de “Escola de hoje”

Variáveis Independentes	N
Género	
Masculino	7
Feminino	2
Tipo de estabelecimento	
Agrupamento de Escolas	7
Escola não agrupadas	2
Experiência no cargo	
<6	2
6-10	1
11-15	4
>15	2
Idade	
36-45	2
46-55	6
>55	1
Formação especializada	
Sim	8
Não	1
Avaliação Externa	
Sim	8
Não	1

4.3.1.1. Resultados em função do género

O *Cluster C* (“Diretores/as que têm uma visão social da Escola”) é aquele onde são registados um maior número de asserções relativamente àquela que é a definição de escola de hoje para os nossos respondentes. É, também, o *cluster* onde se verifica um maior equilíbrio entre as perspetivas de homens e de mulheres.

A tabela II.4.61 apresenta a distribuição do registo das asserções por *Cluster* e por género.

**Tabela II.4.61 – Definição de «Escola de hoje», em função do género
(registo do número de asserções/percentagens)**

<i>Clusters</i>	Género	
	Masculino²⁰	Feminino²¹
<i>Cluster A</i>	9	4
<i>Cluster A+B</i>	2	0
Total	11 (28,2%)	4 (18,2%)
	15	
<i>Cluster B</i>	4	1
<i>Cluster B+C</i>	5	3
<i>Cluster B+D</i>	2	0
<i>Cluster B+E</i>	1	0
<i>Cluster B+A</i>	1	0
<i>Cluster B+C+D</i>	0	1
Total	13 (33,3%)	5 (22,7%)
	18	
<i>Cluster C</i>	8	5
<i>Cluster C+D</i>	1	2
<i>Cluster C+E</i>	0	1
<i>Cluster C+B</i>	4	3
<i>Cluster C+D+B</i>	0	1
Total	13 (33,3%)	12 (54,5%)
	25	
<i>Cluster D</i>	7	4
<i>Cluster D+B</i>	2	1
<i>Cluster D+C</i>	1	2
<i>Cluster D+B+C</i>	0	1
Total	10 (25,6%)	8 (36,4%)
	18	
<i>Cluster E</i>	1	0
<i>Cluster E+B</i>	0	1
<i>Cluster E+C</i>	1	0
Total	2 (5,1%)	1 (4,5%)
	3	

Legenda:

- Cluster A* - Diretores/as que têm uma visão negativa da Escola
- Cluster B* - Diretores/as que têm uma visão académica da Escola
- Cluster C* - Diretores/as que têm uma visão social da Escola
- Cluster D* - Diretores/as que têm uma visão positiva da Escola
- Cluster E* - Diretores/as que têm uma visão empreendedora/inovadora da Escola

²⁰ Foram considerados 39 respondentes

²¹ Foram considerados 22 respondentes

O género feminino apresenta uma percentagem de asserções superior à dos homens nos *Clusters* C e D, ou seja, as Diretoras são as que mais definem a escola de hoje como um “lugar dos afetos” (questionário n.º 13), “a integração social dos alunos” (questionário n.º 17), “local onde se refletem as problemáticas da sociedade” (questionário n.º 24), “formar melhores cidadãos” (questionário n.º 26), a título de exemplo. Ao contrário dos resultados obtidos no LPI, os respondentes do género masculino registaram percentagens mais elevadas em 3 dos 5 *clusters*.

4.3.1.2 Resultados em função do tipo de estabelecimento

Relativamente à variável independente “tipo de estabelecimento”, as percentagens de asserções registadas pelos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não agrupadas (ENA) seguem a tendência já verificada nos resultados obtidos no LPI.

Os Agrupamentos de Escola (AE) assinalam percentagens mais elevadas nos *Clusters* B, C e E – os/as Diretores dos AE têm uma visão mais acentuadamente académica, social e empreendedora da escola do que os seus pares das Escolas não agrupadas. Sublinha-se, ainda, que os Diretores das ENA não registaram nenhuma asserção no *Cluster* B (“Visão académica da Escola”), o que é, na nossa opinião, incongruente com o emanado pelo Ministério da Educação com a publicação dos rankings das escolas. Seria “normal” que os/as Diretores/as deste tipo de unidade orgânica definissem a escola de hoje como o local onde se desenvolve a componente académica dos alunos. Esta nossa “perceção” poderá ser explicada pelo alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos de escolaridade e, assim, não se verificar a “pressão” sentida pelas escolas secundárias no alcance destes resultados.

Por outro lado, apenas os/as Diretores de AE registaram asserções incluídas no *Cluster* C, “Visão social da Escola”. A “fisionomia” dos AE exige esta preocupação, pela maior variedade da população escolar, com diferentes ciclos de escolaridade incluídos. Exemplos deste olhar são as seguintes opiniões: “formação integral de crianças e jovens” (questionário n.º 4), “escola gestora de sociedades” (questionário n.º 20), “incluir sem deixar ninguém para trás” (questionário n.º 29).

A tabela II.4.62 apresenta a distribuição do registo das asserções por *Cluster* e por tipo de estabelecimento.

Tabela II.4.62 – Definição de «Escola de hoje», em função do tipo de estabelecimento (registo do número de asserções/percentagens)

<i>Clusters</i>	Tipo de estabelecimento	
	Agrupamento de Escolas ²²	Escolas não agrupadas ²³
<i>Cluster A</i>	9	5
<i>Cluster A+B</i>	1	0
Total	10 (18,9%)	5 (62,5%)
	15	
<i>Cluster B</i>	5	0
<i>Cluster B+C</i>	8	0
<i>Cluster B+D</i>	2	0
<i>Cluster B+E</i>	1	0
<i>Cluster B+A</i>	1	0
<i>Cluster B+C+D</i>	1	0
Total	18 (34%)	0
	18	
<i>Cluster C</i>	12	0
<i>Cluster C+D</i>	3	0
<i>Cluster C+E</i>	1	0
<i>Cluster C+B</i>	8	0
<i>Cluster C+D+B</i>	1	0
Total	25 (43,1%)	0
	25	
<i>Cluster D</i>	9	3
<i>Cluster D+B</i>	2	0
<i>Cluster D+C</i>	3	0
<i>Cluster D+B+C</i>	1	0
Total	15 (28,3%)	3 (37,5%)
	18	
<i>Cluster E</i>	1	0
<i>Cluster E+B</i>	1	0
<i>Cluster E+C</i>	1	0
Total	3 (5,7%)	0
	3	

Legenda:

Cluster A - Diretores/as que têm uma visão negativa da Escola

Cluster B - Diretores/as que têm uma visão académica da Escola

²² Foram considerados 53 respondentes

²³ Foram considerados 8 respondentes

Cluster C - Diretores/as que têm uma visão social da Escola
Cluster D - Diretores/as que têm uma visão positiva da Escola
Cluster E - Diretores/as que têm uma visão empreendedora/inovadora da Escola

4.3.1.3 Resultados em função da experiência no cargo

As percentagens registadas por *Cluster* dispersaram-se pelas quatro categorias da variável “experiência no cargo”. Assim, são os mais inexperientes (com menos de 6 anos de experiência no cargo) os que revelam ter uma visão mais negativa da escola. Aqueles que têm entre 6 e 10 anos de experiência no cargo são os que, percentualmente, apresentam uma visão da escola mais académica quando comparados com os seus pares. A visão social da escola é tida, em maior percentagem, pelos/as Diretores/as com mais experiência e os que afirmam ter entre 11 e 15 anos de experiência são os que olham mais positivamente para a escola.

Esta última categoria da variável “experiência no cargo” (11-15) foi, nos resultados que obtivemos com o LPI, aquela que registou, em 3 das 5 práticas, médias mais elevadas, nomeadamente na prática “Encorajar a vontade”. Esta prática pressupõe que o líder tem uma atitude positiva com os seus colaboradores, reconhecendo, cooperando e apreciando os que com ele trabalham: “aberta, integradora, cooperante” (questionário n.º 5), “aberta, interativa” (questionário n.º 11), “uma escola aberta, transparente” (questionário n.º 14).

A tabela II.4.63 apresenta a distribuição do registo das asserções por *Cluster* e por experiência no cargo.

Tabela II.4.63 – Definição de «Escola de hoje», em função da experiência no cargo (registo do número de asserções/percentagens)

<i>Clusters</i>	Experiência no cargo			
	<6²⁴	6-10²⁵	11-15²⁶	>15²⁷
<i>Cluster A</i>	5	3	4	2
<i>Cluster A+B</i>	0	1	0	0
Total	5	4	4	2
	(38,5%)	(33,3%)	(22,2%)	(11,1%)
15				
<i>Cluster B</i>	1	2	0	2
<i>Cluster B+C</i>	2	1	4	1
<i>Cluster B+D</i>	1	0	1	0
<i>Cluster B+E</i>	0	0	0	1
<i>Cluster B+A</i>	0	1	0	0
<i>Cluster B+C+D</i>	0	0	0	1
Total	4	4	5	5
	(30,8%)	(33,3%)	(27,8%)	(27,8%)
18				
<i>Cluster C</i>	1	2	2	7
<i>Cluster C+D</i>	1	0	2	0
<i>Cluster C+E</i>	0	0	0	1
<i>Cluster C+B</i>	2	1	4	1
<i>Cluster C+D+B</i>	0	0	0	1
Total	4	3	8	10
	(30,8%)	(25%)	(44,4%)	(55,6%)
25				
<i>Cluster D</i>	1	3	5	3
<i>Cluster D+B</i>	1	0	1	0
<i>Cluster D+C</i>	1	0	2	0
<i>Cluster D+B+C</i>	0	0	0	1
Total	3	3	8	4
	(23,1%)	(25%)	(44,4%)	(22,2%)
18				
<i>Cluster E</i>	1	0	0	0
<i>Cluster E+B</i>	0	0	0	1
<i>Cluster E+C</i>	0	0	0	1
Total	1	0	0	2
	(7,7%)	0	0	(11,1%)
3				

Legenda:

Cluster A - Diretores/as que têm uma visão negativa da Escola

Cluster B - Diretores/as que têm uma visão académica da Escola

Cluster C - Diretores/as que têm uma visão social da Escola

Cluster D - Diretores/as que têm uma visão positiva da Escola

Cluster E - Diretores/as que têm uma visão empreendedora/inovadora da Escola

²⁴ Foram considerados 13 respondentes

²⁵ Foram considerados 12 respondentes

²⁶ Foram considerados 18 respondentes

²⁷ Foram considerados 18 respondentes

4.3.1.4 Resultados em função da idade

Os resultados do LPI revelaram que os/as Diretores com mais de 55 anos obtiveram médias mais elevadas em todas as práticas de liderança, quando comparados aos seus pares mais novos.

Relativamente à definição de escola, são também os/as Diretores/as mais velhos que registam um maior número de asserções no *Cluster D* – “Visão positiva da escola”. Apesar de serem mais velhos e terem, por inerência, mais experiência como docentes (não necessariamente como Diretores/as) conseguem olhar para a organização educativa que é a escola com mais otimismo do que os/as Diretores/as mais novos/as.

No lado oposto estão os/as Diretores/as mais novos do nosso estudo: são os que registam, percentualmente, um maior número de asserções no *Cluster A* – “Visão negativa da escola”: “ninguém sabe para onde caminha” (questionário n.º 45) ou “linha de montagem” (questionário n.º 60) são alguns dos testemunhos dos respondentes desta categoria.

A tabela II.4.64 apresenta a distribuição do registo das asserções por *Cluster* e por idade.

Tabela II.4.64 – Definição de «Escola de hoje», em função da idade (registo do número de asserções/percentagens)

<i>Clusters</i>	Idade		
	36-45²⁸	46-55²⁹	>55³⁰
<i>Cluster A</i>	3	8	3
<i>Cluster A+B</i>	0	1	0
Total	3	9	3
	(37,5%)	(25,7%)	(16,7%)
	15		
<i>Cluster B</i>	0	3	2
<i>Cluster B+C</i>	1	6	1
<i>Cluster B+D</i>	0	2	0
<i>Cluster B+E</i>	0	0	1
<i>Cluster B+A</i>	0	1	0
<i>Cluster B+C+D</i>	0	0	1
Total	1	12	5
	(12,5%)	(34,3%)	(27,8%)

²⁸ Foram considerados 8 respondentes

²⁹ Foram considerados 35 respondentes

³⁰ Foram considerados 18 respondentes

	18		
<i>Cluster C</i>	2	6	5
<i>Cluster C+D</i>	0	3	0
<i>Cluster C+E</i>	0	0	0
<i>Cluster C+B</i>	1	6	1
<i>Cluster C+D+B</i>	0	0	1
Total	3	15	7
	(37,5%)	(42,9%)	(38,9%)
	25		
<i>Cluster D</i>	2	6	5
<i>Cluster D+B</i>	0	1	0
<i>Cluster D+C</i>	0	3	0
<i>Cluster D+B+C</i>	0	0	1
Total	2	10	6
	(25%)	(28,6%)	(33,3%)
	18		
<i>Cluster E</i>	0	1	0
<i>Cluster E+B</i>	0	0	1
<i>Cluster E+C</i>	0	0	1
Total	0	1	2
		(2,9%)	(11,1%)
	3		

Legenda:

Cluster A - Diretores/as que têm uma visão negativa da Escola

Cluster B - Diretores/as que têm uma visão académica da Escola

Cluster C - Diretores/as que têm uma visão social da Escola

Cluster D - Diretores/as que têm uma visão positiva da Escola

Cluster E - Diretores/as que têm uma visão empreendedora/inovadora da Escola

4.3.1.5 Resultados em função da formação especializada

A partir da análise da tabela II.4.65 (que apresenta a distribuição do registo das asserções por *Cluster* e por formação especializada), é possível constatar que os/as Diretores/as que não têm formação especializada na área da gestão e administração são aqueles que, percentualmente, apresentam um maior número de asserções no Cluster A e no Cluster D, “Visão negativa da escola” e, simultaneamente, “Visão positiva da escola”, respetivamente, o que, por si só, parece contraditório.

Nos resultados do LPI, este grupo de Diretores/as obteve médias mais elevadas em 3 das 5 práticas de liderança, quando comparados/as com os seus pares – “Mostrar o caminho”, “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”. Ao “mostrar o caminho” estes/as Diretores/as estão a clarificar os seus valores pessoais, que se podem coadunar com a visão positiva ou negativa da escola; quando “permitem que os outros

ajam” estão a considerar a liderança como uma relação de confiança, sendo importante que os seus “seguidores” percecionem o caminho a percorrer pela equipa; quando “encorajam a vontade”, os/as Diretores criam um espírito de comunidade e, relativamente à escola, é necessário que o líder defina a sua visão, independentemente de a mesma ser negativa ou positiva.

Tabela II.4.65 – Definição de «Escola de hoje», em função da formação especializada (registo do número de asserções/percentagens)

<i>Clusters</i>	Formação especializada	
	Sim³¹	Não³²
<i>Cluster A</i>	10	4
<i>Cluster A+B</i>	1	0
Total	11 (22,4%)	4 (33,3%)
	15	
<i>Cluster B</i>	5	0
<i>Cluster B+C</i>	8	0
<i>Cluster B+D</i>	2	0
<i>Cluster B+E</i>	1	0
<i>Cluster B+A</i>	1	0
<i>Cluster B+C+D</i>	0	1
Total	17 (34,7%)	1 (8,3%)
	18	
<i>Cluster C</i>	10	2
<i>Cluster C+D</i>	3	0
<i>Cluster C+E</i>	1	0
<i>Cluster C+B</i>	8	0
<i>Cluster C+D+B</i>	0	1
Total	22 (44,9%)	3 (25%)
	25	
<i>Cluster D</i>	8	4
<i>Cluster D+B</i>	2	0
<i>Cluster D+C</i>	3	0
<i>Cluster D+B+C</i>	0	1
Total	13 (26,5%)	5 (41,7%)
	18	
<i>Cluster E</i>	1	0
<i>Cluster E+B</i>	1	0
<i>Cluster E+C</i>	1	0
Total	3	0

³¹ Foram considerados 49 respondentes

³² Foram considerados 12 respondentes

	(6,1%)	
		3

Legenda:

Cluster A - Diretores/as que têm uma visão negativa da Escola

Cluster B - Diretores/as que têm uma visão académica da Escola

Cluster C - Diretores/as que têm uma visão social da Escola

Cluster D - Diretores/as que têm uma visão positiva da Escola

Cluster E - Diretores/as que têm uma visão empreendedora/inovadora da Escola

4.3.1.6 Resultados em função da avaliação externa

Os/as Diretores/as que não foram alvo da avaliação externa das escolas apresentam, percentualmente, um número mais elevado de asserções no *Cluster B* e *D* - “Visão académica da escola” e “Visão positiva da escola”: “escola capaz de responder ao mundo em que se insere” (questionário n.º 36), “espaço de formação de crianças e jovens no domínio dos saberes” (questionário n.º 41), “escola pluralista” (questionário n.º 55).

Por outro lado, nos *Clusters* “Visão negativa da escola” e “Visão social da escola” (*A* e *D*, respetivamente) são os/as Diretores/as que receberam as equipas inspetivas aqueles que registaram, percentualmente, o maior número de asserções: “um pouco confusa, sem linhas orientadoras, sem visão a longo prazo” (questionário n.º 1), “indefinida” (questionário n.º 3). Seria expectável que este grupo de Diretores/as tivesse apresentado, percentualmente, um número maior de asserções no *Cluster B* do que os seus pares, uma vez que é conhecida a “pressão” feita pela IGEC sobre os resultados escolares dos alunos, sobretudo quando estes não são tão satisfatórios.

A tabela II.4.66 apresenta a distribuição do registo das asserções por *Cluster* e por avaliação externa das escolas.

Tabela II.4.66 – Definição de «Escola de hoje», em função da avaliação externa das escolas (registo do número de asserções/percentagens)

<i>Clusters</i>	AEE	
	Sim³³	Não³⁴
<i>Cluster A</i>	12	2
<i>Cluster A+B</i>	1	0
Total	13 (25%)	2 (22,2%)
	15	
<i>Cluster B</i>	4	1
<i>Cluster B+C</i>	6	2
<i>Cluster B+D</i>	1	1
<i>Cluster B+E</i>	1	0
<i>Cluster B+A</i>	1	0
<i>Cluster B+C+D</i>	1	0
Total	14 (26,9%)	4 (44,4%)
	18	
<i>Cluster C</i>	12	0
<i>Cluster C+D</i>	2	1
<i>Cluster C+E</i>	1	0
<i>Cluster C+B</i>	6	2
<i>Cluster C+D+B</i>	1	0
Total	22 (42,3%)	3 (33,3%)
	25	
<i>Cluster D</i>	10	2
<i>Cluster D+B</i>	1	1
<i>Cluster D+C</i>	2	1
<i>Cluster D+B+C</i>	1	0
Total	14 (26,9%)	4 (44,4%)
	18	
<i>Cluster E</i>	1	0
<i>Cluster E+B</i>	1	0
<i>Cluster E+C</i>	1	0
Total	3 (5,8%)	0
	3	

Legenda:

Cluster A - Diretores/as que têm uma visão negativa da Escola

Cluster B - Diretores/as que têm uma visão académica da Escola

Cluster C - Diretores/as que têm uma visão social da Escola

Cluster D - Diretores/as que têm uma visão positiva da Escola

Cluster E - Diretores/as que têm uma visão empreendedora/inovadora da Escola

³³ Foram considerados 52 respondentes

³⁴ Foram considerados 9 respondentes

Da análise das respostas dadas pelos líderes máximos dos estabelecimentos de ensino públicos da Região Centro, é possível realçar que estes entendem a «escola de hoje», essencialmente, como um espaço onde se privilegia a construção de atitudes e valores, promovendo a formação integral dos agentes educativos. A escola é, também, o lugar onde se formam cidadãos e se educa para a cidadania. A perspetiva social da escola assume, para os nossos respondentes, a dimensão mais preponderante da resposta que a escola de hoje deve proporcionar ou proporciona aos que nela “habitam” diariamente, com especial relevo no que aos alunos diz respeito.

A “função académica” da escola e o facto de esta ter de preparar os alunos para o futuro, para a vida ativa, assume, imediatamente a seguir à perspetiva social da escola, a função mais importante, segundo os nossos respondentes, da escola de hoje.

Olhando para os resultados obtidos, é possível, tendo em consideração às respostas dadas pelos nossos respondentes, traçar um perfil para cada um dos *Clusters*:

- *Cluster A* - Diretores/as que têm uma visão negativa da Escola – homens, Diretores/as com menos de 6 anos de experiência no cargo, Diretores/as de Escolas não agrupadas, com idade entre os 36 e os 45 anos, sem formação especializada na área da gestão e administração e que receberam a visita da avaliação externa das escolas.
- *Cluster B* - Diretores/as que têm uma visão académica da Escola – homens, Diretores/as que têm entre 6 e 10 anos de experiência no cargo, Diretores/as de Agrupamentos de Escolas, com idade entre os 46 e os 55 anos, com formação especializada e que não receberam a visita da avaliação externa das escolas.
- *Cluster C* - Diretores/as que têm uma visão social da Escola – mulheres, Diretores/as com mais de 15 anos de experiência no cargo, Diretores/as de Agrupamentos de Escolas, que têm entre 46 e 55 anos de idade, com formação especializada na área da gestão e administração e que receberam a visita da avaliação externa das escolas.
- *Cluster D* - Diretores/as que têm uma visão positiva da Escola – mulheres, Diretores/as com uma experiência no cargo entre os 11 e os 15 anos, Diretores/as de Escolas não Agrupadas, com mais de 55 anos, sem formação especializada e que não receberam a visita da avaliação externa das escolas.

- *Cluster E* - Diretores/as que têm uma visão empreendedora/inovadora da Escola – homens, Diretores/as com mais de 15 anos de experiência no cargo, Diretores/as de Agrupamentos de Escolas, com mais de 55 anos de idade, com formação especializada e que receberam a visita da avaliação externa das escolas.

4.3.2 Resultados da opinião dos(as) Diretores(as) sobre a principal missão do líder de um Agrupamento/Escola não agrupada

Relativamente à perceção dos/as Diretores/as sobre qual a sua principal missão como líderes das Unidades Orgânicas que dirigem, e após a recolha dos dados das respostas abertas, as mesmas foram registadas sob a forma de asserções que expressam o que os Diretores/as pretenderam sublinhar.

Estas asserções foram alvo de análise de conteúdo, tendo as opiniões dos/as Diretores/as sido “etiquetadas” considerando as categorias, as subcategorias e os mandamentos do modelo de Liderança de Kouzes e Posner. As opiniões podem ter sido enquadradas em mais do que uma categoria, subcategoria ou mandamento, em função do seu conteúdo, o que permitiu que algumas dessas opiniões fossem codificadas, cumulativamente, em mais do que uma prática de liderança (ANEXO 11). Assim, foi criada a seguinte codificação, tendo em consideração a legenda da mesma – PL – “Prática de Liderança” e M – “Mandamento”:

- PL1 - Mostrar o caminho

M1 – Clarificar os valores

M1.1 – Encontrar a própria voz

M1.2 – Afirmar valores partilhados

M2 – Dar o exemplo

M2.1 – Personificar os valores partilhados

M2.2 – Ensinar os outros a modelar os valores

- PL2 - Inspirar uma visão conjunta

- M3 – Conceber o futuro
 - M3.1 – Imaginar as possibilidades
 - M3.2 – Encontrar um propósito comum
- M4 – Atrair os outros
 - M4.1 – Apelar a ideias comuns
 - M4.2 – Animar a visão
- PL3 - Desafiar o processo
 - M5 – Procurar oportunidades
 - M5.1 – Dimensionar a iniciativa
 - M5.2 – Olhar a organização a partir de fora
 - M6 – Experimentar correr riscos
 - M6.1 – Gerar pequenas vitórias
 - M6.2 – Aprender a partir da experiência
- PL4 - Permitir que os outros ajam
 - M7 – Fomentar a colaboração
 - M7.1 – Criação de clima de confiança
 - M7.2 – Incremento de relações interpessoais
 - M8 – Dar força aos outros
 - M8.1 – Aumentar a autodeterminação
 - M8.2 – Desenvolver a competência e confiança nos outros
- PL5 - Encorajar a vontade
 - M9 – Reconhecer os contributos
 - M9.1 – Esperar o melhor
 - M9.2 – Personalizar o reconhecimento
 - M10 – Celebrar os valores e as vitórias
 - M10.1 – Criar um espírito de comunidade
 - M10.2 – Envolvimento pessoal

Dos 70 questionários, 6 inquiridos não indicaram a sua opinião sobre qual é a principal missão de um líder de uma organização escolar. A tabela II.4.67 caracteriza estes seis respondentes, quanto às variáveis independentes do nosso estudo.

Tabela II.4.67 – Caracterização dos/as respondentes que não opinaram sobre a “Principal missão do líder”

Variáveis Independentes	N
Gênero	
Masculino	6
Feminino	0
Tipo de estabelecimento	
Agrupamento de Escolas	4
Escola não agrupadas	2
Experiência no cargo	
<6	1
6-10	0
11-15	3
>15	2
Idade	
36-45	2
46-55	3
>55	1
Formação especializada	
Sim	5
Não	1
Avaliação Externa	
Sim	6
Não	0

O maior número de asserções (n=48) foi registado na prática de liderança “Permitir que os outros ajam”, nomeadamente no mandamento “Fomentar a colaboração – criação de um clima de confiança”. No entendimento da totalidade dos respondentes, a sua função principal como líder é “motivar”, “incentivar”, “apoiar”, “promover o bem-estar”, “assegurar consensos” e “criar clima de escola positivo”.

A prática de liderança “Mostrar o caminho” (mandamento “Clarificar valores - afirmar valores partilhados”) segue-se à anteriormente referida, com um total de 33 asserções. Aqui, é destacada a missão do líder como aquele que procura “formar cidadãos e alunos”, que “acompanha”, “orienta”, “colabora”, “articula”, que constitui uma “referência moral e ética”.

“Encorajar a vontade” é a terceira prática de liderança que regista, no cômputo geral, maior número de asserções (n=30). O mandamento “Celebrar os valores e as vitórias – criar um espírito de comunidade” destaca-se dentro da referida prática de

liderança, sendo apontado pelos/as Diretores/as que a sua missão é “envolver a comunidade escolar/educativa” na vida da organização.

As práticas “Desafiar o processo” e “Inspirar uma visão conjunta” (com 23 e 13 asserções, respetivamente), são as que registaram um menor número de asserções.

Sublinhamos, igualmente, que a prática de liderança “Permitir que os outros ajam” é a única onde se registam asserções em toda a dimensão: categoria (“Permitir que os outros ajam”), subcategorias (“Fomentar a colaboração” e “Dar força aos outros”) e mandamentos (“Criação de um clima de segurança”, “Incremento de relações interpessoais”, “Aumentar a autodeterminação” e “Desenvolver a competência e confiança nos outros”).

Nos resultados que obtivemos no LPI, a prática de liderança que apresentou os valores mais elevados foi, tal como na presente observação, “Permitir que os outros ajam”. A pergunta do LPI que obteve uma média mais elevada ($m=9,63$) foi “Trato os outros com dignidade e respeito”, que integra a dimensão “Permitir que os outros ajam”. Há assim, uma harmonia entre os resultados do LPI e os obtidos na pergunta de resposta aberta que integra o nosso instrumento de recolha de dados “Qual entende ser, na sua opinião, a sua principal missão como líder de um Agrupamento/Escola não agrupada?”.

Analisemos, então, os resultados obtidos em função das nossas variáveis independentes.

4.3.2.1 Resultados em função do género

Nos resultados que obtivemos no LPI, o género feminino obteve médias mais elevadas do que os seus pares do género masculino em 4 das 5 práticas de liderança. Na observação das percentagens obtidas neste tratamento das perguntas abertas, ressalta um maior equilíbrio na distribuição das mesmas por ambos os géneros.

A tabela II.4.68 apresenta a distribuição do registo das asserções, por prática de liderança/mandamento e por género, relativas à opinião dos/as Diretores/as sobre a sua principal missão como líderes.

Tabela II.4.68 – Definição da «Principal missão como líder», em função do género (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner			Género				
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)	Masculino ³⁵	Feminino ³⁶				
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	1 (2,5%)	0	1		
		M1.2 Afirmar valores partilhados	14 (35%)	9 (37,5%)	23		
	M2 Dar o exemplo	M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0	0		
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	5 (12,5%)	4 (16,7%)	9		
		Total	33				
	PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	4 (10%)	3 (12,5%)	7	
			M3.2 Encontrar um propósito comum	5 (12,5%)	1 (4,2%)	6	
		M4 Atrair os outros	M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0	0	
M4.2 Animar a visão			0	0	0		
Total			13				
PL3 Desafiar o processo		M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	8 (20%)	9 (37,5%)	17	
			M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0	0	
		M6 Experimentar correr riscos	M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0	0	
	M6.2 Aprender a partir da experiência		5 (12,5%)	1 (4,2%)	6		
	Total		23				

³⁵ Foram considerados 40 respondentes

³⁶ Foram considerados 24 respondentes

PL4 Permitir que os outros ajam	M7 Fomentar a colaboração	M7.1 Criação de um clima de confiança	19 (47,5%)	9 (37,5%)
		28		
	M8 Dar força aos outros	M7.2 Incremento de relações interpessoais	2 (5%)	1 (4,2%)
		3		
		M8.1 Aumentar a autodeterminação	3 (7,5%)	1 (4,2%)
		M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros	8 (20%)	5 (20,8%)
Total		48		
PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	4 (10%)	3 (12,5%)
		7		
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0
		0		
		M10.1 Criar um espírito de comunidade	9 (22,5%)	4 (16,7%)
		M10.2 Envolvimento pessoal	5 (12,5%)	5 (20,8%)
Total		30		

4.3.2.2 Resultados em função do tipo de estabelecimento

Na prática de liderança “Desafiar o processo” apenas se verificaram asserções dos/as Diretores/as de Agrupamentos de Escolas, eventualmente justificado pelas características que diferenciam os dois tipos de unidades orgânicas. Os/as Diretores/as das Escolas não agrupadas atingem percentagens superiores aos seus pares, apenas na prática de liderança “Inspirar uma visão conjunta”. A tendência da distribuição dos valores mais elevados por prática de liderança segue o já verificado nos nossos resultados do LPI: os Agrupamentos de Escolas obtêm valores mais elevados do que os seus pares – no LPI em 3 das 5 práticas; aqui, em 4 das 5 práticas de liderança (tabela em baixo).

Tabela II.4.69 – Definição da «Principal missão como líder», em função do tipo de estabelecimento (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner			Tipo de estabelecimento	
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)		Agrupamento de Escolas ³⁷	Escolas não agrupadas ³⁸
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	1 (1,8%)	0
		1		
		M1.2 Afirmar valores partilhados	20 (35,7%)	3 (37,5%)
		23		
	M2 Dar o exemplo	M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0
		0		
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	9 (16,1%)	0
9				
Total		33		
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	6 (10,7%)	1 (12,5%)
		7		
		M3.2 Encontrar um propósito comum	5 (8,9%)	1 (12,5%)
		6		
	M4 Atrair os outros	M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0
		0		
		M4.2 Animar a visão	0	0
0		0		
Total		13		
PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	17 (30,4%)	0
		17		
		M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0
		0		
	M6 Experimentar correr riscos	M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0
		0		
		M6.2 Aprender a partir da experiência	6 (10,7%)	0
6				
Total		23		

³⁷ Foram considerados 56 respondentes

³⁸ Foram considerados 8 respondentes

PL4 Permitir que os outros ajam	M7 Fomentar a colaboração	M7.1 Criação de um clima de confiança	23 (41,1%)	5 (62,5%)	
		28			
		M7.2 Incremento de relações interpessoais	3 (5,4%)	0	
	M8 Dar força aos outros	M8.1 Aumentar a autodeterminação		4 (7,1%)	0
		M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros		12 (21,4%)	1 (12,5%)
		13			
		Total		48	
PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	5 (8,9%)	2 (25%)	
		7			
		M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0	
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M10.1 Criar um espírito de comunidade		12 (21,4%)	1 (12,5%)
		13			
		M10.2 Envolvimento pessoal		10 (17,9%)	0
		10			
Total		30			

4.3.2.3 Resultados em função da experiência no cargo

A distribuição das asserções pelas diferentes práticas de liderança e respetivos mandamentos, em função da experiência no cargo, é muito dispersa não havendo, à semelhança do verificado nos resultados do LPI, uma concentração de valores mais elevados no grupo dos/as Diretores/as com uma experiência entre os 11 e os 15 anos.

A tabela II.4.70 apresenta a distribuição do registo das asserções por prática de liderança/mandamento, em função da experiência no cargo.

Tabela II.4.70 – Definição da «Principal missão como líder», em função da experiência do cargo (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner			Experiência no cargo			
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)		<6 ³⁹	6-10 ⁴⁰	11-15 ⁴¹	>15 ⁴²
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	0	1 (7,7%)	0	0
		1				
	M2 Dar o exemplo	M1.2 Afirmar valores partilhados	7 (50%)	3 (23,1%)	8 (42,1%)	5 (27,8%)
		23				
		M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0	0	0
		0				
	M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	3 (21,4%)	1 (7,7%)	3 (15,8%)	2 (11,1%)	
	9					
Total		33				
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	0	3 (23,1%)	3 (15,8%)	1 (5,6%)
		7				
	M4 Atrair os outros	M3.2 Encontrar um propósito comum	2 (14,3%)	1 (7,7%)	3 (15,8%)	0
		6				
		M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0	0	0
		0				
	M4.2 Animar a visão	0	0	0	0	
	0					
Total		13				
PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	2 (14,3%)	3 (23,1%)	6 (31,6%)	6 (33,3%)
		17				
	M6 Experimentar correr riscos	M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0	0	0
		0				
		M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0	0	0
0						
	M6.2 Aprender a partir da	1 (7,1%)	3 (23,1%)	1 (5,3%)	1 (5,6%)	

³⁹ Foram considerados 6 respondentes

⁴⁰ Foram considerados 13 respondentes

⁴¹ Foram considerados 19 respondentes

⁴² Foram considerados 18 respondentes

		experiência	6			
		Total	23			
PL4 Permitir que os outros ajam	M7 Fomentar a colaboração	M7.1 Criação de um clima de confiança	5 (35,4%)	6 (46,2%)	11 (57,9%)	6 (33,3%)
		28				
	M8 Dar força aos outros	M7.2 Incremento de relações interpessoais	1 (7,1%)	2 (15,4%)	0	0
		3				
	M8.1 Aumentar a autodeterminação	0	2 (15,4%)	1 (5,3%)	1 (5,6%)	
		4				
M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros	4 (28,6%)	2 (15,4%)	4 (21,1%)	3 (16,7%)		
	13					
Total		48				
PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	2 (14,3%)	2 (15,4%)	2 (10,5%)	1 (5,6%)
		7				
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0	0	0
		0				
	M10.1 Criar um espírito de comunidade	2 (14,3%)	3 (23,1%)	5 (26,3%)	3 (16,7%)	
		13				
M10.2 Envolvimento pessoal	3 (21,4%)	1 (7,7%)	2 (10,5%)	4 (22,2%)		
	10					
Total		30				

4.3.2.4 Resultados em função da idade

Volta-se a verificar, à semelhança da variável independente “experiência no cargo”, na análise da distribuição das asserções pelas práticas de liderança/mandamentos em função da idade, uma grande dispersão das mesmas. Ao contrário dos resultados que obtivemos no LPI - onde o grupo de Diretores/as com mais de 55 anos registou valores superiores aos seus pares em todas as práticas de liderança - nesta observação não se verifica um “padrão” de concentração das percentagens mais elevadas.

Destacamos que, na prática de liderança “Encorajar a vontade” são os/as Diretores/as mais novos aqueles que obtêm os valores mais elevados em todas as

categorias de registo das asserções. A tabela em baixo apresenta a distribuição do registo das asserções por prática de liderança/mandamento, em função da idade.

Tabela II.4.71 – Definição da «Principal missão como líder», em função da idade (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner		Idade			
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)	36-45 ⁴³	46-55 ⁴⁴	>55 ⁴⁵	
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	0	1 (2,6%)	0
		1			
	M2 Dar o exemplo	M1.2 Afirmar valores partilhados	4 (50%)	12 (31,6%)	7 (38,9%)
		23			
	M2 Dar o exemplo	M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0	0
		0			
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	0	8 (21,1%)	1 (5,6%)
	Total		33		
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	1 (12,5%)	5 (13,2%)	1 (5,6%)
		7			
	M4 Atrair os outros	M3.2 Encontrar um propósito comum	0	4 (10,5%)	2 (11,1%)
		6			
	M4 Atrair os outros	M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0	0
		0			
		M4.2 Animar a visão	0	0	0
	Total		13		
PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	3 (37,5%)	8 (21,1%)	6 (33,3%)
		17			
	M6	M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0	0
		0			
Total		0			

⁴³ Foram considerados 8 respondentes

⁴⁴ Foram considerados 38 respondentes

⁴⁵ Foram considerados 18 respondentes

	Experimentar correr riscos	Gerar pequenas vitórias	0			
		M6.2 Aprender a partir da experiência	0	5 (13,2%)	1 (5,6%)	
		Total	6			
PL4 Permitir que os outros ajam	M7 Fomentar a colaboração	M7.1 Criação de um clima de confiança	4 (50%)	17 (44,7%)	7 (38,9%)	
		M7.2 Incremento de relações interpessoais	1 (12,5%)	0	2 (11,1%)	
		Total	3			
		M8.1 Aumentar a autodeterminação	0	2 (5,3%)	2 (11,1%)	
	M8 Dar força aos outros	M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros	2 (25%)	5 (13,2%)	6 (33,3%)	
		Total	13			
		Total	48			
		Total	4			
	PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	2 (25%)	5 (13,2%)	0
			M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0	0
Total			0			
M10 Celebrar os valores e as vitórias		M10.1 Criar um espírito de comunidade	3 (37,5%)	7 (18,4%)	3 (16,7%)	
		M10.2 Envolvimento pessoal	2 (25%)	6 (15,8%)	2 (11,1%)	
		Total	13			
		Total	10			
		Total	30			

4.3.2.5 Resultados em função da formação especializada

Os resultados obtidos pelos/as Diretores/as com formação especializada na área da gestão e administração nas asserções à pergunta de resposta aberta sobre a sua principal missão como líder diferem, inversamente, dos que haviam obtido no LPI. As percentagens dos/as Diretores/as sem formação especializada são, nesta análise, mais baixas que os seus pares. Estes últimos obtêm, em 3 das 5 práticas de liderança, percentagens mais elevadas do que os/as Diretores/as sem formação especializada.

Sendo a formação especializada um dos aspetos primordiais nas atuais candidaturas ao cargo de Diretor/a, parece-nos importante que a mesma constitua uma mais-valia na atuação dos líderes escolares. Estes resultados apoiam o nosso parecer. A tabela II.4.72 apresenta a distribuição do registo das asserções por prática de liderança/mandamento, em função da formação especializada.

Tabela II.4.72 – Definição da «Principal missão como líder», em função da formação especializada (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner			Formação especializada	
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)		Sim ⁴⁶	Não ⁴⁷
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	1 (1,9%)	0
		1		
	M2 Dar o exemplo	M1.2 Afirmar valores partilhados	19 (36,5%)	4 (33,3%)
		23		
	M2 Dar o exemplo	M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0
		0		
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	9 (17,3%)	0
	9			
Total		33		
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	4 (7,7%)	3 (25%)
		7		
	M4 Atrair os outros	M3.2 Encontrar um propósito comum	5 (9,6%)	1 (8,3%)
		6		
	M4 Atrair os outros	M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0
		0		
		M4.2 Animar a visão	0	0
	0			
Total		13		
PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	14 (26,9%)	3 (25%)
		17		

⁴⁶ Foram considerados 52 respondentes

⁴⁷ Foram considerados 12 respondentes

		M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0	
		0			
		M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0	
		0			
		M6 Experimental correr riscos	M6.2 Aprender a partir da experiência	5 (9,6%)	1 (8,3%)
6					
		Total	23		
PL4 Permitir que os outros ajam	M7 Fomentar a colaboração	M7.1 Criação de um clima de confiança	23 (44,2%)	5 (41,7%)	
		28			
		M7.2 Incremento de relações interpessoais	1 (1,9%)	2 (16,7%)	
		3			
	M8 Dar força aos outros	M8.1 Aumentar a autodeterminação	4 (7,7%)	0	
		4			
		M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros	8 (15,4%)	5 (41,7%)	
		13			
			Total	48	
	PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	6 (11,5%)	1 (8,3%)
7					
M9.2 Personalizar o reconhecimento			0	0	
0					
M10 Celebrar os valores e as vitórias		M10.1 Criar um espírito de comunidade	10 (19,2%)	3 (25%)	
		13			
		M10.2 Envolvimento pessoal	9 (17,3%)	1 (8,3%)	
		10			
		Total	30		

4.3.2.6 Resultados em função da avaliação externa

Mais uma vez, deparamo-nos nesta análise com resultados que não vão ao encontro daqueles que obtivemos no LPI. Relativamente aos/às Diretores/as que não foram alvo da visita da avaliação externa, obtiveram, no LPI, médias mais elevadas que os seus pares em todas as práticas de liderança. Aqui, apenas registam percentagens

mais elevadas na prática de liderança “Desafiar o processo”. Os/as Diretores/as que foram alvo da avaliação externa obtêm percentagens mais altas nas práticas de liderança “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade”. Nas restantes duas, há um equilíbrio na distribuição percentual.

A tabela II.4.73 apresenta a distribuição do registo das asserções por prática de liderança/mandamento, em função da avaliação externa.

Tabela II.4.73 – Definição da «Principal missão como líder», em função da Avaliação Externa (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner		Avaliação Externa		
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)	Sim ⁴⁸	Não ⁴⁹	
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	1 (1,9%)	0
		1		
	M2 Dar o exemplo	M1.2 Afirmar valores partilhados	18 (33,3%)	5 (50%)
		23		
		M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0
		0		
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	8 (14,8%)	1 (10%)
		9		
Total		33		
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	6 (11,1%)	1 (10%)
		7		
		M3.2 Encontrar um propósito comum	5 (9,3%)	1 (10%)
	6			
	M4 Atrair os outros	M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0
		0		
		M4.2 Animar a visão	0	0
		0		
Total		13		

⁴⁸ Foram considerados 54 respondentes

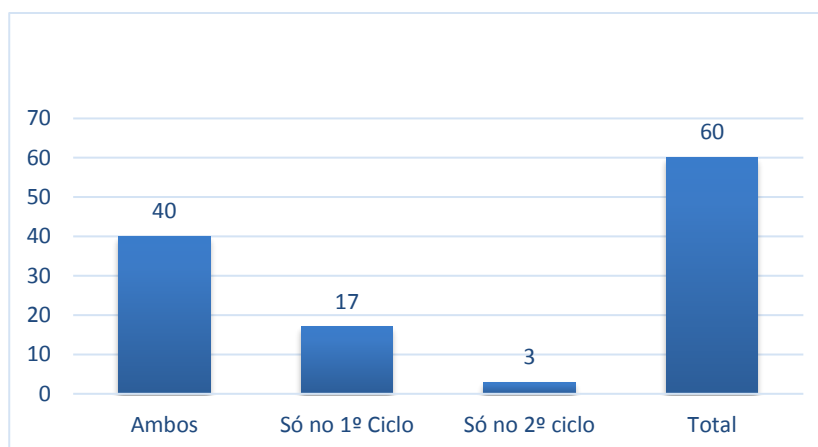
⁴⁹ Foram considerados 10 respondentes

PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	13 (24,1%)	4 (40%)
		17		
		M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0
	M6 Experimentar correr riscos	M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0
		0		
		M6.2 Aprender a partir da experiência	4 (7,4%)	2 (20%)
		6		
Total		23		
PL4 Permitir que os outros ajam	M7 Fomentar a colaboração	M7.1 Criação de um clima de confiança	22 (40,7%)	6 (60%)
		28		
		M7.2 Incremento de relações interpessoais	3 (5,6%)	0
	M8 Dar força aos outros	M8.1 Aumentar a autodeterminação	3 (5,6%)	1 (10%)
		4		
		M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros	11 (20,4%)	2 (20%)
		13		
	Total		48	
PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	6 (11,1%)	1 (10%)
		7		
		M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M10.1 Criar um espírito de comunidade	13 (24,1%)	0
		13		
		M10.2 Envolvimento pessoal	9 (16,7%)	1 (10%)
		10		
Total		30		

4.3.3 Resultados do impacto da avaliação externa na atuação dos(as) Diretores(as) como líderes de um Agrupamento/Escola não agrupada

Do total de respondentes ao nosso instrumento, dez indicaram não terem sido alvo da AEE (nem no 1.º nem no 2.º ciclos de avaliação). É de salientar que estes 10 Diretores/as são de Agrupamentos de Escolas que, provavelmente, por terem sofrido alguma alteração na sua organização (por agregação, por reestruturação) é compreensível que não tenham, à data, sido inspecionados neste âmbito da IGEC – avaliação externa das escolas. Dos 60 restantes respondentes, 67% das UO foram alvo da AEE em ambos os ciclos de avaliação, tal como indica o gráfico II.4.7.

Gráfico II.4.7 – Unidades Orgânicas do nosso estudo alvo da AEE



Das Unidades Orgânicas (UO) avaliadas em ambos os ciclos de avaliação (n=40), as avaliações obtidas pelas mesmas no domínio da “Liderança” (1.º ciclo de avaliação) – gráfico II.4.8 - e no da “Liderança e Gestão” (2.º ciclo de avaliação) – gráfico II.4.9 - situaram-se, maioritariamente, na classificação de “Muito Bom” e “Bom”.

Em nenhum dos ciclos avaliativos se verificou qualquer menção de “Insuficiente”.

Gráfico II.4.8 – Resultados obtidos no 1.º ciclo de avaliação, no domínio “Liderança”, nas Unidades Orgânicas do nosso estudo, avaliadas em ambos os ciclos de AEE

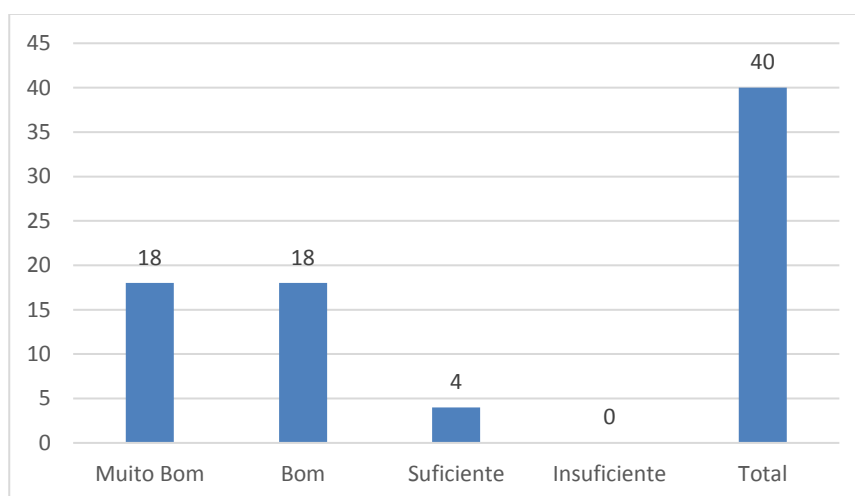
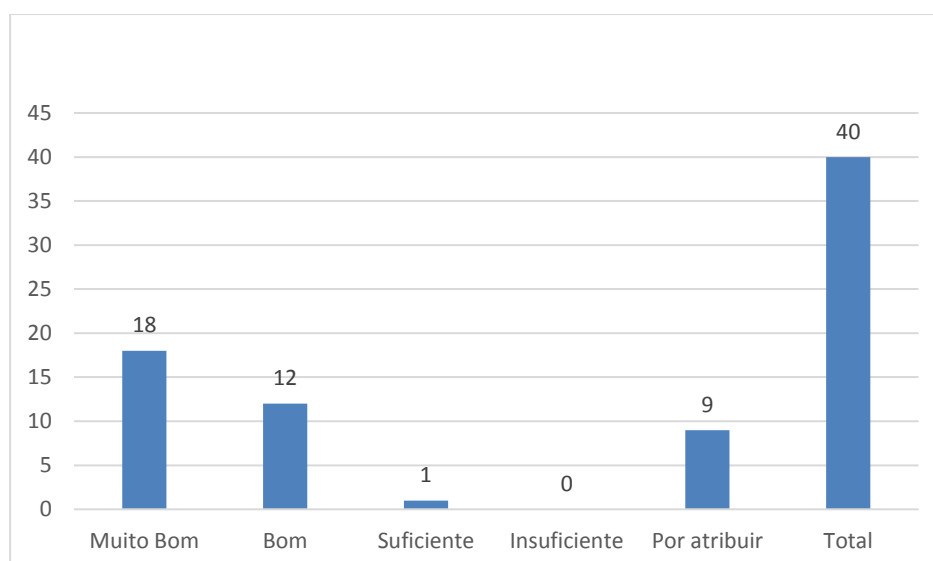
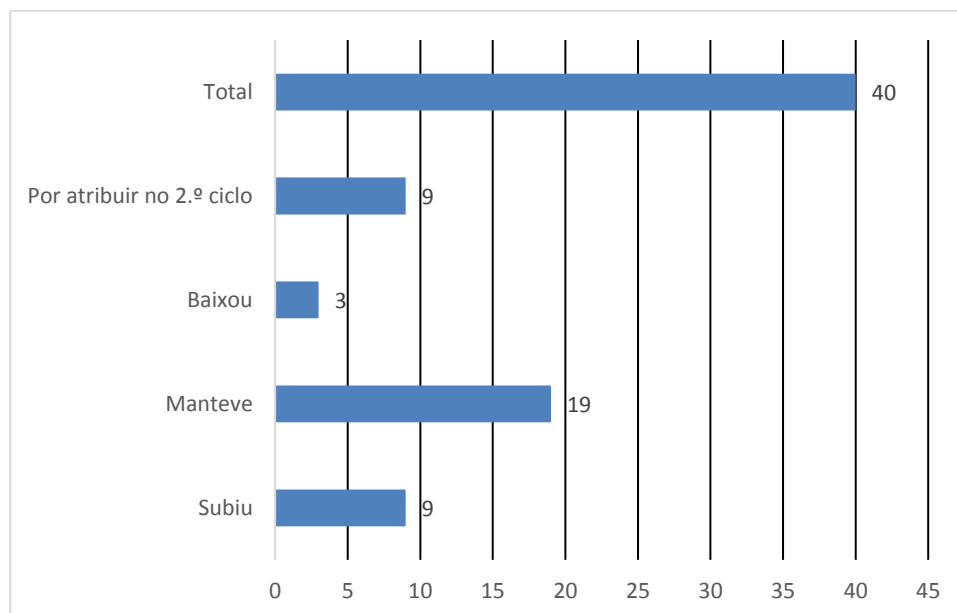


Gráfico II.4.9 – Resultados obtidos no 2.º ciclo de avaliação, no domínio “Liderança e Gestão”, nas Unidades Orgânicas do nosso estudo, avaliadas em ambos os ciclos de AEE



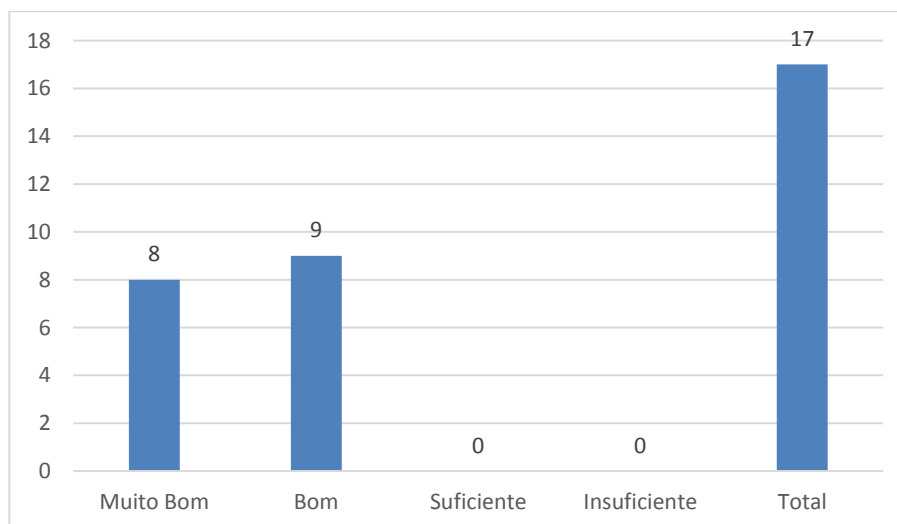
Quando comparamos as avaliações obtidas entre ambos os momentos de avaliação, verificamos que do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação, quase 50% das UO mantiveram as avaliações obtidas no 1.º ciclo de avaliação (gráfico II.4.10). É de salientar que, aquando da administração do nosso instrumento, 9 UO aguardavam ainda pelo resultado da AEE (relativa ao 2.º ciclo). Num destes estabelecimentos de ensino estava, inclusivamente, a decorrer a visita da equipa inspetiva da AEE.

Gráfico II.4.10 – Comparação entre os resultados obtidos no 1.º e 2.º ciclos de avaliação, nos domínios “Liderança” e “Liderança e Gestão”, nas Unidades Orgânicas do nosso estudo, avaliadas em ambos os ciclos de AEE



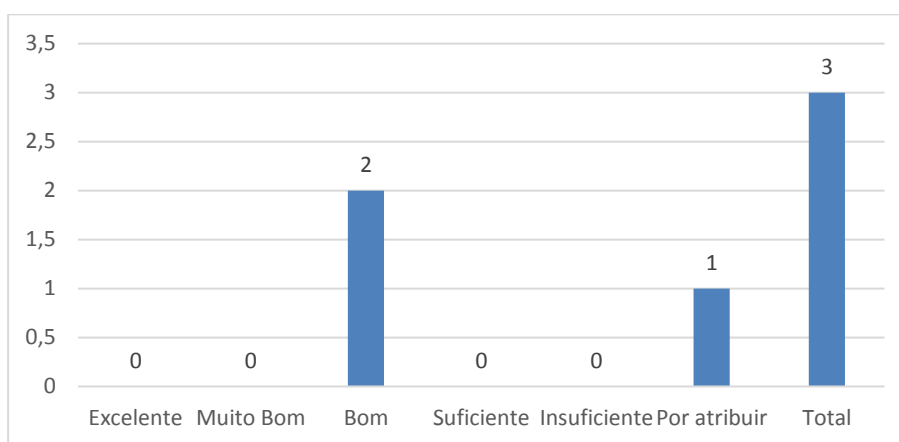
Das UO avaliadas apenas no 1.º ciclo de AEE, as classificações atribuídas no domínio “Liderança” distribuíram-se, apenas, entre o “Muito Bom” (n=8) e “Bom” (n=9) – gráfico II.4.11.

Gráfico II.4.11 – Resultados obtidos no domínio “Liderança”, nas Unidades Orgânicas do nosso estudo, avaliadas apenas no 1.º ciclo da AEE



Dos/as Diretores/as que responderam ao nosso questionário, somente 3 UO foram avaliadas apenas no 2.º ciclo de AEE estando, no momento da administração do nosso instrumento, um estabelecimento de ensino a aguardar a respectiva classificação. As restantes UO (n=2) foram avaliadas com a classificação de “Bom” no domínio “Liderança e Gestão” (gráfico II.4.12).

Gráfico II.4.12 – Resultados obtidos no domínio “Liderança e Gestão”, nas Unidades Orgânicas do nosso estudo, avaliadas apenas no 2.º ciclo da AEE



Relativamente à opinião que os/as Diretores/as têm sobre qual o impacto que a avaliação externa teve na/s sua/s atuação/ões como líder/es de um Agrupamento de Escola ou Escola não agrupada, e após a recolha dos dados das respostas abertas, as mesmas foram registadas sob a forma de asserções que expressam o que os Diretores/as pretenderam sublinhar.

Estas asserções foram alvo de análise de conteúdo, tendo as opiniões dos/as Diretores/as sido “etiquetadas” considerando as categorias, as subcategorias e os mandamentos do modelo de Liderança de Kouzes e Posner. As opiniões podem ter sido enquadradas em mais do que uma categoria, subcategoria ou mandamento, em função do seu conteúdo, o que permitiu que algumas dessas opiniões fossem codificadas, cumulativamente, em mais do que uma prática de liderança (ANEXO 12). Assim, foi criada a seguinte codificação, tendo em consideração a legenda da mesma – PL – “Prática de Liderança” e M – “Mandamento”:

- PL1 - Mostrar o caminho
 - M1 – Clarificar os valores
 - M1.1 – Encontrar a própria voz
 - M1.2 – Afirmar valores partilhados
 - M2 – Dar o exemplo
 - M2.1 – Personificar os valores partilhados
 - M2.2 – Ensinar os outros a modelar os valores
- PL2 - Inspirar uma visão conjunta
 - M3 – Conceber o futuro
 - M3.1 – Imaginar as possibilidades
 - M3.2 – Encontrar um propósito comum
 - M4 – Atrair os outros
 - M4.1 – Apelar a ideias comuns
 - M4.2 – Animar a visão
- PL3 - Desafiar o processo
 - M5 – Procurar oportunidades
 - M5.1 – Dimensionar a iniciativa
 - M5.2 – Olhar a organização a partir de fora
 - M6 – Experimentar correr riscos
 - M6.1 – Gerar pequenas vitórias
 - M6.2 – Aprender a partir da experiência
- PL4 - Permitir que os outros ajam
 - M7 – Fomentar a colaboração
 - M7.1 – Criação de clima de confiança
 - M7.2 – Incremento de relações interpessoais
 - M8 – Dar força aos outros
 - M8.1 – Aumentar a autodeterminação
 - M8.2 – Desenvolver a competência e confiança nos outros
- PL5 - Encorajar a vontade
 - M9 – Reconhecer os contributos
 - M9.1 – Esperar o melhor

M9.2 – Personalizar o reconhecimento

M10 – Celebrar os valores e as vitórias

M10.1 – Criar um espírito de comunidade

M10.2 – Envolvimento pessoal

Uma vez que 10 Diretores(as) indicaram não terem sido alvo da AEE nos seus estabelecimentos de ensino, apenas 60 inquiridos foram efetivamente considerados. Destes últimos, 7 não responderam quais os impactos que a avaliação externa teve na sua atuação. Por outro lado, 8 respondentes não eram os/as Diretores(as) dos estabelecimentos de ensino no(s) momento(s) da(s) Avaliação Externa a que os mesmos foram sujeitos. Um dos respondentes aguardava o resultado da avaliação externa do 2º ciclo de avaliação, pelo que não indicou qualquer impacto da mesma. A tabela II.4.74 caracteriza estes inquiridos (os que não opinaram e aqueles que, por não serem Diretores/as à data da visita da IGEC, não responderam), quanto às variáveis independentes do nosso estudo, exceto na variável “Visita da Avaliação Externa às Escolas”. Nesta variável, optámos por subdividi-la, tal como consta na tabela II.4.75, tendo em consideração o ciclo em que decorreu a avaliação externa.

Tabela II.4.74 – Caracterização dos/as respondentes que não opinaram sobre o “Impacto da Avaliação Externa na sua atuação como líder”

Variáveis Independentes	Diretores/as que não responderam N	Diretores/as que não eram os líderes da UO no momento da AEE ou que o processo estava a decorrer à data N	Totais
Género			
Masculino	5	6	11
Feminino	2	3	5
Tipo de estabelecimento			
Agrupamento de Escolas	6	7	13
Escola não agrupadas	1	2	3
Experiência no cargo			
<6	1	6	7
6-10	1	3	4
11-15	3	0	3
>15	2	0	2
Idade			

36-45	1	4	5
46-55	4	2	6
>55	2	3	5
Formação especializada			
Sim	5	6	11
Não	2	3	5

Tabela II.4.75 – Caracterização dos/as respondentes que não opinaram sobre o “Impacto da Avaliação Externa na sua atuação como líder”, tendo em consideração o ciclo Avaliação Externa

Avaliação Externa	Diretores/as que não responderam N	Diretores/as que não eram os líderes da UO no momento da AEE N	Totais
Ambos os ciclos de AEE	4	1	5
Só no 1.º Ciclo de AEE	3	7	10
Só no 2.º Ciclo de AEE	0	1	1

O maior número de asserções (n=36) foi registado na prática de liderança “Mostrar o caminho”, nomeadamente no mandamento “Experimentar correr riscos – aprender a partir da experiência”. No entendimento da totalidade dos respondentes, o principal impacto que a avaliação externa teve na sua atuação como líder foi uma “maior reflexão/consciencialização sobre o trabalho realizado”, “melhoria do serviço prestado/superação dos pontos fracos”, “maior organização”, “identificação dos pontos fortes”, “identificação de estratégias de melhoria”. É compreensível e até expectável que esta prática de liderança registasse um maior número de asserções, uma vez que se espera que a avaliação externa tenha, exatamente, essa função: a de desafiar o *status quo* das organizações.

“Permitir que os outros ajam” foi aquela que, no cômputo geral, registou o segundo maior número de asserções (n=20), tendo a avaliação externa provocado nos/as Diretores/as “práticas reflexivas/colaborativas”, uma maior “motivação” para “alcançar melhores resultados educativos/escolares”.

“Encorajar a vontade” é a terceira prática de liderança que regista um maior número de asserções (n=8), embora significativamente mais reduzido do que as duas anteriores práticas de liderança.

A prática “Desafiar o processo” apenas registou 3 asserções e não foi registada nenhuma asserção na prática de liderança “Inspirar uma visão conjunta”.

É, ainda, possível salientar que 10 respondentes (de um total de 40 respondentes) avaliados em ambos os ciclos de AEE identificaram um impacto negativo dessa mesma intervenção inspetiva, tendo expressado opiniões como: “Mudou muito pouco”, “Nenhum impacto”, “Poucas”, “Praticamente nula”, “Nenhum”, “Não mudei o meu modo”, “Impacto foi reduzido”, “Não considero que tenho tido impacto significativo”. No entanto, destes 10 respondentes, 9 mantiveram no 2.º ciclo a avaliação atribuída no 1.º ciclo da AEE (Muito Bom=4; Bom=5) e uma delas subiu, inclusivamente, de “Bom” para “Muito Bom”.

Analisemos, então, os resultados obtidos em função das nossas variáveis independentes.

4.3.3.1 Resultados em função do género

As mulheres registaram percentagens superiores aos homens apenas na prática de liderança “Encorajar a vontade”. Mais de metade dos homens que responderam à pergunta, referem que a avaliação externa das escolas permitiu-lhes aprender a partir da experiência. A tabela II.4.76 apresenta a distribuição do registo das asserções por prática de liderança/mandamento, em função do género dos respondentes.

Tabela II.4.76 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função do género (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner			Género	
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)		Masculino ⁵⁰	Feminino ⁵¹
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	2 (5,7%)	1 (5,3%)
		3		
	M2 Dar o exemplo	M1.2 Afirmar valores partilhados	0	0
		0		
		M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0
		0		
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	0	0
Total		3		
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	0	0
		0		
	M4 Atrair os outros	M3.2 Encontrar um propósito comum	0	0
		0		
		M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0
		0		
		M4.2 Animar a visão	0	0
Total		0		
PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	7 (20%)	4 (21,1%)
		11		
	M6 Experimentar correr riscos	M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0
		0		
		M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0
		0		
		M6.2 Aprender a partir da experiência	18 (51,4%)	7 (36,8%)
Total		36		
PL4	M7	M7.1	5	1

⁵⁰ Foram considerados 35 respondentes

⁵¹ Foram considerados 19 respondentes

Permitir que os outros ajam	Fomentar a colaboração	Criação de um clima de confiança	(14,3%)	(5,3%)
		6		
		M7.2 Incremento de relações interpessoais	3 (8,6%)	1 (5,3%)
	M8 Dar força aos outros	M8.1 Aumentar a autodeterminação	0	0
		0		
		M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros	8 (22,9%)	2 (10,5%)
10				
Total		20		
PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	0	3 (15,8%)
		3		
		M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0
	0			
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M10.1 Criar um espírito de comunidade	2 (5,7%)	3 (15,8%)
		5		
		M10.2 Envolvimento pessoal	0	0
0				
Total		8		

4.3.3.2 Resultados em função do tipo de estabelecimento

A distribuição das asserções em função do tipo de estabelecimento encontra-se dispersa entre os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não agrupadas, ao contrário do verificado nos resultados do LPI. O maior equilíbrio entre a distribuição das percentagens obtidas por ambos os tipos de estabelecimento verifica-se no mandamento “Aprender a partir da experiência”, da prática de liderança “Desafiar o processo”.

A tabela II.4.77 apresenta a distribuição do registo das asserções por prática de liderança/mandamento, em função do tipo de estabelecimento.

Tabela II.4.77 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função do tipo de estabelecimento (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner			Tipo de estabelecimento		
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)		Agrupamentos de Escolas ⁵²	Escolas não agrupadas ⁵³	
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	3 (6,4%)	0	
				3	
		M1.2 Afirmar valores partilhados	0	0	
				0	
	M2 Dar o exemplo	M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0	
				0	
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	0	0	
		Total		3	
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	0	0	
				0	
		M3.2 Encontrar um propósito comum	0	0	
				0	
	M4 Atrair os outros	M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0	
				0	
		M4.2 Animar a visão	0	0	
		Total		0	
PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	9 (19,1%)	2 (28,6%)	
				11	
		M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0	
				0	
	M6 Experimentar correr riscos	M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0	
				0	
		M6.2 Aprender a partir da experiência	22 (46,8%)	3 (42,9%)	
				25	
Total		36			
PL4	M7	M7.1	5	1	

⁵² Foram considerados 47 respondentes

⁵³ Foram considerados 7 respondentes

Permitir que os outros ajam	Fomentar a colaboração	Criação de um clima de confiança	(10,6%)	(14,3%)
			6	
		M7.2 Incremento de relações interpessoais	3 (6,4%)	1 (14,3%)
			4	
	M8 Dar força aos outros	M8.1 Aumentar a autodeterminação	0	0
			0	
		M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros	9 (19,1%)	1 (14,3%)
		10		
	Total	20		
PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	3 (6,4%)	0
			3	
		M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0
			0	
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M10.1 Criar um espírito de comunidade	4 (8,5%)	1 (14,3%)
			5	
		M10.2 Envolvimento pessoal	0	0
		0		
	Total	8		

4.3.3.3 Resultados em função da experiência no cargo

Mais uma vez, verifica-se uma grande dispersão dos valores percentuais mais elevados pelos diferentes grupos relativos aos anos de experiência no cargo. Nos resultados do LPI o grupo que tem entre 11 e os 15 anos de experiência foi aquele que apresentou médias mais elevadas em 3 das 5 práticas. Aqui, apenas alcançou percentagens mais elevadas que os seus pares nos mandamentos “Criação de um clima de confiança” e “Desenvolver a competência e confiança nos outros”, ambos pertencentes à prática de liderança “Permitir que os outros ajam”. A tabela II.4.78 apresenta a distribuição do registo das asserções por prática de liderança/mandamento, em função da experiência no cargo.

Tabela II.4.78 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função da experiência no cargo (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner			Experiência no cargo			
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)		<6 ⁵⁴	6-10 ⁵⁵	11-15 ⁵⁶	>15 ⁵⁷
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	1 (12,5%)	0	1 (5,3%)	1 (5,6%)
		3				
	M2 Dar o exemplo	M1.2 Afirmar valores partilhados	0	0	0	0
		0				
		M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0	0	0
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	0	0	0	0
	Total		3			
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	0	0	0	0
		0				
	M4 Atrair os outros	M3.2 Encontrar um propósito comum	0	0	0	0
		0				
		M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0	0	0
		M4.2 Animar a visão	0	0	0	0
	Total		0			
PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	0	3 (33,3%)	4 (21,1%)	4 (22,2%)
		11				
	M6 Experimentar correr riscos	M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0	0	0
		0				
		M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0	0	0
		M6.2 Aprender a partir da experiência	3 (37,5%)	4 (44,4%)	9 (47,4%)	9 (50%)
Total		25				

⁵⁴ Foram considerados 8 respondentes

⁵⁵ Foram considerados 9 respondentes

⁵⁶ Foram considerados 19 respondentes

⁵⁷ Foram considerados 18 respondentes

		Total	36			
PL4 Permitir que os outros ajam	M7 Fomentar a colaboração	M7.1 Criação de um clima de confiança	1 (12,5%)	1 (11,1%)	3 (15,8%)	1 (5,6%)
		6				
		M7.2 Incremento de relações interpessoais	1 (12,5%)	0	1 (5,3%)	2 (11,1%)
		4				
	M8 Dar força aos outros	M8.1 Aumentar a autodeterminação	0	0	0	0
		0				
		M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros	2 (25%)	1 (11,1%)	6 (31,6%)	1 (5,6%)
		10				
Total		20				
PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	0	0	1 (5,3%)	2 (11,1%)
		3				
		M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0	0	0
		0				
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M10.1 Criar um espírito de comunidade	1 (12,5%)	1 (11,1%)	2 (10,5%)	1 (5,6%)
		5				
		M10.2 Envolvimento pessoal	0	0	0	0
		0				
Total		8				

4.3.3.4 Resultados em função da idade

O grupo de Diretores/as com mais de 55 anos obteve, apenas, percentagens mais elevadas nos mandamentos “Aprender a partir da experiência” (“Desafiar o processo”), “Desenvolver a competência e confiança nos outros” (“Permitir que os outros ajam”) e “Criar um espírito de comunidade” (“Encorajar a vontade”). Nos resultados do LPI obtiveram, como já havíamos referido, resultados mais elevados do que os seus pares em todas as práticas de liderança (tabela II.4.79).

Tabela II.4.79 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função da idade (registo do número de asserções/percentagens)»

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner		Idade			
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)	36-45 ⁵⁸	46-55 ⁵⁹	>55 ⁶⁰	
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	1 (20%)	2 (5,7%)	0
		3			
	M2 Dar o exemplo	M1.2 Afirmar valores partilhados	0	0	0
		0			
		M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0	0
		0			
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	0	0	0
Total		3			
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	0	0	0
		0			
	M4 Atrair os outros	M3.2 Encontrar um propósito comum	0	0	0
		0			
		M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0	0
		0			
		M4.2 Animar a visão	0	0	0
Total		0			
PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	2 (40%)	8 (22,9%)	1 (7,1%)
		11			
	M6 Experimentar correr riscos	M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0	0
		0			
		M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0	0
		0			
		M6.2 Aprender a partir da experiência	2 (40%)	16 (45,7%)	7 (50%)
Total		36			

⁵⁸ Foram considerados 5 respondentes

⁵⁹ Foram considerados 35 respondentes

⁶⁰ Foram considerados 14 respondentes

PL4 Permitir que os outros ajam	M7 Fomentar a colaboração	M7.1 Criação de um clima de confiança	0	5 (14,3%)	1 (7,1%)
		6			
	M8 Dar força aos outros	M7.2 Incremento de relações interpessoais	1 (20%)	1 (2,9%)	2 (14,4%)
		4			
	M8 Dar força aos outros	M8.1 Aumentar a autodeterminação	0	0	0
		M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros	1 (20%)	6 (17,1%)	3 (21,4%)
Total		20			
PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	1 (20%)	2 (5,7%)	0
		3			
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0	0
		0			
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M10.1 Criar um espírito de comunidade	0	3 (8,6%)	2 (14,4%)
		5			
M10.2 Envolvimento pessoal		0	0	0	
Total		8			

4.3.3.5 Resultados em função da formação especializada

A formação especializada, nos resultados do LPI, não foi determinante para que os/as Diretores/as que não a têm não conseguissem obter resultados mais elevados do que os seus pares. No entanto, a partir dos resultados percentuais obtidos nesta pergunta de resposta aberta, os/as Diretores/as com formação especializada obtiveram percentagens superiores aos Diretores/as que não tem formação especializada em todos os mandamentos nos quais foram registadas asserções, exceto no mandamento “Dimensionar a iniciativa”. A tabela II.4.80 apresenta a distribuição do registo das asserções por prática de liderança/mandamento, em função da formação especializada.

Tabela II.4.80 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função formação especializada (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner			Formação especializada	
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)		Sim ⁶¹	Não ⁶²
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	3 (6,5%)	0
		3		
		M1.2 Afirmar valores partilhados	0	0
		0		
	M2 Dar o exemplo	M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0
		0		
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	0	0
Total		3		
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	0	0
		0		
		M3.2 Encontrar um propósito comum	0	0
		0		
	M4 Atrair os outros	M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0
		0		
		M4.2 Animar a visão	0	0
Total		0		
PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	8 (17,4%)	3 (37,5%)
		11		
		M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0
		0		
	M6 Experimentar correr riscos	M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0
		0		
		M6.2 Aprender a partir da experiência	23 (50%)	2 (25%)
Total		36		

⁶¹ Foram considerados 46 respondentes

⁶² Foram considerados 8 respondentes

PL4 Permitir que os outros ajam	M7 Fomentar a colaboração	M7.1 Criação de um clima de confiança	5 (10,9%)	1 (12,5%)
		6		
		M7.2 Incremento de relações interpessoais	4 (8,7%)	0
		4		
	M8 Dar força aos outros	M8.1 Aumentar a autodeterminação	0	0
		0		
M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros		9 (19,6%)	1 (12,5%)	
10				
Total		20		
PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	3 (6,5%)	0
		3		
		M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0
		0		
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M10.1 Criar um espírito de comunidade	5 (10,9%)	0
		5		
		M10.2 Envolvimento pessoal	0	0
0				
Total		8		

4.3.3.6 Resultados em função da avaliação externa

Quando olhamos para a distribuição das percentagens pelas asserções registadas por grupo de Diretores/as que receberam a avaliação externa só no 1.º Ciclo, só no 2.º Ciclo ou em ambos, percebemos que as percentagens mais elevadas se encontram dispersas pelos 3 grupos, tal como apresentados na tabela II.4.81, que apresenta a distribuição do registo das asserções por prática de liderança/mandamento, em função da avaliação externa.

Tabela II.4.81 – «Impacto da avaliação externa na atuação como líder, em função da avaliação externa (registo do número de asserções/percentagens)

Práticas de Liderança e Mandamentos do Modelo de Kouzes e Posner		Avaliação Externa			
Categorias (Práticas de Liderança)	Subcategorias (Mandamentos)	1.º Ciclo ⁶³	2.º Ciclo ⁶⁴	Ambos ⁶⁵	
PL1 Mostrar o caminho	M1 Clarificar os valores	M1.1 Encontrar voz própria	2 (28,6%)	0	1 (2,5%)
		3			
	M2 Dar o exemplo	M1.2 Afirmar valores partilhados	0	0	0
		0			
		M2.1 Personificar os valores partilhados	0	0	0
		0			
		M2.2 Ensinar os outros a modelar os valores	0	0	0
Total		3			
PL2 Inspirar uma visão conjunta	M3 Conceber o futuro	M3.1 Imaginar as possibilidades	0	0	0
		0			
	M4 Atrair os outros	M3.2 Encontrar um propósito comum	0	0	0
		0			
		M4.1 Apelar a ideias comuns	0	0	0
		0			
		M4.2 Animar a visão	0	0	0
Total		0			
PL3 Desafiar o processo	M5 Procurar oportunidades	M5.1 Dimensionar a iniciativa	1 (14,3%)	1 (50%)	9 (22,5%)
		11			
	M6 Experimentar correr riscos	M5.2 Olhar a organização a partir de fora	0	0	0
		0			
		M6.1 Gerar pequenas vitórias	0	0	0
		0			
		M6.2 Aprender a partir da experiência	5 (71,4%)	1 (50%)	19 (47,5%)
Total		36			

⁶³ Foram considerados 7 respondentes

⁶⁴ Foram considerados 2 respondentes

⁶⁵ Foram considerados 40 respondentes

PL4 Permitir que os outros ajam	M7 Fomentar a colaboração	M7.1 Criação de um clima de confiança	1 (14,3%)	0	5 (12,5%)
		6			
	M8 Dar força aos outros	M7.2 Incremento de relações interpessoais	2 (28,6%)	0	2 (5%)
		4			
	M8 Dar força aos outros	M8.1 Aumentar a autodeterminação	0	0	0
		0			
M8.2 Desenvolver a competência e confiança nos outros		1 (14,3%)	0	9 (22,5%)	
Total		20			
PL5 Encorajar a vontade	M9 Reconhecer os contributos	M9.1 Esperar o melhor	0	0	3 (7,5%)
		3			
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M9.2 Personalizar o reconhecimento	0	0	0
		0			
	M10 Celebrar os valores e as vitórias	M10.1 Criar um espírito de comunidade	0	0	5 (12,5%)
		5			
		M10.2 Envolvimento pessoal	0	0	0
Total		8			

4.4 Análise documental

4.4.1 Resultados dos Relatórios da Avaliação Externa das Escolas (AEE)

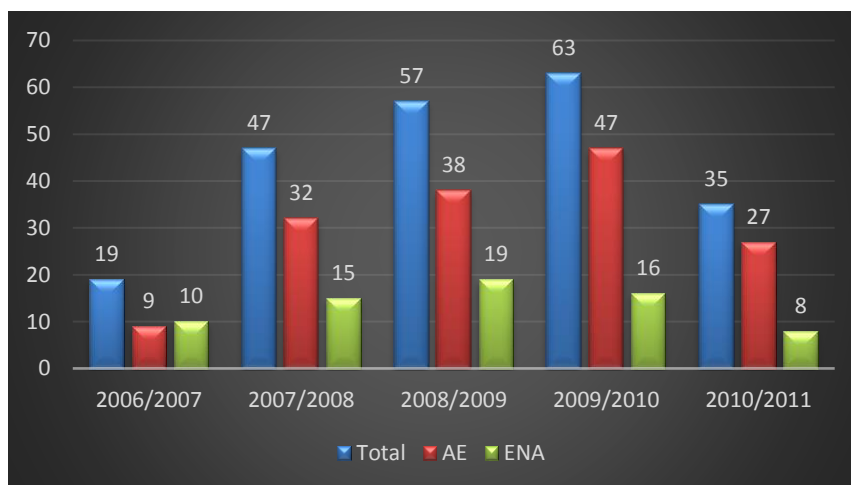
Na sequência das visitas realizadas pelas equipas inspetivas da IGE/IGEC às UO da Zona Centro, no decorrer do 1.º e do 2.º ciclos de AEE, foram produzidos relatórios individuais que consultámos a partir da página eletrónica daquela entidade⁶⁶.

A análise documental foi realizada sobre esses relatórios, dos quais retirámos todos os dados relativos ao domínio da “Liderança” (1.º ciclo da AEE) e “Liderança e Gestão” (2.º ciclo da AEE), coligindo as respetivas avaliações qualitativas que foram atribuídas a cada UO avaliada, em cada um dos anos letivos.

4.4.1.1 1.º Ciclo da AEE (2006/2011)

No 1.º Ciclo da AEE foram alvo da AEE, pela Inspeção-Geral de Educação, 221 Unidades Orgânicas na Zona Centro (Gráfico II.4.13), cujos relatórios estão disponíveis na página eletrónica da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

Gráfico II.4.13 – Total de Unidades Orgânicas avaliadas no 1.º Ciclo de AEE, no domínio “Liderança” (2006/2011)



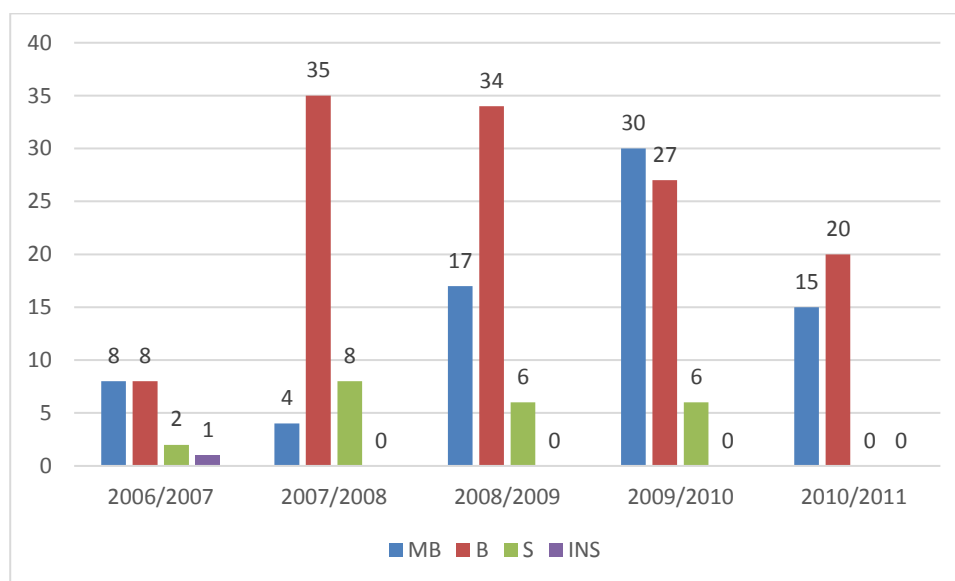
⁶⁶ Disponíveis em <http://www.ige.min-edu.pt/>

No gráfico II.4.14 é possível apresentar a análise dos resultados obtidos, por ano letivo deste 1.º Ciclo de AEE (2006/2007 até 2010/2011), relativa às classificações obtidas pelas Unidades Orgânicas (de uma forma global), no que ao domínio da “Liderança” diz respeito.

Assim, desta análise destacamos os seguintes aspetos:

- A única classificação de Insuficiente no domínio “Liderança”, aconteceu no ano 2006/2007, 1.º ano deste 1.º Ciclo da AEE;
- A classificação “Bom” foi a mais atribuída ao domínio da “Liderança” ao longo deste 1.º ciclo AEE, exceto nos anos letivos de 2006/2007 (onde se verificou o mesmo número de “Muito Bom”) e de 2010/2011 em que a menção de “Muito Bom” superou a de “Bom” (Gráfico II.4.14).

Gráfico II.4.14 – Classificações atribuídas pela AEE no 1.º Ciclo às UO da Zona Centro no domínio “Liderança” (anos letivos 2006/2007 a 2010/2011)



É, ainda, de realçar que no último ano letivo deste 1.º Ciclo de AEE (2010/2011), no domínio “Liderança”, apenas foram atribuídas as menções de “Muito Bom” e “Bom”.

Nos gráficos II.4.15 a II.4.19, apresentamos a análise dos resultados obtidos, por ano letivo deste 1.º Ciclo de AEE (2006/2007 até 2010/2011), relativa às classificações

obtidas no domínio da “Liderança”, comparando Agrupamentos de Escola (AE) e Escolas Não Agrupadas (ENA).

Gráfico II.4.15 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2006/2007, no domínio “Liderança”

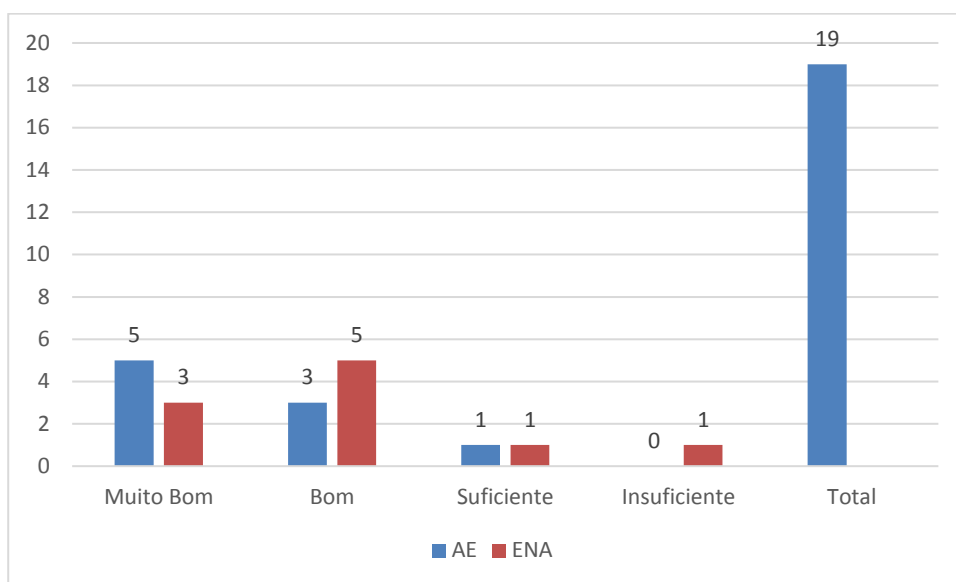


Gráfico II.4.16 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2007/2008, no domínio “Liderança”

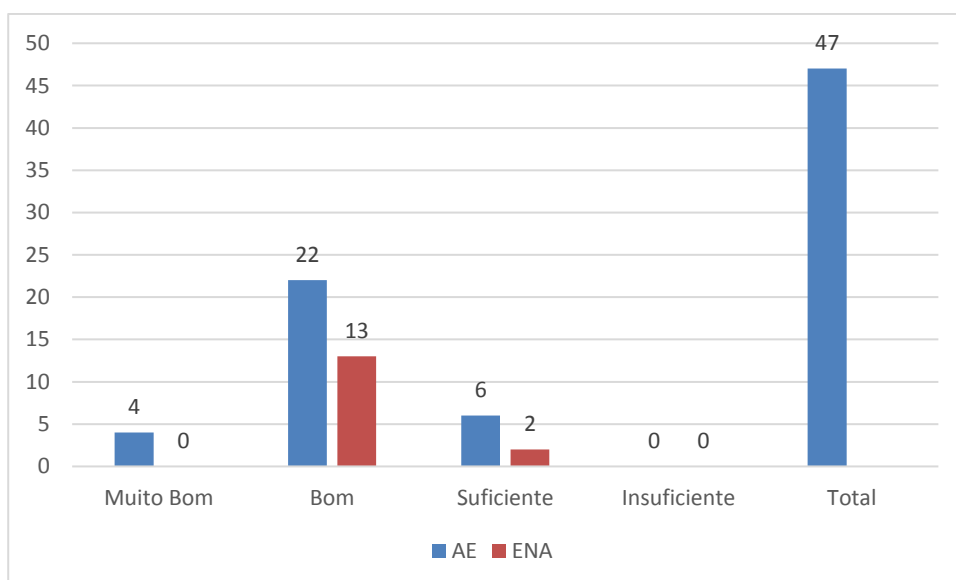


Gráfico II.4.17 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2008/2009, no domínio “Liderança”

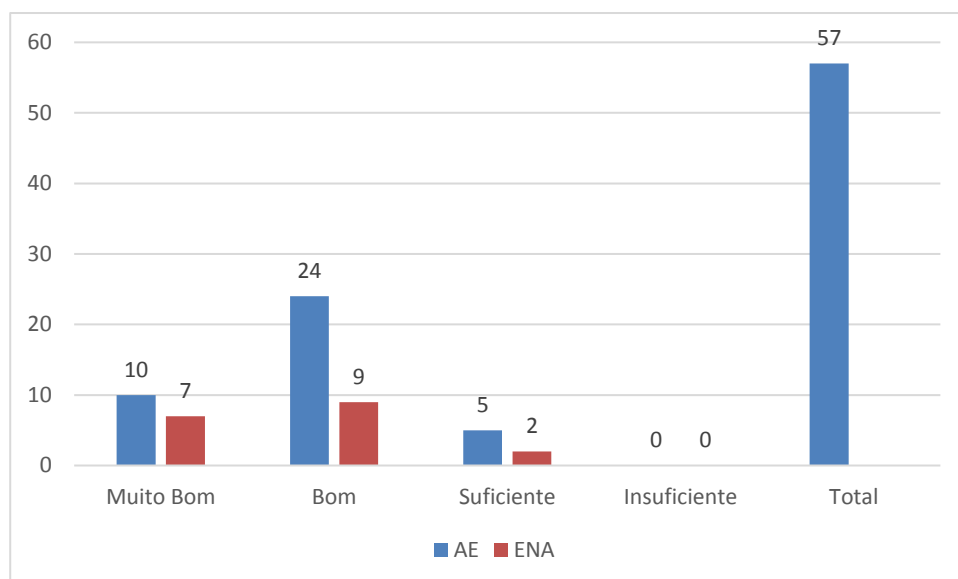


Gráfico II.4.18 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2009/2010, no domínio “Liderança”

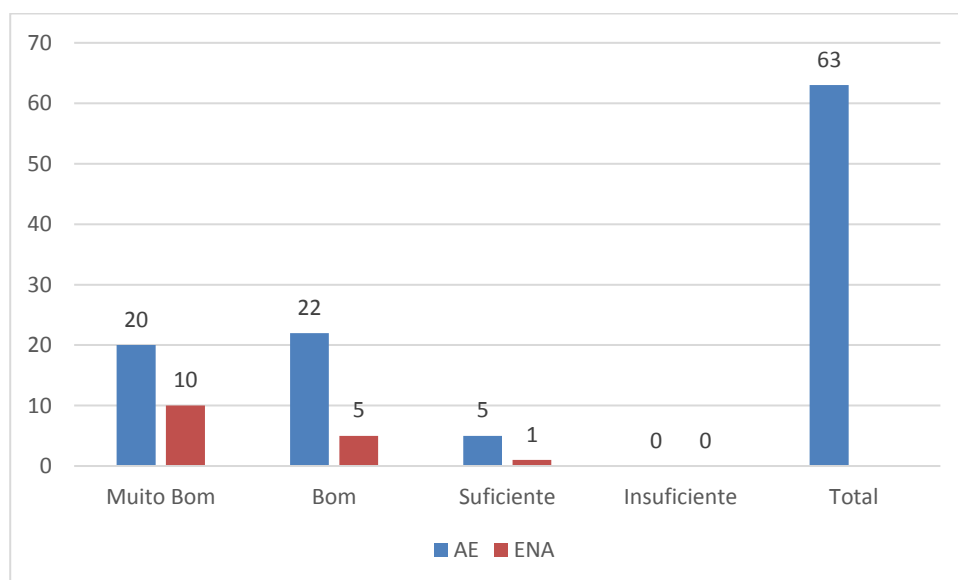
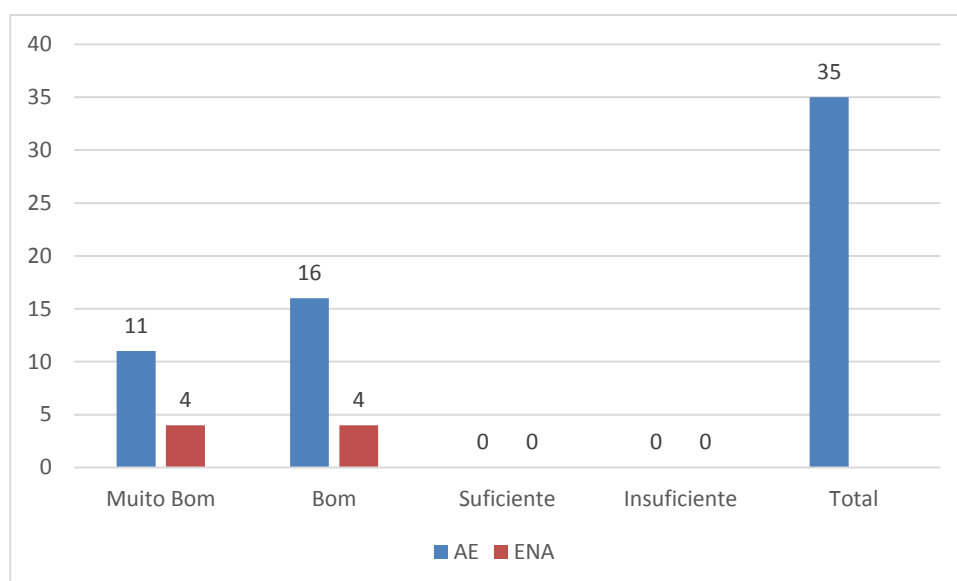


Gráfico II.4.19 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2010/2011, no domínio “Liderança”



Em todos os anos letivos do 1.º Ciclo de AEE, os Agrupamentos de Escolas obtiveram mais menções de “Muito Bom” e “Bom” quando comparados às Escolas Não Agrupadas.

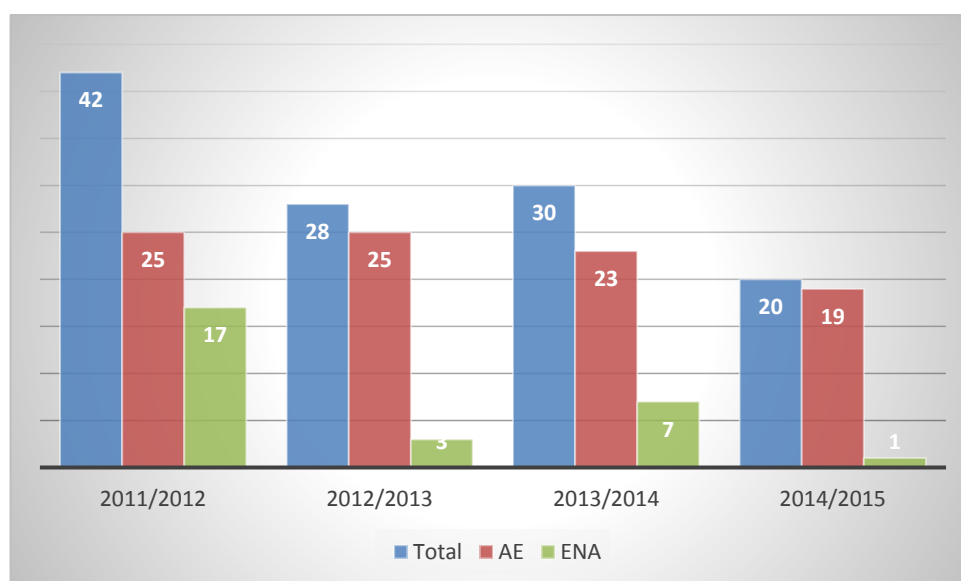
A única menção de “Insuficiente” ao longo do 1.º Ciclo foi atribuída a uma ENA (2006/2007).

No ano letivo 2007/2008, apenas os AE obtiveram menção de “Muito Bom” (n=4).

4.4.1.2 2.º Ciclo da AEE (2011/2014)

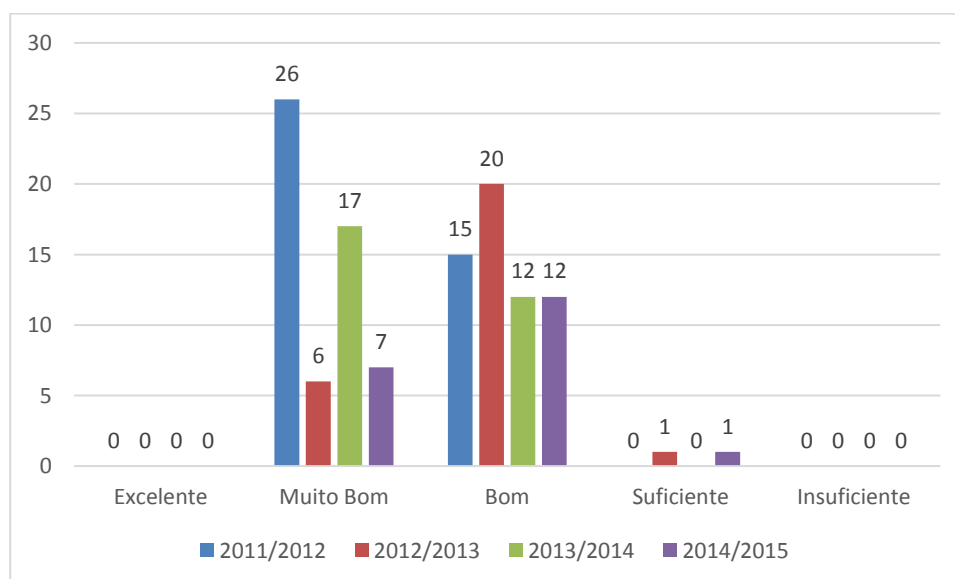
Relativamente ao 2.º Ciclo da AEE, considerámos a nossa análise apenas até ao ano letivo 2014/2015. Neste intervalo, entre os anos letivos 2011/2012 e 2014/2015, foram alvo da AEE, pela IGEC, 120 Unidades Orgânicas na Região Centro (gráfico II.4.20). É de realçar que, da totalidade de UO avaliadas, 77% delas foram Agrupamentos de Escolas, alguns dos quais foram agregados no decorrer e/ou no final do 1.º Ciclo de AEE.

Gráfico II.4.20 – Total de Unidades Orgânicas avaliadas no 2.º Ciclo de AEE, no domínio “Liderança e Gestão” (entre os anos letivos 2011/2012 e 2014/2015)



Apresentamos, no gráfico II.4.21, a análise dos resultados obtidos, por ano letivo deste 2.º Ciclo de AEE (2011/2012-2014/2015), relativa às classificações obtidas pelas Unidades Orgânicas (de uma forma global), no que ao domínio da “*Liderança e Gestão*” diz respeito.

Gráfico II.4.21 – Classificações atribuídas pela AEE no 2.º Ciclo às UO da Zona Centro, no domínio “Liderança e Gestão” (anos letivos 2011/2012 a 2014/2015)



Assim, desta análise destacamos os seguintes aspetos:

- Em nenhum dos anos analisados foram atribuídas as menções de “Excelente” ou de “Insuficiente”;
- Nos anos letivos 2011/2012 e 2013/2014 apenas foram atribuídas menções de “Muito Bom” e “Bom”;
- As únicas menções de “Suficiente” foram atribuídas nos anos letivos 2012/2013 e 2014/2015 (um em cada).

Nos gráficos II.4.22 a II.4.25, apresentamos a análise dos resultados obtidos, por ano letivo deste 2.º Ciclo de AEE (2011/2012 até 2014/2015), relativa às classificações obtidas no domínio da “*Liderança e Gestão*”, comparando Agrupamentos de Escola (AE) e Escolas Não Agrupadas (ENA).

Gráfico II.4.22 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2011/2012, no domínio “Liderança e Gestão”

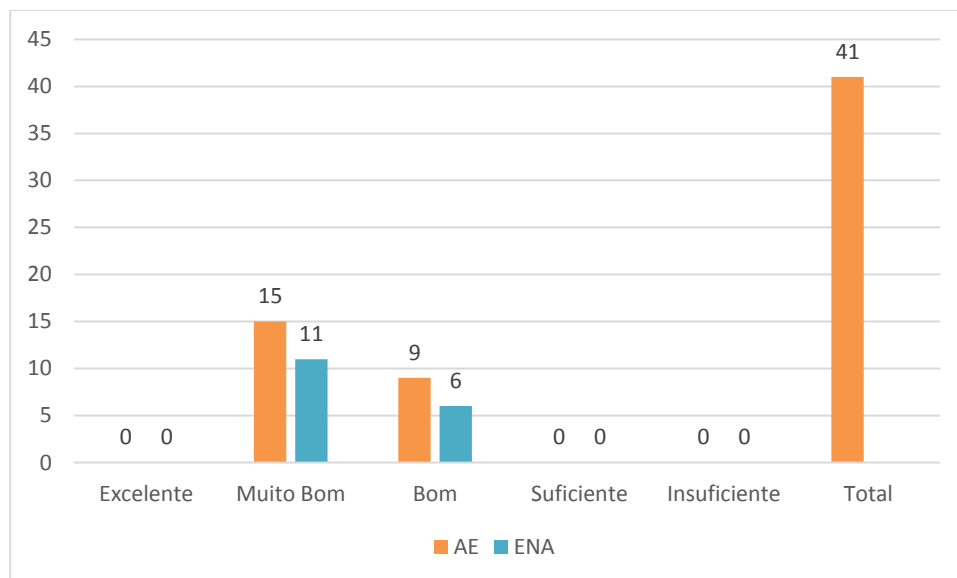


Gráfico II.4.23 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2012/2013, no domínio “Liderança e Gestão”

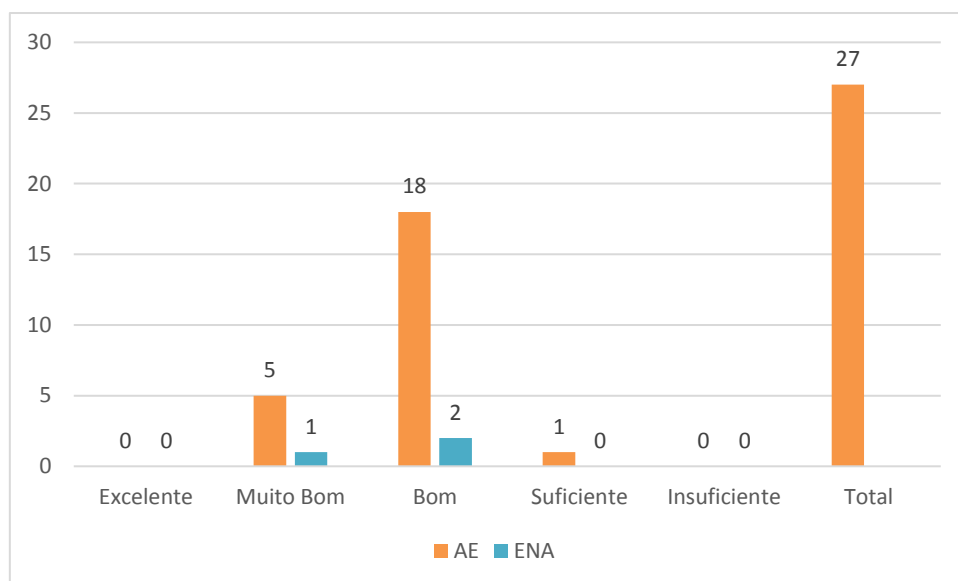


Gráfico II.4.24 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2013/2014, no domínio “Liderança e Gestão”

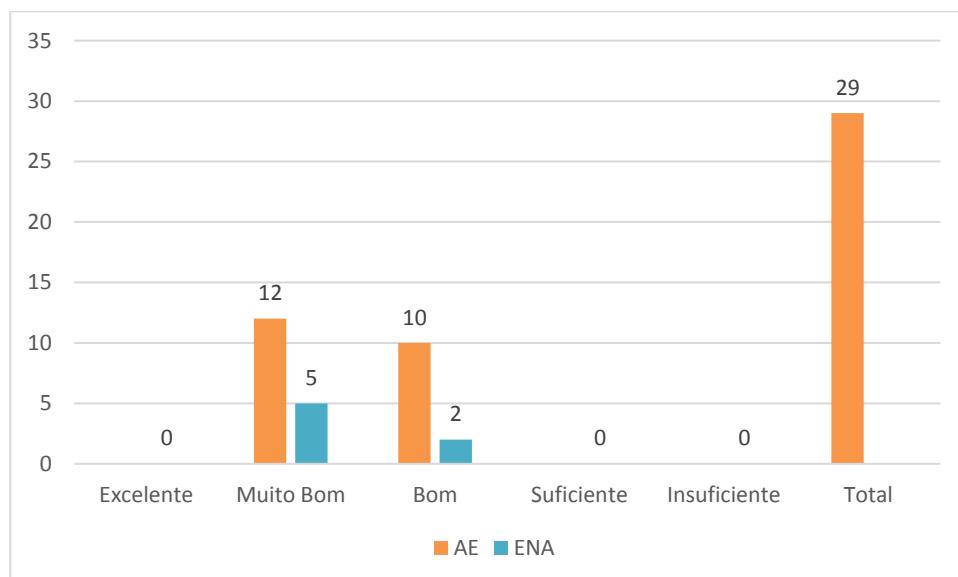
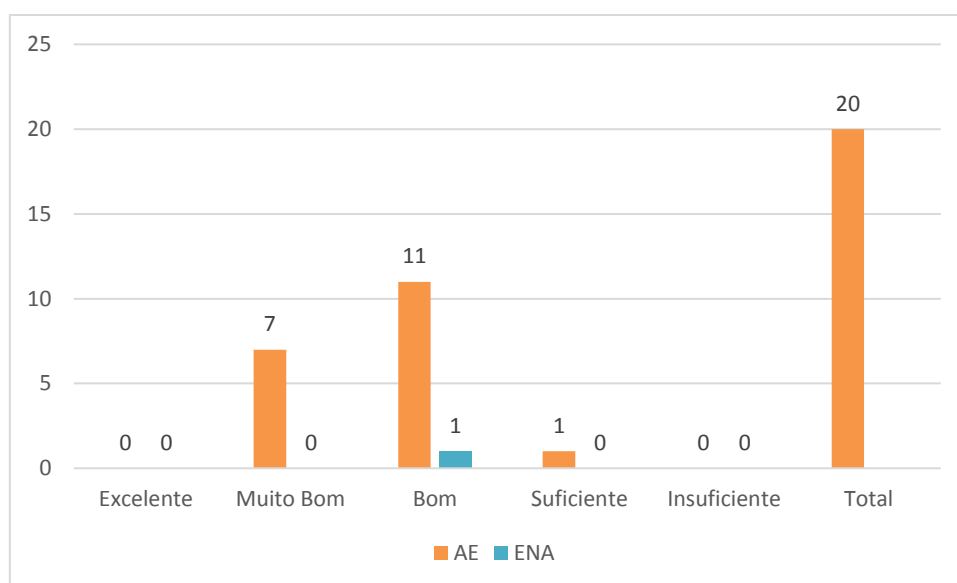


Gráfico II.4.25 – Distribuição das classificações atribuídas pela AEE a AE e ENA, no ano letivo 2014/2015, no domínio “Liderança e Gestão”



À semelhança do que se verifica no 1.º Ciclo de AEE, também neste 2.º Ciclo há um maior número de menções de “Muito Bom” e “Bom” atribuídas aos Agrupamentos de Escolas. No entanto, e por outro lado, as únicas duas menções de “Suficiente” atribuídas no domínio da “*Liderança e Gestão*” ao longo do 2.º Ciclo foram atribuídas a AE, ao contrário do observado no 1.º Ciclo de AEE.

Faremos, no próximo capítulo, a análise e interpretação dos resultados obtidos.

5. Análise e interpretação de resultados

Na análise dos resultados, vamos seguir os objetivos traçados para esta investigação, procurando articular os comentários suscitados pelos dados obtidos e já apresentados de forma sistematizada no capítulo anterior, com as possíveis respostas para esses objetivos.

5.1 As práticas de liderança

Como primeiro objetivo, procurámos com a investigação que aqui apresentámos:

Caracterizar e identificar as práticas de liderança implementadas pelos/as Diretores/as dos Estabelecimentos de Ensino Públicos da Região Centro, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009)

Em relação a este primeiro objetivo, convém começarmos por recordar as práticas de liderança, segundo o modelo de Kouzes e Posner. Estas manifestam-se segundo cinco domínios, nomeadamente:

- “Mostrar o caminho”;
- “Inspirar uma visão conjunta”;
- “Desafiar o processo”;
- “Permitir que os outros ajam”;
- “Encorajar a vontade”.

A primeira prática - “Mostrar o caminho” - tenta identificar se o líder é realmente aquilo que diz ser, uma vez que a característica mais valorizada num líder, segundo Kouzes e Posner (2009) é a sua credibilidade. Supõe-se que os líderes modelam o caminho começando por clarificar os seus valores pessoais e os princípios orientadores. O líder é o modelo de comportamento que espera encontrar nos outros e é o primeiro a dar o exemplo. O respeito deve ser alcançado não pela imposição dos seus valores aos

seus liderados, mas pelo seu envolvimento diário em ações simples que geram progresso e melhorias.

Na segunda prática, “Inspirar uma visão conjunta”, o líder terá de ser capaz de partilhar com os seus liderados uma visão futura para a sua organização. Esta visão/projeção daquilo que espera para a sua organização, terá de ser partilhada por todos. Para integrar as pessoas numa visão conjunta, os líderes devem conhecer muito bem os seus colaboradores. Por outro lado, os colaboradores devem sentir que os seus líderes se preocupam com eles e compreendem as suas necessidades.

Na prática “Desafiar o processo”, o líder é inovador e está disposto a arriscar enfrentando o desconhecido. O líder procura oportunidades para inovar, crescer e melhorar. Por outro lado, incentiva a criação e o desenvolvimento de novas ideias vindas de qualquer colaborador. O líder terá de ser o primeiro a apoiar e a adotar a inovação, estando disposto a desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e processos.

Na prática “Permitir que os outros ajam”, o papel do líder é promover o trabalho de equipa. Os líderes ajudam a criar um clima de confiança, fomentando objetivos comuns, partilhando poder e valorizando os seus colaboradores. É fundamental que as pessoas se sintam importantes e que se envolvam por iniciativa própria. Quando se considera que a liderança é como uma relação de confiança, as pessoas estão dispostas a correr riscos, fazem e assumem mudanças.

Por fim, a prática “Encorajar a vontade” trata de reconhecer se o líder tem uma atitude positiva quando os seus colaboradores estão frustrados, esgotados ou desiludidos ou, mesmo, quando fazem um bom trabalho. Os líderes encorajam a vontade, reconhecem e apreciam o trabalho dos seus colaboradores, individualmente, celebrando os seus valores e vitórias, criando um espírito de comunidade.

Recorrendo ao cálculo de médias para as cinco dimensões de liderança, individualmente, a prática de liderança que se destaca como sendo aquela que é mais utilizada pelos/as Diretores/as dos estabelecimentos de ensino públicos da Zona Centro de Portugal é “Permitir que os outros ajam”, com uma média de 8,85. Na opinião dos inquiridos, quando desenvolvem alguma atividade em grupo, frequentemente

promovem a colaboração de todos, fomentam objetivos comuns e partilham o poder entre todos.

Segue-se, com uma média de 8,71, a prática que se designa por “Encorajar a vontade”. Isto significa que os respondentes, quando desempenham alguma tarefa ou atividade em grupo, valorizam as contribuições dos colegas através da sua apreciação individual e celebram as vitórias criando um espírito de grupo, de coletivo.

“Inspirar uma visão conjunta” foi a prática de liderança que registou a média mais baixa (8,15).

Os coeficientes de correlação entre as dimensões da escala de liderança são todos estatisticamente significativos, positivos e moderado ou elevados. A correlação mais elevada ocorre entre as dimensões “Desafiar o processo” e “Inspirar uma visão conjunta”. A correlação mais baixa ocorre entre as dimensões “Encorajar a vontade” e “Mostrar o caminho”.

No estudo de Teodósio (2007), com um universo de estudo diferente do nosso (mestrandos), “Mostrar o caminho” foi a prática sobre a qual os respondentes mais incidiram. No nosso estudo, esta prática surge em terceiro lugar, com uma média de 8,42.

Resultados semelhantes ao nossos, embora com populações diferentes da nossa e com a versão *Student Leadership Practices Inventory* (SLPI), na colocação das duas primeiras práticas com médias mais elevadas (“Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”), obtiveram Ribeiro e Bento (2009), nos dois estudos que realizaram, um com alunos do Instituto Politécnico de Bragança e outro com alunos da Universidade da Madeira.

Matos (2011) realizou um estudo com uma amostra de Diretores/as de Escolas Públicas do Distrito de Coimbra que teve como principal objetivo caracterizar e identificar as práticas de liderança mais postas em prática por aqueles, também segundo o LPI, modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009). A análise dos dados recolhidos demonstrou que a prática de liderança mais utilizada pelos/as Diretores/as das Escolas Públicas do distrito de Coimbra foi, à semelhança do presente estudo, “Permitir que os outros ajam”. Por outro lado, a prática de liderança que apresentou valores mais baixos foi “Desafiar o processo” que, neste trabalho se colocou na quarta

posição com uma média 8,40. É perceptível que, apesar da mudança do modelo de gestão e administração das escolas públicas ter passado, a partir de 2008, a ser unipessoal, os líderes das organizações escolares fomentam a colaboração e procuram envolver os que os rodeiam no processo de decisão pedagógica.

No estudo de Costa (2011), a prática de liderança que é observada pelos inquiridos (Pessoal Docente e Não Docente), com maior frequência, no Presidente do Conselho Executivo é “Permitir que os outros ajam” (similar aos nossos resultados). Nesta sequência, é possível afirmar que os inquiridos consideram que as práticas e comportamentos de liderança mais utilizados pelo Presidente do Conselho Executivo estão relacionados com o promover a colaboração de todos, fomentando os objetivos cooperativos e construindo confiança mútua e também com a valorização dos agentes educativos, através da delegação de poderes e da formação, aumentando-lhes, conseqüentemente, as suas competências. A autora concluiu também que, na opinião dos inquiridos, as práticas de liderança que deverão ser privilegiadas por um líder eficaz são “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade” (as duas práticas com médias mais elevadas no presente estudo). Na sua investigação, os inquiridos consideram que o líder adota práticas de uma liderança exemplar, no entanto, a sua frequência é inferior às que deverão ser observadas num líder eficaz. Por último, por categoria, verificou-se que é o Pessoal Docente que percebe mais frequentemente comportamentos de liderança exemplar no líder.

Ribeiro, Fernandes e Correia (2012), na investigação que realizaram com enfermeiros e cujos objetivos foram avaliar o nível de frequência das suas práticas de liderança (tendo recorrido ao SLPI), concluíram que a prática de liderança mais utilizada pelos Enfermeiros foi “permitir que os outros ajam”, seguindo-se-lhe as práticas “encorajar a vontade”, “mostrar o caminho”, “desafiar o processo” e, por fim, “inspirar uma visão comum”, sendo a mesma ordem que identificámos no nosso estudo, apesar da investigação dos autores ter sido com uma população diferente da nossa.

No estudo de Santos (2013), que teve como principal objetivo conhecer as perceções que os alunos possuem relativamente ao desempenho das práticas de liderança dos diretores de turma, segundo o modelo de Kouzes e Posner, a prática de liderança exercida pelos/as diretores/as de turma mais sentida pelos alunos foi “Permitir que os outros ajam” (em todas as variáveis - género, idade e nível de ensino dos alunos).

Por outro lado, a prática de liderança que apresentou valores mais baixos foi “Desafiar o Processo”.

Relativamente ao contexto internacional, Pennington, Townsend e Cummins (2003) concretizaram um estudo junto de estudantes universitários, que pretendeu determinar a existência de uma relação significativa entre práticas específicas de liderança e diferentes perfis culturais. Os autores encontraram relações estatisticamente significativas para cada uma das cinco práticas de liderança e a cultura das equipas, tendo as práticas de liderança “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade” obtido essa relação estatisticamente significativa com os quatro perfis culturais definidos.

Abu-Tineh *et al.* (2009) realizaram uma investigação cujo objetivo foi determinar as práticas de liderança dos Diretores de escolas na Jordânia, segundo o modelo de liderança transformacional de Kouzes e Posner, tendo sido administrado o *LPI - Observer (Leadership Practice Inventory)* a uma amostra estratificada de 1000 professores de escolas básicas e secundárias. A partir da análise dos resultados é possível constatar que a prática de liderança mais utilizada pelos/as Diretores/as, na perceção dos professores inquiridos, foi “Permitir que os outros ajam” (tal como sucedeu no nosso estudo). Por outro lado, a prática de liderança que apresentou valores mais baixos foi “Inspirar uma visão conjunta” (facto que também se verificou no nosso estudo). Neste âmbito, será de referir que as diferenças culturais que obviamente existem entre estes dois contextos acabam por não ter influência significativa nas práticas de liderança, quase levando a pensar numa espécie de lastro comum inerente à função e independente do ambiente cultural.

Em 2016, McKinney e Waite realizaram um estudo que envolveu 18 estudantes universitários de áreas como a Enfermagem, Administração de Serviços de Saúde e Ciências da Saúde. Adicionalmente à participação destes estudantes, integraram o estudo vários observadores (educadores, empregadores, supervisores) que conheciam bem os alunos em causa. Estudantes e observadores preencheram o *Student Leadership Practices Inventory*, numa fase pré e pós-teste. A prática de liderança com a média mais elevada no pré e pós-teste dos estudantes universitários e dos observadores foi “Permitir que os outros ajam” (prática que, tal como referimos, atingiu a média mais elevada por parte dos nossos respondentes).

Independentemente das populações, parece emergir, de acordo com o modelo de Kouzes e Posner, um perfil de liderança em que o líder permite que os outros ajam, promovendo um clima de confiança, onde as relações interpessoais são estimuladas, que procura desenvolver a competência e confiança nos outros e aumentar a sua autodeterminação. Esta nossa constatação apresenta-se em consonância com a utilização do SLPI, do LPI e do LPI *Observer*.

Vamos em seguida estabelecer os aspetos mais significativos relacionados com as variáveis consideradas para a análise dos dados.

5.1.1 Variável Género

No nosso estudo, verificámos que em todas as Práticas de Liderança (exceto na prática “Inspirar uma visão conjunta”) o género feminino obteve resultados mais elevados do que o masculino, sendo as diferenças estatisticamente significativas na prática “Mostrar o caminho”.

No estudo de Ribeiro e Bento (2009) são os alunos do sexo masculino, de idade mais avançada e com estatuto de trabalhador estudante os que exercem com mais frequência as práticas de liderança analisadas. Quanto ao género, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. O género masculino, ao contrário dos resultados do nosso estudo, é o que mais pratica os comportamentos “inspirar uma visão conjunta” e “desafiar o processo”.

Tal como foi referido anteriormente, Ribeiro e Bento (2010) levaram a efeito um estudo de investigação comparativo com o objetivo de avaliar o nível da frequência das práticas de liderança em alunos que frequentam (nos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010) o mestrado ou a pós-graduação na área das ciências da educação em dois países, Brasil e Portugal. Determinando a frequência do uso das cinco práticas de liderança, a mais frequentemente utilizada foi “Permitir que os outros ajam”, seguida, por frequência de utilização, as práticas “Encorajar a vontade”, “Mostrar o caminho”, “Inspirar uma visão partilhada” e “Desafiar o processo”.

Verificaram, à semelhança do nosso estudo, diferenças entre os géneros embora em práticas de liderança díspares das nossas – “Desafiar o processo” e “Encorajar a vontade” – sendo, nos entanto, estas práticas mais utilizadas pelo género feminino (tal como na nossa investigação).

Na investigação de Matos (2011), em todas as práticas de liderança, o género masculino obteve resultados mais elevados do que o feminino, embora as diferenças não tenham sido estatisticamente significativas.

Santos (2013) concluiu que as práticas de liderança “Permitir que os outros ajam” e “Desafiar o processo” são as únicas que os alunos do sexo feminino mais percecionam quando comparados com o do sexo masculino. Nas restantes práticas, os respondentes do sexo masculino alcançam médias mais elevadas.

No estudo de Abu-Tineh *et al.* (2009), na comparação entre géneros, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas práticas “Inspirar uma visão conjunta” (favorável ao género masculino), “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade” (ambas favoráveis ao género feminino). Também no nosso estudo se verificou a mesma tendência de distribuição, embora, e tal como já referimos, apenas com diferenças estatisticamente significativas na prática de liderança “Mostrar o caminho”.

5.1.2 Variável Estabelecimento de ensino

Comparando os resultados obtidos no nosso estudo pelos/as Diretores/as de Agrupamentos de Escolas com os de Escolas não agrupadas, os primeiros obtiveram valores mais elevados em todas as Práticas de Liderança, apesar de as diferenças não terem sido estatisticamente significativas. Matos (2011), no estudo realizado com Diretores de escolas públicas do distrito de Coimbra, obteve resultados idênticos aos agora obtidos (os Diretores dos AE obtiveram valores mais elevados do que os seus pares das ENA) apesar de terem sido detetadas diferenças estatisticamente significativas nas práticas “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade”.

No relatório nacional da AEE, relativo ao ano letivo 2006/2007, é dada a informação de que se atendermos ao tipo de estabelecimento de ensino, as ENA

apresentam, de forma geral, classificações com níveis mais elevados, comparativamente aos AE. Por outro lado, os Agrupamentos de Escolas alcançaram, em quatro dos cinco domínios, um maior quantitativo de classificações de nível Suficiente. No entanto, somente as ENA apresentam classificações de “Insuficiente”, embora a sua expressão seja bastante reduzida.

Na mesma linha de resultados do ano letivo 2006/2007, e no relatório nacional da AEE, relativo ao ano letivo 2007/2008, “A análise comparada das classificações obtidas para os domínios em apreciação permite constatar que as escolas não agrupadas registaram percentagens mais significativas de níveis de classificação elevadas” (IGE, 2009:13). Nesse ano letivo (2007/2008) aos AE foi atribuído um maior número de classificações de “Suficiente”. A diferença entre classificações atribuídas a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, a favor destas últimas, pode ser explicada pela “fusão de estabelecimentos com diversas modalidades de organização, que congregam um alargado número de estabelecimentos (...) que incluem diversos níveis de ensino e onde, por vezes, ainda não se consolidaram dinâmicas de organização próprias” (IGE, 2009:14).

Matos (2011) concluiu que, no que ao tipo de estabelecimento de ensino diz respeito, os Agrupamentos de Escola obtiveram, em todas as variáveis e à semelhança dos nossos resultados, valores mais elevados nas cinco práticas de liderança, comparativamente às Escolas não agrupadas. No entanto, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas práticas de liderança “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade”. Os resultados apresentaram, também, relevância na prática de liderança “Inspirar uma visão conjunta”.

A avaliação de Excelente, no ano letivo 2011/2012, foi atribuída apenas no domínio “Liderança e Gestão”, a dois Agrupamentos de Escola.

5.1.3 Variável Experiência no cargo

Os/as Diretores/as que têm mais de 15 anos de experiência no cargo obtiveram, apenas na prática de liderança “Mostrar o caminho”, resultados mais elevados do que os seus pares que se encontram há menos tempo no cargo, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas. Parece-nos natural que os/as Diretores/as com mais tempo de experiência no cargo consigam “encontrar voz própria”, “afirmar” e “personificar valores partilhados” e “ensinar os outros a modelar os valores”, justamente porque têm mais experiência na lida com questões organizacionais.

Por outro lado, os mesmos/as Diretores/as (com mais de 15 anos de experiência no cargo) alcançaram os valores mais baixos na prática de liderança “Encorajar a vontade”. Nas práticas “Desafiar o processo”, “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade” foram os/as Diretores/as com a experiência entre os 11 e os 15 anos aqueles que obtiveram os resultados mais elevados, apesar de não se terem verificado quaisquer diferenças estatisticamente significativas.

No estudo de Ribeiro e Bento (2010), na comparação entre classes etárias e o tempo de serviço, relativamente à utilização das práticas de liderança, provou-se que a dimensão “Desafiar o processo” está mais desenvolvida nos indivíduos com idade igual ou superior a 36 anos e com mais anos de experiência profissional, o que, no nosso estudo não se verifica em relação a nenhuma daquelas variáveis.

Referindo-se a estudos realizados pela CALDER (National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research), Rice (2010) indica que um dos preditores da eficácia dos Diretores são os anos de experiência profissional dos mesmos. Tais constatações não são contraditórias com os resultados que obtivemos uma vez que estes e o nosso estudo medem diferentes dimensões.

Matos (2011) concluiu na sua investigação que os/as Diretores/as com mais experiência no cargo obtiveram resultados mais elevados que os seus pares com menos experiência, exceto na prática de liderança “Encorajar a vontade”, onde ambos apresentaram o mesmo valor de média, algo que, à semelhança do anterior estudo, também não se verificou no nosso.

5.1.4 Variável Idade do/a Diretor/a

No que concerne à idade do/a Diretor/a, são os mais velhos (+55 anos) aqueles que obtêm os valores mais elevados em todas as práticas de liderança, apesar de não verificarem diferenças estatisticamente significativas.

No estudo realizado por Matos (2011), e ao contrário dos nossos resultados, foram os/as Diretores/as mais novos/as (entre os 36 e os 45 anos) que obtiveram valores mais elevados do que os seus pares mais velhos (mais de 45 anos), apesar de as diferenças também não terem sido estatisticamente significativas.

No que diz respeito à idade, no estudo de Santos (2013), todas as práticas de liderança são percebidas com valores mais elevados pelos respondentes com idade superior a 26 anos. Ou seja, os alunos mais velhos (+ de 16 anos), em comparação com os mais novos, são os que destacam, com maior frequência, todas as práticas de liderança na ação do diretor de turma, sendo as diferenças estatisticamente significativas na prática “Permitir que os outros ajam”.

5.1.5 Variável Formação especializada

Os/as Diretores/as sem formação especializada na área da administração e gestão educacional obtêm resultados mais elevados em três das cinco práticas de liderança: “Mostrar o caminho”, “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”. No entanto, não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Os nossos resultados vêm na linha de pensamento de Ventura, Costa, Neto-Mendes, Castanheira (2005, referidos por Silva, 2010:15): “pouco se tem falado de liderança e a representação generalizada sobre quem tem exercido a função de direcção de uma escola é a de alguém que cumpre normativos e não a de quem tem poder de decisão para fazer diferente”. Na verdade, a formação especializada é particularmente valorizada no momento da candidatura ao cargo de Diretor/a e na sua seleção não representando, necessariamente, e considerando os resultados por nós obtidos, que tal

represente que o/a candidato/a nomeado/a seja o/a melhor líder, de uma forma geral ou particularmente associado/a à organização em causa.

No entanto, Mintzberg (1996: 123) desvaloriza a importância da gestão profissional das escolas, já que, “a formação formal não se torna vital” e necessitando embora de conhecimentos específicos “é tão grande a parte do trabalho dos gestores que se situa para além dos conhecimentos registados, que dificilmente se pode considerar a gestão como uma profissão *per se*”. Também em Portugal, contra algumas opiniões minoritárias, parece pacífico o entendimento que a gestão das escolas deve ser entregue a docentes e não a especialistas de outras áreas de saber, designadamente da economia e da gestão. Continua a ser valorizada a dimensão pedagógica na gestão das escolas, daí que o gestor deva ter conhecimentos profissionais ligados à pedagogia, assim conseguindo promover a “concretização do ato de gestão como ato educativo” (Dinis, 2002:123).

Uma ideia geral que os autores dos diferentes estudos que apresentámos na nossa revisão da literatura defendem como futuras recomendações, relativamente ao desenvolvimento da liderança, é que esta se faça através da dinamização de programas de liderança nas populações escolares, mesmo antes do nível universitário. Rice (2010) é de opinião que “greater attention should be given to organizational management skills in the preparation, hiring, and ongoing professional development of principals” (p.3).

Também Goleman, Boyatzis e McKee (2011) são da opinião que os líderes “podem tornar-se mais eficientes – desde que obtenham acesso aos instrumentos de aprendizagem adequados” (p.131), acrescentando que “As características da forma de liderar de cada pessoa fazem parte de um repertório de hábitos que foram aprendidos há muito tempo” (p.166) e, adicionamos nós, que quaisquer hábitos nos são incutidos desde que nascemos podendo, por essa razão, serem desenvolvidos, melhorados e aprofundados.

5.1.6 Variável Avaliação Externa das Escolas

Apesar de ser possível dizer que as instituições avaliadas têm uma opinião muito positiva sobre esta atividade promovida pela IGE (Ventura & col., 2007), os líderes cujas UO não foram sujeitas à AEE obtêm, no nosso estudo, resultados mais elevados em todas as práticas de liderança, quando comparados aos seus pares cujas UO foram alvo da AEE. Na prática de liderança “Encorajar a vontade” essas diferenças são estatisticamente significativas.

Podemos assim constatar, a partir dos resultados obtidos no nosso estudo nesta variável, que a presença da AEE nas unidades orgânicas não influencia os líderes escolares a recorrerem às práticas de liderança do modelo de Kouzes e Posner. Esta constatação pode ser explicada pelo facto de a AEE utilizar um modelo de observação e avaliação pouco flexível na sua própria metodologia o que, pensamos nós, contribui para uma menor flexibilidade nas decisões das unidades orgânicas condicionando, igualmente, a atuação dos seus líderes. Contudo, segundo os dados do relatório nacional da AEE, relativo ao ano letivo 2006/2007, quando visitados os líderes dos AE/ENA consideram que são identificados corretamente os pontos fortes e as debilidades das suas organizações.

5.2 A Escola de hoje e a missão dos/as Diretores/as

O nosso segundo objetivo estava orientado para:

Conhecer a perceção que os/as Diretores/as têm sobre o que é a escola de hoje e a sua própria missão no papel de liderança que representam.

5.2.1 A Escola de hoje

Da análise das respostas dadas pelos líderes máximos dos estabelecimentos de ensino público da Zona Centro de Portugal, e em relação às perspetivas sobre a escola de hoje, foram constituídos cinco *clusters*:

Cluster A – Diretores/as que têm uma visão negativa da Escola;

Cluster B - Diretores/as que têm uma visão académica da Escola;

Cluster C - Diretores/as que têm uma visão social da Escola;

Cluster D - Diretores/as que têm uma visão positiva da Escola;

Cluster E - Diretores/as que têm uma visão empreendedora/inovadora da Escola.

É possível realçar que, de uma maneira geral, os/as Diretores entendem a «escola de hoje» como um espaço onde se privilegia a construção de atitudes e valores, promovendo a formação integral dos agentes educativos. A escola é, também, o lugar onde se formam cidadãos e se educa para a cidadania. A perspetiva social da escola assume, para os nossos respondentes, a dimensão mais preponderante da resposta que a escola de hoje deve ou proporciona aos que nela “habitam” diariamente, com especial relevo no que aos alunos diz respeito.

O género feminino apresenta uma percentagem de asserções superior à dos homens nos *Clusters C* e *D*, ou seja, as Diretoras são as que mais definem a escola de hoje como um “lugar dos afetos”, “a integração social dos alunos”, “local onde se refletem as problemáticas da sociedade”, “formar melhores cidadãos”. Ao contrário dos resultados obtidos no LPI, os respondentes do género masculino registaram percentagens mais elevadas em 3 dos 5 *clusters*.

Os Agrupamentos de Escola (AE) assinalam percentagens mais elevadas nos *Clusters B*, *C* e *E* – os/as Diretores dos AE têm uma visão académica, social e empreendedora da escola mais acentuada do que os seus pares das Escolas não agrupadas. Sublinha-se, ainda, que os Diretores das ENA não registaram nenhuma asserção no *Cluster B* (“Visão académica da Escola”), o que é, na nossa opinião, incongruente com o emanado pelo Ministério da Educação com a publicação dos rankings das escolas. Seria “normal” que os/as Diretores/as deste tipo de unidade

orgânica definisse a escola de hoje como o local onde se desenvolve a componente académica dos alunos. Esta nossa “perceção” poderá ser explicada pelo alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos de escolaridade e, assim, não se verificar a “pressão” sentida pelas escolas secundárias no alcance destes resultados.

Por outro lado, apenas os/as Diretores de AE registaram asserções incluídas no *Cluster C*, “Visão social da Escola”. A “fisionomia” dos AE exige esta preocupação, pela maior variedade da população escolar, com diferentes ciclos de escolaridade incluídos.

As percentagens registadas por *Cluster* dispersaram-se pelas quatro categorias da variável “experiência no cargo”. Assim, são os mais inexperientes (com menos de 6 anos de experiência no cargo) os que revelam ter uma visão mais negativa da escola. Aqueles que têm entre 6 e 10 anos de experiência no cargo são os que, percentualmente, apresentam uma visão da escola mais académica quando comparados com os seus pares. A visão social da escola é tida, em maior percentagem, pelos/as Diretores/as com mais experiência e os que afirmam ter entre 11 e 15 anos de experiência são os que olham mais positivamente para a escola.

Esta última categoria da variável “experiência no cargo” (11-15) foi, nos resultados que obtivemos com o LPI, aquela que registou, em 3 das 5 práticas, médias mais elevadas, nomeadamente na prática “Encorajar a vontade”. Esta prática pressupõe que o líder tem uma atitude positiva com os seus colaboradores, reconhecendo, cooperando e apreciando os que com ele trabalham.

Os resultados do LPI revelaram que os/as Diretores com mais de 55 anos obtiveram médias mais elevadas em todas as práticas de liderança, quando comparados aos seus pares mais novos.

Relativamente à definição de escola, são também os/as Diretores/as mais velhos que registam um maior número de asserções no *Cluster D* – “Visão positiva da escola”. Apesar de serem mais velhos e terem, por inerência, mais experiência como docentes (não necessariamente como Diretores/as) conseguem olhar para a organização educativa que é a escola com mais otimismo do que os/as Diretores/as mais novos/as. No lado oposto estão os/as Diretores/as mais novos do nosso estudo: são os que registam, percentualmente, um maior número de asserções no *Cluster A* – “Visão negativa da escola”.

Os/as Diretores/as que não têm formação especializada na área da gestão e administração são aqueles que, percentualmente, apresentam um maior número de asserções no Cluster A e no Cluster D, “Visão negativa da escola” e, simultaneamente, “Visão positiva da escola”, respetivamente, o que, por si só, parece contraditório. Nos resultados do LPI este grupo de Diretores/as obteve médias mais elevadas em 3 das 5 práticas de liderança, quando comparados/as com os seus pares – “Mostrar o caminho”, “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”. Ao “mostrar o caminho” estes/as Diretores/as estão a clarificar os seus valores pessoais, que se podem coadunar com a visão positiva ou negativa da escola; quando “permitem que os outros ajam” estão a considerar a liderança como uma relação de confiança, sendo importante que os seus “seguidores” percecionem o caminho a percorrer pela equipa; quando “encorajam a vontade”, os/as Diretores criam um espírito de comunidade e, relativamente à escola, é necessário que o líder defina a sua visão, independentemente de a mesma ser negativa ou positiva.

Os/as Diretores/as que não foram alvo da avaliação externa das escolas apresentam, percentualmente, um número mais elevado de asserções no *Cluster* B e D - “Visão académica da escola” e “Visão positiva da escola”. Por outro lado, nos *Clusters* “Visão negativa da escola” e “Visão social da escola” (A e D, respetivamente) são os/as Diretores/as que receberam as equipas inspetivas aqueles que registaram, percentualmente, o maior número de asserções. Seria expectável que este grupo de Diretores/as tivessem apresentado, percentualmente, um número maior de asserções no *Cluster* B do que os seus pares, uma vez que é conhecida a “pressão” feita pela IGEC sobre os resultados escolares dos alunos, sobretudo quando estes não são tão satisfatórios.

Na sua tese de doutoramento, Castanheira (2010) indica que todas as noções de organização que apresentou salientam, essencialmente, o carácter de construção social das organizações, numa clara focalização das relações humanas e da satisfação das necessidades dos membros organizacionais numa perspetiva de um enquadramento dos recursos humanos, vindo ao encontro das respostas dadas pelos nossos respondentes.

A “função académica” da escola e o facto de esta ter de preparar os alunos para o futuro, para a vida ativa, assume, imediatamente a seguir à perspetiva social da escola, a função mais importante, segundo os nossos respondentes, da escola de hoje.

Na análise dos resultados do estudo que Pina (2015) realizou, concluiu-se que existe uma influência indireta entre as práticas de liderança do diretor e a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Esta é feita através de processos de melhoria de escola e de uma distribuição de liderança pelos professores. As dinâmicas de melhoria de escola implicam a promoção de condições para os professores poderem desenvolver o seu trabalho e de melhorarem o processo de ensino, com impacto positivo direto nas aprendizagens, elevando o nível de envolvimento dos alunos na escola. É também realizada através da influência das práticas de liderança do diretor sobre o trabalho dos professores, em algumas situações diretamente mas na sua grande maioria através dos coordenadores de departamento.

A liderança escolar tem um efeito positivo nos resultados dos alunos e os estudos realizados no âmbito da mesma tentam identificar quais os comportamentos que os diretores apresentam e que podem influenciar os resultados dos alunos, mostrando que a promoção de uma cultura colaborativa é um fator potenciador da aprendizagem dos alunos. O diretor tem a possibilidade de influenciar direta ou indiretamente o trabalho dos professores e de apoiar a sua melhoria, conduzindo à necessidade de o diretor ser o promotor do desenvolvimento de uma cultura de melhoria (Pina, 2015).

“O estilo de liderança potenciador da participação e responsabilização dos outros órgãos e estruturas” (IGE, 2010:43) é um dos pontos fortes apontado no Relatório Nacional da AEE, no ano letivo 2008/2009. Em sentido oposto, verifica-se a existência de um número muito significativo de pontos fracos no fator “Visão e estratégia”, assinalando a não definição de metas claras e avaliáveis e a inexistência de uma visão estratégica sobre a escola que se deseja ser no futuro (IGE, 2010).

5.2.2 A Missão do líder

A principal missão dos(as) Diretores(as) é, na opinião dos respondentes, “Fomentar a colaboração”, através da “Criação de um clima de segurança”, nomeadamente motivando, incentivando e apoiando os colaboradores, ao mesmo tempo que promovem o bem-estar na organização, asseguram consensos e criam climas positivos dentro da escola.

A prática “Permitir que os outros ajam”, “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade” são as que registam o maior número de asserções dadas pelos Diretores(as), enquadrando-se nas mesmas a missão que os mesmos entendem ser a sua como líderes máximos das UO em que se encontram.

Sublinhamos, igualmente, que a prática de liderança “Permitir que os outros ajam” é a única onde se registam asserções em toda a dimensão: categoria (“Permitir que os outros ajam”), subcategorias (“Fomentar a colaboração” e “Dar força aos outros”) e mandamentos (“Criação de um clima de segurança”, “Incremento de relações interpessoais”, “Aumentar a autodeterminação” e “Desenvolver a competência e confiança nos outros”).

Nos resultados que obtivemos no LPI, a prática de liderança que apresentou os valores mais elevados foi, tal como na presente observação, “Permitir que os outros ajam”. A pergunta do LPI que obteve uma média mais elevada ($m=9,63$) foi “Trato os outros com dignidade e respeito”, que integra a dimensão “Permitir que os outros ajam”. Há assim, uma harmonia entre os resultados do LPI e os obtidos na pergunta de resposta aberta que integra o nosso instrumento de recolha de dados “Qual entende ser, na sua opinião, a sua principal missão como líder de um Agrupamento/Escola não agrupada?”.

Nos resultados que obtivemos no LPI, o género feminino obteve médias mais elevadas do que os seus pares do género masculino em 4 das 5 práticas de liderança, tal como já havíamos feito referência. Na observação das percentagens obtidas neste tratamento das perguntas abertas, ressalta um maior equilíbrio na distribuição das mesmas por ambos os géneros.

Na prática de liderança “Desafiar o processo” apenas se verificaram asserções dos/as Diretores/as de Agrupamentos de Escolas, eventualmente justificado pelas características que diferenciam os dois tipos de unidades orgânicas. Os/as Diretores/as das Escolas não agrupadas atingem percentagens superiores aos seus pares, apenas na prática de liderança “Inspirar uma visão conjunta”. A tendência da distribuição dos valores mais elevados por prática de liderança segue o já verificado nos nossos resultados do LPI: os Agrupamentos de Escolas obtêm valores mais elevados do que os seus pares – no LPI em 3 das 5 práticas; aqui, em 4 das 5 práticas de liderança.

A distribuição das asserções pelas diferentes práticas de liderança e respetivos mandamentos, em função da experiência no cargo, é muito dispersa não havendo, à semelhança do verificado nos resultados do LPI, uma concentração de valores mais elevados no grupo dos/as Diretores/as com uma experiência entre os 11 e os 15 anos.

À semelhança da variável anterior, volta-se a verificar, na análise da distribuição das asserções pelas práticas de liderança/mandamentos em função da idade, uma grande dispersão das mesmas. Ao contrário dos resultados que obtivemos no LPI - onde o grupo de Diretores/as com mais de 55 anos registaram valores superiores aos seus pares em todas as práticas de liderança - nesta observação não se verifica um “padrão” de concentração das percentagens mais elevadas.

Os resultados obtidos pelos/as Diretores/as com formação especializada na área da gestão e administração nas asserções à pergunta de resposta aberta sobre a sua principal missão como líder diferem, inversamente, dos que haviam obtido no LPI. As percentagens dos/as Diretores/as sem formação especializada são, nesta análise, mais baixas que os seus pares. Sendo a formação especializada um dos aspetos primordiais nas atuais candidaturas ao cargo de Diretor/a, parece-nos importante que a mesma constitua uma mais-valia na atuação dos líderes escolares. Os resultados obtidos na análise das respostas a esta pergunta aberta reforçam o nosso parecer.

Relativamente aos/às Diretores/as que não foram alvo da visita da avaliação externa, obtiveram, no LPI, médias mais elevadas que os seus pares em todas as práticas de liderança. Aqui, apenas registam percentagens mais elevadas na prática de liderança “Desafiar o processo”.

Na sequência do que já referimos, a prática “Permitir que os outros ajam” foi aquela que registou, no computo geral, o maior número de asserções. Assim, um clima escolar positivo está associado a uma maior satisfação no trabalho e uma maior capacidade para inovar. O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos agentes educativos em relação à organização escolar, influenciando diretamente, o seu desempenho (Taylor e Tashakkori, 1995, citados por Ceia, 2011; Silva, 2010).

O relatório da OCDE 2008 (Pont, Nusche, Moorman, 2008, citados por Pina, 2015) sobre "Improving School Leadership" menciona o facto de "a liderança escolar

desempenhar um papel importante na melhoria dos resultados das escolas pela influência nas motivações e capacidades dos professores, assim como o clima e ambiente da escola" (p.1).

Por outro lado, “Toda a investigação sobre o clima de escola parte do pressuposto de que as escolas podem ser encaradas como organizações, com finalidades, objectivos a atingir, regras, valores, comportamentos e atitudes próprias que definem uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural, específicas” (Ceia, 2011:50). A autora acrescenta ainda que a melhoria do clima de escola é determinada diretamente pela melhoria organizacional da escola. “Dessa forma, o clima torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida e o comportamento e a atitude de todos os actores educativos” (Ceia, 2011:53).

No relatório nacional da AEE, relativo ao ano letivo 2006/2007, “O clima de escola e o relacionamento interpessoal entre os agentes escolares” (Ventura & col., 2007:25) foi um dos pontos fortes identificados no subdomínio “Motivação e empenho”, do domínio “Liderança”. “Os profissionais empenhados e dedicados e as práticas de entajuda e partilha existentes, propiciando um bom ambiente de trabalho e a mobilização para a prossecução dos objetivos definidos no Projeto Educativo” (IGE, 2012:39), foi outro dos pontos fortes detetados no relatório nacional da AEE, relativo ao ano letivo 2010/2011.

No relatório nacional da AEE, relativo ao ano letivo 2011/2012, foram feitas referências à liderança de topo com visão estratégica e capacidade de fomentar o sentido de pertença e de identificação com a escola. Foi, igualmente, sublinhada a capacidade manifestada pela direção de reconhecer e valorizar as chefias intermédias, e de mobilizar e motivar o pessoal docente e não docente, o que sustenta os resultados que obtivemos no nosso estudo. Também neste ano letivo (2011/2012), os resultados dos questionários de satisfação revelaram a predominância das apreciações positivas sobre as diferentes dimensões do funcionamento da escola, embora o grau de satisfação varie de acordo com o tipo de respondente e o indicador em causa. O pessoal docente e não docente declara gostar de trabalhar na escola e manifesta-se satisfeito com a direção (resultados nacionais).

5.3 Impacto da avaliação externa

O terceiro objetivo que formulámos - *Entender o impacto organizacional que a avaliação externa das escolas provocou nas práticas de liderança e na performance dos líderes máximos das unidades orgânicas* – procurou ser respondido através de uma questão de resposta aberta incidindo sobre esta dimensão.

Analisando as respostas dos/as Diretores/as, relativamente ao impacto da AEE na sua atuação como líderes das respetivas UO, é possível verificar que este impacto foi mais significativo na prática de liderança “Desafiar o processo” (com um total de 36 asserções), no sentido em que os resultados obtidos permitiram procurar oportunidades e experimentar correr riscos, essencialmente no que ao aprender a partir da experiência diz respeito, nomeadamente:

- Melhoria do serviço prestado e superação dos pontos fracos;
- Maior reflexão/consciencialização sobre o trabalho realizado;
- Maior organização e sistematização.

É compreensível e até expectável que esta prática de liderança registasse um maior número de asserções, uma vez que se espera que a avaliação externa tenha, exatamente, essa função: a de desafiar o *status quo* das organizações.

“Permitir que os outros ajam” foi aquela que, no computo geral, registou o segundo maior número de asserções (n=20), tendo a avaliação externa provocado nos/as Diretores/as “práticas reflexivas/colaborativas”, uma maior “motivação” para “alcançar melhores resultados educativos/escolares”.

“Encorajar a vontade” é a terceira prática de liderança que regista um maior número de asserções (n=8), embora significativamente mais reduzido do que as duas anteriores práticas de liderança.

As mulheres registaram percentagens superiores aos homens apenas na prática de liderança “Encorajar a vontade”. A distribuição das asserções em função do tipo de estabelecimento e da experiência no cargo encontra-se dispersa entre os Agrupamentos de Escolas e as Escolas não agrupadas (no primeiro caso) e pelos diferentes grupos de

anos de experiência (no segundo caso), ao contrário do verificado nos resultados do LPI.

O grupo de Diretores/as com mais de 55 anos obteve, apenas, percentagens mais elevadas nos mandamentos “Aprender a partir da experiência” (“Desafiar o processo”), “Desenvolver a competência e confiança nos outros” (“Permitir que os outros ajam”) e “Criar um espírito de comunidade” (“Encorajar a vontade”). Nos resultados do LPI obtiveram, como já havíamos referido, resultados mais elevados do que os seus pares em todas as práticas de liderança.

A formação especializada, nos resultados do LPI, não foi determinante para que os/as Diretores/as que não a têm não conseguissem obter resultados mais elevados do que os seus pares. No entanto, a partir dos resultados percentuais obtidos nesta pergunta de resposta aberta, os/as Diretores/as com formação especializada obtiveram percentagens superiores aos Diretores/as que não tem formação especializada em todos os mandamentos nos quais foram registadas asserções, exceto no mandamento “Dimensionar a iniciativa”.

Quando olhamos para a distribuição das percentagens pelas asserções registadas por grupo de Diretores/as que receberam a avaliação externa só no 1.º Ciclo, só no 2.º Ciclo ou em ambos, percebemos que as percentagens mais elevadas se encontram dispersas pelos 3 grupos.

A partir da auscultação das escolas avaliadas e dos avaliadores, através da resposta a inquéritos por questionário, foi possível constatar que, na opinião das escolas avaliadas, no “que se refere ao envolvimento das pessoas e estruturas da comunidade educativa no processo de avaliação externa, é visível que o diretor da escola é indicado pela totalidade das escolas (92% de Concordo totalmente e 7% de Concordo) como o mais envolvido no processo de avaliação externa. Segue-se-lhe o Conselho Pedagógico, que apresenta valores ligeiramente inferiores de concordância (72% de Concordo totalmente e 25% de Concordo) (IGE, s.d.:42).

Por outro lado, o bom desempenho dos fatores no domínio “Liderança” indicia que, das escolas avaliadas, a maioria é gerida com dedicação e profissionalismo. “Este domínio evidencia uma clara supremacia das classificações bastante favoráveis e dos pontos fortes, o que resulta não só da motivação e do empenho dos actores em torno das

actividades e dos projectos que potenciam a melhoria da qualidade do serviço prestado, mas também do protagonismo evidenciado pelas lideranças de topo” (IGE, 2009:45).

Da análise das respostas dadas pelas escolas e agrupamentos ao questionário da IGE (2009) relativo a toda a dinâmica da AEE, 34% dos respondentes manifestaram “concordância total” no que respeita ao contributo da avaliação externa para a autoavaliação da escola relativamente aos “Instrumentos” e à “Metodologia” utilizada pela equipa inspetiva.

“A generalidade das escolas faz uma avaliação positiva do novo modelo de avaliação externa por comparação com o que foi utilizado no primeiro ciclo. A aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade é o aspeto que reúne o nível mais elevado de concordância” (IGEC, 2013:72).

Relativamente ao ano letivo 2012/2013, os resultados nacionais da AEE e no que aos resultados dos questionários de opinião diz respeito, a “maioria do pessoal docente e não docente das escolas avaliadas manifesta satisfação relativamente à direção e ao funcionamento da sua escola (79,8%)” (IGEC, 2015:36).

Na sequência do inquérito por questionário realizado a 222 Diretores de escolas por Pacheco (2015), os resultados são significativos e indicam que os diretores têm uma visão globalmente positiva da AEE. Perante a questão das mudanças da AEE nas dimensões estruturantes do processo de avaliação, de acordo com os seus três domínios, “os Diretores são de opinião que o impacto se verifica mais na Liderança e Gestão (+1.28) e na Prestação do Serviço Educativo do que nos Resultados (+0.96), ainda que todos os valores sejam positivos” (Pacheco, 2015:42).

No estudo de Rodrigues e Moreira (2015) que visou recolher a perceção dos Diretores, enquanto atores primordiais e enquanto testemunhas, relativamente aos impactos da AEE e aos fatores ou mecanismos que determinam ou influenciam esses impactos, os autores referem que “É visível que os efeitos são, em geral, vistos como positivos, embora de forma moderada” e que os mais positivos “são percecionados no domínio Liderança e Gestão” (Rodrigues e Moreira, 2015:75 e 76).

Fialho (2015) percebeu, no seu estudo, que as reações das escolas/agrupamentos ao modelo de AEE são, genericamente, positivas, pois pouco mais de metade dos contraditórios apresenta críticas ao modelo da AEE, sendo que as reações positivas e as

negativas se equilibram, ainda que haja um ligeiro aumento das críticas negativas, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo. Mais de 60% dos contraditórios referem a subjetividade da avaliação; contudo, a idoneidade dos avaliadores é amplamente reconhecida em ambos os ciclos e o seu profissionalismo e rigor avaliativo não são questionados. As sugestões de melhoria ao modelo são reduzidas.

Também Gonçalves (2015) é de opinião que, analisando o discurso dos participantes, e em termos de reação do Agrupamento ao processo de avaliação externa, percebe-se que a AEE foi uma mais-valia para o funcionamento e dinâmica da UO.

CONCLUSÕES

Com o aumento da complexidade do ambiente organizacional, a liderança passou a ser vista como uma das forças-chave para impulsionar o desempenho de uma organização, uma vez que os líderes, como tomadores de decisão, determinam a aquisição, desenvolvimento e o desdobramento dos recursos organizacionais, assegurando a vantagem competitiva da organização.

Liderar e administrar uma Escola não é, sobretudo nos dias de hoje, uma tarefa fácil. É desafiadora, é exigente, é absorvente, é irregular. Na verdade, um/a Diretor/a não consegue prever com exatidão como vai decorrer o seu dia de trabalho, uma vez que há múltiplos acontecimentos que podem ter lugar e, muitas vezes, ocorrem em simultâneo. Rice (2010), referindo-se às pesquisas realizadas pela CALDER (National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research) relativamente à liderança escolar, especialmente a dos Diretores, refere que as evidências demonstram que o trabalho do Diretor é complexo e multifacetado e que a sua eficiência depende do seu nível de experiência, nomeadamente no tempo que despendem nas diferentes responsabilidades diárias. A autora, aludindo a um estudo em que participaram Diretores do estado da Florida, sublinha que os mesmos empenham-se, diariamente, em mais de 40 tarefas diferentes. Assim, e na sequência deste mesmo estudo, constata-se que grande parte do tempo gasto na gestão das atividades organizacionais está associado a resultados escolares positivos e à avaliação que professores e pais fazem do clima educacional.

Rudo e Patridge (2016), no estudo que realizaram em “charter school” da Carolina do Norte, tiveram especial interesse em perceber onde era gasto esse mesmo tempo de liderança, por parte dos seus Diretores, naquelas organizações escolares. Assim, os autores relatam que os Diretores despendem mais tempo em atividades relacionadas com a comunicação com as famílias, com o cumprimento de regulamentos e políticas escolares, do que em qualquer outra atividade. Acrescentam, ainda, que as questões de segurança escolar ocupam grande parte das suas funções diárias. Por outro lado, os Diretores daquelas escolas referem que empregam menos tempo no planeamento das aulas ou no desenvolvimento profissional dos seus colaboradores.

Por outro lado, Rice (2010) acrescenta que a qualidade do Diretor interfere nos resultados escolares da organização, afetando o grau de satisfação dos professores, a percepção dos pais relativamente à escola que os filhos frequentam e, tal como já fizemos

referência na nossa revisão da literatura, ao desempenho académico dos alunos e da escola.

O trabalho em equipa apresenta-se como o melhor caminho para concretizar com sucesso a tarefa da liderança e da administração de uma organização, mas ele não existe sem que haja um líder. É a figura que deve maximizar o potencial das pessoas envolvidas. O/A Diretor/a de uma Escola é a figura central do processo educacional dentro da organização que dirige (Rice, 2010). Deve ter uma visão clara da sua missão, de forma a encontrar as melhores estratégias que inspirem o grupo. Deve ser um pensador, que comunique com eficiência. Deve ter coragem para arriscar e ser capaz de criar um ambiente favorável. O verdadeiro líder tem sensibilidade para fazer sábio uso do poder nas tomadas de decisão, e a todo instante ela é necessária. Rice (2010) sublinha que a liderança do Diretor é uma das variáveis mais significativas que afeta a decisão dos professores em quererem permanecer ou sair dos estabelecimentos de ensino onde se encontram a trabalhar.

O modelo proposto por Kouzes e Posner (2009) define como regras da liderança exemplar a importância do líder: os líderes apontam o caminho que deve ser seguido pela equipa para alcançar melhores níveis de desempenho e relacionamento; inspiram uma visão partilhada com toda a equipa, envolvendo os seus colaboradores nesta visão de futuro; desafiam o estabelecido, incentivando as mudanças, envolvendo os seus colaboradores neste desafio; permitem que os outros ajam, capacitando as pessoas para a ação, estimulando a colaboração e desenvolvendo confiança; encorajam a vontade dos seus seguidores para que eles perseverem perante dos obstáculos e desafios do dia-a-dia. Consideramos que este modelo apresenta potencialidades analíticas muito significativas para, a partir dele, se observar e examinar as práticas de liderança nas escolas. Assim, estabelecemos esse modelo como “lente” para a investigação que desenvolvemos.

Com o nosso trabalho pretendemos caracterizar e analisar as práticas de liderança implementadas pelos/as Diretores/as dos Estabelecimentos de Ensino Públicos da Região Centro de Portugal, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009). Foi, igualmente, nossa intenção conhecer a perceção que os/as Diretores/as têm sobre a escola de hoje e a sua missão no papel de liderança que representam. Simultaneamente, procurámos examinar e entender o impacto que a avaliação externa

provocou nas práticas de liderança e na performance dos líderes máximos das unidades orgânicas.

Sintetizamos, então, as principais conclusões do nosso estudo:

1 - A prática de liderança mais utilizada pelos/as Diretores/as das Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal (70 respondentes, num total de 147 líderes) foi “Permitir que os outros ajam”. Os líderes sentem que fomentam a colaboração entre os elementos da equipa de trabalho, criando laços de confiança e facilitando as relações. Por outro lado, segundo o modelo de Kouzes e Posner (2009), os/as Diretores/as que responderam ao questionário dão força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as suas competências.

2 - Por outro lado, a prática de liderança que apresentou valores mais baixos foi “Inspirar uma visão conjunta”. De acordo com o proposto por Kouzes e Posner (2003), o líder terá de ser capaz de partilhar com os seus liderados uma visão futura para a sua organização, tendo esta visão/projeção, do que espera para a sua organização, de ser partilhada por todos.

Esta dimensão apresenta fragilidades que requerem uma atenção especial pois é a aptidão de ser capaz de edificar essa visão conjunta, de transmitir, partilhar e envolver a comunidade na construção do projeto coletivo que permite a todos avançar segundo objetivos comuns, compreendidos e assumidos por todos em direção a valores que são tidos como essenciais.

3 – Para todas as variáveis (género, tipo de estabelecimento, experiência no cargo, idade, formação especializada e avaliação externa), a prática de liderança com valores mais elevados foi “Permitir que os outros ajam”. A exceção verificou-se nas Escolas não agrupadas, nos/as Diretores/as com menos de 6 anos de experiência no cargo para os/as que não foram alvo da avaliação externa das escolas tendo a prática “Encorajar a vontade” obtido valores mais elevados em todas estas exceções.

4 – Por outro lado, “Inspirar uma visão conjunta” foi, à exceção das categorias “11-15” (anos de experiência no cargo) e “46-55” (anos de idade), a prática de liderança que apresentou os valores mais baixos em função do género, tipo de estabelecimento, formação especializada e presença (ou não) da avaliação externa das escolas.

A experiência no cargo e a idade emergem como características importantes na referida prática de liderança, que pode ser justificado por uma maior capacidade de análise e de comunicação, que pode resultar de uma maior experiência por idade, por mais tempo de permanência em funções de liderança ou por uma combinação de ambas.

5 - Em todas as práticas de liderança, o género feminino obteve resultados mais elevados do que o masculino, exceto na prática “Inspirar uma visão conjunta”. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na prática de liderança “Mostrar o caminho”.

6 - No que ao tipo de estabelecimento de ensino diz respeito, os Agrupamentos de Escola obtiveram, em três das cinco práticas, valores mais elevados comparativamente às Escolas não agrupadas.

A composição dos Agrupamentos de Escolas, que integram na sua grande maioria, diferentes níveis de ensino (desde a educação pré-escolar até, comumente, ao ensino secundário) explica, na nossa opinião, os resultados obtidos relativamente à variável “tipo de estabelecimento”. Tal como referimos no capítulo relativo à liderança no contexto normativo educacional português, a opção de constituição de agrupamentos de escolas sustentou-se na ideia de que uma gestão pedagógica envolvendo os diferentes ciclos de ensino permitiria criar maiores oportunidades de colaboração entre os seus elementos, ao mesmo tempo que as unidades orgânicas eram dotadas de instrumentos coerentes de autorregulação pedagógica e curricular (como são, por exemplo, o projeto educativo do agrupamento ou o regulamento interno).

Liderar uma escola secundária “pura” (não agrupada) ou um agrupamento de escolas é necessariamente muito diferente em termos organizativos (como já referimos) sendo, na nossa opinião e tendo por base a nossa própria experiência pessoal, mais exigente no que diz respeito aos agrupamentos de escolas, não só pela dispersão dos

diferentes estabelecimentos de ensino que o compõem e, compreensivelmente, dos elementos que neles trabalham, como também pela exigência de respostas pedagógicas tão díspares quanto o são os diferentes níveis de escolaridade que integram os agrupamentos de escolas.

7 – Verificou-se uma dispersão dos resultados mais elevados nas diferentes práticas de liderança, no que à experiência no cargo diz respeito. Os/as Diretores/as com mais experiência no cargo apenas obtiveram resultados mais elevados que os seus pares com menos experiência na prática “Mostrar o caminho”, supondo-se que entendem ser o modelo de comportamento que esperam encontrar nos outros, sendo os primeiros a dar o exemplo expectável. O grupo de Diretores/as que se destacou com valores mais elevados em três das cinco práticas (“Desafiar o processo”, “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”) foi aquele que tem entre 11 e 15 anos de experiência na liderança das unidades orgânicas. Os/as Diretores menos experientes (“6-10”) apenas obtiveram valores mais elevados na prática de liderança “Inspirar uma visão conjunta”.

8 – Os/as Diretores mais velhos/as (+ 55 anos) apresentam resultados mais elevados em todas as práticas de liderança, quando comparados com os seus pares mais novos.

Mais uma vez, a idade surge como variável determinante na compreensão da dinâmica da liderança, tal como já referimos no ponto quatro das nossas conclusões.

9 – Os/as Diretores sem formação especializada obtiveram valores mais elevados que os seus pares com essa mesma formação em todas as práticas de liderança, exceto nas práticas “Inspirar uma visão conjunta” e “Desafiar o processo”.

Sendo a formação especializada uma das “exigências” apresentadas aos opositores ao concurso para o cargo de Diretor, estes resultados fazem-nos refletir sobre o impacto que essa mesma formação vem tendo nos atuais líderes das unidades orgânicas das escolas públicas da zona centro do nosso país. A formação realizada estará, eventualmente, a ser mais orientada para as questões relativas à gestão e administração e

menos no que à liderança diz respeito. No entanto, no contexto em que trabalhamos diariamente – o contexto escolar – é determinante que a liderança (de topo, intermédia ou na sala de aula, por exemplo) seja uma realidade diária construída por toda uma comunidade educativa onde, necessariamente, o “timoneiro” seja o/a Diretor/a.

10 - Em todas as práticas de liderança, os/as Diretores/as cujas unidades orgânicas não foram alvo da avaliação externa das escolas, obtiveram valores mais elevados do que os seus pares que receberam a visita da IGE/IGEC. Verificaram-se, inclusivamente, diferenças estatisticamente significativas na prática de liderança “Encorajar a vontade”.

Tal como já havíamos feito referência, podemos constatar, a partir dos resultados obtidos no nosso estudo nesta variável, que a presença da AEE nas unidades orgânicas não influencia os líderes escolares a recorrerem às práticas de liderança do modelo de Kouzes e Posner. Esta constatação pode ser explicada pelo facto de a AEE utilizar um modelo de observação e avaliação pouco flexível na sua própria metodologia o que, pensamos nós, contribui para uma menor flexibilidade nas decisões das unidades orgânicas condicionando, igualmente, a atuação dos seus líderes.

Em jeito de síntese final, evidenciar-se-á em seguida os aspetos que advêm da pesquisa realizada, em relação às questões orientadoras que lhe deram sentido.

Assim:

Como se caracterizam as práticas de liderança dos Diretores/as das Escolas públicas da Zona Centro, segundo as cinco dimensões definidas pelo modelo de Kouzes e Posner?

Das cinco práticas de liderança “Permitir que os outros ajam” é praticada por um maior número de Diretores/as das Escolas públicas da Zona Centro do nosso país, seguindo-se a prática “Encorajar a vontade”.

Por outro lado, “Inspirar uma visão conjunta” é a prática liderança que apresenta resultados mais baixos.

Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança em função do género do/a Diretor/a?

A prática de liderança “Mostrar o caminho” depende do género, uma vez que se verificam diferenças estatisticamente significativas, favoráveis ao género feminino.

O género feminino obteve, igualmente, valores mais elevados do que o género masculino nas restantes práticas de liderança.

Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança dos/as Diretores/as em função do tipo de estabelecimento de ensino (Agrupamento de Escolas vs Escolas não agrupadas)?

Os/as Diretores/as dos Agrupamentos de Escolas obtiveram valores mais elevados do que os/as Diretores/as de Escolas não agrupadas em três das cinco práticas de liderança, embora não sejam estatisticamente significativas em relação a nenhuma das mesmas.

Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança em função da experiência no cargo do/a Diretor/a?

Os/as Diretores/as com mais anos de experiência no cargo obtiveram valores mais elevados do que os seus pares com menos anos de experiência no cargo apenas na prática “Mostrar o caminho”, embora não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas.

Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança em função da idade do/a Diretor/a?

Os/as Diretores/as mais velhos obtiveram valores mais elevados, em todas as práticas de liderança, do que os seus pares mais novos, embora não sejam estatisticamente significativas em relação a nenhuma das cinco práticas.

Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança em função da formação especializada do/a Diretor/a?

As práticas de liderança não dependem da formação especializada dos/as Diretores/as. Os líderes com formação especializada obtêm, apenas, valores mais elevados dos que os seus pares sem formação especializada nas práticas “Inspirar uma visão conjunta” e “Desafiar o processo”, não se verificando qualquer diferença estatisticamente significativa em nenhuma das cinco práticas de liderança.

Existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as práticas de liderança em função da visita da Avaliação Externa das Escolas às Unidades Orgânicas?

A prática de liderança “Encorajar a vontade” depende do facto de a unidade orgânica ter recebido, ou não, a visita da avaliação externa das escolas, uma vez que se verificam diferenças estatisticamente significativas, favoráveis aos/às Diretores/as cujas escolas não foram alvo da AEE.

Os/as Diretores/as das unidades orgânicas que não foram alvo da AEE obtiveram valores mais elevados em todas as práticas de liderança.

Qual a perceção que os/as Diretores/as têm da escola hodierna?

Os/as Diretores/as entendem a «Escola de hoje» como um espaço onde se privilegia a construção de atitudes e valores, promovendo a formação integral dos agentes educativos. A escola é, também, o lugar onde se formam cidadãos e se educa para a cidadania. A perspetiva social da escola assume, para os nossos respondentes, a dimensão mais preponderante da resposta que a escola de hoje deve ou proporciona aos que nela “habitam” diariamente, com especial relevo no que aos alunos diz respeito.

Qual a perceção que os/as Diretores/as têm sobre a missão no papel de liderança que representam?

As práticas “Permitir que os outros ajam”, “Mostrar o caminho” e “Encorajar a vontade” são as que registam o maior número de asserções nas respostas abertas dadas

pelos Diretores(as), enquadrando-se nas mesmas a missão que entendem ser a sua como líderes máximos das UO em que se encontram.

A principal missão dos(as) Diretores(as) é, na opinião dos respondentes, “Fomentar a colaboração”, através da “Criação de um clima de segurança”, nomeadamente motivando, incentivando e apoiando os colaboradores, ao mesmo tempo que promovem o bem-estar na organização, asseguram consensos e criam climas positivos dentro da escola.

Qual a perceção que os/as Diretores/as têm sobre o impacto que a avaliação externa provocou na sua performance como líderes máximos das unidades orgânicas que lideram?

O impacto mais significativo, na opinião dos respondentes, é na prática de liderança “Desafiar o processo”, no sentido em que os resultados obtidos permitiram procurar oportunidades e experimentar correr riscos, essencialmente no que ao aprender a partir da experiência diz respeito, nomeadamente: melhoria do serviço prestado e superação dos pontos fracos; maior reflexão/consciencialização sobre o trabalho realizado; e maior organização e sistematização.

Com as respostas aos objetivos que formulámos, temos também consciência que os limites desta investigação são inerentes às escolhas que operámos ao longo da nossa pesquisa. Não contámos com a participação de todos/as os/as Diretores/as que constituíam a população em estudo: dos 147 Diretores/as, disponibilizaram-se 70 para preencherem o questionário. São vicissitudes aceitáveis no trilho da investigação, uma vez que obedece a princípios de democraticidade e de uma participação voluntária.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que a aposta é feita em função da maior qualidade e profundidade de compreensão da realidade em causa, não tendo esta sido, em nosso entender, comprometida pela indisponibilidade dos/as Diretores/as que não devolveram o questionário. O nosso desejo é que a investigação desenvolvida provoque novas interrogações, novos olhares críticos sobre as práticas de liderança nas escolas públicas do nosso país. Pensamos que este estudo pode servir de base a outros estudos de continuidade na área de administração e gestão educacional, nomeadamente pelo seu

alargamento a outras regiões do território nacional, contribuindo assim para o desenho de um retrato mais amplo sobre o panorama das lideranças escolares. Consideramos esta questão fundamental para uma compreensão alargada e profunda das dinâmicas que se vão construindo a este nível, em contextos nem sempre propícios.

De facto, como se procurou descrever no percurso que apresentámos, no âmbito das reformas educativas introduzidas nos últimos anos no sistema educativo português, ganha especial relevância a mudança do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos estatais da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, justificada pela necessidade de realizar uma intervenção de fundo na gestão das escolas estatais e na própria filosofia do modelo.

Com a publicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril (com as alterações que lhe sucederam), procurou-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar.

Para a concretização deste objetivo é criado o cargo de Diretor, órgão unipessoal, em contraste com a existência de um órgão colegial que se tornou a regra desde a restauração da democracia, a quem são confiados amplos poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica, incluindo a presidência do Conselho Pedagógico e a designação dos responsáveis pelos departamentos curriculares que são as principais estruturas intermédias de coordenação e supervisão pedagógica.

O reforço de lideranças unipessoais no topo da gestão de cada estabelecimento de ensino, agora assumida, não sendo uma solução completamente nova pode já ser uma alternativa positiva a um certo comunitarismo corporativo, de há muito instalado entre os docentes, que entre si se veem, sobretudo, como colegas, nem sempre reconhecendo explicitamente o papel de líder hierárquico do Diretor.

A implementação do novo modelo de gestão tem-se mostrado fértil em experiências que demonstram uma nova cultura de exigência na organização e funcionamento das escolas, com maior atenção ao planeamento, à organização, aos recursos internos, aos resultados, à criação de sinergias positivas com as comunidades, à avaliação externa, à prestação de contas, à comunicação institucional e ao marketing escolar.

Infelizmente, esta dinâmica interna não tem sido acompanhada de medidas de descentralização e de reforço da autonomia, mantendo-se um modelo nacional de gestão centralizado no Ministério da Educação, não tendo havido progressos no processo de contratualização da autonomia e no abrandamento do controlo férreo que o Ministério da Educação exerce sobre a gestão de todo o sistema.

Da situação atual até uma escola verdadeiramente da comunidade, onde a gestão seja pluralista e partilhada, vai um longo caminho que é necessário trilhar com coragem, sentido de oportunidade e, sobretudo, com a certeza de que os modelos do passado se esgotaram e não servem os interesses das populações nem do país. Se existem dúvidas, o confronto com os indicadores de resultados do sistema de ensino ajudam a dissipá-las.

Embora sem os contornos propostos, vem decorrendo paulatinamente em todo o país uma espécie de revolução silenciosa em matéria de reorganização da rede escolar e de renovação das estruturas e práticas de gestão, que permite ilustrar o despontar de uma administração escolar mais territorializada numa base municipal, através da verticalização de agrupamentos concelhios, que já abrange grande parte dos municípios do Continente, e que entrou no léxico comum com a designação de megagrupamentos.

O facto de termos encontrado, no nosso estudo, diferenças estatisticamente significativas em relação ao facto de as unidades orgânicas terem sido, ou não, alvo da AEE, nomeadamente na Prática de Liderança “Encorajar a vontade”, poder-se-á justificar pelo facto de ser exigido a todos os líderes, sem exceção, uma gestão rigorosa na implementação dos dispositivos legalmente disponíveis.

A partir da publicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, é dado um contributo significativo para o reforço do papel dos atores externos e, pelo menos formalmente, também para o aprofundamento da autonomia. A concessão de autonomia às escolas é matéria recorrentemente defendida e plasmada nos textos legais mas as intenções têm ficado bastante aquém da realidade.

O que verdadeiramente está em causa é desenvolver formas de gestão do sistema educativo que compatibilizem, melhor do que tem sido habitual, as unidades organizacionais de gestão local com os fins últimos do desempenho do sistema, tornando a administração deste e a das escolas, mais simplificada, mais eficiente, mais eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Tineh, A., Khasawneh, S. e Omary, A. (2009). Kouzes and Posner's Transformational Leadership Model in Practise: The Case of Jordanian Schools. *Journal of Leadership Education*, 7 (3), 265-283.
- Afonso, A. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição. *Sociologia, problemas e práticas*, (37), 33-48.
- Afonso, J. (2015). Do desequilíbrio do pilar da Autoavaliação no Modelo de Avaliação Externa: Apontamentos. In M. Miguéns (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas* (Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015) (pp 221-229). Conselho Nacional de Educação. Edição Eletrónica: dezembro de 2015.
- Almeida, M. (2006). *O futuro da liderança de topo na Administração Pública Portuguesa. Forças motrizes e Cenários possíveis*. Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão, Braga. [Dissertação de mestrado, documento policopiado].
- Araújo, J. (2015). Avaliação Externa das Escolas – Percursos e Perspetivas a partir de uma Caso. In M. Miguéns (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas* (Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015) (pp 182-197). Conselho Nacional de Educação. Edição Eletrónica: dezembro de 2015.
- Argyris, C. (1997). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell.
- Azevedo, J. (2015). Notas para um terceiro Ciclo de Avaliação. In M. Miguéns (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas* (Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015) (pp 230-238). Conselho Nacional de Educação. Edição Eletrónica: dezembro de 2015.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. (2015). Relatórios de Avaliação Externa e Análise de Desempenho das Escolas. In M. Miguéns (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas* (Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015) (pp 143-151). Conselho Nacional de Educação. Edição Eletrónica: dezembro de 2015.
- Barroso, J. (1998). Autonomia e Gestão das Escolas: Que formação de professores? In Actas do Seminário “A Territorialização das Políticas Educativas”. Centro de formação Francisco de Holanda: Guimarães. Retirado em maio 5, 2014, de http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_8.htm

- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, nº. 12, pp. 9-33.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bennis, W., e Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper and Row.
- Bennis, W. (1996). *A formação do líder*. São Paulo: Atlas.
- Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp.31-54). Funchal: Grafimadeira.
- Bento, A. e Ribeiro, M. (2009). *Análise das práticas e dos comportamentos de liderança dos alunos da Universidade da Madeira*. Encontro Nacional Educação em Ciências, XIII. Castelo Branco, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/1236>
- Bento, A. (2010a). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In A. Bento e A. Mendonça (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, 2.^a edição.
- Bento, A. (2010b). Liderança Contingencial: os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário. In A. Bento e A. Mendonça (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, 2.^a edição.
- Bexiga, F. L. (2009). *Liderança nas organizações escolares: estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. [Tese de Doutoramento. Documento policopiado].
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco Jossey-Bass.
- Bush, T., & Coleman, M. (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. London: Paul Chapman.
- Caetano, J. (2005). *Estilos de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar. Estudo de caso*. Universidade Aberta, Lisboa. [Dissertação de mestrado, documento policopiado].
- Carapeto, C. e Fonseca, T. (2006). *Administração Pública, Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carmo, H. (2004) – Parceria Escola-Comunidade na Educação para a Cidadania, comunicação apresentada em Conferência Internacional sobre Promoção do Bem-Estar na Escola, Seixal.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 2.^a edição.
- Caruso, D. e Salovey, P. (2007). *Liderança com Inteligência Emocional. Liderando e administrando com competência e eficácia*. Brasil: São Paulo, M.Books.
- Cashman, K. (2010). Leading in Crisis. *Leadership Excellence*, 27(8), 8-9.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e Gestão das Escolas em Portugal: o quotidiano do Presidente do Conselho Executivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. [Tese de Doutoramento. Documento policopiado].
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. [Tese de Doutoramento. Documento policopiado].
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos*. Lisboa: Universidade Aberta, 2011. [Dissertação de mestrado. Documento policopiado].
- Cerrillo, Q. M.-M. (1996). *La Organización de Centros Educativos en una Perspectiva de Cambio*. Madrid: Editorial Sanz Y Torres.
- Cohen, W. (2010). Heroic Leaders. Why we still need them. *Leadership Excellence*, 27(8), 17.

- Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-33.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- Costa, M. (2008). *A promoção da inovação e mudanças nas escolas do 1º Ciclo, em agrupamento, no Concelho de Loures*. Universidade Aberta, Lisboa. [Dissertação de mestrado. Documento policopiado].
- Costa, A. (2011). *Práticas e Comportamentos de Liderança na Gestão dos Recursos Humanos Escolares: Estudo de Caso numa Escola da Região Autónoma da Madeira*. Universidade da Madeira, Madeira. [Dissertação de mestrado. Documento policopiado].
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto* (3.ª ed). Porto Alegre: Bookman.
- Cruz, E. (2014). A liderança do professor do MEM do 1º Ciclo: As vozes dos alunos (Núcleos de Lisboa e Tomar). Universidade Aberta, Lisboa. [Dissertação de mestrado. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/4409>].
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Cunha, M. P. e Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1.ª edição.
- Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*. (157-179). London: Routledge Falmer.
- De Neve, J., Mikhaylov, S., Dawes, C., Christakis, N. e Fowler, J. (2013). Born to Lead? A Twin Design and Genetic Association Study of Leadership Role Occupancy. *Leadersh Q.* 2013 February. 24(1): 45–60.
- Dempster, N. (2009). What do we know about leadership? In J. MacBeath and N. Dempster (eds) *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*.

- Dinis, Luís Leandro (2002). *O Presidente do Conselho Diretivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administrador Escolar*. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa, n.º 2, pp. 115-136.
- Dinis, L. L. (2003). As escolas como organizações profissionais. *Administração Educacional*, 3, 60-79.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015). *Educação em números 2015*. DGEEC.
- Duarte, S. (2015). *A Liderança e a Implementação do Plano Tecnológico de Educação nas Escolas Portuguesas*. Lisboa: Universidade Aberta, 2015. [Tese de Doutoramento. Documento policopiado].
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *Albert Shanker Institute*. Winter: 2-37.
- Feeney, E. J. (2009). Taking a look at a School's Leadership Capacity: the role and function of High School Department Chairs. *The Clearin House*, pp. 212-218.
- Fernandes, A. (1994). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, I. (2015). As Reações das Escolas ao Relatório (os Contraditórios). In M. Miguéns (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas* (Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015) (pp 110-142). Conselho Nacional de Educação. Edição Eletrónica: dezembro de 2015.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J. e Ferreira, F. I. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gayle, Avery C. 2004. *Understanding leadership. Paradigms and cases*. London: SAGE, Publications.
- Gardner, J. W. (2007). The nature of leadership. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (17-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ghilardi, F. e Spallarossa, C. (1991). *Guia para a Organização da Escola* (2.ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp. 141-161). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Goleman, D., Boyatzis, R. e McKee, A. (2011). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações (4.ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Gonçalves, F. (2015). Estudo de Caso na Região do Algarve: a Perspetiva das Lideranças. In M. Miguéns (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas* (Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015) (pp 152-180). Conselho Nacional de Educação. Edição Eletrónica: dezembro de 2015.
- Greenfield Jr., W. D. (1995). Toward a theory of educational administration: the centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.
- Harris, A. e Townsend, A. (2007). Developing leaders for tomorrow: releasing system potential. *School Leadership and Management*, vol. 27, n.º2, April, pp. 167-177
- Hill, M. e Hill, A. (2005), Investigação por questionário, Edições Sílabo, 2ª edição, Lisboa.
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*. (55-71). London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D.; Harris, A.; Stoll, L. & Mackay, T. (2010). School and System Improvement: State of the Art Review. *Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, 6th January 2011*. Consultado em julho, 2016, em http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf.
- Hughes, M. (1986). Leadership in professionally staffed organisations. In M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds.), *Managing Education. The system and the institution*. London: Cassell.
- Inspeção-Geral de Educação (2009). *Avaliação Externa das Escolas – 2007-2008 - Relatório*. IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral de Educação (2010). *Avaliação Externa das Escolas – 2008-2009 - Relatório*. IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.

- Inspeção-Geral de Educação (2011a). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório Final*. IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral de Educação (2011b). *Avaliação Externa das Escolas – 2009-2010 - Relatório*. IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral de Educação (2011c). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral de Educação (2012). *Avaliação Externa das Escolas – 2010-2011 - Relatório*. IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral de Educação e Ciência (2013). *Avaliação Externa das Escolas – 2011-2012 - Relatório*. IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral de Educação e Ciência (2015). *Avaliação Externa das Escolas – 2012-2013 - Relatório*. IGEC – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral de Educação (s.d.). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2016). *Região Centro em números 2014*. Lisboa: edição 2016. Consultado em outubro, 2016 em https://www.ine.pt/ine_novidades/RN2014/centro/index.html#
- Johnson, B., e Christensen, L. (2004). *Education Research Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson.
- Kouzes, J. e Posner, B. (2009). *O Desafio da Liderança*. Portugal: Caleidoscópio.
- Kouzes, J. e Posner, B. (2012). *The Leadership Challenge. How To Make Extraordinary Things Happen In Organizations*. USA: Wiley.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership and Management*, 23 (4): pp. 421-420.
- Libório, A., Silva, S., Oliveira, V. e Fraga, N. (2010). Liderança Escolar: Qualidade que se aprende e desenvolve. In A. Bento e A. Mendonça (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, 2.^a edição.

- Lima, L. (1992). *A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, Setembro/Dezembro, pp. 367-388.
- McKinney, N. e Waite, R. (2016). Leadership Development Among a Cohort of Undergraduate Interdisciplinary Students in the Health Professions. *Journal of Leadership Education*, 15 (3), 11-22.
- Marôco, J. e Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1): 65-90. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*, Edições Sílabo, 3ª edição, Lisboa.
- Matos, B. (2011). *Práticas de Liderança do/a Director/a. Um estudo em Escolas Públicas do Distrito de Coimbra*. Universidade Aberta, Lisboa. [Dissertação de mestrado. Documento policopiado].
- Medeiros, C. (2014). *Práticas de Liderança dos Professores da Escola Secundária das Laranjeiras da Região Autónoma dos Açores, sob a perspetiva dos Alunos*. Lisboa: Universidade Aberta, 2014. [Dissertação de Mestrado. Documento policopiado].
- Mintzberg, H. (1996). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Moore, Mark H. (2003). *Creating public value: strategic management in government (8th ed.)*. London: Harvard University Press.
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.

- Ogawa, R. e Bossert, S. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31 (2): 224-243.
- Oliveira, L., Pereira, A. e Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação, Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: a reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- O'Shaughnessy, J. (2007). *The Leadership Effect. Can headteachers make a difference?* London: Policy Exchange.
- Patton M. Q. (1989). *Qualitative Evaluation Méthods*. Newbury Park: Sage.
- Pacheco, J.A., Seabra, F., & Morgado, J.C. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J.A. Pacheco (Ed.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual* (pp. 15-55). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2015). Relatório do Projeto AEENS: Impacto e Efeitos da Avaliação Externa. In M. Miguéns (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas* (Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015) (pp 33-47). Conselho Nacional de Educação. Edição Eletrónica: dezembro de 2015.
- Pennington, P., Townsend, C. e Cummins, R. (2003). The Relationship of Leadership Practices to Culture. *Journal of Leadership Education*, 2 (1), 27-44.
- Perrenoud, P. (1994). *A Organização, a Eficácia e a Mudança, Realidades Construídas pelos Actores*. In Thurler, M. & Perrenoud, P., *Escola e a mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pina, R. (2015). *Da liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos. Um caminho a percorrer*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2015. [Tese de Doutoramento. Documento policopiado].
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, D. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice* (Vol. 1). OECD publishing.
- Popper, M. (2004). Leadership as relationship. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 34(2), 107-125.

- Quinn, R. E. (1996). *Deep change: Discovering the leader within*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Quin, J., Deris, A., Bischoff, G. e Johnson, J. (2014). Comparison of Transformational Leadership Practices: Implications for Schools Districts and Principal Preparation Programs. *Journal of Leadership Education*, 14 (3), 71-85.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2.^a ed. Lisboa: Gradiva.
- Ré, C. (2011). O Fenómeno da Liderança em Escolas Públicas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. [Tese de Doutorado. Documento policopiado].
- Rebelo, T. e Gomes, D. (2011). *Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um estudo Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ribeiro, M. e Bento, A. (2009). *Análise das práticas e dos comportamentos de liderança nos alunos do ensino superior: o caso da população estudantil do Instituto Politécnico de Bragança*. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Avaliar, Descentralizar. X. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2009.
- Ribeiro, M. e Bento, A. (2010). *As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo*. Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração da Educação. 1. Elvas, Cáceres e Mérida, 2010.
- Ribeiro, M.; Fernandes, A.; Correia, T. (2012). *Práticas de liderança adoptadas por enfermeiros portugueses estudantes das pós-graduações em enfermagem comunitária e de reabilitação*. In 8.º Congresso Internacional de Educación Superior “Universidad 2012” Havana.
- Rice, J. (2010). *Principal Effectiveness and Leadership in an Era of Accountability: What Research Says*. Washington, DC: U.S. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.

- Ricketts, J., Priest, K. e Lastly, B. (2007). Student Leadership Practices of Georgia FFA Success Conference Participants. *Journal of Leadership Education*, 6 (1), 158-173.
- Rocha, M. (1998). Democracia e participação: a feminização da gestão escolar e a realização da escola democrática. *Revista de Educação*, 7(2), 29-40.
- Rocha, M. (2000). *Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo*. Retirado em junho, 2014, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10075>.
- Rodrigues, P. e Moreira, J. (2015). Processos e Impactos da Avaliação Externa de Escolas do Ensino Não Superior: o que dizem os Diretores. In M. Miguéns (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas* (Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015) (pp 61-109). Conselho Nacional de Educação. Edição Eletrónica: dezembro de 2015.
- Romsa, B., Romsa, K., Lim, J. e Wurdinger, S. (2017). Undergraduate Sport Management Students' Perceptions of Leadership Skills Through Service Learning. *Journal of Leadership Education*, 16 (2), 129-147.
- Rudo, Z. e Partridge, M. (2016). *Leadership characteristics and practices in South Carolina charter schools* (REL 2017–188). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.
- Santos, F. (2013). *Práticas de liderança do(a) director(a) de turma sob a perspectiva dos alunos: um estudo numa escola da Região Autónoma da Madeira*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Sarason, S. B. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., & de Billy, C. (2002). *Comportement humain et organisation*.

- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational leadership*, 41(5), 4-13.
- Silva, J. (2008). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Trajectos Individuais e Impactos Organizacionais*. Espanha: Universidad de Extremadura [Tese de doutoramento. Documento policopiado].
- Silva, M. J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (1999). *Toward a Theory of Leadership Practice: a distributed perspective* (working paper). Evanston: Institute for Policy Research.
- Stengel, R. (2009). *O legado de Mandela. Quinze lições de vida, amor e coragem*. Portugal: Planeta.
- Stoer, S. (1986). *Estado e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodósio, J. P. C. (2007). *Liderança intercultural. As dimensões culturais de G. Hofstede e as práticas de liderança do LPI*. Lisboa: ISCTE, 2007 [Dissertação de mestrado. Documento policopiado].
- Teodósio, J. P. C. (2014). *Gestão comparada: a validade do modelo cultural globe na predição de comportamentos medidos pelo leadership practices inventory*. Lisboa: ISCTE-IUL, 2014 [Tese de doutoramento. Documento policopiado].
- Torres, L. L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional* (pp. 133-195). Porto: ASA.
- Torres, L. e Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e a escola democrática. In P. Abrantes e outros (Orgs.) *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Vol. I (pp. 123-143). Lisboa: ISCTE.
- Tracy, B. (2010). The Secret. Be a leader of integrity. *Leadership Excellence*, 27(8), 19.
- Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A. e Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership – A study from two portuguese schools. *REICE – Revista Electrónica*

Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2005. Vol.3, n.º 1, pp. 120-130.

- Ventura, A., Roque, C., Figueiredo, J., Azevedo, J. & Duarte, M. (2007). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. Inspeção-Geral da Educação. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.

- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Instituto de Inovação Educacional.

- Warren, B. (2010). Life Motivations. Why we become leaders? *Leadership Excellence*, 27(8), 3.

- Weich, K. e Orton, J. (1990). Loosely couple systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, vol. 15. n.º 2. 203-223.

- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: ASA.

- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

- Young, P. (1985). Schools make a difference: Implications for management in education. In D. Reynolds (Ed.) *Studying school effectiveness*. (pp. 177-190). Lewes: The Falmer Press.

Webgrafia

- Censos 2011

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

<http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

- Inspeção-Geral da Educação e Ciência

<http://www.ige.min-edu.pt/>

- Página electrónica oficial de Jim Kouzes e Barry Posner

<http://eu.leadershipchallenge.com/WileyCDA/Section/index.html>

- PORDATA

<http://www.pordata.pt/Pesquisa/regi%C3%A3o%20centro>

Legislação

- Decreto-Lei n.º 485/72, de 9 de setembro
- Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de março
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho
- Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de outubro
- Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril
- Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases para o Sistema Educativo (LBSE))
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio
- Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro
- Portaria n.º 1279/95, de 28 de outubro
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
- Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro
- Lei n.º 24/99, de 22 de abril
- Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro
- Despacho n.º 13 313/2003, de 8 de julho
- Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio
- Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho
- Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro

- D.L. n.º 75/2008, de 22 de abril
- Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho
- Decreto Regulamentar n.º 1-B/2009, de 5 de janeiro
- Despacho n.º 9745/2009, de 8 de abril
- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho
- Despacho n.º 12 955/2010, de 11 de agosto
- Despacho n.º 13571/2010, de 24 de agosto
- Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro
- Despacho n.º 18064/2010, de 3 de dezembro
- Decreto Regulamentar n.º 5/2010, de 24 de dezembro
- Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março
- Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro
- D.L. n.º 137/2012, de 2 de julho
- Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto
- Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro
- Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho

ANEXOS

ANEXO 1

Extrato do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, com alteração da Lei n.º 24/99, de 22 de abril
Art.º 7.º Órgãos
<ul style="list-style-type: none"> • Assembleia; • Conselho Executivo ou Diretor; • Conselho Administrativo; • Conselho Pedagógico
Assembleia
Art.º 9.º Composição
<p>a) Definido no regulamento interno não superior a 20;</p> <p>b) O número de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros, devendo, nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo;</p> <p>c) A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente, não deve ser inferior a 10% da totalidade dos membros;</p> <p>d) A participação dos alunos só é possível no ensino secundário;</p> <p>e) O Presidente Conselho Executivo e o Presidente do Conselho Pedagógico participam sem direito a voto;</p> <p>f) Por opção da escola podem integrar representantes das atividades de carácter, artístico, científico, ambiental e económico com relevo para o projeto educativo.</p>
Art.º 10º Competências
<p>a) Eleger o seu presidente de entre os membros docentes;</p> <p>b) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;</p> <p>c) Emitir parecer sobre o PAA;</p> <p>d) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do PAA;</p> <p>e) Aprovar as propostas de contrato de autonomia, ouvido o Conselho Pedagógico;</p> <p>f) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;</p> <p>g) Apreciar o relatório de contas;</p> <p>h) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;</p> <p>i) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade;</p> <p>j) Acompanhar o processo eleitoral para a direção executiva;</p> <p>k) Exercer as demais competências atribuídas na Lei e no regulamento interno.</p>
Conselho Executivo/Diretor <i>(opção da escola/agrupamento)</i>
Art.º 16.º Composição
<p>a) Um Presidente e dois Vice-Presidentes (nas escolas onde funcione a educação pré-escolar ou 1.º ciclo do ensino básico conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, dois membros do CE devem ser educador de infância, um, e professor do 1.º ciclo outro.</p>
Art.º 17.º

Competências
<p>1- Ouvido o Conselho Pedagógico, compete à <u>Direção Executiva</u>:</p> <p>a) Submeter à aprovação da Assembleia o Projeto Educativo de Escola;</p> <p>b) Elaborar e submeter à aprovação da Assembleia o Regulamento Interno de Escola;</p> <p>c) Elaborar e submeter à aprovação da Assembleia as propostas de celebração de Contratos de Autonomia;</p> <p>2- No plano de Gestão Pedagógica, Cultural, Administrativa, Financeira e patrimonial, compete à Direção Executiva:</p> <p>a) Definir o Regime de funcionamento da escola;</p> <p>b) Elaborar o projeto de orçamento tendo em conta as linhas orientadoras definidas pela Assembleia;</p> <p>c) Elaborar o Plano Anual de atividades e aprová-lo de acordo com o parecer vinculativo da Assembleia;</p> <p>d) Elaborar os relatórios Periódicos e final do plano anual de atividades;</p> <p>e) Superintender na constituição de turmas e elaboração de horários;</p> <p>f) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>g) Designar os Diretores de turma;</p> <p>h) Planear e assegurar a execução das atividades no âmbito da ação social escolar;</p> <p>i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos e outros recursos educativos;</p> <p>j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou associação com escolas, instituições de formação, autarquias e coletividades;</p> <p>l) Selecionar e recrutar pessoal docente e n docente aplicando o regime legal dos concursos</p> <p>m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na Lei e no Regulamento Interno;</p> <p>art.º 18.º</p> <p>1- Compete ao Presidente do Conselho Executivo ou Diretor:</p> <p>a) Representar a escola;</p> <p>b) Coordenar as atividades decorrentes das competências próprias da Direção Executiva;</p> <p>c) Exercer o poder hierárquico designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;</p> <p>d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</p> <p>e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente;</p> <p>2- O Presidente do Conselho Executivo pode delegar as suas competências num dos vice-presidentes.</p> <p>3- Nas suas faltas e impedimentos o diretor é substituído pelo adjunto por si indicado.</p>
Art.º 28.º
Conselho Administrativo
O Conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola nos termos da legislação em vigor.
Art.º 29.º
Composição
1 - Composto pelo Presidente do Conselho Executivo ou Diretor, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes ou adjunto do diretor.
Art.º 30.º
Competências

<p>2. Aprovar o projeto de orçamento anual em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;</p> <p>3. Elaborar o relatório de contas de gerência;</p> <p>4. Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;</p> <p>5. Zelar pela atualização do cadastro patrimonial da escola;</p> <p>6. Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.</p>
<p>Art.º 24.º Conselho Pedagógico</p>
<p>O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.</p>
<p>Art.º 25.º Composição</p>
<p>1. A composição é da responsabilidade da escola, a definir no respetivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.</p> <p>2. Na definição do número de elementos do Conselho Pedagógico, a escola deve ter em consideração a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação de uma representação multidisciplinar;</p> <p>3. O Presidente do Conselho Executivo ou o Diretor é membro do Conselho Pedagógico;</p> <p>4. Nas reuniões em que sejam tratados assuntos que envolvam sigilo, designadamente sobre matéria de provas de exame ou de avaliação global, apenas participam os membros docentes;</p> <p>5. Os representantes dos alunos nos termos do n.º 1 são eleitos anualmente pela Assembleia de delegados de turma;</p> <p>6. Quando não exista associação de pais e encarregados de educação, o regulamento fixará a forma de designação dos respetivos representantes.</p>
<p>Art.º 26.º Competências</p>
<p>a) Eleger o respetivo presidente de entre os seus membros docentes;</p> <p>b) Apresentar propostas para a elaboração do projeto educativo e do plano plurianual de atividades e pronunciar-se sobre os respetivos projetos;</p> <p>c) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno;</p> <p>d) Pronunciar-se sobre propostas de contratos de autonomia;</p> <p>e) Elaborar o plano e de atualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respetivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respetiva execução;</p> <p>f) Definir critérios gerais nos domínios da informação e de orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>g) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e</p>

local, bem como as respectivas estruturas programáticas;

- h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- i) Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;
- j) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.
- k) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- l) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração de horários;
- m) Definir os requisitos para a contratação do pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- n) Intervir, nos termos da Lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;
- o) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

ANEXO 2

Extrato do DL n.º 75/2008, de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
Art.º 10.º Órgãos
<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Geral; • Diretor; • Conselho Administrativo • Conselho Pedagógico
Conselho Geral
Art.º 11.º Composição
<p>a) Definido no regulamento interno, devendo ser um número ímpar não superior a 21;</p> <p>b) O número de representantes do corpo docente e não docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros;</p> <p>c) A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário;</p> <p>d) Além de representantes dos municípios, o Conselho Geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico;</p> <p>e) O diretor participa nas reuniões do Conselho Geral, sem direito a voto.</p>
Art.º 13.º Competências
<p>a) Eleger o Presidente de entre todos os membros à exceção dos alunos;</p> <p>b) Eleger o Diretor;</p> <p>c) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;</p> <p>d) Aprovar o regulamento interno;</p> <p>e) Aprovar os plano anual e plurianual de atividades;</p> <p>f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do PAA;</p> <p>g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;</p> <p>h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;</p> <p>i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades de ação social escolar;</p> <p>j) Aprovar o relatório de contas de gerência;</p> <p>k) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação;</p> <p>l) Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários;</p> <p>m) Acompanhar a ação dos restantes órgãos de administração e gestão;</p> <p>n) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;</p> <p>o) Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas científicas, culturais e desportivas.</p>
Diretor
Art.º 18.º e 19.º Composição

- a) Diretor;
- b) Subdiretor;
- c) Um a três adjuntos (a definir em função da dimensão do agrupamento, dos níveis de ensino, da complexidade e diversidade das ofertas educativas);
- d) Os critérios de fixação do número de adjuntos são definidos por despacho governamental.

Art.º 20º
Competências

- 1- Compete ao Diretor submeter à aprovação do Conselho Geral o Projeto Educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico;
- 2- Ouvido o Conselho Pedagógico compete ao Diretor:
 - a) Elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao regulamento interno, planos anual e plurianual de atividades, relatório anual de atividades, propostas de celebração der contratos de autonomia;
 - b) Aprovar o plano de formação;
- 4- Compete em especial ao Diretor:
 - a) Definir o Regime de funcionamento do agrupamento;
 - b) Elaborar o projeto de orçamento com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral;
 - c) Superintender na constituição de turmas e elaboração de horários;
 - d) Distribuir o serviço docente e não docente;
 - e) Designar os Coordenadores de escola ou estabelecimentos de educação pré-escolar;
 - f) Designar os Coordenadores de Departamentos curriculares e os Diretores de turma;
 - g) Planear e assegurar a execução das atividades no âmbito da ação social escolar em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral;
 - h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos e outros recursos educativos:
 - i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou associação com escolas, instituições de formação, autarquias e coletividades em conformidade com os critérios definidos pelo Conselho Geral;
 - j) Selecionar e recrutar pessoal docente e n docente nos termos dos regimes legais aplicáveis;
 - l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos;
- 5- Compete ainda ao Diretor:
 - a) Representar a escola;
 - b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
 - c) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
 - e) Intervir nos termos da Lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- 6- O Diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela Câmara Municipal.
- 7- O Diretor pode delegar e subdelegar no subdiretor e nos adjuntos as competências referidas no número anterior.

8- Nas suas faltas e impedimentos, o Diretor é substituído pelo subdiretor.
Art.º 36.º Conselho Administrativo
O Conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola nos termos da legislação em vigor.
Art.º 37.º Composição
a) O Diretor que o preside; b) O subdiretor ou um dos adjuntos designados pelo Diretor; c) O chefe dos serviços de administração escolar.
Art.º 38.º Competências
a) Aprovar o projeto de orçamento anual em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral; b) Elaborar o relatório de contas de gerência; c) Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola; d) Zelar pela atualização do cadastro patrimonial da escola.
Art.º 31.º Conselho Pedagógico
O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.
Art.º 32.º Composição
1. A composição do Conselho Pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respetivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 15 elementos e observando os seguintes princípios: a) Participação dos coordenadores dos departamentos; b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas; c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º; 2. Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas podem ainda definir, nos termos do respetivo regulamento interno, as formas de participação dos serviços técnico-pedagógicos; 3. O diretor é, por inerência, presidente do conselho pedagógico; 4. Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respetivas associações e, quando estas não existam, nos termos a fixar pelo regulamento interno; 5. Os representantes dos alunos, nos termos da alínea c) do n.º 1, são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros; 6. Os representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação e dos alunos no conselho geral não podem ser membros do conselho pedagógico.
Art.º 33.º Competências
a) Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral; b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de

- atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos;
- c) Emitir parecer sobre propostas de celebração de contratos de autonomia;
 - d) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente;
 - e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
 - f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas;
 - g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
 - h) Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;
 - i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
 - j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;
 - k) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
 - l) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
 - m) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

ANEXO 3

Instrumento de Investigação Questionário

**Versão portuguesa do *Leadership
Practices Inventory of Kouzes and Posner***

Doutoramento em Educação – Especialidade em Liderança Educacional

Caro/a Diretor/a/Presidente da CAP

Na sequência da solicitação que enviei por email na semana passada, venho concretizar a remessa do questionário que permitirá a continuação da minha Tese de Doutoramento intitulada “*Práticas de Liderança do(a) Diretor(a). Um estudo realizado em Estabelecimentos de Ensino Públicos da Zona Centro*”. Assim, desde já agradeço reconhecidamente a V. Ex^a o preenchimento do questionário e a sua posterior devolução, utilizando para este efeito o envelope selado e endossado que segue anexo.

O seu contributo será fundamental na compreensão das diferenças que possam existir, ou não, entre as práticas de liderança dos/as Diretores/as/ Presidente da CAP dos estabelecimentos de ensino da Região Centro.

O questionário é anónimo e os dados serão utilizados, apenas, no âmbito desta Tese de Doutoramento.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Figueira da Foz, 13 de fevereiro de 2014

Bela Matos (belamatos@gmail.com)

Por favor responda às seguintes perguntas, assinalando com uma cruz (X):

1. Qual o seu género? M F

2. Qual a sua idade? igual ou inferior a 24 anos 25–35 anos

36–45 anos 46 – 55 anos igual ou superior a 56 anos

3. Há quantos anos exerce funções de liderança (considere, por favor, os mandados como

Presidente do Conselho Executivo/Diretor(a)/Presidente da CAP?)

Há 5 anos ou menos entre 6 e 10 anos entre 11 e 15 anos

entre 16 e 20 anos há mais de 20 anos

4. Como caracteriza o estabelecimento de ensino que lidera?

4.1 Agrupamento de Escolas Escola não agrupada

5. Tem formação especializada no âmbito da gestão e administração escolar?

Sim Não

Se respondeu afirmativamente identifique, por favor, qual o grau da formação especializada de que é portador/a:

6. No seu entendimento, qual a sua definição da “escola de hoje”?

7. Qual entende ser, na sua opinião, a sua principal missão como líder de um Agrupamento/Escola não agrupada?

8. O/A seu/sua Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada foi alvo da Avaliação Externa das Escolas, pela equipa da Inspeção Geral da Educação e Ciência?

Sim Não

Se respondeu “Sim”...

8.1 Em que ciclo de Avaliação Externa foi a sua organização avaliada?

1.º ciclo de avaliação (antes de 2011) 2.º ciclo de avaliação (após 2011) Ambos

8.2 Qual a avaliação obtida no domínio “Liderança” (antes de 2011) e/ou “Liderança e Gestão” (após 2011)?

1.º ciclo de avaliação (antes de 2011) _____ (Insuficiente, Suficiente, Bom ou Muito Bom)

2.º ciclo de avaliação (após 2011) _____ (Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom ou Excelente)

8.3 Qual o impacto que essa(s) avaliação(ões) provocou(aram) na sua atuação como líder do Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada que representa?

Seguem-se 30 afirmações descrevendo vários comportamentos de liderança.

- ❖ Leia, por favor, cuidadosamente cada uma das afirmações e classifique-se a si próprio/a, tendo em consideração a frequência com que pratica cada um dos comportamentos descritos. Considere cada afirmação no contexto da sua organização escolar.
- ❖ Tenha em mente até que ponto *realmente* apresenta o comportamento descrito em cada uma das afirmações.
- ❖ Se entender que uma afirmação não se aplica ao seu caso, é provável que não apresente o comportamento descrito frequentemente. Nesse caso, classifique a afirmação com 3 ou com um valor mais baixo ainda.
- ❖ Este questionário é a versão portuguesa do *Leadership Practices Inventory of Kouzes and Posner*, adquirida por mim aos autores, apenas para utilização nesta tese.

- Com que frequência se envolve nos seguintes comportamentos e ações?
- Circule o número que está à direita de cada afirmação, utilizando a seguinte escala:

- 1 = QUASE NUNCA**
- 2 = RARAMENTE**
- 3 = POUCO**
- 4 = DE VEZ EM QUANDO**
- 5 = OCASIONALMENTE**
- 6 = ÀS VEZES**
- 7 = COM ALGUMA FREQUÊNCIA**
- 8 = GERALMENTE**
- 9 = COM MUITA FREQUÊNCIA**
- 10 = QUASE SEMPRE**

1	Dou um exemplo pessoal do que espero dos outros.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Eu falo sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Procuro oportunidades desafiadoras que testem as minhas habilidades e os meus conhecimentos.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Dedico tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalho sigam os princípios e padrões adotados.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Descrevo uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Desafio as pessoas a usarem meios novos e inovadores ao realizarem o seu trabalho.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Ouçoo ativamente os diversos pontos de vista.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Cumpro as minhas promessas e os meus compromissos.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Peço que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Procuro, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Trato os outros com dignidade e respeito.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Garanto que os outros sejam recompensados de modo criativo pelas suas contribuições para o sucesso de um projeto.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Peço <i>feedback</i> em como as minhas atitudes afetam o desempenho dos outros.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Envolvo as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses a longo prazo podem ser realizados.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Pergunto “O que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Apoio as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Reconheço publicamente aqueles que dão um exemplo de compromisso com os valores compartilhados.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	Construo consenso em torno de um conjunto de valores para administração da nossa organização.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Descrevo uma visão geral daquilo que almejamos conquistar.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Tomo as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Dou bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25	Encontro formas de comemorar as conquistas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

26	Deixo clara a minha filosofia de liderança.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27	Falo com convicção sincera sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28	Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29	Faço com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30	Demonstro reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

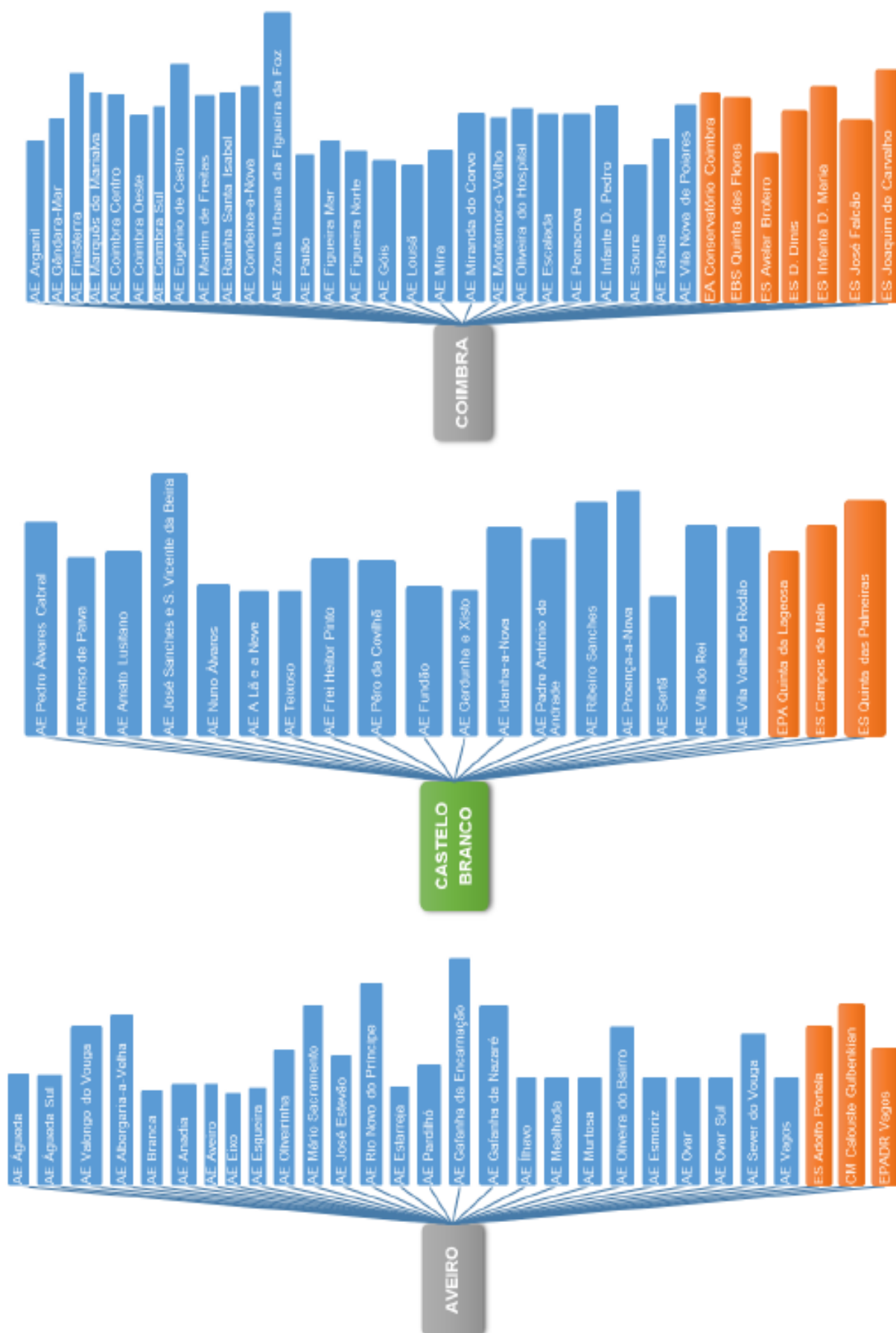
Após a conclusão do Doutoramento enviarei, por email, aos elementos constituintes da população deste estudo, o tratamento e a apresentação dos dados recolhidos.

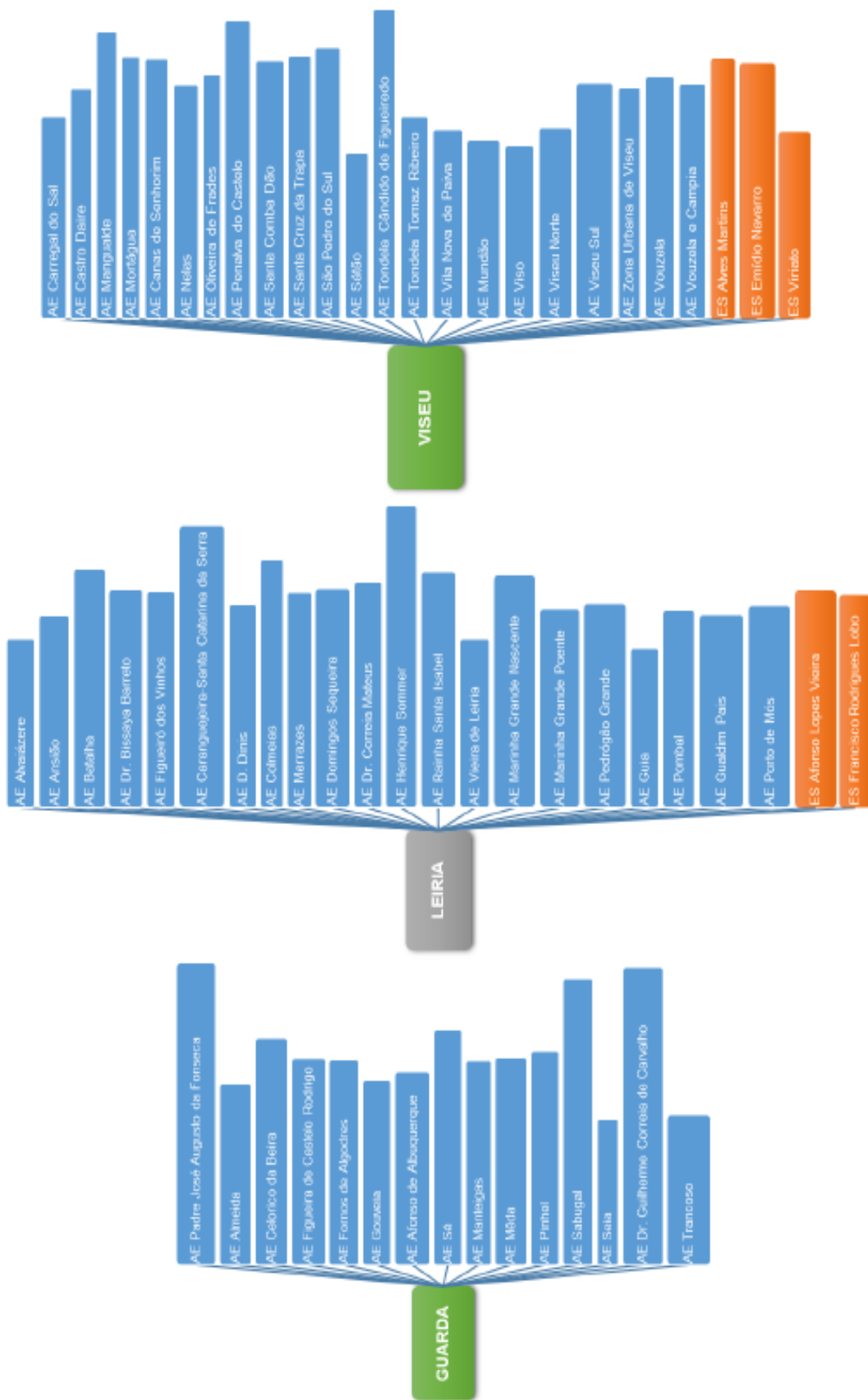
Muito obrigada pela sua colaboração!

Se pretender deixar algum comentário ou observação queira, por favor, fazê-lo:

ANEXO 4

Discriminação dos Estabelecimentos de Ensino Público que constituem a população do estudo, por Distrito





ANEXO 5

Solicitação de autorização do *LPI Self instrument in Portuguese* aos representantes dos autores (Kouzes & Posner)

 **Bela Matos** <belamatos@gmail.com> 02/04/13 ☆  
para Debbie ▾

Goodnight Dear Ms. Debbie
I am at present studying in a doctoral degree at the University Aberta, In the area of leadership.
It is an investigation that will take two years and would like to use this tool - self LIP instrument.
The Leadership Practices Inventory (LPI): Self (poruguese), 3rd Edition is the questionnaire itself, the Portuguese version?
Thank you for your information.
Thank you for your attention.
Greetings,
Bela Matos

 **Notkin, Debbie - San Francisco** <dnotkin@wiley.com> 03/04/13 ☆  
para mim ▾

 inglês ▾ > português ▾ Traduzir mensagem Desactivar para mensagens em: inglês x

Dear Bela Matos:

This email represents official permission for you to use the LPI Self instrument in Portuguese to collect data for your research. You will need to purchase one copy of the instrument (the questionnaire, in Portuguese), which you may do through Amazon, through the Wiley website (<http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-1118182715.html>) or through our sales representatives. Please let me know if you would like a sales representative to get in touch with you. You may then use the copy you buy for photocopying, and your research--however, you may not distribute the inventory in any other way. All photocopies must keep the copyright notice that is on our publications. Our only other request is that you supply us with a copy of your final paper when it is completed.

Thank you for your interest in the Leadership Practices Inventory.

Debbie

–

Debbie Notkin
Contracts Manager
Wiley
One Montgomery Tower - Suite 1200
San Francisco, CA 94104-4594
www.wiley.com
[+1 415 782 3183](tel:+14157823183)

WILEY

ANEXO 6

Registo do instrumento no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)

mime-noreply@gepe.min-edu.pt
para mim ▾

31/12/13 ☆ ↩ ▾

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0161500002, com a designação *Práticas de Liderança do(a) Diretor(a). Um estudo realizado em Estabelecimentos de Ensino Públicos da Zona Centro*, registado em 22-12-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização dos Agrupamentos de Escolas do ensino público contactados para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos

Nome do Interlocutor:

Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos

E-mail do interlocutor:

belamatos@gmail.com

**Bela Elisabete Ferreira
Correia de Matos**

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados do Inquérito

Número de registo:

0161500002

Designação:

Práticas de Liderança do(a) Diretor(a). Um estudo realizado em Estabelecimentos de Ensino Públicos da Zona Centro

Descrição:

O inquérito por questionário que pretendo administrar é a versão portuguesa do Leadership Practices Inventory (LPI), de Kouzes e Posner (2009). Pretende, no caso em concreto, conhecer as práticas de liderança dos Diretores e Diretoras dos estabelecimentos de ensino públicos da Zona Centro e perceber onde se situam as principais diferenças nessas práticas de liderança, em função do género, do tipo de escola, dos anos de experiência no cargo, da idade e da formação especializada do/a Diretor/a. É, para nós, igualmente importante conhecer a perceção que os/as Diretores/as têm sobre a missão no papel de liderança que representam e qual a sua perceção sobre o impacto que a avaliação externa provocou na sua performance como líderes máximos das unidades orgânicas que lideram.

Objectivos:

- Caracterizar e identificar as práticas de liderança implementadas pelos/as Diretores/as dos Estabelecimentos de Ensino Públicos da Região Centro, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009).
- Conhecer a perceção que os/as Diretores/as têm sobre a escola de hoje e a sua missão no papel de liderança que representam.
- Entender o impacto que a avaliação externa provocou nas práticas de liderança e na performance dos líderes máximos das unidades orgânicas.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

06-01-2014

Data do fim do período de recolha de dados:

30-06-2014

Universo:

Diretores/as

Unidade de observação:

Estabelecimentos de Ensino Públicos da Zona Centro

Método de recolha de dados:

Inquérito por questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

01615_201312152316_Documento1.docx (DOCX - 72,67 KB)

Nota metodológica:

01615_201312221221_Documento2.pdf (PDF - 945,05 KB)

Outros documentos:

01615_201312221221_Documento3.pdf (PDF - 127,36 KB)

Data de registo:

22-12-2013

Versão:

2 (2)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização dos Agrupamentos de Escolas do ensino público contactados para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

Outras observações:

Sem observações.

ANEXO 7

**Email enviado à Delegada Regional de
Educação do Centro, Dr.^a Cristina
Oliveira**

De: Bela Matos [mailto:belamatos@aezuff.org]

Enviada: terça-feira, 7 de Janeiro de 2014 0:54

Para: Atendimento DSRCentro - DGEstE

Assunto: Práticas de Liderança do(a) Diretor(a). Um estudo realizado em Estabelecimentos de Ensino Públicos da Zona Centro – Tese de Doutoramento da Subdiretora do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana, Mestre Bela Matos (mestrados em Administração e Gestão Educac

Exma. Senhora Delegada Regional de Educação do Centro

Dr.ª Cristina Oliveira

Chamo-me Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos, e sou, neste momento, Subdiretora do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz (AEZUFF).

Depois de concluído o 1º ano curricular do Doutoramento em Educação, especialidade em Liderança Educacional, pela Universidade Aberta, encontro-me neste momento a iniciar a minha tese de Doutoramento intitulada “*Práticas de Liderança do(a) Diretor(a). Um estudo realizado em Estabelecimentos de Ensino Públicos da Zona Centro*”.

A liderança dos diretores é um fator de primeira ordem na melhoria da educação: “(...) a investigação mostra que, para além da qualidade e do trabalho dos professores, a liderança do diretor é o segundo fator interno à escola que mais relevância tem na consecução da aprendizagem. Para além disso, a qualidade dos professores pode ser potencializada, pela própria ação dos líderes nesse âmbito” (Bolívar; 2012:11).

O estudo em causa apresenta os seguintes objetivos:

- Caracterizar e identificar as práticas de liderança implementadas pelos/as Diretores/as dos Estabelecimentos de Ensino Públicos da Região Centro, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009).
- Conhecer a perceção que os/as Diretores/as têm sobre a escola de hoje e a sua missão no papel de liderança que representam.
- Entender o impacto que a avaliação externa provocou nas práticas de liderança e na performance dos líderes máximos das unidades orgânicas.

Será utilizada a versão portuguesa do *Leadership Practices Inventory* (LPI) de Kouzes e Posner (2009), no inquérito por questionário que será administrado aos/às Diretores/as dos estabelecimentos de ensino públicos da Região Centro. Já obtive a aprovação prévia do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar), uma vez que o pedido de autorização do inquérito n.º 0161500002 foi deferido em dezembro de 2013.

Será tida em consideração, igualmente, o disposto na Lei nº 67/98, de 26 de outubro, em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados.

Sendo este estudo de âmbito regional, gostaria de perceber a possibilidade de a Direção de Serviços do Centro poder avaliar e validar a pertinência deste estudo na área da liderança, cujo tratamento final poderá vir a apresentar alguma utilidade e aplicabilidade prática para ser reproduzido noutras zonas do País, de modo a obter-se um perfil nacional da liderança dos Diretores. Para tal, comprometo-me desde já a disponibilizar todos os elementos constantes do estudo e necessários para novos trabalhos.

Aquele aval seria expresso através de documento emanado pela própria Direção de Serviços do Centro, enviado pelos respetivos canais de comunicação formais para os Estabelecimentos de Ensino Público, divulgando a realização do estudo.

O inquérito por questionário e o seu respetivo envio será concretizado por mim. A ele anexaria também cópia do documento emanado da Direção de Serviços do Centro para melhorar a sua receptividade, preenchimento e devolução, prevenendo-se, assim, um maior número de respostas que trariam maior validade e fiabilidade nos resultados finais.

Junto em anexo o Plano da Tese de Doutoramento, o inquérito por questionário e a declaração da minha Orientadora, a Professora Doutora Lúcia Grave-Resendes.

Solicito a maior compreensão para o exposto e ficarei a aguardar a decisão de V. Ex.ª.

Enviarei, via CTT, toda a informação aqui descrita.

Com os melhores cumprimentos,


Bela Matos

ANEXO 8

**Resposta da Direção-Geral dos
Estabelecimentos Escolares,
Direção de Serviços Regionais do Centro**

Práticas de Liderança do(a) Diretor(a). Um estudo realizado em Estabelecimentos de Ensino Públicos da Zona Centro - Tese de Doutoramento da Subdiretora do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana, Mestre Bela Matos (mestrados em Administração e Gestão Ed

Caixa de entrada x Doutoramento x

 Atendimento DSRCentro - DGEstE <atendimento.dsrc@dgeste.mec.pt>
para mim ▾

22/01/14 ☆



Exma Sra Sub Diretora

Na sequência do solicitado relativamente ao assunto em referência, informamos V. Exa. de que, este Serviço nada tem a opor à realização do estudo identificado, uma vez que já foram observadas as orientações da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) (<http://www.cnpd.pt/>) e o disposto na Lei nº 67/98, de 26/outubro e no despacho n.º 15.847/2007.

Assim, deverá V. Exa. dirigir o pedido de autorização, acompanhado dos respetivos comprovativo de que foram observados os requisitos legais, nomeadamente de que foi efetuado o tratamento de dados junto da CNPD ou conter uma declaração comprovando que se encontram isentos de notificação (cf. nº 2, art. 72º), aos órgãos de direção executiva dos Agrupamentos, a quem compete autorizar a realização, não podendo ter carácter obrigatório, quer para docentes ou para outros funcionários e, relativamente a alunos, quando menores, carece de autorização dos respetivos pais / encarregados de educação.

Ana Paula Almeida e Sousa
Chefe da Equipa Multidisciplinar de Apoio Pedagógico



ANEXO 9

**Email enviado aos/às Diretores/as dos
Estabelecimentos de Ensino Públicos da
Região Centro**

Exmo./a Sr./a Diretor/a, Presidente da CAP,
de Estabelecimento de Ensino
do distrito de Aveiro

(na eventualidade de este não ser o contato eletrónico do/a Diretor/a, Presidente da CAP, solicito, por favor, que lhe seja reenviado o presente email, com bcc para mim, a fim de proceder à respetiva retificação em futuras utilizações. Obrigada.)

Chamo-me Bela Elisabete Matos e sou Subdiretora do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz.

No âmbito da minha tese no Doutoramento em Educação, especialidade em Liderança Educacional, necessitarei de administrar um questionário aos/às Diretores/as, Presidentes da CAP, de todos os estabelecimentos públicos da Zona Centro.

Para conseguir atingir tal objetivo é imprescindível a sua prestimosa colaboração, a qual venho solicitar empenhadamente.

O questionário a aplicar pretende conhecer as práticas de liderança dos Diretores, Diretoras, Presidentes da CAP dos Agrupamentos e Escolas não agrupadas e tentar perceber onde se situam as principais diferenças, nessas mesmas práticas, em função do género, do tipo de estabelecimento, dos anos de experiência no cargo, da idade, da formação do/a Diretor/a/Presidente da CAP. Pretende, igualmente, compreender qual a perceção que os/as líderes têm sobre a escola de hoje e a sua missão no desempenho da função de liderança. Por último, pretenderá entender o impacto que a avaliação externa provocou nas práticas de liderança e na performance dos líderes máximos das unidades orgânicas.

"A liderança dos diretores é um fator de primeira ordem na melhoria da educação: "(...) a investigação mostra que, para além da qualidade e do trabalho dos professores, a liderança do diretor é o segundo fator interno à escola que mais relevância tem na consecução da aprendizagem. Para além disso, a qualidade dos professores pode ser potencializada, pela própria ação dos líderes nesse âmbito" (Bolívar; 2012:11)."

A todos os Diretores/as, Presidentes de CAP, que manifestem interesse em receber os resultados finais do questionário, depois do tratamento estatístico realizado, disponibilizá-los-ei, graciosamente, por via eletrónica.

O questionário foi devidamente autorizado pela DGE (MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) com o registo n.º 0161500002.

O estudo foi, igualmente, aprovado pela Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares, Direção de Serviços da Região Centro, na pessoa da Delegada Regional de Educação do Centro, a Dr.ª Cristina Fernandes de Oliveira.

Irei, na próxima semana, enviar por correio um exemplar do questionário dirigido a V. Ex.ª, agradecendo, desde já, que o devolva depois de preenchido, utilizando para isso o envelope selado que juntarei e que conterà, unicamente, o nome do destinatário, garantindo-se assim o anonimato do remetente.

O tempo que terá de despender no preenchimento deste questionário será de, aproximadamente, 7 minutos.

Os dados são estritamente confidenciais.

Grata pela atenção e colaboração.

Os meus cumprimentos,

Bela Matos
([belamatos@gmail](mailto:belamatos@gmail.com), 962 690 084)

ANEXO 10

**Codificação das respostas dadas pelos
respondentes à pergunta 6 do
instrumento – “No seu entendimento,
qual a sua definição de “escola de
hoje”?”**

N.º do questionário	Variáveis independentes							Definição de «Escola de hoje»	Visão Negativa	Visão Académica	Visão Social	Visão Positiva	Visão Empreendedorista
	Género	Tipo de estabelecimento	Experiência no cargo	Idade	Formação Especializada	AEE							
1	1	1	4	2	1	1	Um pouco confusa, sem linhas orientadoras, sem visão a longo prazo.	1					
2	2	1	1	1	1	1	Espaço que para além da sua função académica, permite a construção de cada aluno como indivíduo ativo na sociedade, com valores e atitudes que permitam continuar a construir o seu conhecimento.		1	1			
3	1	1	2	3	2	1	Indefinida.	1					
4	1	1	1	3	2	1	Local onde se vive uma visão de futuro e que numa perspetiva democrática desencadeia processos tendentes à formação integral de crianças e jovens.			1			
5	1	1	2	3	2	1	Aberta, integradora, cooperante com o tecido socioeconómico e mobilizado para o empreendedorismo.				1		
6	1	2	1	3	2	1	Uma escola aberta à comunidade e às novas tecnologias.				1		
7	2	1	1	2	1	2	NR.						
8	1	1	3	2	1	1	Anarquia organizada.	1					
9	1	1	4	3	1	2	Escola de massas, global e universal.				1		
10	1	1	2	2	1	1	Aquela que independentemente do contexto se reconstrói diariamente para a melhoria dos resultados e da satisfação de toda a comunidade.		1				
11	1	1	3	2	1	2	Aberta, interativa, propiciadora de diferentes aprendizagens que resultam na formação de cidadãos preparados para enfrentar as dificuldades do mundo de hoje.		1			1	
12	1	1	1	1	1	1	NR.						
13	2	1	3	2	1	1	O lugar de subsistência e dos afetos.				1		

14	2	1	1	2	2	2	2	1	1	Uma escola aberta a todos, transparente e que inculque felicidade em cada um.				1
15	1	1	1	1	2	1	1	1	1	Escola de desafios.				1
16	1	1	1	2	2	1	1	1	1	A escola de hoje mantém muito da escola de ontem apesar de alguns "upgrades" ao seu funcionamento, recursos educativos e finalidades.	1	1		
17	2	1	1	3	2	1	1	1	1	A escola de hoje é uma organização complexa que tem a seu cargo a gestão de várias condicionantes: a integração social dos seus alunos, a formação da sua personalidade, o desenvolvimento das suas competências. A escola tem cada vez mais um papel multifacetado do qual pretende dar respostas.			1	1
18	1	1	1	1	2	1	1	1	1	Espaço de formação global, que prepara os jovens para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso na vida ativa, tendo em atenção a diversidade dos alunos.		1		1
19	1	1	1	4	3	1	2	1	2	Um local onde é coordenado o conhecimento uma vez que a escola é todo um universo do saber.		1		
20	1	1	1	4	1	2	1	1	1	Escola gestora de "sociedades".			1	
21	1	1	1	4	2	1	1	1	1	A escola, hoje, continua a ser, por excelência, o local de aprendizagem das relações sociais e da construção/inicição de projetos. É verdade que se pode referir alguma desmotivação da classe docente ou a panóplia multimédia que dispersa os alunos ou o facto de estes estarem "menos disponíveis" (têm menos tempo, são mais impacientes, não sabem esperar) mas a escola mantém os seus traços principais.			1	
22	1	1	1	2	2	1	1	1	1	Organização viva e cada vez com mais responsabilidade no encaminhamento dos seus alunos para a vida ativa.			1	

23	1	2	1	2	2	1	2	1	1	"Uma mania de retalhos" a necessitar de um projeto futuro, com futuro.	1		
24	2	1	4	3	1	1	1	1	1	Escola multifacetada onde se refletem todas as problemáticas da sociedade.		1	
25	1	1	3	3	2	1	1	1	1	NR.			
26	2	1	3	1	1	1	1	1	1	A escola de hoje é uma organização onde professores e agentes educativos procuram o caminho certo para formar melhores cidadãos.		1	
27	1	1	4	2	2	1	1	1	1	Complexa, desafio constante.	1		
28	1	1	2	2	2	2	2	2	1	Escola em risco, revolta em que as más ondas sociais embatem.	1		
29	1	1	4	3	1	1	1	1	1	Instituição que na sua missão de educar e formar, necessita encontrar o equilíbrio entre a multiculturalidade que caracteriza o seu público, seja ele jovem ou adulto, e a obrigada de a todos incluir sem deixar ninguém para trás.		1	
30	2	1	1	2	1	1	1	1	1	Prestadora do serviço público de educação.		1	
31	1	1	2	3	1	1	1	1	1	A escola de hoje não tem uma definição única porque a realidade é bastante diversa mas é seguramente ativa, de qualidade e procura desenvolver as potencialidades dos seus alunos.		1	
32	1	1	3	1	1	1	1	1	1	Escola aberta.			1
33	1	1	2	2	1	1	1	1	1	Deve ser uma escola com uma cultura própria tendo como objetivo central criar alunos felizes e militantes e com hábitos de cidadania.			1
34	1	2	1	3	1	1	1	1	1	Muito diferente daquela em que me iniciei.	1		

45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Acho que ninguém sabe muito bem porque ninguém sabe para onde caminha. Tudo se pede à escola, mas não se organiza a sociedade para colaborar/cooperar com a escola. Infelizmente, num grande número de casos a escola substitui (ou pretende-se que assim seja) a família.	1			
46	1	1	3	2	1	1	1	1	1	NR.				
47	1	1	3	2	1	1	2	1	1	Estado caótico.	1			
48	1	1	3	2	1	1	2	2	1	Um local de aprendizagens: ciência, convivência social, solidariedade.	1	1	1	
49	1	1	4	3	1	1	1	1	1	Escola para o amanhã.			1	
50	1	1	4	2	1	1	1	1	1	É um espaço de educação para todas as crianças.			1	
51	1	1	4	2	1	1	1	1	1	O espaço de (sempre) ação escolar e ação educativa e de suporte social. O "palco" escolar transforma-se numa realidade de grande amplitude social.			1	
52	1	2	3	2	1	1	1	1	1	É aquela que prepara os jovens para todos os desafios sociais.			1	
53	2	1	4	3	1	1	1	1	1	Local de aprendizagem, inovação e formação de cidadãos pro-ativos.		1		1
54	1	1	3	2	1	1	1	1	1	Vejo a escola como um agente de desenvolvimento local, em que a preocupação com os resultados escolares tem que ser conciliada com as necessidades do meio e da educação para a cidadania.		1	1	
55	2	1	1	2	1	1	2	1	2	Uma escola pluralista, com uma diversidade já bastante evidente em termos de tipos de população, valores e culturas; com um papel cada vez mais significativo no meio sócio-cultural local.			1	1
56	1	1	3	2	1	1	1	1	1	NR.				
57	2	1	2	2	1	1	1	1	1	A escola pública é uma estratégia de desenvolvimento social, cultural, científico, profissional das sociedades contemporâneas.		1	1	1

58	2	1	4	3	2	1	A escola é um local de educação, de desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e formação de valores. A escola assim forma cidadãos prontos para enfrentar desafios da vida e capazes de contribuir para um futuro melhor.	1	1	1	
59	2	1	3	1	2	1	Uma escola aberta ao "mundo", no sentido em que acompanha os tempos modernos e diferentes realidades.			1	
60	2	1	1	1	1	1	A escola de hoje está limitada à formação de alunos em "linha de montagem".	1			
61	2	1	4	2	1	1	A escola é a principal instância de socialização e educação, desempenhando um papel nuclear na vida de todas as sociedades modernas, sendo a qualidade da prestação do serviço (público) que é a educação um imperativo.	1	1		
62	2	2	3	2	1	1	Uma organização complexa que retrata o meio em que se insere e cuja missão excede o processo ensino/aprendizagem.	1			
63	1	1	4	3	1	1	Uma escola que transforma e prepara os alunos para uma cidadania emocional, artística, humanista, ajudando-os a saber ser e estar neste mundo globalizado, complexo, de mudança, centrado no conhecimento, onde todos competem com todos, sem fronteiras e onde a capacidade de cada um para criar valor, com empenho e inovação, passou a ser fator crítico, não apenas de sucesso, nem de sobrevivência.		1	1	
64	2	1	3	3	1	1	Preparação para o mundo global.				1
65	1	1	4	2	1	1	Escola dinâmica, quer no seu ambiente interno, quer no que respeita aos stakeholders.				1
66	2	2	3	2	1	1	A "escola de hoje" é que prepara cidadãos para viver ativamente o presente com os olhos postos no futuro.				1

67	2	1	3	3	1	1	1	Inconclusiva, exigente, rigorosa e aberta à sociedade.	1			
68	1	1	4	2	1	1	1	NR.				
69	2	1	2	2	1	1	1	NR.				
70	1	2	4	2	1	1	1	NR.				

NR - Não respondeu

Gênero: Masculino - 1; Feminino - 2

Tipo de Estabelecimento: Agrupamento de Escolas - 1; Escola não Agrupada - 2

Experiência no cargo: <6 anos - 1; 6-10 anos - 2; 11-15 anos - 3; >15 anos - 4

Idade: 36-45 anos - 1; 46-55 anos - 2; >55 anos - 3

Formação especializada: Sim - 1; Não - 2

Avaliação Externa das Escolas: Sim - 1; Não - 2

ANEXO 11

Codificação das respostas dadas pelos respondentes à pergunta 7 do instrumento – “Qual entende ser, na sua opinião, a sua principal missão como líder de um Agrupamento/Escola não agrupada?”

3	2	1	N.º do questionário			
1	2	1	Género			
1	1	1	Tipo estabelecimento			
2	1	4	Experiência no cargo			
3	1	2	Idade			
2	1	1	Formação Especializada			
1	1	1	AEE			
Gestor de recursos humanos.			Principal missão do líder			
			1	Encontrar voz própria	Clarificar os valores	Mostrar o Caminho
	X	X	2	Afirmar valores partilhados		
			3	Personalizar os valores partilhados	Dar o exemplo	
			4	Ensinar os outros a modelar os valores		
			5	Imaginar as possibilidades	Conceber o futuro	Inspirar uma visão conjunta
			6	Encontrar um propósito comum		
			7	Apelar a ideias comuns	Atrair os outros	
			8	Animar a visão		
	X		9	Dimensionar a iniciativa	Procurar oportunidades	Desafiar o processo
			10	Olhar para a organização de fora		
			11	Gerar pequenas vitórias	Experimentar correr riscos	
			12	Aprender a partir da experiência		
		X	13	Criação de um clima de confiança	Fomentar a colaboração	Permitir que os outros ajam
X	X		14	Incremento das relações interpessoais		
			15	Aumentar a autodeterminação	Dar força a os outros	
	X		16	Desenvolver a competência e confiança nos outros		
			17	Esperar o melhor	Reconhecer os contributos	Encorajar a vontade
			18	Personalizar o reconhecimento		
		X	19	Criar um espírito de comunidade	Celebrar os valores e as vitórias	
		X	20	Envolvimento pessoal		

ANEXO 12

Codificação das respostas dadas pelos respondentes à pergunta 8.3 do instrumento – “Qual o impacto que essa(s) avaliação(ões) provocou(aram) na sua atuação como líder do Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada que representa?”

N.º do Questionário			
Género			
Tipo de estabelecimento			
Experiência no cargo			
Idade			
Formação especializada			
AEE			
Impacto AEE			
1	Encontrar voz própria	Clarificar os valores	Mostrar o Caminho
2	Afirmar valores partilhados		
3	Personificar os valores partilhados	Dar o exemplo	
4	Ensinar os outros a modelar os valores		
5	Imaginar as possibilidades	Conceber o futuro	Inspirar uma visão conjunta
6	Encontrar um propósito comum		
7	Apelar a ideais comuns	Atrair os outros	
8	Animar a visão		
9	Dimensionar a iniciativa	Procurar oportunidades	Desafiar o processo
10	Olhar para a organização de fora		
11	Gerar pequenas vitórias	Experimentar correr riscos	
12	Aprender a partir da experiência		
13	Criação de um clima de confiança	Fomentar a colaboração	Permitir que os outros ajam
14	Incremento das relações interpessoais		
15	Aumentar a autodeterminação	Dar força aos outros	
16	Desenvolver a competência e confiança nos outros		
17	Esperar o melhor	Reconhecer os contributos	Encorajar a vontade
18	Personalizar o reconhecimento		
19	Criar um espírito de comunidade	Celebrar os valores e as vitórias	
20	Envolvimento pessoal		

