

**Práticas de Liderança do(a) Director(a):
Um estudo em Escolas Públicas
do Distrito de Coimbra**

Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos

Lisboa, Dezembro de 2011

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**Práticas de Liderança do(a) Director(a):
Um estudo em Escolas Públicas
do Distrito de Coimbra**

Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Administração e Gestão Educacional

Orientador(a): Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa, Dezembro de 2011

RESUMO

Esta investigação foi realizada no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, tendo como tema “PRÁTICAS DE LIDERANÇA DO/A DIRECTOR/A. UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO DE COIMBRA”. O estudo teve como principal objectivo caracterizar e identificar as práticas de liderança mais postas em prática pelos/as Directores/as das Escolas Públicas do distrito de Coimbra, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009).

O quadro teórico de referência aborda a liderança (conceito de liderança e de líder; algumas teorias de modelos de liderança; a liderança e o género; a liderança nas organizações escolares; a liderança na perspectiva da avaliação externa), o modelo de Kouzes e Posner e a liderança no contexto normativo educacional (evolução do suporte legislativo que legisla as lideranças escolares).

No processo de investigação usou-se a metodologia quantitativa, nomeadamente o inquérito por questionário, tendo respondido a este 35 Directores (num total de 56 possíveis).

A análise dos dados recolhidos demonstrou que a prática de liderança mais utilizada pelos/as Directores/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 Directores/as com mais experiência no cargo obtiveram resultados mais elevados que os seus pares com menos experiência, excepto na prática de liderança “*Encorajar a vontade*”, onde ambos apresentaram o mesmo valor de média.

Os/as Directores 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).

Palavras-Chave: liderança; teorias de liderança; escola pública; género; modelo de Kouzes e Posner; *Leadership Practices Inventory*.

ABSTRACT

This research was conducted in the Masters in Educational Administration and Management subordinated to the theme "DIRECTOR'S LEADERSHIP PRACTICES. A STUDY IN PUBLIC SCHOOLS OF THE DISTRICT OF COIMBRA". This study's main objective was to characterize and identify the leadership practices more implemented by Directors of Public Schools in the district of Coimbra.

The theoretical framework deals with the leadership (the concept of leadership and leader, some theories of leadership models, leadership and gender, leadership in school organizations, the leadership from the perspective of the external evaluation), the model of Kouzes and Posner and educational leadership in the legal context (evolution of the legislation support which rules school leaderships).

In the research process it was applied the quantitative methodology, namely the survey by questionnaire, having responded to this 35 Directors (of 56 possible).

The analysis of the collected data showed that the practice of leadership that most Directors applied in the Public Schools in the district of Coimbra was "Allow others to act". On the other hand the practice of leadership that showed lower values was "Challenging the process".

In all practices of leadership male gender achieved higher performance results than female gender although the differences were not statistically significant.

In what concerns to the type of school, school clusters obtained higher values in the five leadership practices, in all variables, compared to non-grouped schools. There were statistically significant differences in the leadership practices "Show the way" and "Encourage the will." The results also showed significance in the practice of leadership "Inspire a shared vision".

Directors with more experience achieved higher results than their peers with less experience, except in the practice of leadership "Encourage the will", where both presented the same average value.

The youngest Directors (36 to 45 years old) showed higher results in all leadership practices when compared to their older peers (over 45 years old).

Keywords: leadership, leadership theories, public school, gender, type of Kouzes and Posner, Leadership Practices Inventory.

À Belisa e ao Rui

AGRADECIMENTOS

O percurso realizado entre o início da parte curricular e a finalização desta dissertação de Mestrado foi uma longa caminhada

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, Professora na parte curricular e Orientadora desta dissertação, pelas preciosas indicações e reorientação dos nossos “azimutes” científicos.

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

Deixamos, também, um agradecimento aos Colegas do Mestrado, pelo companheirismo e união revelados durante a parte curricular. Um agradecimento mais especial às Colegas do grupo de trabalho “Terra e Mar”, Alda Ceia e Ana Isabel Freitas. Um sincero obrigado à Alda Ceia pela força, amizade e encorajamento dados durante a realização desta dissertação.

Aos/às Directores/as das Escolas Públicas do distrito de Coimbra que participaram no nosso estudo (e aos que não participaram, também), agradecemos a disponibilidade e amabilidade no preenchimento do nosso instrumento.

Pelos conselhos sábios e sugestões apresentadas, agradecemos ao Paulo Simões, Alda Marcelo, Isabel Santos, Conceição Lopes, Fernanda Paula, André Nazário e Adelino Matos.

À minha grande Família (em número e em ânimo) um obrigada muito especial por tudo e por nada.

Aos amores e companheiros da minha vida, a minha filha Belisa e o meu marido Rui, obrigada por todo o vosso amor. Vocês foram, são e serão sempre a minha inspiração.

SIGLAS E ABREVIATURAS

IGE – Inspeção Geral da Educação

LPI - *Leadership Practices Inventory*

SLPI – *Student Leadership Practices Inventory*

INDÍCE

RESUMO	III
ABSTRACT	IV
DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS	VI
SIGLAS E ABREVIATURAS	VII
Capítulo I- Apresentação do problema	1
1- Os objectivos do estudo	2
2- As questões da investigação	5
3- A pertinência do estudo	6
4- A organização do trabalho	6
Capítulo II- Enquadramento teórico	9
Parte I – Liderança	10
1. Conceito de Liderança e Líder	10
2. Algumas Teorias da Liderança	16
2.1 Teorias de Traços de Personalidade	16
2.2 Teorias dos Estilos de Liderança	18
2.3 Teorias Situacionais de Liderança	23
3. Alguns Modelos de Liderança	26
4. Liderança e o género	28
4.1 Liderança no feminino	29
5. A Liderança nas Organizações Escolares	33
6. A Liderança na perspectiva da Avaliação Externa	36
6.1 O olhar da Inspeção Geral da Educação	36
6.1.1 Agrupamentos de Escolas	39
A. Domínio “Visão e Estratégia”	39

B. Domínio “Motivação e Empenho”	39
C. Domínio “Abertura à Inovação”	39
D. Domínio “Parcerias, Protocolos e Projectos”	40
6.1.2 Escolas não agrupadas	40
A. Domínio “Visão e Estratégia”	40
B. Domínio “Motivação e Empenho”	40
C. Domínio “Abertura à Inovação”	40
D. Domínio “Parcerias, Protocolos e Projectos”	41
Parte II – Modelo de Kouzes e Posner	43
1. Modelo de Kouzes e Posner	43
2. As cinco práticas da liderança exemplar	44
2.1 Mostrar o caminho	45
2.2 Inspirar uma visão conjunta	47
2.3 Desafiar o processo	49
2.4 Permitir que os outros ajam	52
2.5 Encorajar a vontade	54
Parte III- A Liderança no Contexto Normativo Educacional	59
1. Evolução do Suporte que legisla as Lideranças Escolares	59
1.1 Administração Escolar do Estado Novo ao Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de Outubro	60
1.1.1 Administração Escolar no Estado Novo	60
A. Escolas Primárias	60
B. Liceus	61
C. Escolas Técnicas	61
D. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário	61
1.1.2 Administração Escolar no “PREC”	63
A. O Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de Abril	64
B. O Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio	64
C. O Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro	64
1.2 Do Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de Outubro, ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	65
1.2.1 Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de Outubro	65

A. Conselho Directivo	66
B. Conselho Administrativo	66
C. Conselho Pedagógico	67
1.3 Comparação entre os Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril	67
1.3.1 Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril	67
1.4 Novo paradigma de Gestão Escolar	76
Capítulo III- Metodologia	79
1. Estudo em causa	80
2. Instrumento	81
2.1 Primeira Parte do Instrumento	82
2.2 Segunda Parte do Instrumento	82
3. População	86
4. Procedimentos	88
4.1 Procedimentos de Aplicação	88
4.2 Procedimentos Estatísticos	89
5. Variáveis	90
5.1 Variáveis Independentes	90
5.2 Variáveis Dependentes	90
6. Validade e fiabilidade do estudo	90
Capítulo IV – Análise e Interpretação de dados	93
1. Caracterização da População	94
2. Resultados em função do género	96
2.1 Prática de Liderança “ <i>Mostrar o caminho</i> ”	96
2.2 Prática de Liderança “ <i>Inspirar uma visão conjunta</i> ”	97
2.3 Prática de Liderança “ <i>Desafiar o processo</i> ”	98
2.4 Prática de Liderança “ <i>Permitir que os outros ajam</i> ”	99
2.5 Prática de Liderança “ <i>Encorajar a vontade</i> ”	100
3. Resultados em função do tipo de estabelecimento de ensino	102
3.1 Prática de Liderança “ <i>Mostrar o caminho</i> ”	102

3.2 Prática de Liderança “ <i>Inspirar uma visão conjunta</i> ”	103
3.3 Prática de Liderança “ <i>Desafiar o processo</i> ”	104
3.4 Prática de Liderança “ <i>Permitir que os outros ajam</i> ”	105
3.5 Prática de Liderança “ <i>Encorajar a vontade</i> ”	107
4. Resultados em função dos anos de experiência no cargo	108
4.1 Prática de Liderança “ <i>Mostrar o caminho</i> ”	108
4.2 Prática de Liderança “ <i>Inspirar uma visão conjunta</i> ”	109
4.3 Prática de Liderança “ <i>Desafiar o processo</i> ”	110
4.4 Prática de Liderança “ <i>Permitir que os outros ajam</i> ”	111
4.5 Prática de Liderança “ <i>Encorajar a vontade</i> ”	112
5. Resultados em função da idade do/a Director/a	113
5.1 Prática de Liderança “ <i>Mostrar o caminho</i> ”	113
5.2 Prática de Liderança “ <i>Inspirar uma visão conjunta</i> ”	114
5.3 Prática de Liderança “ <i>Desafiar o processo</i> ”	115
5.4 Prática de Liderança “ <i>Permitir que os outros ajam</i> ”	116
5.5 Prática de Liderança “ <i>Encorajar a vontade</i> ”	117
Capítulo V- Conclusões	123
Propostas para estudos futuros	130
Referências Bibliográficas	131
Anexos	XVII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre gestores e líderes	14
Quadro 2 – Resenha de conceitos de liderança	15
Quadro 3 - Resumo dos Resultados do domínio da “Liderança” realizada pela IGE, em estabelecimentos de ensino do distrito de Coimbra, entre os anos lectivos de 2006/2007 e 2010/2011	38
Quadro 4 – Síntese da legislação que suporta as lideranças escolares	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Mostrar o caminho”	83
Tabela 2 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Inspirar uma visão partilhada”	83
Tabela 3 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Desafiar o processo”	84
Tabela 4 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Permitir que os outros ajam”	84
Tabela 5 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Encorajar a vontade”	85
Tabela 6 – Análise da Consistência interna	85
Tabela 7 - Critérios de recomendação de Fiabilidade estimada pelo α de Cronbach (adaptado de Peterson, 1994, referido por Maroco e Garcia-Marques, 2006)	86
Tabela 8 – Estabelecimentos de ensino públicos do distrito de Coimbra (ano lectivo 2010/2011)	87
Tabela 9 – Caracterização do tipo de estabelecimento que lideram	95
Tabela 10 – Estatísticas descritivas	96
Tabela 11 – Género/“Mostrar o caminho” - t Student para amostras independentes	97
Tabela 12 – Género/“Mostrar o caminho” - Estatísticas descritivas	97

Tabela 13 – Género/“Inspirar uma visão conjunta”	
t Student para amostras independentes	98
Tabela 14 – Género/“Inspirar uma visão conjunta”	
Estatísticas descritivas	98
Tabela 15 – Género/“Desafiar o processo”	
t Student para amostras independentes	99
Tabela 16 – Género/“Desafiar o processo”	
Estatísticas descritivas	99
Tabela 17 – Género/“Permitir que os outros ajam”	
t Student para amostras independentes	100
Tabela 18 – Género/“Permitir que os outros ajam”	
Estatísticas descritivas	100
Tabela 19 – Género/“Encorajar a vontade”	
t Student para amostras independentes	101
Tabela 20 – Género/“Encorajar a vontade”	
Estatísticas descritivas	101
Tabela 21 – Estabelecimento de Ensino/“Mostrar o caminho”	
t Student para amostras independentes	102
Tabela 22 – Estabelecimento de Ensino/“Mostrar o caminho”	
Estatísticas descritivas	102
Tabela 23 – Estabelecimento de Ensino/“Inspirar uma visão conjunta”	
t Student para amostras independentes	103
Tabela 24 – Estabelecimento de Ensino/“Inspirar uma visão conjunta”	
Estatísticas descritivas	104
Tabela 25 – Estabelecimento de Ensino/“Desafiar o processo”	
t Student para amostras independentes	105
Tabela 26 – Estabelecimento de Ensino/“Desafiar o processo”	
Estatísticas descritivas	105
Tabela 27 – Estabelecimento de Ensino/“Permitir que os outros ajam”	
t Student para amostras independentes	106
Tabela 28 – Estabelecimento de Ensino/“Permitir que os outros ajam”	
Estatísticas descritivas	106
Tabela 29 – Estabelecimento de Ensino/“Encorajar a vontade”	
t Student para amostras independentes	107

Tabela 30 – Estabelecimento de Ensino/“Encorajar a vontade”	
Estatísticas descritivas	107
Tabela 31 – Experiência no cargo/“Mostrar o caminho”	
t Student para amostras independentes	108
Tabela 32 – Experiência no cargo/“Mostrar o caminho”	
Estatísticas descritivas	108
Tabela 33 – Experiência no cargo/“Inspirar uma visão conjunta”	
t Student para amostras independentes	109
Tabela 34 – Experiência no cargo/“Inspirar uma visão conjunta”	
Estatísticas descritivas	109
Tabela 35 – Experiência no cargo/“Inspirar uma visão conjunta”	
t Student para amostras independentes	110
Tabela 36 – Experiência no cargo/“Inspirar uma visão conjunta”	
Estatísticas descritivas	110
Tabela 37 – Experiência no cargo/“Permitir que os outros ajam”	
t Student para amostras independentes	111
Tabela 38 – Experiência no cargo/“Permitir que os outros ajam”	
Estatísticas descritivas	111
Tabela 39 – Experiência no cargo/“Encorajar a vontade”	
t Student para amostras independentes	112
Tabela 40 – Experiência no cargo/“Encorajar a vontade”	
Estatísticas descritivas	112
Tabela 41 – Idade/“Mostrar o caminho”	
t Student para amostras independentes	113
Tabela 42 – Idade/“Mostrar o caminho” - Estatísticas descritivas	114
Tabela 43 – Idade/“Inspirar uma visão conjunta”	
t Student para amostras independentes	114
Tabela 44 – Idade/“Inspirar uma visão conjunta”	
Estatísticas descritivas	115
Tabela 45 – Idade/“Desafiar o processo”	
t Student para amostras independentes	115
Tabela 46 – Idade/“Desafiar o processo” - Estatísticas descritivas	116

Tabela 47 – Idade/“Permitir que os outros ajam”	
t Student para amostras independentes	116
Tabela 48 – Idade/“Permitir que os outros ajam”	
Estatísticas descritivas	117
Tabela 49 – Idade/“Encorajar a vontade”	
t Student para amostras independentes	117
Tabela 50 – Idade/“Encorajar a vontade” - Estatísticas descritivas	118
Tabela 51 – Resumo dos resultados obtidos em cada uma das cinco Práticas de Liderança, em função do género, tipo de estabelecimento, experiência no cargo e idade do/a Director/a	118

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género dos Directores da população de estudo	94
Gráfico 2 – Distribuição dos Directores por escalões etários	94
Gráfico 3 – Anos de experiência no cargo	95
Gráfico 4 – Práticas de liderança	96
Gráfico 5 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função do género	97
Gráfico 6 – Média da prática “Inspirar uma visão conjunta”, em função do género	98
Gráfico 7 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função do género	99
Gráfico 8 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função do género	100
Gráfico 9 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função do género	101
Gráfico 10 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função do tipo de estabelecimento	103
Gráfico 11 – Média da prática “Inspirar uma visão conjunta”, em função do tipo de estabelecimento	104
Gráfico 12 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função do tipo de estabelecimento	105

Gráfico 13 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função do tipo de estabelecimento	106
Gráfico 14 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função do tipo de estabelecimento	107
Gráfico 15 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função da experiência no cargo	109
Gráfico 16 – Média da prática “Inspirar uma visão conjunta”, em função da experiência no cargo	110
Gráfico 17 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função da experiência no cargo	111
Gráfico 18 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função da experiência no cargo	112
Gráfico 19 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função da experiência no cargo	113
Gráfico 20 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função da idade	114
Gráfico 21 – Média da prática “Inspirar uma visão conjunta”, em função da idade	115
Gráfico 22 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função da idade	116
Gráfico 23 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função da idade	117
Gráfico 24 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função da idade	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Liderança proposto por Kouzes e Posner (2009)	45
---	----

Anexos

ANEXO I

Agrupamento de Escolas/Escolas não agrupadas	Avaliação obtida no critério “Liderança”	Ano Lectivo em que foi realizada a Avaliação Externa	Factores de avaliação do parâmetro “Liderança”			
			Visão e Estratégia	Motivação e empenho	Abertura à inovação	Parcerias, protocolos e projectos
AE Álvaro Viana de Lemos (Lousã)	Muito Bom	2006/2007	Liderança executiva forte e dinâmica, que ambiciona ser conhecida como uma referência de qualidade, acolhimento e profissionalismo.	Membros dos diferentes órgãos motivados e empenhados; Conselho Executivo valoriza boas práticas e desempenhos meritórios dos profissionais do Agrupamento.	Liderança aberta a iniciativas e projectos inovadores.	O Agrupamento desenvolve e colabora num conjunto expressivo de iniciativas em articulação com diversas entidades locais e regionais.
Escola Secundária Infanta D. Maria (Coimbra)	Bom	2006/2007	Existe coerência do discurso dos líderes de topo com o plasmado no projecto educativo; as prioridades e os objectivos definidos e as propostas de actividades de concretização apresentam-se de forma pouco operativa.	O Conselho Executivo promove a articulação entre os diferentes órgãos, especialmente através de uma adequada circulação de informação, incentivando e apoiando os profissionais a tomarem decisões nas respectivas áreas de competência.	Os responsáveis escolares evidenciam abertura a iniciativas e a novas oportunidades; as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação não são totalmente aproveitadas para desenvolver soluções criativas.	A Escola participa num amplo conjunto de actividades, em colaboração com diversas instituições locais e regionais.
AE de Arazede	Bom	2007/2008	O Conselho Executivo exerce uma liderança dinâmica, assumindo-se como o principal responsável pelo desenvolvimento da organização escolar.	O Conselho Executivo demonstra ter uma orientação para o Agrupamento e incentiva as diferentes estruturas a tomarem decisões nas suas áreas de competência.	O Agrupamento demonstra, através das suas lideranças, abertura a iniciativas e a projectos inovadores.	O Agrupamento participa num amplo conjunto de actividades, em colaboração com diversas entidades locais e regionais.
AE de Eugénio de Castro (Coimbra)	Suficiente	2007/2008	O Conselho Executivo tem uma visão das acções a implementar no sentido de produzir mudanças no Agrupamento; pese embora	O Conselho Executivo demonstra estar motivado e empenhado no exercício das suas funções, procurando incentivar as diferentes	As actividades e os projectos inovadores existentes resultam de iniciativas individuais de docentes e encarregados	O Agrupamento colabora com algumas instituições locais; a ligação e a articulação com outros estabelecimentos de educação e ensino não são exploradas.

			este órgão demonstrar determinação, manifesta dificuldades me promover a articulação entre os diferentes órgãos e estruturas educativas	estruturas a tomarem decisões nas suas áreas de competência.	de educação; não existe uma dinâmica de inovação interna, gerada intencionalmente pelo Agrupamento.	
AE de Góis	Bom	2007/2008	A acção do órgão executivo revela-se activa, sendo os seus membros os principais impulsionadores da dinâmica e do desenvolvimento organizacional, actuando de forma dialogante e num quadro de participação democrática na tomada de decisões.	O Conselho Executivo demonstra ter uma orientação para o Agrupamento e incentiva as diferentes estruturas a tomarem decisões nas suas áreas de competência.	Os responsáveis escolares evidenciam abertura a iniciativas e a novas oportunidades, concretizada nos diversos projectos a que o Agrupamento adere e que têm tido impacto na formação dos alunos, do pessoal docente e não docente.	O Agrupamento participa num conjunto de actividades, em colaboração com diversas entidades locais e regionais.
AE Lagares da Beira	Bom	2007/2008	Os objectivos estabelecidos no projecto educativo potenciam a mobilização da comunidade em torno das actividades a desenvolver, o sucesso escolar, a educação para a cidadania e a promoção da comunicação entre a escola e a comunidade. Contudo, não se apresentam claramente definidos e suficientemente operativos, bem como não se encontram hierarquizados e calendarizados.	A acção do órgão executivo, assente numa liderança centrada no seu presidente, revela empenho e dedicação, actuando de forma dialogante e num quadro de participação democrática na tomada de decisões.	O Agrupamento demonstra abertura a iniciativas e projectos inovadores.	O Agrupamento participa num conjunto de actividades, em colaboração com diversas entidades locais e concelhias.
AE de Midões (Tábua)	Suficiente	2007/2008	Houve preocupação em definir metas quantificáveis e avaliáveis, nomeadamente ao nível dos resultados escolares. Contudo não é perceptível a avaliação diagnóstica que esteve subjacente ao	Os responsáveis do Agrupamento e das diferentes estruturas, bem como a generalidade dos docentes, conhecem as suas áreas de actuação e mostram-se motivados na consecução dos objectivos da organização.	O Agrupamento demonstra abertura a iniciativas e a projectos inovadores.	O Agrupamento consolidou diversos protocolos com empresas locais.

			estabelecimento de tais valores. A acção do órgão executivo, assente numa liderança partilhada, revela empenho e dedicação, actuando de forma dialogante e num quadro de participação democrática na tomada de decisões.			
Escola Secundária com 3º CEB da Lousã	Bom	2007/2008	O Projecto Educativo consagra objectivos prioritários que se desagregam em estratégias variadas; no entanto, não incorporam metas, precisas e avaliáveis, para o período de vigência do Projecto Educativo. O Conselho Executivo revela dinamismo, sendo os seus elementos os principais impulsionadores do desenvolvimento da organização, actuando de forma dialogante e num quadro de participação democrática na tomada de decisões.	O Conselho Executivo demonstra ter uma orientação para a Escola, está empenhado e incentiva as diferentes estruturas a tomarem decisões nas suas áreas de competência.	Os responsáveis escolares demonstram abertura a iniciativas e a novas oportunidades, através das quais reforçam, em particular a oferta educativa e a capacidade de gestão.	A Escola colabora num conjunto expressivo de iniciativas em articulação com diversas entidades locais e regionais.
Escola Secundária de Arganil	Bom	2007/2008	O Conselho Executivo revela liderança, sendo os seus membros os principais impulsionadores do desenvolvimento da Escola.	O Conselho Executivo é empenhado, incentiva os líderes das outras estruturas de gestão a tomarem decisões nas suas áreas de competência, reconhecendo publicamente o trabalho desenvolvido pelos seus colaboradores.	Existe abertura a novas iniciativas e oportunidade, através das quais se reforçam a oferta educativa, a capacidade de gestão e a necessidade de desenvolvimento de novas competências profissionais.	Têm sido estabelecidos diversos protocolos e parcerias com o mundo empresarial e com associações e organizações sociais, que constituem uma mais-valia no sentido de preparar os alunos para a integração na vida activa.
Escola Secundária José Falcão (Coimbra)	Bom	2007/2008	As linhas orientadoras consagradas no Projecto Educativo desagregam-se em	O Conselho Executivo assume uma gestão orientada para o rigor e para a	Não existe uma acção estratégica deliberada da Escola de promoção de	A Escola participa num conjunto diversificado de actividades, em colaboração com várias instituições

			objectivos gerais e específicos. Contudo não se apresentam claramente definidos, nem suficientemente operativos, bem como não se encontram hierarquizados e/ou calendarizados.	divulgação e uso das novas tecnologias por todos os actores escolares.	projectos inovadores.	locais e regionais.
Escola Secundária com 3º CEB D. Dinis (Coimbra)	Bom	2007/2008	O órgão de gestão exerce uma liderança dinâmica, empenhada e dialogante, estando aberta a novas iniciativas.	O Conselho Executivo incentiva os órgãos e as estruturas educativas a tomarem decisões nas suas áreas de responsabilidade.	A Escola adere a projectos inovadores.	O envolvimento da Escola em diferentes projectos demonstra a sua preocupação em proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem diversificada.
Escola Secundária com 3º CEB Oliveira do Hospital	Bom	2007/2008	O Projecto Educativo actual define objectivos que abrangem aspectos relevantes da vida escolar. No entanto, estes objectivos não se traduzem em metas claras e quantificadas.	O Conselho Executivo revela abertura, empenho e dedicação no tratamento dos diferentes assuntos da vida escolar e actua de forma dialogante.	A Escola demonstra abertura a iniciativas e a projectos inovadores de âmbito nacional, tendo implementado diversos projectos e clubes temáticos.	A Escola revela um bom envolvimento com o meio, mantendo contactos institucionais com diversas entidades e empresas locais.
AE da Carapinheira (Montemor-o-Velho)	Bom	2008/2009	Os documentos orientadores do Agrupamento expressam claramente uma visão para o desenvolvimento, assente numa estratégia de auto-avaliação sistemática que permita identificar as fragilidades e alavancar os processos de melhoria.	Os titulares dos órgãos de administração e gestão conhecem as suas competências, demonstram empenho no exercício de funções e revelam disponibilidade para colaborar com os diferentes actores na resolução de problemas.	O Agrupamento desenvolve iniciativas e soluções de gestão modernas, como forma de melhorar a prestação do serviço educativo e de resolver problemas.	O Agrupamento mantém uma rede alargada de protocolos e parcerias com diversas instituições, traduzida na concretização de serviços muito relevantes.
AE de Ceira	Bom	2008/2009	O órgão de gestão, através da dinamização de alguns projectos, reforça o combate ao insucesso escolar.	O Conselho Executivo exerce uma liderança de proximidade e de responsabilização dos docentes e restantes funcionários.	O Agrupamento demonstra abertura a projectos, resultando da iniciativa do Órgão de Gestão e de alguns docentes.	O Órgão de Gestão celebrou um conjunto de parcerias e protocolos com instituições públicas e privadas, tendo em vista promover o sucesso educativo e proporcionar diferentes condições de aprendizagem.
AE da Cordinha – Oliveira do Hospital	Bom	2008/2009	Os documentos organizativos reflectem as prioridades estratégicas.	O Conselho Executivo é empenhado, exercendo uma liderança partilhada e participada.	O Agrupamento revela abertura à inovação, mostrando-se receptivo a todas as iniciativas que	São estabelecidos protocolos, parcerias e projectos.

					possam contribuir para ampliar os conhecimentos e as aprendizagens das crianças e dos alunos.	
AE Ferrer Correia – Miranda do Corvo	Bom	2008/2009	O Projecto Educativo define, de forma concisa, os principais objectivos a atingir. O Agrupamento revela capacidade de atracção junto dos utentes, para o que concorrem o bom ambiente escolar, o acompanhamento dos alunos, a diversidade da oferta educativa e o dinamismo do órgão de gestão.	O Conselho Executivo exerce uma liderança dinâmica, sendo o principal responsável pelo aperfeiçoamento da organização. Garante a articulação entre os diferentes órgãos, mobilizando os actores para o cumprimento dos objectivos traçados.	O Conselho Executivo e os restantes órgãos e estruturas revelam abertura à inovação, mostrando vontade no aperfeiçoamento contínuo do Agrupamento.	A interacção com a comunidade local é um factor importante na consecução das actividades planificadas. São vários os protocolos e parcerias celebrados.
AE Finisterra – Febres – Cantanhede	Bom	2008/2009	O Projecto Educativo e o Projecto Curricular expressam a identidade e a visão do Agrupamento, estabelecendo prioridades, objectivos e elementos de natureza prospectiva. Não foram definidas metas quantificadas que orientem os profissionais para os resultados e que permitam avaliar o nível de consecução dos objectivos determinados.	Os elementos do Conselho Executivo actuam de forma dialogante na tomada de decisões, demonstram motivação e empenho no exercício das suas funções e procuram incentivar os diferentes órgãos e estruturas a tomarem decisões nas respectivas áreas. A sua liderança evidencia capacidade de mobilização dos diferentes colaboradores.	O Agrupamento adere a projectos inovadores. Existe um reconhecimento interno e externo do Agrupamento, decorrente das dinâmicas de acolhimento dos alunos e dos restantes actores, manifestando-se num clima de segurança e bem-estar e facilitador das aprendizagens.	O envolvimento da organização em diferentes projectos nacionais proporciona aos alunos oportunidades diversificadas de aprendizagem. As parcerias e os protocolos estabelecidos com instituições e empresas locais têm proporcionado apoio técnico em diferentes áreas, dinamização de projectos, formação de pessoal docente e não docentes e realização de estágios para os alunos e sua transição para a vida activa.
AE Dr.^a Maria Alice Gouveia - Coimbra	Bom	2008/2009	O Projecto Educativo e o Projecto Curricular expressam a identidade e a visão do Agrupamento, estabelecem prioridades e objectivos, assim como integram elementos de natureza prospectiva, embora não seja evidente a existência de metas quantificáveis para	Os responsáveis do Agrupamento e das diferentes estruturas estão motivadas e empenhadas na melhoria do serviço educativo, demonstrando conhecer as suas áreas de actuação. O Conselho Executivo exerce uma liderança discreta, evidenciando capacidade de	Os órgãos de administração e as estruturas de coordenação e supervisão educativa promovem o desenvolvimento de iniciativas inovadoras, com vista à introdução de melhorias nas aprendizagens dos alunos.	É desenvolvida uma rede alargada de parcerias e protocolos com várias instituições locais, tendo em vista, especialmente, a concretização das componentes práticas dos cursos de educação e formação e o apoio a alunos com necessidades educativas especiais.

			as várias áreas de desenvolvimento.	mobilização dos colaboradores.		
AE Pedrulha - Coimbra	Bom	2008/2009	O Projecto Educativo e o Projecto Curricular definem os objectivos estratégicos do Agrupamento – sucesso escolar, equidade social, boas condições de trabalho e integração da comunidade educativa.	A comissão provisória tem uma acção empenhada, mobilizando os diferentes actores para o cumprimento dos objectivos traçados. Garante a articulação entre os órgãos e incute nos profissionais sentido de responsabilidade.	O Agrupamento demonstra abertura à inovação, consubstanciada no desenvolvimento de iniciativas que beneficiam o ensino e a aprendizagem.	O Agrupamento tem ligações a várias entidades locais com vista à consecução das actividades escolares.
AE Soure	Bom	2008/2009	O Conselho Executivo actua de forma dialogante na tomada de decisões. A sua acção tem privilegiado a dimensão sócio-educativa e a diversificação da oferta educativa, sendo esta actuação conhecida e reconhecida pela comunidade.	Os elementos do Conselho Executivo demonstram motivação e empenho no exercício das suas funções e procuram incentivar os diferentes órgãos e estruturas a tomarem decisões nas respectivas áreas.	O Agrupamento adere a projectos inovadores.	O envolvimento do Agrupamento em diferentes projectos nacionais e internacionais demonstra a preocupação em proporcionar aos alunos oportunidades diversificadas de aprendizagem.
AE Vila Nova de Poiães	Bom	2008/2009	O Projecto Educativo e o Projecto Curricular expressam a identidade organizacional e a visão estratégica que se pretende para a instituição. O Conselho Executivo revela dinamismo, actuando de forma dialogante e num quadro de participação democrática na tomada de decisões e incute na comunidade educativa atitudes de responsabilidade.	O Órgão de Gestão é empenhado e incentiva os líderes das estruturas a tomarem decisões nas suas áreas de competência.	O Agrupamento evidencia abertura à inovação, consubstanciada na implementação de projectos que têm contribuído para a melhoria do sucesso educativo e para a diminuição do abandono escolar.	O Agrupamento estabeleceu diversas parcerias e protocolos com entidades locais e regionais.
AE Alhadás – Figueira da Foz	Bom	2009/2010	O Projecto Educativo estabelece os objectivos estratégicos a atingir no quadriénio 2009/2013, para	Os responsáveis pelos órgãos de direcção, administração e pelas diferentes estruturas de coordenação educativa e	O Agrupamento adere a iniciativas inovadoras.	Existe uma rede de parcerias e protocolos de cooperação com diversas instituições. O Agrupamento está envolvido em projectos de

			as áreas ensino e aprendizagem, cultura e organização e gestão. O Projecto de Intervenção do Director é um documento de referência na definição de prioridades nos campos pedagógico, sociocultural, administrativo e financeiro.	supervisão pedagógica conhecem as respectivas áreas de acção, estão motivadas para o desenvolvimento das tarefas e orientam o seu trabalho em função da melhoria dos resultados dos alunos.		âmbito local e nacional.
AE Cantanhede	Bom	2009/2010	Os documentos orientadores expressam uma visão para o desenvolvimento do Agrupamento, assente numa estratégia de auto-avaliação sistemática que permite identificar as fragilidades e alavancar processos de melhoria.	Os titulares dos órgãos de direcção, administração e gestão conhecem as suas competências, demonstram empenho no exercício das suas funções e revelam disponibilidade para colaborar com os diferentes actores na resolução dos problemas.	São desenvolvidas algumas iniciativas como forma de melhorar a prestação do serviço educativo e de resolver problemas.	O Agrupamento mantém uma rede de protocolos e parcerias com diversas instituições.
AE Condeixa-a-Nova	Muito Bom	2009/2010	O Projecto Educativo e o Projecto Curricular estabelecem prioridades e objectivos gerais, embora a formulação bastante genérica dos objectivos não facilite a orientação das estruturas de coordenação e supervisão para a consecução das metas estabelecidas.	A direcção conhece as suas competências e áreas de intervenção. Assume uma liderança forte e interventiva mobilizadora dos diferentes actores para as suas responsabilidades. As decisões são partilhadas, ouvidos os diversos órgãos, estruturas e pessoas, dentro do seu quadro de responsabilidades.	O Agrupamento manifesta abertura à mudança e aproveita soluções inovadoras para os desafios e problemas.	Foi estabelecida uma rede alargada e adequada de parcerias e protocolos com entidades e instituições da região, no sentido de potenciar os recursos do Agrupamento em diferentes dimensões da sua organização.
AE Inês de Castro – Coimbra	Bom	2009/2010	O Conselho Executivo actua de forma dialogante e num quadro de participação democrática na tomada de decisões. Todavia, manifesta algumas dificuldades em promover a articulação entre os diferentes órgãos.	O Conselho Executivo revela disponibilidade para colaborar com os diferentes actores na superação das dificuldades.	Existe abertura a iniciativas e a projectos inovadores que enriquecem os contextos de aprendizagem.	O envolvimento da organização em diferentes projectos nacionais proporciona aos alunos oportunidades diversificadas de aprendizagem. Também as parcerias e os protocolos estabelecidos com instituições locais e regionais têm proporcionado apoio técnico em diferentes áreas.
AE Infante D. Pedro –	Bom	2009/2010	Os Projectos Educativo e	Os titulares dos órgãos de	A Instituição demonstra	Foi estabelecida uma rede de

Penela			Curricular e o Projecto de Intervenção do Director expressam uma visão de desenvolvimento futuro do Agrupamento, centrada na melhoria das competências dos discentes em diferentes áreas.	administração e gestão conhecem as suas competências, demonstram empenho no exercício de funções e disponibilidade para a resolução dos problemas.	abertura a iniciativas e projectos.	parcerias e protocolos de cooperação com instituições da região.
AE Lousã	Bom	2009/2010	As principais áreas de intervenção do Agrupamento estão inscritas no Projecto Educativo, decorrem dum processo de análise diagnóstica e abrangem as dimensões ensino-aprendizagem, cidadania, dinâmica organizacional, trabalho em rede e avaliação.	Os responsáveis demonstram conhecer a sua área de intervenção e revelam-se motivados para o cumprimento das tarefas. A direcção desenvolve uma acção dinâmica e mobilizadora dos diferentes actores, privilegiando o trabalho em rede.	Para responder a problemas persistentes e tornar a escola mais atractiva, o Agrupamento adoptou soluções inovadoras com destaque para a criação de clubes e actividades estimulantes e para a adesão a projectos nacionais.	O Agrupamento colabora com diversas instituições locais e regionais com vista à melhoria da prestação do serviço educativo.
AE Miranda do Corvo	Muito Bom	2009/2010	As principais áreas de intervenção do Agrupamento decorrem dos objectivos do Projecto Educativo e foram objecto de planos de acção, alguns com impacto visível.	A direcção demonstra capacidade de liderança, promove a articulação entre os órgãos e as estruturas pedagógicas e a complementaridade de funções, mobilizando, também, os diferentes actores para o exercício das suas competências e para o cumprimento dos objectivos do Agrupamento.	O Agrupamento adere a iniciativas inovadoras e a soluções de gestão modernas.	O Agrupamento mantém uma vasta rede de protocolos e parcerias com diversas instituições.
AE Paião – Figueira da Foz	Muito Bom	2009/2010	A acção dos membros da direcção é reveladora de uma liderança capaz de impulsionar o desenvolvimento organizacional, mostrando-se coerente com as áreas prioritárias estabelecidas nos documentos estratégicos de	Os responsáveis escolares conhecem os seus papéis e responsabilidades, revelam empenhamento na execução das tarefas e mostram-se activos na resolução dos problemas. A direcção actua de forma dialogante, mobiliza e envolve os diferentes órgãos	Existem sinais consistentes de inovação no desenvolvimento de projectos, alguns com a mobilização de entidades parceiras.	O Agrupamento participa num amplo conjunto de iniciativas em parceria com diversas entidades locais e concelhias, com vista à melhoria da prestação do serviço educativo. As áreas de abrangência são de natureza educativa, cultural, económica e institucional.

			planeamento.	e estruturas pedagógicas na definição e cumprimento dos objectivos, com reflexos na promoção do trabalho articulado dos órgãos.		
AE S. Silvestre - Coimbra	Bom	2009/2010	O Projecto Educativo define os princípios orientadores da acção a desenvolver pelo Agrupamento, elegendo como prioridades a promoção do sucesso escolar e o fomento das relações da escola com a comunidade. É também neste sentido que se exprime a visão patente no Projecto de Intervenção da Directora, documento de suporte à reformulação do Projecto Educativo, ao apostar na inovação dos projectos de intervenção e de formação e na escolha adequada de estratégias para o sucesso dos alunos.	A direcção demonstra dinamismo, capacidade de diálogo e disponibilidade para colocar com os diversos intervenientes na resolução dos problemas. A sua acção está a ser apoiada e bem recebida por todos os sectores da comunidade educativa, sendo encarada como um sinal de viragem para melhorar a organização.	O Agrupamento demonstra abertura à inovação, salientando-se as iniciativas para dotar a escola-sede dos equipamentos informáticos adequados.	Existem ligações com várias entidades, tendo em vista a consecução das actividades escolares.
AE Taveiro - Coimbra	Bom	2009/2010	O Agrupamento traçou no seu Projecto Educativo linhas de actuação estratégicas que visam aumentar o número de alunos, através da diversificação da oferta curricular, de aprendizagens mais centradas na aquisição de conhecimentos, do controlo da indisciplina e da interacção com o meio.	É visível a motivação dos diversos intervenientes relativamente às metas, objectivos e estratégias traçados pela organização, que advêm, essencialmente, das expectativas existentes em torno da capacidade de gestão da Directora. O bom ambiente educativo é propício ao desenvolvimento do trabalho cooperativo e subsidiário entre as diversas estruturas e órgãos, existindo espaços e tempos definidos para o efeito, que se	O Agrupamento denota alguma abertura à inovação.	Estabeleceram uma rede de parcerias e protocolos de cooperação com instituições da região e o Agrupamento está envolvido em vários projectos de âmbito nacional.

				apresentam como facilitadoras da obtenção dos objectivos delineados.		
AE Zona Urbana da Figueira da Foz	Muito Bom	2009/010	O Projecto Educativo estabelece prioridades e planos de acção, que apontam para a formação integral do aluno através de uma dinâmica educativa que privilegia a interacção escola-comunidade. O projecto de intervenção do Director apresenta também uma visão prospectiva do desenvolvimento do Agrupamento através da definição de objectivos finais e intermédios para as áreas de ensino e aprendizagem, organização e gestão da comunidade educativa e dos espaços educativos e segurança escolar, cultura organizacional e formação pessoal e desenvolvimento profissional.	É evidente a motivação e o empenho com que professores e assistentes desenvolvem a sua acção. A direcção conhece bem as suas áreas de actuação, mobiliza diversos intervenientes na resolução dos problemas e mostra um forte compromisso com os objectivos do Agrupamento.	Existe abertura à inovação, sendo de realçar o forte investimento nas tecnologias de informação e comunicação.	Foram estabelecidas parcerias e protocolos com diversas instituições que se traduzem em inúmeras iniciativas para as crianças e alunos, bem como para a comunidade em geral.
Escola Secundária de Cantanhede	Muito Bom	2009/2010	O Projecto Educativo/Plano Estratégico contém contributos do programa de intervenção da Directora e do trabalho de auto-avaliação, definindo valores e princípios expressos em quatro eixos estratégicos: serviço educativo, organização e gestão escolar, auto-regulação e sustentabilidade e liderança, que se encontram distribuídos por objectivos operativos, cujas acções estão	Os responsáveis da Escola e das diferentes estruturas conhecem as suas áreas de acção, revelam motivação no desempenho das suas tarefas e realizam as actividades de acordo com as orientações definidas. A direcção revela competência, empenho e espírito de missão, promovendo a participação das estruturas de orientação e supervisão pedagógica na tomada de decisões.	Existe uma acção estratégica deliberada de abertura à inovação e de procura das melhores soluções para os problemas.	Estão estabelecidos diversos protocolos e parcerias com entidades públicas e privadas que contribuem para a boa qualidade do serviço educativo prestado e para a imagem que a Escola projecta na comunidade educativa.

			indexadas e metas quantificáveis e avaliáveis.			
Escola Secundária com 3º CEB Cristina Torres – Figueira da Foz	Muito Bom	2009/2010	As lideranças têm um projecto de desenvolvimento estratégico que visa essencialmente o aumento do sucesso escolar dos alunos e a sua realização como cidadãos e pessoas.	Os responsáveis escolares conhecem as suas áreas de acção, estão motivados e possuem uma estratégia assente na tomada de decisões e na orientação das equipas pedagógicas para os objectivos e metas traçados. A direcção promove a articulação entre os diferentes órgãos e estruturas, reconhecendo o princípio da subsidiariedade.	A abertura a iniciativas inovadoras insere-se no plano estratégico da Escola para fazer face a problemas persistentes, diversificar os processos de ensino-aprendizagem, criar novas oportunidades de acesso ao conhecimento e melhorar os resultados dos alunos.	Existem parcerias e protocolos activos com diversas entidades públicas e privadas que têm contribuído para a melhoria do serviço educativo.
AE Brás Garcia de Mascarenhas – Oliveira do Hospital	Bom	2010-2011	O Projecto Educativo e o Projecto Curricular expressam os princípios, orientações e objectivos que norteiam a política educativa do Agrupamento. O projecto de intervenção apresentado pelo Director, elaborado em coerência com o Projecto Educativo, enumera um conjunto de acções que em cada domínio de intervenção (gestão, funcionalidade, infra-estruturas, equipamentos e pedagogia) concorrem para a concretização dos objectivos propostos nos documentos estruturantes.	A direcção revela-se dinâmica e empenhada e mobiliza os diferentes órgãos e estruturas na definição e implementação de estratégias.	A inovação está presente no incentivo à formação institucional, na utilização das tecnologias de informação e comunicação e na aquisição de equipamentos informáticos e audiovisuais.	O Agrupamento estabeleceu um conjunto de parcerias com entidades públicas e privadas da região no sentido de melhorar a prestação do serviço educativo e proporcionar novas oportunidades de aprendizagem às crianças e alunos.
AE Buarcos – Figueira da Foz	Bom	2010/2011	O Projecto Educativo enuncia princípios orientadores, finalidades e prioridades educativas e enumera um conjunto de estratégias para a consecução dos objectivos	A direcção revela empenho no exercício das suas funções e dinamismo na implementação de projectos e no estabelecimento de parcerias com diferentes	No sentido de valorizar o papel da escola, o Agrupamento tem desenvolvido diversas iniciativas no campo experimental e artístico e	O Agrupamento está envolvido num conjunto de iniciativas de natureza educativa, formativa, económica e cultural, em parceria com entidades regionais e concelhias.

			pretendidos, os quais apontam a melhoria dos resultados escolares, a redução do abandono escolar, o incremento da relação com a comunidade e a dinamização de projectos e actividades extracurriculares.	elementos do meio local.	divulgado o trabalho dos alunos em parceria com instituições locais.	
AE Gândara Mar - Cantanhede	Bom	2010/2011	O Agrupamento definiu metas para o sucesso escolar dos seus alunos, bem como para o abandono, tendo por referência a média dos dois últimos anos lectivos. A organização elege como prioridades a dimensão socioeducativa, a diversificação da oferta educativa e a qualidade e abrangência dos apoios prestados aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.	A direcção demonstra abertura e capacidade para ouvir e motivar, apoiando as tomadas de decisão dos diferentes responsáveis.	A abertura à inovação traduz-se, essencialmente, no uso das tecnologias de informação e comunicação, seja em contexto de sala de aula, seja em actividades de enriquecimento curricular.	Existe um quadro alargado de parcerias e protocolos celebrados pelo Agrupamento.
Escola Artística de Música do Conservatório de Coimbra	Muito Bom	2010/2011	A acção do Director, com o apoio dos restantes elementos da direcção, é reveladora de uma liderança forte e capaz de impulsionar o desenvolvimento organizacional, mostrando-se coerente com as áreas prioritárias de intervenção estabelecidas no Projecto Educativo.	A direcção revela empenho e disponibilidade permanentes, mobilizando os profissionais para os objectivos da organização, o que se reflecte especialmente na performance musical alcançada pelos discentes.	O Conservatório demonstra abertura a iniciativas e projectos inovadores promotores de experiências artísticas estimulantes.	O Conservatório mostra forte envolvimento no meio, participando num amplo conjunto de iniciativas em parceria com diversas entidades locais, regionais e nacionais, com vista à melhoria da prestação do serviço educativo.
Escola Secundária Avelar Brotero – Coimbra	Muito Bom	2010/2011	O Projecto Educativo incorpora o diagnóstico realizado no âmbito da auto-avaliação e os contributos do	Os responsáveis dos órgãos de direcção, administração e gestão e das estruturas de coordenação educativa e	As práticas inovadoras estão tradicionalmente ligadas ao uso das tecnologias nos cursos	A operacionalização dos objectivos inscritos no Projecto Educativo passa, para além de outros programas, pela celebração de protocolos e parcerias

			Projecto de Intervenção do Director. Define o perfil do aluno que se deseja formar, elenca como prioridades as áreas pedagógica, cultural e administrativa e estabelece metas e estratégias para a sua concretização.	supervisão pedagógica conhecem as suas áreas de acção e demonstram empenho no exercício das suas funções, revelando disponibilidade para colaborar na resolução dos problemas.	profissionais, sendo esta uma área de referência. Paralelamente, a Escola tem-se envolvido em programas e projectos nacionais e internacionais.	com entidades e empresas da região, importantes para a concretização dos planos da Escola em diferentes domínios.
Escola Secundária Jaime Cortesão	Bom	2010/2011	A Escola tem como grandes objectivos a construção de um saber globalizante e a promoção de hábitos de cidadania, mas não existem indicadores de base quantificados para a monitorização destes objectivos.	Os diversos responsáveis demonstram conhecer as suas áreas de intervenção e estão motivados para o cumprimento das tarefas. A liderança da direcção, especialmente da Directora, é forte e atenta aos problemas dos professores e alunos.	Como estratégia para responder a problemas persistentes (abandono escolar, desinteresse dos alunos e comportamentos desadequados) foram instituídas algumas acções e aderiram a projectos nacionais.	A Escola estabelece protocolos com diversas entidades e empresas para a abertura de cursos e a realização de estágios no âmbito dos cursos profissionais e de educação e formação de adultos.
Escola Secundária com 3º CEB Dr. Bernardino Machado – Figueira da Foz	Bom	2010/2011	O Projecto Educativo traça metas prioritárias para o desenvolvimento da Escola e define estratégias de actuação. Contudo, a formulação genérica de algumas linhas orientadoras e a ausência de valores quantificáveis dificulta o estabelecimento de planos de acção para a resolução dos problemas da Escola.	A direcção demonstra empenho no exercício das suas funções, abertura à implementação de projectos, toma a iniciativa na resolução de problemas e revela disponibilidade para colaborar com os diferentes intervenientes.	Para responder a problemas persistentes e tornar a Escola mais atractiva, os responsáveis têm procurado soluções inovadoras, tanto através de iniciativas em parceria, como de projectos próprios ou projectos nacionais e internacionais.	A Escola revela um bom envolvimento no meio, participando num amplo conjunto de iniciativas em parceria com diversas entidades locais e regionais com vista à melhoria da prestação do serviço educativo.
AE Mira	Bom	2010/2011	O Agrupamento, pelo facto de ter uma constituição recente, ainda não consolidou os objectivos estratégicos que visa atingir. Porém, são notórias as intenções do Director e do Conselho Geral no sentido de estabilizar um conjunto de iniciativas que, no seu todo, elucidarão a	Os diversos elementos do Agrupamento demonstram, aos vários níveis, conhecer as suas áreas de intervenção e estão motivados para o cumprimento das tarefas que lhe estão associadas. Existe um bom clima relacional na comunidade escolar. A liderança do Director assenta	Como estratégia para responder a problemas persistentes (desinteresse dos alunos e comportamentos desadequados) foram instituídas algumas acções, nomeadamente a diversificação da oferta formativa.	O Agrupamento estabelece protocolos com diversas entidades e empresas para a abertura de cursos e de estágios das turmas de percursos curriculares alternativos e dos cursos de educação e formação e cursos profissionais e para os alunos com planos individuais de transição.

			visão da organização.	no exercício democrático do cargo, estando atento e disponível para os problemas que lhe são apresentados. Existe uma boa relação de cooperação institucional entre o Director e os restantes órgãos e estruturas educativas		
AE Montemor-o-Velho	Muito Bom	2010/2011	O Agrupamento tem um projecto de desenvolvimento focado na melhoria do sucesso escolar dos alunos e na sua realização como cidadãos e pessoas. A concretização e monitorização destes objectivos estratégicos são apoiadas por indicadores que identificam o ponto de partida (p. ex., taxas de conclusão de ciclo, taxas de participação dos pais) e por algumas metas globais quantificadas, incluídas no Projecto Educativo.	Os responsáveis escolares conhecem as suas áreas de acção, estão motivados e possuem uma estratégia assente na tomada de decisões participadas e na orientação das equipas pedagógicas para os objectivos e metas traçados. A direcção assegura a articulação entre os órgãos escolares, as estruturas de coordenação e supervisão e os diversos serviços, promove o princípio da subsidiariedade e explora a complementaridade de funções e responsabilidades, reconhecendo, também, o trabalho dos profissionais competentes e empenhados, como forma de motivar para os objectivos do Agrupamento.	A abertura a iniciativas inovadoras insere-se no plano estratégico do Agrupamento para fazer face a problemas persistentes, diversificar os processos de ensino e aprendizagem, criar novas oportunidades de acesso ao conhecimento e melhorar os resultados dos alunos.	É desenvolvida uma rede significativa de parcerias e protocolos com diversas instituições e empresas.
AE Escalada – Pampilhosa da Serra	Bom	2010/2011	O Projecto Educativo expressa os objectivos e as estratégias que norteiam a acção educativa, agrupados em torno de quatro áreas essenciais, orientadas para a melhoria dos resultados, para o acompanhamento dos alunos, para o reforço da	A direcção revela-se dinâmica e empenhada e mobiliza os diferentes órgãos e estruturas para a concretização dos objectivos e planos de acção, particularmente no que diz respeito à elevação das expectativas dos alunos e das famílias e à melhoria dos	A adesão do Agrupamento aos planos e programas de âmbito nacional (PNL e PAM) permite o enriquecimento do currículo, o desenvolvimento de novas competências e a melhoria do desempenho	O Agrupamento estabeleceu um conjunto de parcerias que lhe permitem melhorar as respostas educativas e proporcionar novas oportunidades de aprendizagem às crianças e alunos.

			<p>cidadania e para o envolvimento dos pais. O plano de intervenção da Directora, alinhado com os objectivos do Projecto Educativo, pretende elevar as expectativas das famílias, que têm uma percepção positiva sobre o acolhimento que o Agrupamento presta.</p>	<p>resultados escolares.</p>	<p>profissional dos docentes. São também sinais de inovação a instalação de equipamentos informáticos (computadores ligados à Internet e quadros interactivos) em todas as salas de actividades/salas de aula, a partir da educação pré-escolar e o incentivo à utilização da plataforma <i>Moodle</i>, embora a rentabilização destes meios seja um objectivo ainda pouco conseguido.</p>	
<p>AE Martim de Freitas</p>	<p>Muito Bom</p>	<p>2010/2011</p>	<p>O Projecto Educativo estabelece as prioridades que norteiam a acção educativa do Agrupamento, para cada uma das quais foram estabelecidos objectivos operacionais, estratégias, metas e indicadores. O Agrupamento demonstra uma boa capacidade de atracção junto da comunidade que serve, sendo procurado pelo serviço educativo prestado e pelo bom ambiente escolar existente.</p>	<p>A direcção, organizada segundo um modelo descentralizado de tarefas entre os elementos que a constituem, revela-se muito empenhada no cumprimento das suas funções, mobiliza os diferentes órgãos e estruturas, assim como as entidades externas que colaboram com o Agrupamento, e faz a coordenação geral das actividades.</p>	<p>Os responsáveis têm sabido dar resposta aos problemas, contribuindo para tornar o Agrupamento mais atractivo.</p>	<p>O Agrupamento mostra estar bem envolvido no seu meio, tendo estabelecido diversos protocolos e parcerias com entidades públicas e privadas da região.</p>
<p>Escola Secundária D. Duarte - Coimbra</p>	<p>Muito Bom</p>	<p>2010/2011</p>	<p>A visão, as estratégias e a acção educativa estão enquadradas por princípios de cidadania democrática e humanista, da participação alargada, bem como por prioridades (p. ex., relação com a comunidade,</p>	<p>A direcção revela-se proactiva na mobilização dos órgãos e dos vários actores escolares, verificando-se uma atitude positiva na integração dos profissionais, que se mostram motivados e empenhados no desenvolvimento das tarefas e</p>	<p>É evidente o dinamismo no desenvolvimento de projectos e planos que se pretende que constituam novos caminhos e soluções inovadoras para a resolução de problemas persistentes.</p>	<p>As parcerias, protocolos e projectos assumem uma importância determinante na acção da Escola, e são, por esta, incessantemente procurados, no sentido da criação de oportunidades de aprendizagem, resultando em benefícios concretos para os alunos.</p>

			participação nas estruturas educativas e nos órgãos escolares), por objectivos hierarquizados e áreas de actuação, para responderem às dificuldades encontradas, propondo-se indicar metas, decorrentes das áreas de intervenção expressas, e estratégias de superação.	conhecedores das respectivas áreas de actuação. O seu papel tem sido, também, determinante na melhoria progressiva das condições materiais de prestação do serviço educativo.		
Escola Secundária Quinta das Flores - Coimbra	Bom	2010/2011	O Projecto Educativo, elaborado para o triénio 2010-2011 a 2012-2013, define as grandes linhas orientadoras da Escola. O Projecto de Intervenção do Director, partindo da identificação dos problemas da Escola, estabelece objectivos e estratégias que se encontram incorporados, na sua maioria, no actual Projecto Educativo.	Os responsáveis da Escola e das diferentes estruturas conhecem as suas áreas de acção e demonstram empenho no exercício das respectivas funções. O Director promove a articulação entre os diferentes órgãos e estruturas e mobiliza recursos externos de apoio à acção da Escola.	A Escola desenvolve um esforço significativo na consciencialização dos jovens para o mundo actual.	Encontram-se celebrados alguns protocolos e parcerias que contribuem para a operacionalização dos objectivos inscritos no Projecto Educativo.

ANEXO II

Caro/a Director/a

No âmbito da minha Dissertação de Mestrado, intitulada “*Práticas de Liderança do(a) Director(a). Um estudo realizado, em função do género, em Escolas do Distrito de Coimbra*”, venho solicitar-lhe que responda ao presente questionário sobre práticas de liderança (Leadership Practices Inventory, de Kouzes e Posner).

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e o seu contributo para a compreensão das diferenças que possam existir, ou não, entre os homens e as mulheres que lideram as Escolas do Distrito de Coimbra.

O questionário é anónimo e os dados serão utilizados, apenas, no âmbito desta Dissertação de Mestrado.

Muito obrigada pela sua colaboração.

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; mais de 55 anos.
3. Há quantos anos exerce funções de liderança? 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? Agrupamento de Escolas; Escola não agrupada.

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.

- Com que frequência se envolve nos seguintes comportamentos e acções?
- Circule o número que está à direita de cada afirmação, utilizando a seguinte escala:

1=NUNCA; 2=OCASIONALMENTE; 3=ALGUMAS VEZES; 4=MUITAS VEZES; 5=FREQUENTEMENTE.

1	Eu constituo um exemplo pessoal do que espero das outras pessoas.	1 2 3 4 5
2	Eu falo sobre as tendências futuras que influenciarão a forma como o nosso trabalho será feito.	1 2 3 4 5
3	Eu procuro identificar formas desafiadoras que testam as minhas próprias competências e capacidades	1 2 3 4 5
4	Eu incentivo relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalho.	1 2 3 4 5
5	Eu elogio as pessoas pelo trabalho bem feito.	1 2 3 4 5
6	Eu dedico tempo e energia para assegurar que as pessoas com quem trabalho adiram aos princípios e padrões previamente estabelecidos.	1 2 3 4 5
7	Eu passo a imagem dinamizadora sobre como poderá ser o nosso futuro.	1 2 3 4 5
8	Eu desafio as pessoas a tentarem formas novas e inovadoras no desempenho do seu trabalho.	1 2 3 4 5
9	Eu escuto com atenção os diversos pontos de vista.	1 2 3 4 5
10	Eu faço questão que as pessoas tenham conhecimento da confiança que deposito nas suas capacidades.	1 2 3 4 5
11	Eu cumpro as promessas e compromissos que faço.	1 2 3 4 5
12	Eu falo com os outros para partilhar a visão do quanto melhor o futuro poderá ser.	1 2 3 4 5
13	Eu procuro, fora dos limites formais da nossa organização, formas inovadoras para o que fazemos	1 2 3 4 5
14	Eu trato os outros com dignidade e respeito	1 2 3 4 5
15	Eu asseguro-me de que as pessoas são recompensadas criativamente pelos seus contributos para o sucesso dos nossos projectos.	1 2 3 4 5
16	Eu solicito <i>feedback</i> acerca da forma como a minha prática afecta o desempenho das outras pessoas.	1 2 3 4 5
17	Eu demonstro aos outros como os seus interesses a longo prazo podem concretizar-se ao partilharem uma visão comum.	1 2 3 4 5

18	Eu pergunto “O que podemos aprender com esta experiência?” quando as coisas não correm como o esperado.	1 2 3 4 5
19	Eu apoio as decisões que as outras pessoas tomam por sua iniciativa.	1 2 3 4 5
20	Eu reconheço publicamente as pessoas que demonstram compromisso para com os nossos valores comuns.	1 2 3 4 5
21	Eu procuro promover consenso acerca de um conjunto de valores comuns relativos ao funcionamento da nossa organização.	1 2 3 4 5
22	Eu enfatizo, em traços gerais, o que aspiramos concretizar.	1 2 3 4 5
23	Eu procuro assegurar que façamos planos concretos e que estabeleçamos etapas mensuráveis para os projectos e programas sobre os quais trabalhamos.	1 2 3 4 5
24	Eu dou aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho	1 2 3 4 5
25	Eu encontro maneira de celebrarmos os sucessos alcançados.	1 2 3 4 5
26	Eu sou claro/a acerca da minha filosofia de liderança.	1 2 3 4 5
27	Eu falo com convicção genuína acerca do elevado sentido e finalidade do nosso trabalho.	1 2 3 4 5
28	Eu experimento e corro riscos, mesmo que exista a possibilidade de erro.	1 2 3 4 5
29	Eu asseguro que as pessoas cresçam na sua profissão pela aprendizagem de novas capacidades e desenvolvimento pessoal.	1 2 3 4 5
30	Eu dou aos membros da minha equipa muita apreciação e suporte pelas suas contribuições.	1 2 3 4 5

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO III

Google.com/mail/?shva=1#label/Di Gmail - Using the Leadershi... X

Remover marcador Spam Eliminar Mover para Marcadores Mais 88 de 197

Using the Leadership Practices Inventory in your research Caixa de entrada | X Dissertação | X

Notkin, Debbie - San Francisco para mim mostrar detalhes 8 Feb Responder

Dear Ms. Matos:
 This email represents official permission for you to use the LPI Self instrument to collect data for your research. You will need to purchase one copy of the instrument, which you may do through Amazon or through our sales representatives. I Please let me know if you would like a sales representative to get in touch with you. You may then use the copies you buy for photocopying, and your research—however, you may not distribute them in any other way. All photocopies must keep the copyright notice that is on our publication. Our only other request is that you supply us with a copy of your final paper when it is completed.
 If you wish to use the instruments in Portuguese, we are just about to publish an approved Portuguese version, which you could purchase instead of an English version. If that is what you would like to do, please let me know and I'll help you get the Portuguese version.
 Thank you for your interest in the Leadership Practices Inventory.

--
 Debbie Notkin
 Contracts Manager
 (415) 782-3182/fax 415 433-4611
dnotkin@wiley.com

please don't print this e-mail unless you really need to

Debbie

--
 Debbie Notkin
 Contracts Manager
 (415) 782-3182/fax 415 433-4611
dnotkin@wiley.com

please don't print this e-mail unless you really need to

Participantes

- Notkin, Debbie - San F...
dnotkin@wiley.com
- Lidia Grave
lidia.grave@netcabo.pt

Anúncios

American Book Publisher
 Publishing and marketing services.
 Publish your book today!
www.iuniverse.com

Win an International MBA
 Win a €32,500 scholarship on line.
 Join the competition today!
www.internationalmbachallenge.com

Global leaders, executives
 commenting on leadership
 success at age of Digital Cowboys
nofear-community.com

Mais sobre...
[Self Publish »](#)
[Sales Representative »](#)
[Publish a Book »](#)
[Research Paper »](#)

[Acerca destes links](#)

Bela Matos

ANEXO IV

[←](#) **Remover marcador** Spam Eliminar [+](#) [-](#) Mover para ▼ Marcadores ▼ Mais ▼ 118 de 197 [←](#) [▶](#)

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de inquérito. mime-noreply

Caixa de entrada | X Dissertação | X

☆ **mime-noreply@gepe.min-edu.pt** para mim [mostrar detalhes](#) 14/11/10 [Responder](#) ▼

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0161500001
- Nome da Entidade: Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos
- Nome do Interlocutor: Bela Elisabete Ferreira Correia de Matos
- Designação do inquérito: Práticas de Liderança (Leadership Practices Inventory, de Kouzes e Posner)

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.

Este pedido vai ser analisado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

[Responder](#) [Encaminhar](#)

mime-noreply@gepe.min-edu.pt
[mime-noreply@gepe.min-edu.pt](#)
[+](#) [✉](#) [☎](#) ▼

[Mostrar detalhes](#)

Anúncios

MINIMAL Avaliação na WEB
 Software Avaliação do Desempenho Portais p/ Avaliadores e Avaliados.
www.minimal.pt

Mestrado em Psicologia
 Psicologia da Justiça
 Excelência e Empregabilidade
www.porto.ucp.pt/fep/

Ilha de Menorca
 Até 70% de desconto nas suas Férias
 Letsbonus, Let's Travell.
Letsbonus.com/Viagens

Mais sobre...
[Modelo »](#)
[Escolar »](#)
[Autorização »](#)
[Ofício »](#)

ANEXO V

mail.google.com/mail/?shva=1#sent/12 Gmail - Pedido de colabora... X

Belamatos@gmail.com

Procurar correio Pesquisar a Web Mostrar cópias de pesquisa Criar filtro

Arquivar Spam Eliminar Mover para Caixa de entrada Marcadores Mais

Pedido de colaboração Caixa de entrada | Questionários Dissertação | X

Bela Matos mostrar detalhes 8 Jan Responder

Exmo/a Director/a do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz

(na eventualidade de este não ser o contacto electrónico do/a Director/a agradeço, por favor, que lhe seja reenviado o presente email, com bcc para mim, a fim de proceder à respectiva rectificação em futuras utilizações. Obrigada.)

Chamo-me Bela Elisabete Matos e exerço funções de Adjunta do Director do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz.

No âmbito da minha dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, vou administrar um questionário aos/às Directores/as dos Agrupamentos e Escolas não agrupadas do Distrito de Coimbra, para o que venho solicitar a sua prestimosa e indispensável colaboração.

Este questionário pretende conhecer as práticas de liderança dos Directores e Directoras das Escolas do Distrito de Coimbra e perceber onde se situam as principais diferenças nessas mesmas práticas, em função do género, do tipo de escola, dos anos de experiência no cargo e da idade do/a Director/a.

O questionário foi devidamente autorizado pela DGIDC (MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) com o registo n.º 0161500001.

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 o envelope selado que juntarei e que contém, unicamente, o nome do destinatário garantindo, assim, o anonimato do remetente.

O tempo que terá de despendar no preenchimento deste questionário será de, aproximadamente, 5 minutos.

Os dados são estritamente confidenciais.

Grata pela atenção e colaboração.

Votos de um bom ano de 2011.

Os meus cumprimentos,

Bela Matos

Bela Matos belamatos@gmail.com

Criar perfil Privacidade Definições da conta Sair

Conservatório Musica... Adélio Matos Escola Secundária D... INEDS

Mostrar mais 81

Anúncios

Gestão da Construção
Licenciatura na Escola Superior de Tecnologia Barreiro. Inscreve-te! www.estbarreiro.ips.pt

Mestrado Gestão Fiscal
Inscreve-te online no ISG. Constrói o teu futuro com o Grupo Lusófona. acesso.gruposofona.pt/ISG

Gestão de Imóveis
Gestão profissional e eficiente. Garantia de rentabilidades elevadas. www.joneslangassalle.pt

Optimizar Frotas
Software Flexível e Modular. Oferta dos 3 Primeiros Meses. campanha-toptrans.com/optimizarfrotas

Mais sobre...
Escola »
Gestão »
Site De Escola »
Gestão NA Escola »

Aberra destes links

Bela Matos

Capítulo I – Introdução

1. Os objectivos 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 actual 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.

Em todas as épocas a “*história dos vencedores*” é 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 projectos de grande impacto colectivo (Silva, 2008).

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 projecta a influência do líder e as relações/efeitos que se estabelecem pela sua acção/feedback em contextos organizacionais diferenciados dando, por isso, dinâmica e motivação à continuidade da investigação sobre o tema.

Acresce, ainda, que à medida que a complexidade social expressa em múltiplas organizações - públicas, privadas, prosseguindo fins não lucrativos – procurando a maioria delas, de alguma forma, suprir e satisfazer necessidades e anseios dessa 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, tem conduzido, particularmente os estudiosos da gestão, a assumir a questão da liderança como a sua missão central de investigação” (Almeida, 2006, p.22).

Proliferam estudos sobre os processos de liderança escolar, diversificam-se as perspectivas teóricas de análise, accionam-se diferentes metodologias de investigação. Não obstante, na intersecção 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-conceptual as investigações recentes têm vindo a reavivar velhas tipologias de liderança inscritas no património estruturante da Teoria Organizacional, para explicar (e mesmo suportar) as actuais mudanças nas escolas.

Sendo generalizada a ideia de que o sucesso das organizações depende directamente 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 centrada, denota-se uma resistência à mudança por parte das organizações escolares. Alguns autores explicam este problema pela inacção interna à própria organização ou pela propensão desta em manter a estabilidade.

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.

Foram muitas as mudanças implementadas nos últimos anos nos Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas nacionais: Avaliação do Desempenho Docente e Não Docente, no 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.

No entanto, 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, sobretudo nos últimos anos, tido 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.

A experiência pessoal que tivemos como vice-presidente do Conselho Executivo e que temos, presentemente, como Adjunta do Director, permite-nos afirmar que o cargo do Presidente do Conselho Executivo/Director(a) assume, presentemente, uma exigência muito elevada, pela dedicação e competência que são investidas diariamente na liderança dos estabelecimentos de ensino.

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 actuar como um parceiro. É inevitável que o líder escolar (Director/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.

A liderança parece estar intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias.

Segundo 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 acções 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.

Também procuram oportunidades, buscando modos inovadores de mudar, crescer e melhorar e experimentam e correm riscos, gerando constantemente pequenas vitórias e aprendem com os erros. Incentivam a colaboração, promovendo objectivos comuns e construindo confiança e fortalecem os outros, partilhando informações e poder de decisão. Reconhecem, igualmente, os contributos, mostrando apreciação pela excelência individual e celebram valores e vitórias, criando um espírito de grupo.

Assim, os **objectivos desta investigação** passam por caracterizar e identificar as práticas de liderança mais postas em prática pelos/as Directores/as das Escolas Públicas do distrito de Coimbra, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009).

2. As questões de investigação

Estabelecemos algumas questões basilares e orientadoras para a presente investigação procurando analisar a temática em questão. Assim:

Pergunta de partida:

Quais são as práticas de liderança mais experimentadas pelos directores/directoras do distrito de Coimbra, de acordo com o modelo preconizado por Kouzes e Posner?

Perguntas específicas:

- Como se caracteriza a liderança dos Directores/as das Escolas públicas do distrito de Coimbra, 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 Director/a?
- Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança dos/as Directores/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 Director/a?
- Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função da idade do/a Director/a?

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 actores mais preponderantes de uma organização escolar: o/a Director/a.

Sendo, actualmente, o cargo de Director/a um órgão de direcção unipessoal, a sua actuação enquanto líder é determinante na condução da organização (Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada).

O estilo e as práticas de liderança do/a Director/a serão, certamente, determinantes na forma como são definidas as opções e linhas estratégicas para o agrupamento/escola não agrupada.

Por outro lado, o estudo assume uma pertinência profissional e pessoal. Procuramos alicerçarmo-nos teoricamente no intuito de sermos capazes de fundamentar toda a acção inovadora e a mudança associadas à tarefa que nos entregamos diariamente. Procuramos instrumentos que nos permitam construir um conhecimento importante 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.

4. Organização do trabalho

A presente dissertação está organizada em cinco Capítulos: o Capítulo I, correspondente à Introdução, o Capítulo II, referente ao enquadramento teórico, o Capítulo III, dedicado à metodologia, o Capítulo IV analisa e interpreta os dados e o Capítulo V apresenta as conclusões.

Na Parte I apresentamos o início do quadro teórico que fundamenta esta investigação, a qual estipula seis pontos. Abordamos a temática da liderança, focando o seu conceito, algumas das teorias e modelos de liderança. Equacionamos, igualmente, a liderança e o género, a liderança nas organizações escolares e a liderança na perspectiva da avaliação externa. No que à avaliação externa diz respeito, compilámos a análise da avaliação

atribuída pela Inspeção Geral da Educação ao domínio “Liderança”, de todas as Escolas Públicas do distrito de Coimbra, entre os anos lectivos de 2006/2007 e 2010/2011.

Na Parte II fazemos referência ao modelo de Kouzes e Posner, uma vez que utilizamos o *Leadership Practices Inventory* (LPI)¹ como nosso instrumento para recolha de dados. Apresentamos o modelo preconizado pelos autores e descrevemos as cinco práticas de liderança exemplar. Terminamos esta segunda parte com a apresentação de alguns estudos onde também foi utilizado este instrumento.

Na Parte III centramo-nos na liderança no contexto normativo educacional, 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, que determina o cargo de Director/a como um órgão de direcção unipessoal.

No Capítulo III inicia-se o estudo empírico da nossa investigação. Aqui fazemos referência ao estudo em causa, de natureza quantitativa, onde recorremos ao inquérito por questionário. Identificamos, igualmente, a população do nosso estudo (Directores/as dos estabelecimentos de ensino público do distrito de Coimbra), os procedimentos adoptados e as variáveis da investigação.

No Capítulo IV analisamos e interpretamos os dados coligidos, sendo o último Capítulo a apresentação das conclusões.

Os limites desta investigação são inerentes às escolhas que operamos ao longo da nossa pesquisa. Não contámos com a participação de todos/as os/as Directores/as que constituem a população em estudo: dos 56 Directores/as, disponibilizaram-se 35 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, necessariamente, comprometida pela indisponibilidade dos/as Directores/as que não devolveram o questionário.

¹ Tendo a administração do questionário sido autorizada pelos autores.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Parte I - Liderança

1. Conceito de Liderança e Líder

A liderança é uma temática que sempre despertou interesse tendo, no entanto, vindo a expandir-se nos últimos 70 anos. Na literatura organizacional sobre liderança, existem incontáveis artigos e definições ilimitadas, embora a maioria dos pesquisadores concorde com a existência de traços comuns como sendo importantes para que seja exercida a liderança.

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 objectivos ou como uma combinação de múltiplos elementos (Bento, 2010b).

Assumindo a liderança um papel muito importante nas diferentes organizações e na profundidade das mudanças que nelas podem ocorrer, a compreensão do seu conceito é, também no nosso estudo, um ponto de partida importante.

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).

Ao consultarmos a definição de liderança e de líder no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), da Academia das Ciências de Lisboa, surge-nos o seguinte:

Liderança – “1. Espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar. 2. Função daquele que dirige, do líder. 3. Exercício de condução ou de influência que é aceite pelos dirigidos” (p. 2264).

Líder – “1. Pessoa que pela sua personalidade exerce influência sobre o comportamento dos outros, conduzindo-os na acção e representando-os nas suas pretensões e opiniões. 2. Pessoa que dirige, que chefia um grupo político ou um movimento e o representa institucionalmente” (2264).

Hermano 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.

Na opinião de 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.

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

Warren Bennis (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).

Bento (2010a), ao abordar a questão da liderança elenca uma série de breves definições de diferentes autores:

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).*

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, fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso.

Tracy (2010) partilha da mesma opinião quando afirma que os líderes são feitos, não nascem. 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.

Rocha (2000) entende que “*ao contrário do que muitos estudos predizem, não existe um perfil de líder universal*” (p.110).

A liderança, por outras palavras, “*é vista mais como um continuum do que como uma série de comportamentos alternativos*” (Ghilardi e Spallarossa 1991:105).

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, os autores 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*” (p.xxv).

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.

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).

Almeida (2006) faz referência a um estudo levado a efeito onde se evidenciou, de forma consistente, que os líderes considerados individualmente fazem a diferença no que diz respeito à performance. O mesmo autor cita um outro estudo, no mesmo âmbito mas num contexto de uma organização pública em que o líder é nomeado, revelando 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.

Costa (2008) refere que vários estudos no âmbito da inovação demonstraram que há uma íntima relação entre a inovação e determinadas variáveis. Uma das variáveis apontadas é o papel desempenhado pelos seus líderes, na acção do que se quer implementar e como, garantir a adesão de todas as pessoas ao projecto inovador e a importância de saber criar consensos ao nível de normas e valores o que, na opinião de Almeida (2006), uma organização pode tornar-se a imagem e semelhança do seu líder.

Cashman (2010) afirma que para um líder responder a desafios cruciais é necessário explorar oito princípios de liderança: carácter, intenção, conexão, ética, agilidade, resiliência, treino e presença.

Collins & Porras (1994) (citados por Almeida, 2006) no seu estudo sobre companhias visionárias concluem não existir evidência que a liderança seja um elemento distintivo nos estádios primeiros de formação da companhia e rejeitam a teoria do grande líder.

Almeida (2006:24) refere Gayle (2004) relativamente ao que esta última considera como mitos da liderança: “*a ideia do papel heróico do líder, a sua omnipresença como solucionador de problemas*”, que os líderes nasceram com particulares características 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.

Cohen (2010) fala de uma liderança heróica, 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.

No estudo realizado por Caetano (2005), o autor concluiu que o estilo de liderança que os vários líderes ao longo dos anos foram adoptando resultou de uma influência biunívoca entre o líder e as relações interpessoais e intergrupais dos professores, ou seja, a actuação 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.

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

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.

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

Quadro 1 – Diferenças entre gestores e líderes

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	Perspectiva 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

Assim, um gestor/administrador e um líder são papéis 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, e na opinião do mesmo autor ambas, liderança e gestão, são importantes.

É comum ler-se que um bom gestor faz as coisas bem, enquanto um bom líder faz as coisas certas.

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, e conseqüentemente exige abordagens holísticas que potenciem a compreensão do seu significado, a um nível múltiplo de interrelações (Almeida, 2006).

De forma muito sucinta, apresentamos uma síntese de alguns dos conceitos de liderança anteriormente apresentados:

Quadro 2 – Resenha de conceitos de liderança

Autor	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 objectivos ou como uma combinação de múltiplos elementos.
Tracy (2010)	Os líderes são feitos, não nascem.

2. Algumas Teorias da Liderança

Vários são os autores que desenvolveram diversas teorias sobre a liderança podendo, de uma forma geral, estarem reunidas em três grandes grupos: Teorias de Traços de Personalidade (características marcantes da personalidade possuídas pelo líder), Teorias sobre Estilos de Liderança (maneiras e estilos de se comportar adoptados pelo líder) e Teorias Situacionais da Liderança (adequação do comportamento do líder às circunstâncias da situação).

2.1 Teorias de Traços de Personalidade

Este grupo de teorias defende que o líder é a pessoa que possui alguns traços específicos de personalidade que o distinguem das demais pessoas. É através destes traços específicos, marcantes da personalidade, que o líder pode influenciar o comportamento das pessoas.

“Os líderes deveriam possuir certas características de personalidade especiais que seriam basicamente as principais facilitadoras no desempenho do papel de liderança. Assim, os líderes passaram a ser entendidos como seres diferentes das demais pessoas pelo facto de possuírem alguns traços de personalidade considerados como profundos, responsáveis não só por fazê-los emergir como tal como também por mantê-los em suas posições” (Bergamini, 1994:28).

Para Chiavenato (1993), estas teorias são as mais antigas sobre a liderança. Foram grandemente influenciadas pela chamada teoria do “grande homem”, que se baseia nas realizações pessoais de alguns homens, que dominaram a história da humanidade, para explicar o progresso do mundo.

Assim, as teorias de traços de personalidade pressupõem que certas pessoas possuem uma mistura de traços de personalidade que, depois de definidos, podem ser utilizados para identificar potenciais líderes e para avaliar a eficácia da liderança. Não há, contudo, uma uniformidade de características e traços de personalidade comuns nos vários autores que se dedicam ao estudo desta matéria.

No entanto, Chiavenato (1993), de um minucioso estudo feito a uma vasta bibliografia sobre os traços de personalidade que definem o líder, resume alguns dos principais traços apontados pelos autores, a saber:

1. Traços físicos: energia, aparência e peso;
2. Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança;
3. Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa;
4. Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa.

Bento (2010) refere que os primeiros estudos realizados sobre liderança até à II guerra mundial pretenderam distinguir traços físicos, características da personalidade e aptidões que distinguissem entre os líderes e os não-líderes.

Assim, na perspectiva das teorias dos traços de personalidade, um líder deve ser uma pessoa com boa aparência física, inteligente, de fácil relacionamento e decidido, para poder liderar com sucesso.

Contudo, Chiavenato (1993) é de opinião de que estas teorias apresentam lacunas em muitos aspectos, como aqueles que se descrevem a seguir:

- Não evidenciam os traços de personalidade e características que realçam os aspectos da liderança;
- Não dão atenção à influência e reacção dos subordinados nos resultados da liderança;
- Não fazem distinção entre traços para atingir determinados objectivos;
- Ignoram, completamente, o contexto situacional da liderança;
- Defendem que uma pessoa dotada de traços é sempre líder em qualquer situação.

Também Stogdhill (1948, referido por Bento, 2010a) concluiu, depois de rever 124 estudos, que os “(...) líderes não se tornam necessariamente líderes (...) devido à posse de uma determinada combinação de traços” (p.37).

O mesmo autor, 26 anos depois, volta a rever 163 estudos e, nesta altura, os resultados por si apresentados salientaram a importância de diversos traços e competências para a eficácia da liderança, essencialmente: inteligência, criatividade, fluência verbal, auto-estima, estabilidade emocional, adaptabilidade às situações, vigilância para com as necessidades dos outros, tolerância ao stress, iniciativa e persistência na resolução dos

problemas, capacidade de persuasão, desejo de assumir responsabilidades e de ocupar uma posição de poder.

Rotger (1982) enumera uma série de qualidades de que os líderes devem ser portadores: inteligência, estabilidade emocional, capacidade para orientar os outros, aceitação de responsabilidades, iniciativa, atitude comunicativa, acção directiva, capacidade de planificação, organização.

No entanto, foram sendo desacreditadas as perspectivas que reflectem sobre o papel dos líderes, tendo em vista a determinação dos critérios da sua personalidade. Começou-se, na opinião de Rocha (2000) a perceber que os traços de personalidade são escassamente preditores da eficácia dos líderes.

Kouzes e Posner (2009) afirmam que para que as pessoas estejam dispostas a seguir alguém, o líder deve ser: honesto, capaz de olhar para o futuro, inspirador e competente. Segundo os mesmos autores, os líderes têm de saber para onde vão se querem que os outros os sigam de livre vontade, quer se chame a essa capacidade uma visão, um sonho, um apelo, um objectivo ou um plano pessoal.

Tichy e DeRose (2010:5) afirmam que a capacidade de julgamento é o genoma essencial da liderança. Em última análise, um líder é julgado pelos outros sobre o desempenho da organização e esse desempenho depende de muitos factores, cabendo ao líder utilizar os dados disponíveis para saber quando e como agir.

Apesar de estas teorias terem caído em descrédito, Chiavenato (1993) refere que a simples enumeração de algumas características pessoais de liderança constitui muitas vezes um exemplo e um paradigma interessante para o líder ter em atenção.

Parece-nos óbvio que este grupo de teorias de liderança não pode, por si só e apenas, constituir uma explicação total da liderança. Contudo, não descartamos a importância da presença de certas características de personalidade para a predisposição do exercício da liderança.

2.2 Teorias dos Estilos de Liderança

As teorias estudam a liderança numa perspectiva de comportamento do líder em relação às pessoas de um grupo ou de uma organização. Contrariamente às teorias dos traços de

personalidade, que se referem à essência individual do líder, estas teorias abordam o que o líder faz (Chiavenato, 1993).

Nos primeiros estudos que se efectuaram sobre a liderança organizacional predomina uma espécie de crença ingénua que assenta no princípio de que os factores de sucesso ou de fracasso das organizações estão intimamente associados à acção eficaz ou não eficaz dos seus líderes (Rocha, 2000).

De entre as teorias que explicam a liderança, através dos estilos de comportamento, destaca-se a que utiliza três estilos de liderança: autoritária ou autocrática, democrática e a liberal ou “laissez-faire” (Ghilardi e Spallarossa, 1991).

Esta teoria pertence ao psicossociólogo alemão Kurt Lewin. Foi testada por dois dos seus discípulos, White e Lippit, em 1939, através de um estudo, na Universidade de Iowa, para verificar a modificação de comportamento em quatro grupos de meninos de dez anos orientados para a execução de tarefas, aplicando os três estilos de liderança (Caetano, 2005, citando Penteadó, 1986). Os grupos de meninos eram orientados, de seis em seis semanas, por líderes que utilizavam os três estilos de liderança acima referidos. Os grupos responderam com comportamentos diferentes aos estilos de liderança a que foram submetidos.

No estilo de liderança autocrático, o líder determinava todos os procedimentos que os elementos dos grupos deviam ter. As tarefas e respectivas técnicas de execução eram orientadas passo a passo, conforme as necessidades do desenvolvimento do trabalho. Os grupos não sabiam o que fazer, quando o líder não lhes apresentava, de imediato, a tarefa seguinte. O líder determinava quem fazia o quê e elogiava ou criticava pessoalmente os elementos, quando achasse conveniente. Procurava manter-se afastado do grupo, mas sem grande hostilidade.

Ghilardi e Spallarossa (1991) afirmam, mesmo, que os níveis de participação na tomada das decisões não existem praticamente no estilo de liderança autocrático.

Os grupos mostraram forte tensão, frustração e, principalmente, agressividade.

A apatia também se manifestava em alguns elementos através de uma total submissão ao líder. Os grupos não tiveram nem espontaneidade, nem iniciativa, e não houve formação de grupos de amizade. Apesar de, aparentemente, gostarem das tarefas, verificou-se que não sentiam satisfação pelo que estavam a fazer. O trabalho só se

desenvolvia com a presença do líder, porque, quando este se ausentava, as actividades paravam e os grupos expandiam os seus sentimentos, reprimidos pela presença do líder.

De modo diferente, sob um estilo de liderança democrático, o grupo discutia e decidia sobre os procedimentos a ter para o desenvolvimento do trabalho, cabendo ao líder o papel de estimular a discussão e de dar assistência, quando solicitado. Neste sentido, o líder apresentava também as alternativas de acção, de entre as quais o grupo escolhia as que mais lhe interessavam. Desde o início, todos os membros do grupo tiveram conhecimento dos objectivos das tarefas. Era o grupo que dividia as tarefas pelos vários elementos, ficando a cada elemento a liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho. O líder procurava ser um membro do grupo e criticava ou elogiava, não as pessoas em si, mas os processos, os factos, os desenvolvimentos, etc.

Desta experiência resultou um bom relacionamento entre os elementos e criaram-se grupos de amizade. Desenvolveram-se comunicações espontâneas, francas e cordiais entre o líder e os elementos do grupo. O ritmo de trabalho não foi muito grande, mas foi permanente, seguro e de qualidade, mesmo quando o líder se ausentava. Verificou-se um forte sentido de responsabilidade pessoal, forte integração de grupo e um clima de satisfação pelo trabalho.

Contrariamente, o estilo de liderança liberal dava total liberdade, tanto aos elementos como ao próprio grupo, para decidirem o que fazer, não havendo qualquer participação do líder. Este fornecia o material de trabalho e esclarecia que se encontrava disponível para dar informações a quem lhas pedisse. Não tomava parte, nem nas discussões sobre o trabalho, nem no desenvolvimento das tarefas. O líder só fazia comentários aos elementos do grupo quando isso lhe era solicitado directamente.

Com este tipo de processo, verificou-se uma produção fraca, apesar da actividade intensa dos grupos. Não houve organização no desenvolvimento das tarefas, sendo este muito irregular. Os grupos gastaram mais tempo com discussões relacionadas com motivos pessoais do que com os aspectos do trabalho. Mostraram pouco respeito pelo líder e um comportamento agressivo. As actividades foram desenvolvidas dentro de um espírito individualista (Penteado, 1986).

Segundo Chiavenato (1993), os grupos liderados por pessoas com atitudes autocráticas apresentaram uma grande quantidade de trabalho produzido. Os grupos orientados sob uma liderança democrática apresentaram menos produto final do que os grupos anteriormente referidos, mas superior em qualidade. Por sua vez, os grupos que tiveram

uma liderança liberal apresentaram fraca qualidade e pouca quantidade de trabalho desenvolvido.

Resultados idênticos, obtidos em estudos posteriores, demonstraram também que os grupos sob liderança democrática são tão produtivos como os outros, mas mais criativos, acabando, no fundo, por serem mais eficientes.

Deste modo, o mesmo autor defende que a liderança autocrática, em determinadas circunstâncias, funciona e dá resultados, quando os processos liberais e os democráticos não resolvem as situações. Também a liderança democrática resulta, quando os processos autocráticos e liberais não dão resposta ao que se pretende. O mesmo se passa com a liderança liberal, quando os processos autocráticos e democráticos falham.

O líder, no seu dia-a-dia, utiliza ou pode utilizar os três estilos de liderança, de acordo com os seus subordinados e com as circunstâncias de momento. Assim, quando manda cumprir uma ordem, está a ser um líder autocrático; quando consulta os seus subordinados para tomar decisões, utiliza e aplica o estilo de liderança democrática; e quando sugere algo, está a ser liberal (Caetano, 2005, citando Penteado, 1986).

O problema da liderança está em saber quando se emprega, qual o estilo, com quem, em que circunstâncias e quais as actividades a serem desenvolvidas.

Kouzes e Posner (2009) sublinham que a liderança não tem a ver com personalidade mas com o comportamento.

Neste sentido, Carmo (1999) diz-nos que, segundo a teoria de Blake e Mouton, “*o estilo de liderança pode exercer-se de acordo com o valor que os actores sociais atribuem às tarefas a realizar ou às relações sociais a desenvolver*” (p. 202).

Bento (2010b) faz referência a estudos de Fidler que concluem que o líder apresentaria um destes dois estilos: liderança orientada para as tarefas ou liderança orientadas para as relações. “*(...) o indivíduo com personalidade propensa à conclusão da tarefa e ao sentido da realização tende a praticar mais liderança voltada para as tarefas. O indivíduo que valoriza relacionamentos solidários e agradáveis com os outros tende a praticar mais liderança voltada para as relações*” (p.130).

Parece ser unânime que é fundamental que o líder siga as suas próprias referências e respeite a sua personalidade, adaptando-se às situações e evitando decalcar o exemplo de outros líderes.

Os estudos de teor contingencial assentam na ideia de que os factores situacionais e contextuais moderam a relação entre o estilo de liderança e o maior ou menor sucesso da organização.

Para utilizar a teoria da contingência de Fiedler, é necessário que o líder conheça o seu estilo (e se o mesmo está orientado para a tarefa ou para os relacionamentos) e saber fazer o diagnóstico da situação e determinar se as relações com os seus membros, estrutura da tarefa e poder de posição são favoráveis ou desfavoráveis (Bento, 2010b).

Por outro lado, as críticas que em maior número são apontadas a alguns tipos de análise contingencial relacionam-se com o facto de algumas de estas abordagens prestarem pouca atenção ao diagnóstico das características dos subordinados (Rocha, 2000).

É neste âmbito que se inscrevem as denominadas teorias cognitivo-motivacionais que, relativamente ao modelo de Fiedler, têm a vantagem de introduzir na análise da liderança organizacional um outro factor de contingência: as características dos subordinados.

De entre as principais características do líder transformacional, Almeida (2006) enuncia a influência, a consideração individual, a motivação inspiracional e o estímulo intelectual como os ‘motores’ da acção do líder, particularmente em contexto de mudança organizacional.

Rocha (2000) defende que nas organizações educativas dotadas de autonomia, a liderança dever ser mais transformacional do que transaccional, já que a primeira implica a capacidade de envolver outras pessoas num compromisso com a mudança e a segunda implica uma manutenção do *status quo*.

Bento (2010a) avoca que, para que sejam eficazes, todos os líderes devem possuir e trabalhar em prol do melhoramento do seu objectivo moral, independentemente do estilo de cada um.

No estudo do mesmo autor, que tinha por objectivo identificar os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário, de acordo com o modelo contingencial de Fiedler e comparar os seus estilos de liderança, chegou aos seguintes resultados: 68,5% dos inquiridos têm um estilo de liderança orientado para as relações tendo 21,9% um estilo de liderança voltado para as tarefas; 80% dos professores com estilo de liderança orientado para as pessoas são do género masculino; no grupo de idades situadas entre os 26 e os 30 anos encontra-se a maior parte dos indivíduos

(72,7%) com um estilo de liderança orientado para as relações; é nos níveis de ensino do 3º ciclo e secundário que se observa o estilo de liderança orientado para as tarefas.

Caruso e Salovey (2007) afirmam, ao longo de todo o seu livro, que a integração de estilos racionais e emocionais é a chave para a liderança bem-sucedida.

2.3 Teorias Situacionais de Liderança

Estas teorias tentam explicar a liderança, recorrendo a um sistema que inclui não só o que as teorias acima descritas protagonizam, mas também as variáveis situacionais. Como já vimos, as teorias de traços de personalidade centram-se nas características do líder e as teorias dos estilos de liderança, no impacto que o comportamento do líder produz nos seus subordinados. As teorias situacionais procuram incluir a liderança no contexto ambiental em que ela ocorre, levando em conta o líder, os liderados, a tarefa, a situação, os objectivos.

Se as teorias dos traços tivessem sido comprovadas, teriam proporcionado uma base para a selecção das pessoas “certas” para assumir posições formais em grupos e organizações em busca de liderança. Em comparação, se a abordagem comportamental conseguisse identificar os determinantes críticos do comportamento dos líderes, seríamos então capazes de treinar as pessoas para a liderança.

A diferença entre as abordagens dos traços e a comportamental, em termos de aplicabilidade, está nas suas premissas básicas. Se as teorias dos traços estivessem certas, os líderes são natos: ou nascem ou não nascem líderes. Por outro lado, se existissem comportamentos específicos que identificassem os líderes, a liderança poderia ser ensinada – poderíamos elaborar programas para implantar esses padrões comportamentais nos indivíduos que desejassem tornar-se líderes eficazes.

“As teorias sobre a liderança denominadas situacionais ou contingenciais partem do pressuposto de que o comportamento mais apropriado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que o líder se encontra. As teorias mais conhecidas são: a teoria “caminho-objectivo”, de House; o “continuum de liderança”, de Tannenbaum e Shmidt; a teoria da contingência da liderança de Fiedler; a teoria normativa, de Vroom e Yetton e a teoria situacional da liderança, de Hersey e Blanchard” (Bento, 2010b: 131).

O que as teorias situacionais defendem é que não existe um único estilo ou característica de líder que satisfaça toda e qualquer situação de liderança. Isto quer dizer que, a cada situação, deve ser aplicado um tipo de liderança que consiga alcançar, o mais possível, a eficácia e a eficiência dos liderados.

Bergamini (1994) entende que as teorias contingenciais exploram aquelas variáveis que circundam o processo de liderança, não deixando de lado os diferentes tipos de comportamentos dos líderes e que o objectivo a atingir é o de determinar de que forma o comportamento de um líder pode influenciar os resultados da interacção líder e subordinado.

Estas teorias permitem ao líder uma maior versatilidade na sua actuação, visto que tem mais hipóteses de alterar o rumo dos acontecimentos. Pode alterar a situação e adequá-la a um determinado tipo de liderança ou escolher um tipo de liderança e adaptá-lo à situação concreta (Chiavenato, 1993).

No entanto, qualquer que seja o estilo de liderança adoptado, este deve ser confortável para o líder, uma vez que seria desastroso para o seu desempenho tentar adoptar um estilo com o qual não se sinta à vontade (Bertrand e Guillemet, 1988, citados por Caetano, 2005).

O líder pode também recorrer a uma série de padrões de comportamento de liderança e adaptá-los às suas relações com os subordinados. Em 1958, Tannenbaum e Schmidt apresentaram um estudo sobre uma abordagem situacional de liderança (Chiavenato, 1993) onde expõem uma gama de tipos de comportamento de liderança. Estão organizados numa escala, que segue um continuum de padrões de liderança, em que cada tipo de comportamento está relacionado com o grau de autoridade do líder e com o grau de liberdade dos subordinados para a tomada de decisões. No lado esquerdo da escala situa-se a liderança centrada no chefe; no lado direito da escala posiciona-se a liderança centrada nos subordinados. Pelo meio da escala ficam as lideranças, ora mais centradas no líder, ora mais centradas nos subordinados.

Segundo estes autores, para que o líder possa escolher o padrão de liderança a desenvolver com os seus subordinados, deve ter em consideração e avaliar três forças que incidem em si próprio, nos subordinados e na situação. As forças que se focalizam no líder identificam-se pelo sistema de valores e convicções pessoais do líder; pela sua confiança nos subordinados; pelas suas inclinações pessoais a respeito de como liderar; e pelos seus sentimentos de segurança em situações incertas.

Quanto às forças que se centram nos subordinados, o líder deve saber do subordinado a sua necessidade de liberdade ou de orientação superior; a sua disposição em assumir responsabilidade; a sua segurança na incerteza; o seu interesse pelo problema ou pelo trabalho; e a sua compreensão e identificação do problema.

Em relação às forças que incidem na situação, o líder deve ter conhecimento sobre o tipo de organização, seus valores e tradições, suas políticas e directrizes; sobre a eficiência do grupo de subordinados; sobre o problema a ser resolvido ou a complexidade do trabalho; e sobre a premência de tempo.

Da abordagem situacional, Chiavenato (1993) infere que, quando as tarefas são rotineiras e repetitivas, a liderança fica geralmente focalizada no líder; este pode assumir diferentes padrões de liderança para cada um dos seus subordinados, tendo em conta as forças acima referidas; e o líder também pode, para o mesmo subordinado, assumir diferentes padrões de liderança, de acordo com a situação: alto nível de eficiência do subordinado, mais liberdade no trabalho; baixo nível de eficiência do subordinado, menos liberdade deste no trabalho e mais autoridade do líder.

Bergamini (1994, citando Fiedler 1967) considera que *“um estilo de liderança não é em si mesmo melhor ou pior do que outro, nem tampouco existe um comportamento em liderança apropriado para todas as condições”* (p.56).

Kouzes e Posner (2009) descobriram nas suas investigações que as qualidades de uma liderança admirada são que, acima de tudo, as pessoas querem seguir líderes que sejam credíveis. A credibilidade é a base da liderança.

De forma sucinta, as teorias de traços de personalidade centram-se nas características do líder; as teorias dos estilos de liderança, no impacto que o comportamento do líder produz nos seus subordinados; as teorias situacionais, procuram incluir a liderança no contexto ambiental em que ela ocorre, levando em conta o líder, os liderados, a tarefa, a situação, os objectivos.

3. Alguns Modelos de Liderança

Libório, Silva, Oliveira e Fraga (2010) fazem referência à concepção de uma liderança eficaz preconizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), apresentando quatro modelos de liderança distintos: modelo tradicional (hierárquico), modelo transaccional, modelo transformacional e modelo integrador.

Os modelos de liderança, enquanto campos necessários para a orientação das estruturas organizativas, não se circunscrevem às suas próprias fronteiras. Estas são permeáveis, permitindo ao líder eficaz a mudança de comportamentos e processos de tomada de decisão, adaptando-os e aproximando-os ao contexto, de acordo com as necessidades quer espaciais quer temporais do espaço pedagógico.

O modelo tradicional define-se pela existência de um contexto e cultura organizacional vincadamente estruturado, marcado pela relação superior/subordinado, onde existe uma clara divisão das tarefas.

No modelo transaccional é reconhecido a interação entre o líder e os seus subordinados, havendo lugar a recompensas por comportamentos adequados e, por outro lado, punições por comportamentos considerados pouco produtivos. Verifica-se, neste modelo, uma excessiva dependência de regras formais.

O modelo transformacional tem como *“corolário a motivação das pessoas, o superar de expectativas, a primazia da mudança e da inovação”* (Libório, Silva, Oliveira e Fraga, 2010:118). Este modelo preconiza a presença de um líder imbuído de uma missão e de uma visão, que contagia positivamente os seus seguidores, respeitando-os e partilhando a visão rumo ao sucesso da organização.

Kouzes e Posner (2009) afirmam que o tipo de liderança que faz as pessoas dar a própria energia e estratégias é a chamada liderança transformadora. Acrescentam, ainda, e citando Burns (1978, 2003) que 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).

O modelo integrador pressupõe a partilha horizontal de responsabilidade e autoridade e, por isso, verifica-se uma real partilha do poder.

Falando de liderança em contexto educativo, Rocha (2000) faz referência à obra de Tony Bush, *Theories of Educational Management*, de 1986, obra que se apresenta orientada para a produção de modelos conceptuais aplicáveis às organizações educativas.

- Modelos formais: a liderança é atribuída ao indivíduo que ocupa o topo da hierarquia, sendo este indivíduo que define os grandes objectivos da organização. As mudanças decretadas serão executadas em conformidade uma vez que o líder confunde-se com o decisor principal, o gestor.

- Modelos democráticos: o estilo de liderança é fortemente influenciado pela natureza do processo de decisão. Nestes modelos, o líder é sensível às necessidades e desejos dos seus colegas profissionais, criando oportunidades e condições para experiências inovadoras.

- Modelos políticos: os líderes têm os seus próprios valores, interesses e objectivos políticos que canalizam no seu processo interno de controlo e de decisão. Por outro lado, os líderes desempenham funções de mediadores de um processo negocial em que os representantes dos diferentes blocos de poder procuram obter benefícios em troca do seu apoio.

- Modelos subjectivos: os indivíduos atribuem significados diferentes aos acontecimentos, independentemente das posições que ocupam na organização. Os teóricos deste modelo preferem realçar as características individuais e a acção dos líderes informais em detrimento das posições formais.

- Modelos da ambiguidade: nestes modelos, na falta de um conjunto claro de objectivos, os líderes dispõem de uma base bastante flexível para avaliar as acções e resultados da organização. Para além da ambiguidade de poder existe, igualmente, uma ambiguidade de sucesso, já que é difícil medir-se os resultados alcançados pelos líderes.

4. Liderança e o género

De uma forma geral, os trabalhos empíricos sobre género e poder mostram a necessidade de fazer perceber que homens e mulheres não podem ser comparados.

Apesar da quase unanimidade com que a Democracia é hoje aceite como o melhor sistema político para as nações e estados, o mesmo não se passa, paradoxalmente, no modo de funcionamento da maioria das organizações – como as escolas (Bento, 1993, citado por Rocha 1998).

Se a maior parte dos estudos organizacionais têm subjacentes concepções baseadas em critérios de racionalidade dos mais variados tipos, então, facilmente se compreenderá a dificuldade que constitui proceder-se ao estudo e análise da liderança organizacional feminina no âmbito educacional (Rocha, 2000).

Nogueira (2006) indica que existe uma subrepresentação das mulheres nos processos de tomada de decisão no nosso país, que se encontra patente nos mais variados factores, desde a administração pública, ao nível do poder central e local, passando pelas universidades e politécnicos e pela direcção de empresas, concluindo que “*a representação das mulheres é assimétrica nos lugares onde o poder e a tomada de decisão são fundamentais*” (p.58).

Rocha (1998) acrescenta que as mulheres continuam a não estar representadas em “*situação de paridade com os homens nos órgãos colegiais de gestão escolar*” (p.29).

Em contextos de gestão educacional a investigação sobre as relações de género, enquanto relações de poder, deve abarcar vectores de uma análise descritiva e explicativa das racionalidades e das lógicas de acção que aí se desenvolvem e muitos destes pressupostos redundam em explicações redutoras sobre as relações sociais de género enquanto relações de poder na gestão educacional (Rocha, 2007b).

Sobre as relações do género e dos papéis profissionais desempenhados por homens e mulheres, Rocha (1998) entende que se procede a uma subalternização do estatuto feminino nas organizações escolares.

Saavedra (2004b) acrescenta que as questões relacionadas com a competição e com o poder assumem uma importância maior quando contextualizadas à escola, onde o próprio curriculum é especificamente competitivo.

Em muitos estudos sobre as mulheres e os homens na gestão educacional, tem-se partido do pressuposto de que o género masculino e o género feminino constituem grupos sociais concretos e que, a partir da categorização das suas formas de pensamento e actuação, se podem elaborar quadros-tipo fixos acerca dos comportamentos organizacionais, os quais tendem a reproduzir a dualidade homem (razão, poder) / mulher (emoção, não poder) (Rocha, 2007a).

Os perfis de género na gestão educacional não são, assim, construídos de forma neutra, uma vez que tendem a estabelecer uma diferenciação hierárquica das práticas e dos poderes dos homens e das mulheres exacerbando, muitas vezes, a importância dos *“processos de racionalização, geralmente associados à figura masculina, ora à exacerbação dos processos ligados à emotividade – tradicionalmente associados à figura feminina”* (Rocha, 2007b:5).

A nível dos estudos organizacionais, mesmo daqueles que se debruçam sobre a gestão e liderança femininas, as mulheres são caracterizadas, ao contrário dos homens, como sendo essencialmente emotivas. *“Ora, o carácter de emotividade não cabe nos limites conceptuais de uma racionalidade, seja esta tecnicista, optimal ou burocrática. (...) Na verdade, o paradigma literário, histórico, político, sociológico, psicológico de referência e de definição dos líderes é um paradigma masculino”* (Rocha, 2000:7115).

Nogueira (2006) afirma que a ascensão a postos de alto nível *“é muito mais fácil para os homens do que para as mulheres, mesmo quando eles estão menos bem preparados do que elas”* (p.58).

Por outro lado, é também interessante a posição de Saavedra (2004b) no que à análise do género diz respeito. A autora afirma que *“até recentemente, a masculinidade foi um tema quase ausente da conceptualização e investigação sobre género, porque apenas as questões associadas com o feminino e a feminilidade pareciam apresentar-se como problemáticas e tendo necessidade de análise e intervenção”* (p.104).

4.1 Liderança no feminino

Referindo-se à construção de tipologias do poder feminino ou do poder masculino, Enomoto (2000, citado por Rocha 2007a) sublinha a existência de uma construção *“generizada”* da gestão e do poder em que se associa, por regra, os homens ao *“núcleo*

duro da gestão” e à *“mão forte da gestão”* e as mulheres a *“líderes como mães”* e a *“líderes como visionárias”* (p.7). Paralelamente, Saavedra (2004a) sublinha que o género feminino continua a ocupar *“profissões tradicionalmente femininas e de menor prestígio social”* (p.87).

Por outro lado, Rocha (2007a, 2007b) sublinha que não existem possuidores do poder, mas sim mulheres e homens que o actualizam. Saavedra (2004b) acrescenta, ainda, e referindo-se ao trabalho de Foucault, que o *“poder não é específico de determinados grupos e que percorre todas as relações e interações sociais”* (p.105).

A feminilidade, tal como a masculinidade, é uma transacção entre os vários discursos na cultura em que cada homem e cada mulher estão inseridos, construindo-se através das relações que se estabelecem intersexos e intrasexos e através do modo como cada grupo marca as diferenças e semelhanças e se torna mais ou menos poderoso que o outro (Saavedra, 2004b).

Riley (1994:88) conclui que *“em todos os níveis, em praticamente todos os países, as mulheres estão sub-representadas a nível da gestão”*.

A conclusão de Riley é suportada pela análise que Maria Custódia Rocha (1998) apresenta relativamente à participação docente e a feminização da gestão dos Conselhos Directivos de Escolas Secundárias do Distrito de Braga. Assim, de entre múltiplas análises que a autora apresenta, salientamos a sua conclusão: *“As mulheres continuam a estar sub-representadas num órgão de gestão de uma das organizações em que elas constituem a maior parte do contingente”* (Rocha, 1998:37).

Rocha (2009) defende que, e embora existam algumas excepções, são fundadas as sucessivas críticas que são feitas ao facto de se verificar uma *“limitada efectividade prática do princípio da igualdade de oportunidades em Educação”* (p.108).

Na opinião de Rocha (2007a), na maioria das análises sobre género e poder *“tudo fica genericamente reduzido à questão da estereotipia e à constante reiteração sobre a condição de diferenciação assimétrica vivenciada pelas mulheres nos mais diversos contextos de análise”* (p.6).

Parece, então, que à problemática da liderança estão subjacentes determinados estereótipos (Schein, 1975 citado por Nogueira 2006; Saavedra, 2004a; Rocha, 2007b). Os diferentes actores sociais percebem a liderança como sendo um papel masculino, percebendo as qualidades da liderança como fazendo essencialmente parte da forma de

ser, de estar e de actuar dos líderes masculinos. Existe, assim, uma diferenciação díspar que organizacionalmente se estabelece entre os estilos de liderança feminina e os de liderança masculina (Rocha, 2000).

Embora os dados dos estudos indiquem existir idêntica distribuição das aptidões para homens e mulheres, “*esta não reflecte numa idêntica percentagem de ocupação das profissões por homens e mulheres*” (Saavedra, 2004a:86).

Numa entrevista de Ricardo Costa (2010) a Malcolm Gladwell, publicada na Revista Única, do Jornal Expresso, elucida um exemplo que permitiu eliminar preconceitos inconscientes em relação às mulheres, como se observa na seguinte situação:

“As orquestras sinfónicas são meios altamente avançados. Mas nunca contratavam mulheres para tocar instrumentos de sopro. Até que tudo passou a ser feito com biombos, em que o júri não via quem concorria. Nem o uso de saltos altos é hoje permitido nas audições. E, claro, agora há muito mais mulheres a tocar nas orquestras sinfónicas. E os instrumentos de sopro não são excepção” (p.62).

Segundo refere Gilbert (1985), e de uma forma geral, o emprego parece ser mais compensador para os homens do que para as mulheres, não só porque os homens tendem a ganhar, pelo mesmo trabalho, mais do que as mulheres, mas também porque as possibilidades de promoção são maiores e, fundamentalmente, porque “*as mulheres assumem a maior parte dos trabalhos e responsabilidades domésticas*” (p.88).

No seguimento desta linha de pensamento, Saavedra (2004a) cita Leung, Conely e Ashell (1994) referindo que a literatura indica que raparigas e mulheres têm tendência para baixar o nível das suas aspirações face à carreira devido aos conflitos resultantes da difícil conjugação do trabalho com a vida familiar.

É frequente a opinião pública referir-se às mulheres que ocupam postos de decisão como sendo “*super-mulheres*” ou, por outro lado, “*mulheres-homem*”, isto é, estas mulheres ou são apresentadas como mulheres invulgarmente dotadas, com uma resistência pouco comum por conseguirem combinar eficazmente os papéis tradicionais femininos (gestão da casa, responsabilidade e cuidados dos filhos) e os papéis tradicionalmente associados aos homens (a gestão de uma carreira exigente na qual exercem poder e liderança) ou, pelo contrário, são apresentadas como mulheres que

desistem do seu papel tradicional, que optam pelo papel masculino, sendo normalmente apresentadas como mulheres solteiras ou sem família (Nogueira, 2006).

A mesma autora entende que as mulheres necessitam de estar mais representadas nos órgãos de poder porque os interesses das mulheres podem estar mais defendidos, uma vez que um leque de talentos mais amplo (de homens e de mulheres) permite a escolha dos mais qualificados e porque a participação política é um valor em si mesmo, sem o qual não há cidadania plena.

Rocha (2007a, 2007b) entende que é óbvio que os estudos sobre a problemática das relações sociais de gênero como relações de poder devem ser metodologicamente repensados.

No dia-a-dia da escola existe um sem número de relações, de poderes, em que as mulheres e os homens se vêem envoltos e que, pela sua complexidade, não são passíveis de tipificação mas que permitem, porém, repensar a compreensão das organizações em termos de poder: *“o poder não se possui, carece de essência, é relação, não é unidireccional (...), a estrutura piramidal só serve para o entender mas trata-se de uma pirâmide difusa, móvel, mutante”* (Rocha, 2007b:12).

No entanto, em termos legais e sobretudo em termos de orientações e de políticas no que respeita à igualdade entre mulheres e homens, reportando-nos à educação, tem-se assegurado a igualdade a nível de acesso, não se tendo operacionalizado questões como a eliminação de concepções estereotipadas dos papéis femininos e masculinos (Rocha, 2009).

Assim, é do entendimento geral que existe uma subrepresentação das mulheres nos processos de tomada de decisão no nosso país (Riley, 1994; Rocha, 1998; Rocha, 2000; Saavedra, 2004a, Nogueira, 2006) e um estereótipo associado ao gênero (Schein, 1975 citado por Nogueira 2006; Rocha, 2000; Saavedra, 2004a; Rocha, 2007a, 2007b; Enomoto, 2000, citado por Rocha 2007a, Rocha 2009).

5. A Liderança nas Organizações Escolares

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, 2010:3).

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 colectiva 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, perspectivados simultaneamente como extensões e reflexos da cultura organizacional da escola e como relevantes de regulação cultural e simbólica (Torres e Palhares, 2009).

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).

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 (Torres e Palhares, 2009).

O principal foco desses relatórios tem sido, essencialmente, a política e aspectos 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, 2004:2, citados por Almeida, 2006:41).

Almeida (2006) opina que 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 concepção 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 acção 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 trajectória 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.

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 adoptar um enfoque predominantemente crítico e reflexivo*”, por outro lado, e no que à política educativa diz respeito, “*proclama-se a sua importância como uma técnica de gestão da eficácia escolar*” (p.126).

Os mesmos autores afirmam que culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percebidos como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Acrescentam, ainda, que a liderança unipessoal, emergente da implementação do D.L. 75/2008, de 22 de Abril, centrada na figura do Director, representará a “cola” ou o “cimento” que irá solidificar a cultura de escola.

Na óptica dos avaliadores externos das escolas, e a partir da análise que 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, uma liderança centrada na regulação dos resultados e a necessidade de existir na escola um líder forte, um rosto que responsabilize pela implementação eficiente de um projecto educativo que se pretende partilhado. Mas o significado de partilha é perspectivado mais como uma técnica de gestão de afectos do que de um processo resultante da participação democrática dos actores nas suas esferas significativas de acção.

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, 2009:131).

Transparece um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e receptivo, 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 (Torres e Palhares, 2009).

Almeida (2006), referindo-se a Moore (2003) afirma que o autor reconhece que a acção do gestor e líder público se desenvolve num contexto marcado pela incerteza devido ao carácter dual, ambíguo e de conflito de objectivos 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.

Moore (2003), referido por Almeida (2006), tece considerações ao nível dos desafios psicológicos que a liderança pública exige, neste quadro complexo de acção/comportamento estratégico do líder, invocando quatro aspectos: 1º) A procura de meios de fuga como refúgio, isto é, a recusa em sair da ‘zona de conforto’ e enfrentar os desafios; 2º) Caminhar no fio da navalha que resulta da falta de coragem em articular convicção/dúvida e acção/reflexão, procurando meios para preservar o status quo; 3º) Capacidade para caminhar no fio da navalha balanceando o papel que os parceiros podem desempenhar mas conservando o sentido crítico da acção/reflexão; 4º) 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.

“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).

6. A Liderança na perspectiva da Avaliação Externa

6.1 O olhar da Inspeção Geral da Educação

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa.

Após a realização de uma fase-piloto, da responsabilidade de um Grupo de Trabalho (Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio), a Ministra da Educação incumbiu a Inspeção-Geral da Educação (IGE) 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 está a desenvolver esta actividade, entretanto consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho.

Constituem objectivos desta actividade:

- 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 auto-avaliação 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.

Cada Unidade Orgânica é “olhada” em cinco domínios diferentes: Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de auto-regulação e melhoria da Escola/Agrupamento.

A equipa da IGE classifica cada um dos diferentes domínios segundo a seguinte Escala de Avaliação:

Muito Bom – Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns

aspectos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua acção tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

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

Suficiente – Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma acção com alguns aspectos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas acções 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 acções positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspectos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As acções desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

A nossa análise debruçar-se-á, apenas, e pelo âmbito da temática em estudo, sobre o domínio “Liderança”.

Relativamente a este domínio, a IGE analisa a “Visão e Estratégia”, “Motivação e empenho”, “Abertura à inovação” e “Parcerias, protocolos e projectos”, para as quais elenca uma série de perguntas ilustrativas de entendimento de cada um dos quatro factores e, a partir das respostas encontradas, atribui uma avaliação ao domínio “Liderança” (entre o Insuficiente e o Muito Bom, como já havíamos feito referência anteriormente).

No que diz respeito ao domínio “Liderança”, a avaliação dada pela IGE relativamente às Escolas não agrupadas/Agrupamentos de Escolas que integram o nosso estudo e que estiveram, já, sob o olhar externo das Equipas de Avaliação, os resultados variam entre o “Suficiente” e o “Muito bom” (Quadro 3).

Quadro 3 - Resumo dos Resultados do domínio da “Liderança” realizada pela IGE, em estabelecimentos de ensino do distrito de Coimbra, entre os anos lectivos de 2006/2007 e 2010/2011

Ano Lectivo	Agrupamento de Escolas				Escolas não agrupadas			
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
2006/2007	-	-	-	1	-	-	1	-
2007/2008	-	2	3	-	-	-	5	-
2008/2009	-	-	9	-	-	-	-	-
2009/2010	-	-	7	4	-	-	-	2
2010/2011	-	-	5	2	-	-	3	3
TOTAL	0	2	24	7	0	0	9	5
	33				14			

Entre o ano lectivo 2006/2007 e o de 2010/2011, foram avaliadas pela IGE 14 Escolas não agrupadas e 33 Agrupamentos de Escolas do distrito de Coimbra.

Nenhuma Escola não agrupada obteve, na dimensão em observação, uma avaliação inferior a “Bom”.

Dos 33 Agrupamentos de Escolas observados, 72,7% obtiveram a avaliação de “Bom”.

As únicas avaliações de “Suficiente” foram atribuídas a Agrupamentos de Escola e ambas no mesmo ano lectivo (2007/2008).

A partir da análise dos Relatórios de Avaliação Externa, disponíveis na página electrónica da IGE e relativos aos estabelecimentos de ensino públicos do distrito de Coimbra, sintetizámos as informações relativas ao domínio da “Liderança” (Anexo I).

Assim, apresentamos de forma muito sucinta as características da liderança, segundo o olhar da IGE, em relação aos quatro domínios observados, dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas não agrupadas, entre os anos lectivos de 2006/2007 até 2010/2011. Optámos por organizar a apresentação desta informação tendo como referência as classificações que foram atribuídas (entre o Suficiente e o Muito Bom) aos diferentes estabelecimentos de ensino.

6.1.1 Agrupamentos de Escolas

A. Domínio “Visão e Estratégia”

Muito Bom – A liderança executiva é forte e dinâmica, capaz de impulsionar o desenvolvimento organizacional; o Projecto Educativo estabelece prioridades, objectivos e planos de acção que norteiam o Agrupamento.

Bom – O Projecto Educativo e o Projecto Curricular expressam a identidade e a visão do Agrupamento; a acção do órgão de gestão revela-se activa.

Suficiente – A acção do órgão executivo assente numa liderança partilhada, revelando empenho e dedicação e, por outro lado, dificuldades.

B. Domínio “Motivação e Empenho”

Muito Bom – Assumem uma liderança forte e interventiva; asseguram a articulação, mobilizam e envolvem os diferentes órgãos e estruturas pedagógicas.

Bom – O Conselho Executivo é empenhado no exercício das suas funções e revelam disponibilidade; exercem uma liderança partilhada e participada; apresentam capacidade de diálogo.

Suficiente – O Conselho Executivo demonstra estar motivado e empenhado no exercício das suas funções.

C. Domínio “Abertura à Inovação”

Muito Bom – Os Agrupamento aderem a iniciativas inovadoras e a soluções de gestão modernas.

Bons – Os Agrupamentos revelam abertura a iniciativas e projectos inovadores.

Suficiente – Os Agrupamentos demonstram abertura a iniciativas e projectos inovadores, embora não exista uma dinâmica de inovação interna.

D. Domínio “Parcerias, Protocolos e Projectos”

Muito Bom – Os Agrupamentos desenvolvem e colaboram num conjunto expressivo de iniciativas em articulação com diversas entidades locais e regionais; mantêm uma vasta rede de protocolos e a parcerias com entidades e instituições.

Bons – Os Agrupamentos estabeleceram várias parcerias e protocolos com entidades locais e regionais.

Suficiente – Os Agrupamentos consolidaram protocolos e colaboraram com algumas instituições locais.

6.1.2 Escolas não agrupadas

A. Domínio “Visão e Estratégia”

Muito Bom – O Projecto Educativo incorpora o contributo do programa de intervenção do/a Director/a

Bom – O Projecto Educativo define as grandes linhas orientadoras da Escola.

B. Domínio “Motivação e Empenho”

Muito Bom – A Direcção revela empenho, motivação e disponibilidade.

Bom – O Conselho Executivo revela abertura, empenho e dedicação.

C. Domínio “Abertura à Inovação”

Muito Bom – As Escolas demonstram abertura a iniciativas e projectos inovadores.

Bons – Os responsáveis escolares evidenciam abertura a iniciativas e a novas oportunidades.

D. Domínio “Parcerias, Protocolos e Projectos”

Muito Bom – Existem parcerias e protocolos activos com diversas entidades públicas e privadas, locais e regionais.

Bom – Estabelecem parcerias com diversas entidades locais e regionais.

Parte II – Modelo de Kouzes e Posner

1. Modelo de Kouzes e Posner

Os autores Kouzes e Posner preconizam, através do seu modelo, um tipo de liderança transformadora: a liderança transformadora 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 uma pessoa famosa ou carismática para se ser líder. Acreditam que todos nós temos o poder de conseguir o que quer que seja que queiramos.

Os exemplos apresentados ao longo de todo o livro de múltiplas situações de liderança, resultam de entrevistas realizadas a pessoas “normais” que descreveram as suas experiências extraordinárias, a partir das quais Kouzes e Posner agruparam em padrões de sucesso. Quando os líderes estão no seu melhor, mostram certas práticas distintas, que pouco variam de sector para sector, 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 essas práticas podem ser aprendidas.

Para os autores o estudo da liderança é o estudo de como os homens e as mulheres se guiam uns aos outros pela adversidade, incerteza, dificuldades, rupturas, transformações, transições, recuperações, recomeços e outros desafios significativos. É o estudo das pessoas que triunfam contra adversidades avassaladoras, que adoptam 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

efectivamente perturbar o regime estabelecido e despertar os outros para novas possibilidades.

Algo que ficou evidente em quase todas as histórias relatadas por Kouzes e Posner é que os líderes são pessoas que adoptam a iniciativa com entusiasmo, determinação e desejo de fazer com que algo aconteça. Os líderes abraçam o desafio apresentado pelas mudanças das suas indústrias ou pelas novas exigências do mercado e empenham-se para criar novas e excitantes possibilidades que tragam uma diferença significativa.

No entendimento de Kouzes e Posner (2009) os melhores líderes:

- a) Mostram o caminho: não dizem apenas às pessoas o que é preciso fazer, eles são exemplos vivos dos ideais nos quais acreditam;
- b) Inspiram uma visão partilhada: apelam aos valores das pessoas e motivam-nas no sentido de se responsabilizarem numa missão importante;
- c) Desafiam o processo: desafiam crenças e práticas convencionais e criam a mudança;
- d) Permitem que os outros ajam: dão aos outros acesso à informação e dão-lhes o poder de realizarem o seu máximo potencial;
- e) Encorajam a vontade: mostram apreciação, distribuem prémios e usam várias abordagens para motivar as pessoas em modos positivos.

2. As cinco práticas da liderança exemplar

Dos milhares de experiências de liderança pessoais, os autores descobriram que as pessoas normais que guiam os outros por *viagens pioneiras* seguem passos relativamente semelhantes. Apesar de cada uma das experiências ser única na sua expressão, a verdade é que, na prática, todos os casos seguiram padrões muito parecidos.

Kouzes e Posner moldaram essas práticas comuns num modelo de liderança, composto por cinco práticas, sintetizadas na figura 1.

Cada uma dessas cinco práticas compreende, igualmente, “sub-práticas” e respectivos mandamentos, que servem como uma linha orientadora para a discussão de como os líderes conseguem feitos extraordinários nas suas organizações. Apresentaremos, para

cada uma das “sub-práticas”, uma síntese das mesmas baseando-nos, em exclusivo, na obra dos autores.



Figura 1 – Modelo de Liderança proposto por Kouzes e Posner (2009)

2.1 Mostrar o caminho

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 maior, 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 acção directos: “*As pessoas seguem primeiro a pessoa e só depois o plano*” (p.38).

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 acções até alcançar o sucesso e a plenitude.

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, 2009:68).

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 os líderes não falam só por eles, também falam pelos seus constituintes. Tem de haver um acordo em relação aos valores partilhados com que 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, de agir com determinação e de tomar as rédeas da própria vida (Kouzes e Posner, 2009:73).

Em relação à importância dos valores, Kouzes e Posner (2009) consideram que são *“guias”* (p.74), *“dão poder”* (p.76), *“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, Kouzes e Posner (2009) 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).

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

Os líderes demonstram o seu empenho intenso 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, 2009:99).

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

Kouzes e Posner (2009:109) 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 estão sempre a olhar para o líder. Estão sempre a testar 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 o exemplo.

2.2 Inspirar uma visão conjunta

Os autores defendem que todas as organizações, todos os movimentos sociais começam com um sonho. 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.

Conceber o futuro (*Mandamento 3: Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras*)

O papel mais importante das visões para a vida organizacional é a capacidade de concentrar a energia humana.

O caminho para a clareza de visões começa com a reflexão sobre o passado. Passa para a análise do presente e depois para a perspectivação do 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 magnético 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 direcção e propósito à empresa.

“*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, 2009:130). 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*” (p.147).

Atrair os outros (*Mandamento 4: Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns*)

Não há ninguém que seja mais fiável do que uma pessoa com uma paixão profunda por algo. Não há ninguém mais divertido com quem se estar do que alguém que está abertamente excitada com a magia que pode acontecer. Não 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 otimismo” (p.160).

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, 2009:161), otimistas e positivos em relação ao futuro.

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, 2009:163).

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, são as aspirações de todos os seus constituintes que mais importam. 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 acrescentaram que o que descobriram é que “*as pessoas que são vistas como carismáticas são simplesmente mais animadas do que as outras*” (p.177).

2.3 Desafiar o processo

Os líderes aventuram-se. Nenhum dos indivíduos do estudo de Kouzes e Posner ficou sentado, calmamente à espera que o destino lhes sorrisse. Os líderes são pioneiros e estão dispostos a vaguear pelo desconhecido.

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*” (p.41).

Procurar oportunidades (*Mandamento 5: Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar*)

A velocidade da mudança é rápida e as oportunidades vão e vêm num nanossegundo. Logo, os líderes exemplares são proactivos: procuram e criam novas oportunidades regularmente. Estão sempre à procura de algo que embale o grupo numa falsa sensação de segurança; estão sempre a criar e a convidar novas iniciativas.

Kouzes e Posner (2009) referem 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 apanhá-la. A busca de mudança é uma aventura. É um teste à vontade e às capacidades. É dura, mas também é estimulante. Desperta 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.

“*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, 2009:202).

A inovação e a liderança são quase sinónimas. Os líderes são inovadores; os inovadores são líderes. A liderança exemplar requer perspectiva, não apenas visão interna. É lá que o futuro está.

Experimentar e correr riscos (*Mandamento 6: Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência*)

A inovação é um risco e os líderes reconhecem os fracassos como um facto necessário à vida inovadora que querem levar. Em vez de punir os erros, encorajam-nos; 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, 2009:223).

Os líderes são experimentadores: experimentam 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, 2009:230). 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.

Ao criar oportunidades que levem às pequenas vitórias, os líderes tornam mais fácil que se comecem as aventuras. 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, 2009:232).

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”* (p.238).

2.4 Permitir que os outros ajam

Kouzes e Posner (2009:42) defendem que “*Os grandes sonhos não se tornam realidade com as acções de uma única pessoa*”. É preciso um trabalho de equipa, uma confiança sólida e 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.

Fomentar a colaboração (*Mandamento 7: Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações*)

“*Não se consegue sozinho*” é o lema dos líderes exemplares e com toda a razão. Não se conseguem feitos extraordinários sozinhos (“*A liderança não é um acto isolado, é um trabalho de equipa*”, Kouzes e Posner, 2009:253).

A colaboração é a arte que permite que equipas, parcerias e outras alianças funcionem eficazmente. A colaboração 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 equipa. “*Sem confiança não se pode liderar*” (Kouzes e Posner, 2009:254).

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, 2009:263).

Kouzes e Posner (2009) afirmam que nos milhares de casos estudados, ainda não encontraram um único exemplo de sucesso extraordinário 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).

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, 2009:281) 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, 2009:281).

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 contituintes em líderes*” (Kouzes e Posner, 2009:282).

2.5 Encorajar a vontade

É fundamental que os líderes encorajem a vontade dos seus constituintes para que estes continuem com determinação. Kouzes e Posner 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 (*Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência pessoal*)

Os líderes dão direcções e reacções claras e 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 reacções 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. E expressam 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, 2009:310).

Os líderes gostam de ser espontâneos e criativos quando dizem obrigado, seja a enviar notas, a entregar prémios personalizados, a ouvir sem interromper ou tentar uma série de outras formas de reconhecimento. 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”* (Kouzes e Posner, 2009:316).

Celebrar os valores e as vitórias (*Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade*).

A celebração 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, 2009:341).

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 interacção social aumenta o empenho das pessoas em relação aos padrões do grupo e tem um efeito profundo no bem-estar das pessoas. A intimidade cura, a solidão deprime. 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.

Os líderes dão o exemplo (“*Tem de se praticar o que se prega, fazer o que se diz, agir como defende*”, Kouzes e Posner, 2009:353) envolvendo-se pessoalmente na celebração e no reconhecimento, demonstrando que o encorajar da vontade é algo que todos devem fazer. Kouzes e Posner (2009) afirmam que o reconhecimento não deve ser banalizado, embora confirmem que “*por norma, nos nossos estudos verificámos 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 super-estrelas:

“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.

“Não há ninguém que seja mais fiável do que uma pessoa com uma paixão profunda por algo. Não há ninguém mais divertido com quem se estar do que alguém que está abertamente excitada com a magia que pode acontecer. Não há ninguém mais determinado do que uma pessoa que acredita ferozmente num ideal. As pessoas querem líderes que são alegres, optimistas e positivos em relação ao futuro. Na verdade, só dessa forma se consegue que as pessoas lutem por aspirações partilhadas” (Kouzes e Posner, 2009: 180).

Ribeiro e Bento (2009) realizaram um estudo de investigação, de carácter quantitativo, que pretendeu descrever e analisar as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos do Instituto Politécnico de Bragança.

Recorreram ao *Student Leadership Practices Inventory* (SLIP). O questionário foi administrado por correio electrónico, ao universo dos alunos que frequentavam o 1º e o 2º ciclos dos cursos leccionados no Instituto Politécnico de Bragança. Foram recebidos 133 questionários devida e totalmente respondidos.

Das cinco práticas de liderança “habilitar os outros a agir” é a praticada 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 exercem com mais frequência as práticas de liderança analisadas.

Quanto ao género, foram encontradas diferenças significativas. Os alunos do sexo masculino são os que mais praticam os comportamentos “inspirar uma visão partilhada” e “desafiar o processo”.

Bento e Ribeiro (2009) levaram a efeito um estudo de investigação, de carácter quantitativo, que pretendeu descrever e analisar as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos da Universidade da Madeira, tendo para tal, recorrido ao SLIP.

O questionário foi enviado por correio electrónico, ao universo dos alunos. 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 “habilitar os outros a agir”, seguindo-se por ordem decrescente “encorajar a vontade”, “inspirar uma visão partilhada”, “modelar caminho” e “desafiar o processo”.

Comparando com o estudo de Ribeiro e Bento (2009) anteriormente apresentado, os alunos da Universidade da Madeira apresentam uma classificação 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 “habilitar a agir”. O sexo feminino utiliza mais frequentemente esta prática de liderança do que o sexo masculino, contrariamente aos resultados obtidos no estudo elaborado por Ribeiro e Bento (2009). Em relação às restantes práticas não se verificam diferenças significativas entre os géneros.

Ribeiro e Bento (2010) levaram a efeito um estudo de investigação comparativo com o objectivo de avaliar o nível da frequência das práticas de liderança em alunos que frequentam (nos anos lectivos 2008/2009 e 2009/2010) o mestrado ou a pós-graduação na área das ciências da educação em dois países, Brasil e Portugal.

Foi seleccionada uma amostra não probabilística por conveniência constituída por 132 professores, dos quais 53 têm nacionalidade Portuguesa e 79 têm nacionalidade Brasileira, sendo a grande maioria do sexo feminino (88%). *“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”* (Ribeiro e Bento, 2010:12).

Para a recolha de dados foi utilizado o SLIP.

Determinando a frequência do uso das cinco práticas de liderança, a mais frequentemente utilizada foi “habilitar a agir”, seguida, por frequência de utilização, as práticas “encorajar o coração”, “mostrar o caminho”, “inspirar visão” e “desafiar o processo”.

Neste estudo, os testes estatísticos provam existir diferenças 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 actividade profissional.

Verificaram diferenças entre os géneros nas práticas de liderança “desafiar o processo” e “encorajar o coração”, 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).

Parte III – A Liderança no Contexto Normativo Educacional

1. Evolução do Suporte que legisla as Lideranças Escolares

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

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

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

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 objectivo estratégico, a criação de condições e recursos para que a iniciativa dos actores nas escolas e nas suas comunidades locais se possa desenvolver livremente (Barroso, 1998).

Do confronto ideológico entre uns e outros, parece-nos que os normativistas têm vindo a ganhar. É o que transparece se observarmos, numa perspectiva 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.

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 direcções regionais, querendo impor a “regra e esquadro” a delimitação das fronteiras dos agrupamentos e reduzindo-os a meros exercícios de carta escolar.

Já em 1998, Rocha 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).

1.1 Administração Escolar do Estado Novo ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro

Analisar o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e as alterações que introduziu na administração das escolas em Portugal implica, de forma obrigatória, ao estabelecimento de um quadro comparativo com a situação antecedente. Este normativo ficou mais tarde conhecido como a “lei da gestão democrática da escola”.

1.1.1 Administração Escolar no Estado Novo

A. Escolas Primárias

As Escolas Primárias, onde se leccionavam os quatro primeiros anos de escolaridade, tinham um Director 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, leccionavam a escolaridade secundária.

A direcção 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 efectivo 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 subtil diferença que, em vez de um Reitor, havia um Director.

D. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

Em 1968, através da publicação do Decreto-Lei n.º 48572, 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 leccionado em escolas primárias, sob a forma de 5ª e 6ª 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 Director, como órgão homólogo do Reitor, nos Liceus, e Director, 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 Director e integrado pelo médico escolar, professores de Religião e Moral, Educação Física e outros professores designados pelo Conselho Escolar, de efectuar 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 detectado.

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

Importa referir que a figura do Director 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.

É ainda de referir que, a partir de 1973, com a publicação do Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de Março, a figura do Director 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, ao nível da sua regulamentação, o Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro, veio introduzir uma significativa alteração nesta matéria, ao dispor, no seu artigo 1º, 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 Direcção-Geral da Administração Escolar.

1.1.2 Administração Escolar no “PREC”

Com o 25 de Abril, as escolas enveredaram pela mobilização, realizando assembleias de professores e alunos, no quadro de uma democracia directa, tudo decidindo em plenários convocados por qualquer razão. Foi o tempo das RGA's e das RGP's. Os próprios órgãos de gestão eram eleitos à revelia da lei. Foram os tempos da “auto-gestão”, 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, 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 directa.

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 completa 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. O Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de Abril

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

Os Reitores e os Directores 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. O Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio

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 colectivamente tomadas.

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

C. O Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro

Depois de alguns meses de absoluta anarquia, começou a perceber-se que haveria de ser reposta um mínimo de governabilidade nas escolas. Era, então, Ministro da Educação Rodrigues de Carvalho, que fez publicar o Decreto-Lei 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 Directivo, 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 Directivo e o Chefe da Secretaria.

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

1.2 Do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

1.2.1 Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de Outubro

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 D.L. 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”.

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

O aspecto que mais salta à vista neste Decreto, para além da manutenção dos órgãos já previstos no malogrado D.L. n.º 735-A/74 – Conselho Directivo, 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. Especifica tudo, 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 Directivo

No que concerne às competências previstas para este órgão, o decreto estipula que competirá ao conselho directivo, pelos seus membros docentes, exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos cargos directivos, e que não sejam alterados pelo presente decreto-lei.

No que respeita às competências do presidente do conselho directivo, eram: presidir às reuniões dos conselhos directivo 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 directivo.

É de referir a ambiguidade que consiste na concentração das funções executivas nos membros docentes do conselho directivo, ao mesmo tempo que aí se incluem 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 Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro. Para o constatar, basta compararem-se as competências definidas no art.º 33º, do D.L. n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, com as do art.º 6º do D.L. n.º 513/73, de 10 de Outubro.

C. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico era composto pelo Presidente do CD, 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 aparecem de forma difusa, estabelecendo-se apenas que incumbe ao Conselho Pedagógico a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos.

1.3 Comparação entre o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, e o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

A gestão e administração escolar têm sofrido 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 objecto de uma alteração recente que define os órgãos e princípios estratégicos da gestão em administração escolar.

O revogado Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, veio trazer uma nova forma de existência da escola através da valorização de uma participação activa 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.”

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 direcção e gestão, Conselho Executivo, composto por um presidente e dois ou três vice – presidentes (dependendo da realidade da escola/agrupamento de escolas), já prevendo também a possibilidade dessa representatividade na figura de um Director.

O Decreto-Lei n.º 115/A de 98, de 4 de Maio, tem como pressupostos:

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de 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”.

1.3.1 Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Com o novo enquadramento legal definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, é revogado na íntegra o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Ao efectuar uma análise do preâmbulo do diploma legal mais recente em vigor, verifica-se que na sua estrutura basilar, estão definidos em termos de política educativa, três grandes objectivos que são:

1º - "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."

Reforça a participação das famílias e comunidades na direcção das escolas, promovendo a sua abertura ao exterior e respectiva 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.

2º - "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".

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, Director, eleito por método concursal pela maioria absoluta de votos do Conselho Geral, após análise de currículo e plano de intervenção e ainda entrevista pelo Conselho Geral. Este Conselho Geral aprova ainda o Projecto Educativo e acompanha e avalia a sua execução, da responsabilidade do Director. Segundo – Reforçar a liderança das escolas tornando-as eficazes, com um rosto unipessoal que exercerá localmente as medidas de política educativa – A figura legal do Director, eleita por método concursal, pondo fim ao processo de eleição directa 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.

3º - " (...) 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".

Reforçar a 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 auto-avaliação e avaliação externa. Possibilita ao Director, a tomada de decisão nos domínios da organização pedagógica e curricular, gestão de recursos humanos e da acção social escolar, gestão estratégica, patrimonial administrativa e financeira no quadro das competências que lhe estão atribuídas. A celebração dos contratos de autonomia, pressupõe a realização de prestação de contas através de procedimentos decorrentes da auto-avaliação e da avaliação externa. Em suma, o rosto das escolas, passará a ser detentor de maior autonomia na proporção directa do aumento das suas responsabilidades.

“É a garantia da própria sustentabilidade da autonomia e do princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos utilizados no serviço público, bem como de que este é efectivamente satisfeito em condições de equidade e qualidade”
(D.L. n.º 75/2008, de 22 de Abril:2343).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei 24/99, de 22 de Abri, foi revogada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, cujas principais alterações abaixo se descrevem, sendo os dois principais diplomas legislativos que conduzem as lideranças escolares na gestão dos estabelecimentos de ensino agrupados e não agrupados:

Decreto-Lei 115-A/98, com alteração da Lei n.º 24/99	Decreto-Lei 75/2008
Art.º 7º Órgãos	Art.º 10º Órgãos
<ul style="list-style-type: none"> • Assembleia; • Conselho Executivo ou Director; • Conselho Administrativo; • Conselho Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Geral; • Director; • Conselho Administrativo • Conselho Pedagógico
Assembleia Art.º 9º Composição	Conselho Geral Art.º 11º 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 1º 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 actividades de carácter, artístico, científico, ambiental e económico com relevo para o projecto educativo.</p>	<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 actividades de carácter económico, social, cultural e científico;</p> <p>e) O director participa nas reuniões do Conselho Geral, sem direito a voto.</p>
Art.º 10º Competências	Art.º 13º Competências
<p>a) Eleger o seu presidente de entre os membros docentes;</p> <p>b) Aprovar o projecto 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 direcção</p>	<p>a) Eleger o Presidente de entre todos os membros à excepção dos alunos;</p> <p>b) Eleger o Director;</p> <p>c) Aprovar o projecto 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 actividades;</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 director, das actividades de acção social escolar;</p> <p>j) Aprovar o relatório de contas de gerência;</p>

<p>executiva;</p> <p>k) Exercer as demais competências atribuídas na Lei e no regulamento interno.</p>	<p>k) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação;</p> <p>l) Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários;</p> <p>m) Acompanhar a acção 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 actividades pedagógicas científicas, culturais e desportivas.</p>
<p>Conselho Executivo/Director <i>(opção da escola/agrupamento)</i></p>	<p>Director</p>
<p>Art.º 16º Composição</p>	<p>Art.º 18º e 19º Composição</p>
<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>	<p>a) Director;</p> <p>b) Sub-director;</p> <p>c) Um a três adjuntos (a definir em função da dimensão do agrupamento, dos níveis de ensino, da complexidade e diversidade das ofertas educativas);</p> <p>d) Os critérios de fixação do número de adjuntos são definidos por despacho governamental.</p>
<p>Art.º 17º Competências</p>	<p>Art.º 20º Competências</p>
<p>1- Ouvido o Conselho Pedagógico, compete à <u>Direcção Executiva</u>:</p> <p>a) Submeter à aprovação da Assembleia o Projecto 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 Direcção Executiva:</p> <p>a) Definir o Regime de funcionamento da escola;</p> <p>b) Elaborar o projecto de orçamento tendo em conta as linhas orientadoras definidas pela Assembleia;</p> <p>c) Elaborar o Plano Anual de actividades e aprová-lo de acordo com o parecer vinculativo da Assembleia;</p> <p>d) Elaborar os relatórios Periódicos e final do plano anual de actividades;</p> <p>e) Superintender na constituição de turmas e elaboração de horários;</p> <p>f) Distribuir o serviço docente e não docente;</p>	<p>1- Compete ao <u>Director</u> submeter à aprovação do Conselho Geral o Projecto Educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico;</p> <p>2- Ouvido o Conselho Pedagógico compete ao Director:</p> <p>a) Elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao regulamento interno, planos anual e plurianual de actividades, relatório anual de actividades, propostas de celebração der contratos de autonomia;</p> <p>b) Aprovar o plano de formação;</p> <p>4- Compete em especial ao Director:</p> <p>a) Definir o Regime de funcionamento do agrupamento;</p> <p>b) Elaborar o projecto de orçamento com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral;</p> <p>c) Superintender na constituição de turmas e elaboração de horários;</p> <p>d) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>e) Designar os Coordenadores de escola ou estabelecimentos de educação pré-escolar;</p> <p>f) Designar os Coordenadores de Departamentos curriculares e os Directores de turma;</p> <p>g) Planear e assegurar a execução das actividades no âmbito da acção social escolar em conformidade com</p>

<p>g) Designar os Directores de turma;</p> <p>h) Planear e assegurar a execução das actividades no âmbito da acção 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 colectividades;</p> <p>l) Seleccionar 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 18º</p> <p>1- Compete ao Presidente do Conselho Executivo ou Director:</p> <p>a) Representar a escola;</p> <p>b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da Direcção 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 director é substituído pelo adjunto por si indicado.</p>	<p>as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral;</p> <p>h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos e outros recursos educativos:</p> <p>i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou associação com escolas, instituições de formação, autarquias e colectividades em conformidade com os critérios definidos pelo Conselho Geral;</p> <p>j) Seleccionar e recrutar pessoal docente e n docente nos termos dos regimes legais aplicáveis;</p> <p>l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos;</p> <p>5- Compete ainda ao Director:</p> <p>a) Representar a escola;</p> <p>b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;</p> <p>c) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</p> <p>e) Intervir nos termos da Lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;</p> <p>6- O Director exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela Câmara Municipal.</p> <p>7- O Director pode delegar e subdelegar no subdirector e nos adjuntos as competências referidas no número anterior.</p> <p>8- Nas suas faltas e impedimentos, o Director é substituído pelo subdirector.</p>
<p>Art.º 28º Conselho Administrativo</p>	<p>Art.º 36º Conselho Administrativo</p>
<p>O Conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola nos termos da legislação em vigor.</p>	<p>O Conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola nos termos da legislação em vigor.</p>
<p>Art.º 29º Composição</p>	<p>Art.º 37º Composição</p>
<p>1 - Composto pelo Presidente do Conselho Executivo ou Director, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes ou adjunto do director.</p>	<p>a) O Director que o preside;</p> <p>b) O subdirector ou um dos adjuntos designados pelo Director;</p> <p>c) O chefe dos serviços de administração escolar.</p>
<p>Art.º 30º Competências</p>	<p>Art.º 38º Competências</p>
<p>3. Aprovar o projecto de orçamento anual em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;</p> <p>4. Elaborar o relatório de contas de gerência;</p> <p>5. Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;</p> <p>6. Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola;</p>	<p>a) Aprovar o projecto de orçamento anual em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral;</p> <p>b) Elaborar o relatório de contas de gerência;</p> <p>c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;</p> <p>d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola.</p>

7. Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.	
Art.º 24º Conselho Pedagógico	Art.º 31º Conselho Pedagógico
O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.	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-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.
Art.º 25º Composição	Art.º 32º Composição
<p>1. A composição é da responsabilidade da escola, a definir no respectivo 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 projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.</p> <p>2. Na definição do número de elementos do Conselho Pedagógico, e 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 Director 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.º1 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 respectivos representantes.</p>	<p>1. A composição do Conselho Pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 15 elementos e observando os seguintes princípios:</p> <p>a) Participação dos coordenadores dos departamentos;</p> <p>b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas;</p> <p>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 34º;</p> <p>2. Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas podem ainda definir, nos termos do respectivo regulamento interno, as formas de participação dos serviços técnico-pedagógicos;</p> <p>3. O director é, por inerência, presidente do conselho pedagógico;</p> <p>4. Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respectivas associações e, quando estas não existam, nos termos a fixar pelo regulamento interno;</p> <p>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;</p> <p>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.</p>
Art.º 26º Competências	Art.º 33º Competências
<p>a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;</p> <p>b) Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano plurianual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos;</p> <p>c) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento</p>	<p>a) Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;</p> <p>b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividade e emitir parecer sobre os respectivos projectos;</p>

<p>interno;</p> <p>d) Pronunciar-se sobre propostas de contratos de autonomia;</p> <p>e) Elaborar o plano e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva 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 local, bem como as respectivas estruturas programáticas;</p> <p>h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>i) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;</p> <p>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.</p> <p>k) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;</p> <p>l) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração de horários;</p> <p>m) Definir os requisitos para a contratação do pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p>n) Intervir, nos termos da Lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;</p> <p>o) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>	<p>c) Emitir parecer sobre propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>d) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente;</p> <p>e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;</p> <p>g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>h) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;</p> <p>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;</p> <p>j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;</p> <p>k) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p>l) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p>m) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>
---	---

O Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, vem concretizar a aplicação da avaliação do desempenho do pessoal docente e centralizar no Director de Escola, o papel da liderança e gestão.

Na década de intervalo entre a publicação do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, e a publicação do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, não foram publicadas alterações que reajustassem a legislação à realidade do sistema educativo português. O reajustamento apenas se verificou na região dos Açores.

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.

As escolas passaram a ser dirigidas por um Director, 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 Direcção 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 director executivo será obrigatoriamente um professor, escolhido pelo Conselho Geral.

1.4 Novo Paradigma de Gestão Escolar

Está a emergir, aos poucos, um novo paradigma de gestão, especialmente ao nível da autonomia de escola, isto de acordo com o estipulado no ponto 1, do art.º 8º do D.L n.º 75/2008, de 22 de Abril: (...) *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.*

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. 3º): Igualdade, Participação, Transparência e subordinando-se particularmente aos princípios e objectivos 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.

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

1. Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa no qual se explicitam 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. Planos anual e plurianual de actividades – os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;
4. Orçamento – o documento em que se prevêm, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar;
5. Relatório anual de actividades – o documento que relaciona as actividades efectivamente realizadas e identifica os recursos utilizados nessa realização;
6. Conta de gerência – o documento que relaciona as receitas obtidas despesas realizadas;
7. Relatório de auto-avaliação – o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação de contas.

Em suma poderemos dizer que a análise que efectuámos nos remete para um paradigma na gestão educacional. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, veio privilegiar um modelo de gestão democrática e participada das escolas. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, tal com anteriormente previsto no diploma revogado, reforça 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 optimização 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 D.L. n.º 735-A/74, aperfeiçoados pelo D.L. n.º 769-A/76, 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 direcção centralizada na definição dos normativos de gestão pedagógica, administrativa e financeira.

Com o Decreto-Lei 75/2008 é dado um contributo significativo para o reforço do papel dos actores 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.

Sintetizamos, no Quadro 4, os diferentes suportes legislativos abordados na Parte III.

Quadro 4 – Síntese da legislação que suporta as lideranças escolares

Suporte Legislativo	
Decreto-Lei n.º 48572, de 9 de Setembro	Aprovado o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.
Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de Março	Passa a existir a figura do Director de Turma.
Lei n.º 5/73, de 25 de Julho	Organização do sistema educativo.
Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro	Revisão das estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, bem como das escolas do magistério primário, assumindo particular relevo os aspectos da gestão financeira e das atribuições dos respectivos conselhos administrativos.
Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de Abril	Exonerou as autoridades académicas.
O Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio	Legalizou as Comissões de Gestão e atribuiu-lhes as competências que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão.
Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro	Alteração da administração e gestão das escolas do ensino preparatório e secundário.
Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro	Mantém os órgãos já previstos no D.L. n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, e especifica tudo, desde a forma de convocar as eleições (todas por escrutínio secreto), aos prazos, à divisão interna de tarefas dos membros dos órgãos
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	Regime de autonomia das Escolas.
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril	Avaliação, autonomia e gestão das escolas.

Capítulo III – Metodología

1. Estudo em causa

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 que seleccionar um método e técnicas de investigação adequadas ao seu objecto de estudo, que lhe permitam a produção de novo conhecimento (Vilarinho, 2000).

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 são aquelas que se adequam à tarefa.

Numa investigação, os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994:16) 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 directo entre o investigador e a situação que se pretende estudar. A perspectiva dos sujeitos é muito importante.

Quanto ao método quantitativo deve ser utilizado quando o objecto de estudo está bem definido. Como referem Carmo e Malheiro (2008:178) “*Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre as variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, testar teorias*”.

Assim sendo, no desenrolar desta investigação utilizámos o método quantitativo para a recolha de informação. “*Qualquer que seja o método seleccionado... o objectivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compara-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características*”, Bell (1997:26).

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). Pode envolver as suas opiniões, representações, crenças ou

várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio. “*O objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações*” (Bell, 1997:25).

Os questionários utilizados foram de administração directa (ou auto-administrados), em que o próprio inquirido registou as suas respostas.

2. Instrumento

Como já foi referido anteriormente, a recolha de informação para a realização deste trabalho foi feita através do inquérito por questionário. O mesmo foi administrado junto dos Directores/as dos estabelecimentos de ensino público do distrito de Coimbra.

Carmo e Malheiro (2008) referem que no método de inquérito por questionário não existe uma interacção directa entre investigador e sujeito. Assim “*investigador e inquirido não interagem em situação presencial*” (p.137).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:190), o inquérito por questionário pode ser «*de administração directa*», quando o inquirido dá as respostas e o inquiridor completa o questionário ou «*de administração indirecta*», quando o inquiridor responde sozinho ao questionário. Este último foi o adoptado para o estudo em questão.

O método de inquérito por questionário é adequado quando se pretende estudar (Quivy e Campenhoudt, 1992):

- O conhecimento de uma população, valores, opiniões, modos de vida;
- A análise de um acontecimento social;
- Quando existe necessidade de interrogar um leque alargado de pessoas.

A preparação de um inquérito por questionário exige alguns cuidados. As perguntas devem estar bem organizadas, ser coerentes e lógicas. “*A formulação das perguntas não é tão fácil como pode parecer, sendo também necessário conduzir cuidadosamente o inquérito por forma a garantir que todas as perguntas signifiquem o mesmo para todos os inquiridos*” Bell (1997:26).

O instrumento utilizado neste estudo compreende duas partes (Anexo II).

A **1ª Parte** consta de um questionário destinado a recolher informação relativa aos dados biográficos.

Na **2ª Parte** recorreremos ao inquérito por questionário, utilizando uma versão traduzida por António Bento e Maria Ribeiro (2009), do instrumento de Kouzes & Posner – *Leadership Practices Inventory* (LPI).

2.1 Primeira Parte do Instrumento

Procurámos, na primeira parte do nosso instrumento, identificar a situação do Director/a: género, idade, número de anos em que se encontram em funções de liderança, tipo de estabelecimento de ensino - Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada (como se pode observar no Anexo II).

2.2 Segunda Parte do Instrumento

Segundo 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 acções com os valores partilhados; imaginam o futuro, pensando em possibilidades estimulantes e enobrecedoras e cativam os outros para uma visão comum apelando a aspirações partilhadas.

Também procuram oportunidades, buscando modos inovadores de mudar, crescer e melhorar e experimentam e correm riscos, gerando constantemente pequenas vitórias e aprendem com os erros; incentivam a colaboração, promovendo objectivos comuns e construindo confiança e fortalecem os outros, partilhando informações e poder de decisão; e, reconhecem os contributos, mostrando apreciação pela excelência individual e celebram valores e vitórias, criando um espírito de grupo.

O instrumento dos autores, e traduzido por Bento e Ribeiro (2009), é composto por 30 afirmações (itens), 6 afirmações para medir cada uma das 5 práticas de líderes exemplares:

· **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 acção individual directa – itens 1, 6, 11, 16, 21 e 26.

Tabela 1 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Mostrar o caminho”

Mostrar o caminho
1 – Eu sou um exemplo pessoal daquilo que espero das outras pessoas.
6 – Eu dedico tempo e energia para assegurar que as pessoas com quem trabalho adiram aos princípios e padrões previamente estabelecidos.
11 – Eu cumpro as promessas e compromissos que faço.
16 – Eu solicito <i>feedback</i> acerca da forma como a minha prática afecta o desempenho das outras pessoas.
21 – Eu procuro promover consenso acerca de um conjunto de valores comuns relativos ao funcionamento da nossa organização.
26 – Eu sou claro/a acerca da minha filosofia de liderança.

· **Inspirar uma visão partilhada:** Ter uma visão do futuro, imaginar as possibilidades atractivas 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 2 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Inspirar uma visão partilhada”

Inspirar uma visão partilhada
2 – Eu falo sobre as tendências futuras que influenciarão a forma como o nosso trabalho será feito.
7 – Eu passo a imagem dinamizadora sobre como poderá ser o nosso futuro.
12 – Eu falo com os outros para partilhar a visão do quanto melhor o futuro poderá ser.
17 – Eu demonstro aos outros como os seus interesses a longo prazo podem concretizar-se ao partilharem uma visão comum.
22 – Eu enfatizo, em traços gerais, o que aspiramos concretizar.
27 – Eu falo com convicção genuína acerca do elevado sentido e finalidade do nosso trabalho.

· **Desafiar o processo:** Reconhecer boas ideias, sustentá-las e mostrar vontade de desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e sistemas adoptados; experimentar e correr riscos, originando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os erros – itens 3, 8, 13, 18, 23 e 28.

Tabela 3 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Desafiar o processo”

Desafiar o processo
3 – Eu procuro identificar formas desafiadoras que testem as minhas próprias competências e capacidades.
8 – Eu desafio as pessoas a tentarem formas novas e inovadoras no desempenho do seu trabalho.
13 – Eu procuro, fora dos limites formais da nossa organização, formas inovadoras para o que fazemos.
18 – Eu pergunto “O que podemos aprender com esta experiência?” quando as coisas não correm como o esperado.
23 – Eu procuro assegurar que façamos planos concretos e que estabeleçamos etapas mensuráveis para os projectos e programas sobre os quais trabalhamos.
28 – Eu experimento e corro riscos, mesmo que exista a possibilidade de erro.

· **Permitir que os outros ajam:** Promover a colaboração de todos, fomentando objectivos cooperativos e construindo confiança; valorizar os outros, partilhando poder e discrição; utilizar a palavra «nós» - itens 4, 9, 14, 19, 24 e 29.

Tabela 4 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Permitir que os outros ajam”

Permitir que os outros ajam
4 – Eu incentivo relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalho.
9 – Eu escuto com atenção os diversos pontos de vista.
14 – Eu trato os outros com dignidade e respeito.
19 – Eu apoio as decisões que as outras pessoas tomam por sua iniciativa.
24 – Eu dou aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho.
29 – Eu asseguro que as pessoas cresçam na sua profissão pela aprendizagem de novas capacidades e desenvolvimento pessoal.

· **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 5 – Questões do instrumento que integram a dimensão “Encorajar a vontade”

Encorajar a vontade
5 – Eu elogio as pessoas pelo trabalho bem feito.
10 – Eu faço questão que as pessoas tenham conhecimento da confiança que deposito nas suas capacidades.
15 – Eu asseguro-me de que as pessoas são recompensadas criativamente pelos seus contributos para o sucesso dos nossos projectos.
20 – Eu reconheço publicamente as pessoas que demonstram compromisso para com os nossos valores comuns.
25 – Eu encontro maneira de celebrarmos os sucessos alcançados.
30 – Eu dou aos membros da minha equipa muita apreciação e suporte pelas suas contribuições.

Cada afirmação tem uma pontuação de cinco pontos numa escala tipo *Likert*: 1 - nunca; 2 - Ocasionalmente; 3 - Algumas vezes; 4 - Muitas vezes; e 5 - Frequentemente) indicando os inquiridos a frequência com que praticam as acções descritas em cada uma das afirmações.

A consistência interna das subescalas foi avaliada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach.

Os valores obtidos no nosso estudo variam entre um mínimo de 0,571 (fraco) na subescala “Habilitar a agir “ e um máximo de 0,756 (razoável) na subescala “Encorajar a vontade”.

Tabela 6 – Análise da Consistência interna

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Mostar o caminho	,593	6
Inspirar uma visão	,658	6
Desafiar o processo	,749	6
Permitir que os outros ajam	,571	6
Encorajar a vontade	,756	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 Maroco 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 Maroco e Garcia-Marques, 2006). Peterson (1994, citado por Maroco 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 excepções, este autor não observou nenhuma relação entre a magnitude do α e o design experimental das características investigadas. A Tabela 7 resume os níveis de fiabilidade recomendados por diversos autores, que pelo exposto anteriormente, deve servir como uma base de partida e não como critério definitivo de classificação.

Tabela 7 - Critérios de recomendação de Fiabilidade estimada pelo α de Cronbach (adaptado de Peterson, 1994, referido por Maroco e Garcia-Marques, 2006)

Autor	Condição	α considerado aceitável
Davis, 1964, p. 24	Previsão individual	Acima de 0.75
	Previsão para grupos de 25-50 indivíduos	Acima de 0.5
Kaplan & Sacuzzo, 1982, p. 106	Investigação fundamental	0.7-0.8
	Investigação aplicada	0.95
Murphy & Davidsholder, 1988, p. 89	Fiabilidade inaceitável	<0.6
	Fiabilidade baixa	0.7
	Fiabilidade moderada a elevada	0.8-0.9
	Fiabilidade Elevada	>0.9
Nunnally, 1978, p. 245-246	Investigação preliminar	0.7
	Investigação fundamental	0.8
	Investigação aplicada	0.9-0.95

3. População

O estudo realizado envolveu os Directores/as dos Agrupamentos de Escola e Escolas não agrupadas, da rede pública, do distrito de Coimbra.

No distrito de Coimbra, no início do presente ano lectivo, 2010/2011, existem 56 estabelecimentos de ensino, 40 dos quais são Agrupamentos de Escola e os restantes 16 são Escolas não agrupadas (Tabela 8).

Tabela 8 – Estabelecimentos de ensino públicos do distrito de Coimbra (ano lectivo 2010/2011)

Agrupamentos de Escolas
Agrupamento de Escolas Álvaro Viana de Lemos
Agrupamento de Escolas de Gândara-Mar – Tocha
Agrupamento de Escolas de Finisterra-Febres
Agrupamento de Escolas de Góis
Agrupamento de Escolas de Mira
Agrupamento de Escolas de Cordinha
Agrupamento de Escolas Brás Garcia Mascarenhas
Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro
Agrupamento de Escolas de Coja
Agrupamento de Escolas de Lagares da Beira
Agrupamento de Escolas de Escalada - Pampilhosa da Serra
Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares
Agrupamento de Escolas de Arazede
Agrupamento de Escolas de São Pedro de Alva
Agrupamento de Escolas de Arganil
Agrupamento de Escolas de Cantanhede
Agrupamento de Escolas de Alice Gouveia
Agrupamento de Escolas da Pedrulha
Agrupamento de Escolas de Ceira
Agrupamento de Escolas de São Silvestre
Agrupamento de Escolas de Taveiro
Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro
Agrupamento de Escolas de Inês de Castro
Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas
Agrupamento de Escolas de Silva Gaio
Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova
Agrupamento de Escolas de Alhadas
Agrupamento de Escolas de Buarcos
Agrupamento de Escolas de Paião
Agrupamento de Escolas da Zona Urbana Figueira da Foz
Agrupamento de Escolas da Lousã
Agrupamento de Escolas Ferrer Correia
Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo
Agrupamento de Escolas de Carapinheira
Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho
Agrupamento de Escolas do Vale do Alva
Agrupamento de Escolas António José de Almeida
Agrupamento de Escolas de Soure
Agrupamento de Escolas de Midões
Agrupamento de Escolas de Tábua
Escolas não agrupadas
Escola Secundária de Avelar Brotero
Escola Secundária de D. Duarte
Escola Secundária Infanta D. Maria
Escola Secundária de Jaime Cortesão

Escola Secundária de José Falcão
Escola Secundária de Cantanhede
Escola Secundária /3 Dr. Bernardino Machado
Escola Secundária /3 de Cristina Torres
Escola Secundária /3 de D. Dinis
Escola Secundária /3 Dr. Joaquim de Carvalho
Escola Secundária Quinta das Flores
Escola Secundária /3 de Oliveira do Hospital
Escola Secundária /3 da Lousã
Escola Secundária de Arganil
Escola Secundária /3 Fernando Namora
Escola Artística de Música do Conservatório de Coimbra

4. Procedimentos

4.1 Procedimentos de Aplicação

Acedemos à página electrónica dos autores do questionário original, Jim Kouzes e Barry Posner, no sentido de lhes solicitar autorização para utilizar o instrumento.

A sua Manager, Debbie Notkin, contactou-nos via email informando que “*This email represents official permission for you to use the LPI Self instrument to collect data for your research*” (ANEXO III).

Em Outubro de 2010, contactámos o Professor António Bento no sentido de lhe solicitar autorização para a utilização da versão traduzida do LIP.

No mês seguinte, Novembro, 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.

No mesmo mês, foi aprovado o pedido de autorização do inquérito por questionário, tendo sido atribuído o n.º 0161500001 (ANEXO IV).

A partir deste momento contactámos, através dos endereços de correio electrónico, todos os Directores/as dos estabelecimentos de ensino públicos do distrito de Coimbra (em Janeiro de 2011) solicitando a sua colaboração no sentido de colaborarem e preencherem o nosso instrumento (ANEXO V).

O questionário foi enviado para cada um/a dos/as Directores/as, por correio. Juntámos um envelope selado que continha, apenas, o nome do destinatário garantindo, assim, o anonimato do remetente, evitando que existam omissões ou adulterações às respostas.

4.2 Procedimentos Estatísticos

Depois de recolhidos os dados procedemos à sua análise.

Posteriormente, houve uma categorização dos dados obtidos e consoante a frequência dos respectivos indicadores, foi feita uma interpretação dos dados mais relevantes.

Os dados foram codificados e introduzidos no computador, tendo utilizado os procedimentos do Programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18.0 para Windows.

Após a codificação das respostas dos questionários e a sua numeração sequencial, criaram-se as variáveis em SPSS, sem esquecer a definição de *missing values* para o caso de “não-resposta”.

Para o tratamento estatístico dos dados, recorreremos à Estatística Descritiva (Frequência absoluta, Média e Desvio Padrão).

Utilizámos o teste t de *Student* para amostras independentes pois estamos sempre a comparar duas amostras independentes e as variáveis dependentes são de tipo quantitativo. 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.

5. Variáveis

5.1 Variáveis Independentes

Foram criadas as seguintes categorias de variáveis independentes:

- a. Género – Feminino e Masculino.
- b. Idade – igual ou inferior a 24 anos; 25 – 35 anos; 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; entre 16 e 20 anos; e há mais de 20 anos.
- d. Tipo de estabelecimento de ensino – Agrupamento de Escolas e Escola não agrupada.

5.2 Variáveis Dependentes

As variáveis dependentes deste estudo são as subescalas do LIP:

- Mostrar o caminho
- Inspirar uma visão partilhada
- Desafiar o processo
- Habilitar a agir
- Encorajar o coração

6. Validade e fiabilidade do estudo

Como em qualquer estudo, também neste, é necessário assegurar a validade e fiabilidade da investigação. Segundo Carmo e Malheiro (2008: 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 efectuado os resultados seriam semelhantes.

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.

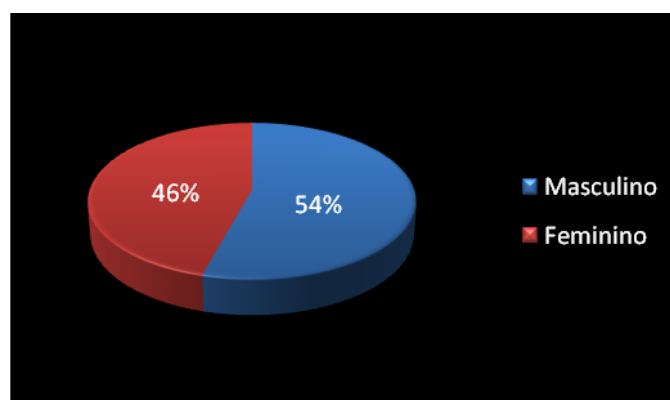
De um modo geral, o inquérito por questionário é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos (Carmo e Malheiro, 2008).

Capítulo IV – Análise e Interpretação dos dados

1. Caracterização da População

Dos 56 estabelecimentos de ensino público do distrito de Coimbra, colaboraram no estudo 35 Directores, dos quais 54,0% afectos ao género masculino e 46,0% ao género feminino conforme se pode constatar pela observação do gráfico 1.

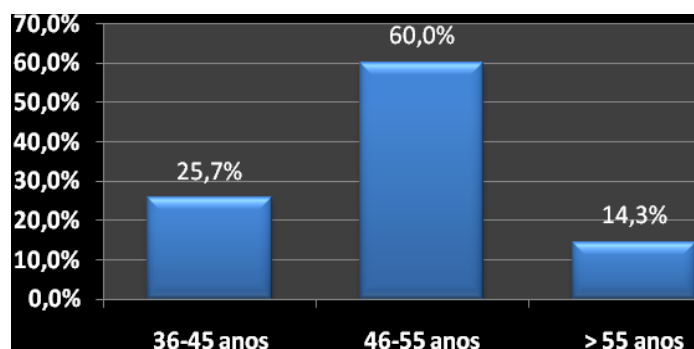
Gráfico 1 – Género dos Directores da população de estudo



No que diz respeito à idade dos Directores da população de estudo, a maioria dos inquiridos encontra-se no escalão etário 46-55 anos (60,0%).

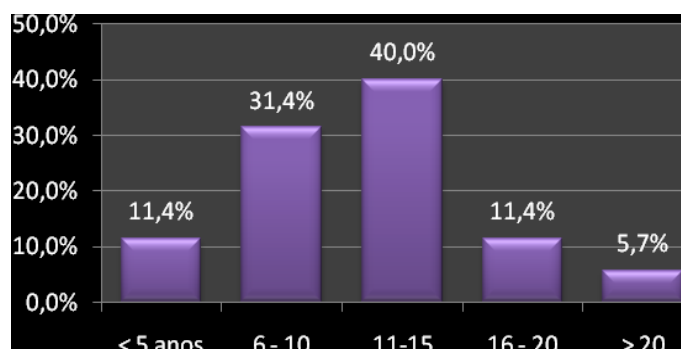
Os mais novos representam 25,7% e os mais velhos 14,3%.

Gráfico 2 – Distribuição dos Directores por escalões etários



A maioria dos Directores tem entre 11-15 anos de experiência (40,0%). Os Directores mais experientes têm mais de 20 anos (5,7%) e os menos experientes menos de 5 anos e representam 11,4% dos inquiridos.

Gráfico 3 – Anos de experiência no cargo



Relativamente ao tipo de estabelecimento de ensino, cerca de 3 quartos dos/as Directores/as (74,3%) são Directores/as de Agrupamentos de Escolas e 25,7% lideram Escolas não Agrupadas.

Tabela 9 – Caracterização do tipo de estabelecimento que lideram

Tipo de estabelecimento	Frequência	Percentagem
Agrupamento de Escolas	26	74,3
Escola não agrupada	9	25,7
Total	35	100,0

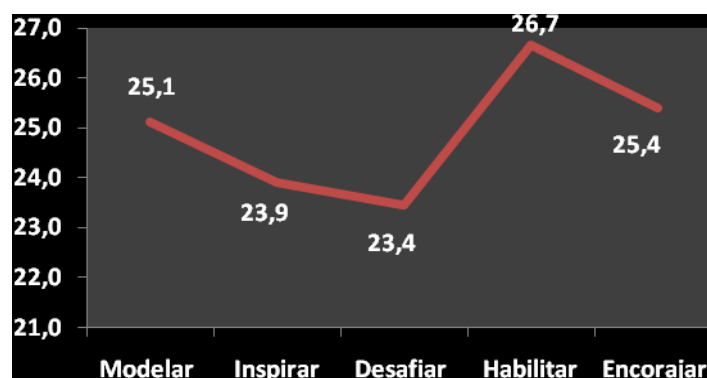
Na Tabela 10 podemos apreciar os valores obtidos pelos directores nas subescalas de práticas de liderança.

Nela se indicam os respectivos valores mínimos e máximos, média e desvios-padrão.

A subescala onde obtiveram valores médios mais elevados foi na subescala “*Habilitar a agir*”, média = 26,65.

Tabela 10 – Estatísticas descritivas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	20,00	30,00	25,11	2,33
Inspirar uma visão conjunta	18,00	29,00	23,90	2,37
Desafiar o processo	16,00	28,00	23,44	2,76
Permitir que os outros ajam	22,00	30,00	26,65	1,95
Encorajar a vontade	18,00	30,00	25,40	2,96

Gráfico 4 – Práticas de liderança

2. Resultados em função do gênero

2.1 Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Na prática de liderança “*Mostrar o caminho*” os homens obtêm valores mais elevados do que as mulheres (25,42 versus 24,73), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(32) = 0,850$, $p=0,402$.

Tabela 11 – Gênero/“Mostrar o caminho” - 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	,641	,429	,850	32	,402	,68772	,80902	-,96021	2,33565
Igualdade de variâncias não assumida			,845	29,49	,405	,68772	,81369	-,97526	2,35070

Tabela 12 – Gênero/“Mostrar o caminho” - Estatísticas descritivas

	Gênero	N	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	Masculino	19	25,4211	2,29288
	Feminino	15	24,7333	2,40436

Gráfico 5 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função do gênero

2.2 Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

No que concerne à prática de liderança “*Inspirar uma visão conjunta*” os homens obtêm valores mais elevados do que as mulheres (24,11 versus 23,66), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(31) = 0,529$, $p=0,601$.

Tabela 13 – Género/“Inspirar uma visão conjunta” - 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	,114	,738	,529	31	,601	,44444	,84034	-1,2694	2,15833
Igualdade de variâncias não assumida			,523	28,38	,605	,44444	,84957	-1,2947	2,18365

Tabela 14 – Género/“Inspirar uma visão conjunta” - Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão conjunta	Masculino	18	24,1111	2,27231
	Feminino	15	23,6667	2,55417

Gráfico 6 – Média da prática “Inspirar uma visão conjunta”, em função do género



2.3 Prática de Liderança “Desafiar o processo”

No que concerne à prática de liderança “Desafiar o processo” e analisando-a em função do género, os homens obtêm valores mais elevados do que as mulheres (23,52 versus 23,33), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(32) = 0,199$, $p=0,843$.

Tabela 15 – Género/“Desafiar o processo” - 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	,418	,523	,199	32	,843	,19298	,96940	-1,7816	2,16758
Igualdade de variâncias não assumida			,195	27,74	,846	,19298	,98730	-1,8302	2,21621

Tabela 16 – Género/“Desafiar o processo” - Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	Masculino	19	23,5263	2,61127
	Feminino	15	23,3333	3,03942

Gráfico 7 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função do género

2.4 Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Os homens obtêm valores mais elevados do que as mulheres (27,00 versus 26,25), quando analisamos a prática de liderança “Permitir que os outros ajam” em função do género. No entanto, as diferenças não são estatisticamente significativas, $t(33) = 1,136$, $p=0,264$.

Tabela 17 – Género/“Permitir que os outros ajam” - 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	,007	,932	1,136	33	,264	,75000	,66038	-,59356	2,09356
Igualdade de variâncias não assumida			1,145	32,77	,260	,75000	,65488	-,58272	2,08272

Tabela 18 – Género/“Permitir que os outros ajam” Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Permitir que os outros ajam	Masculino	19	27,0000	2,02759
	Feminino	16	26,2500	1,84391

Gráfico 8 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função do género



2.5 Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

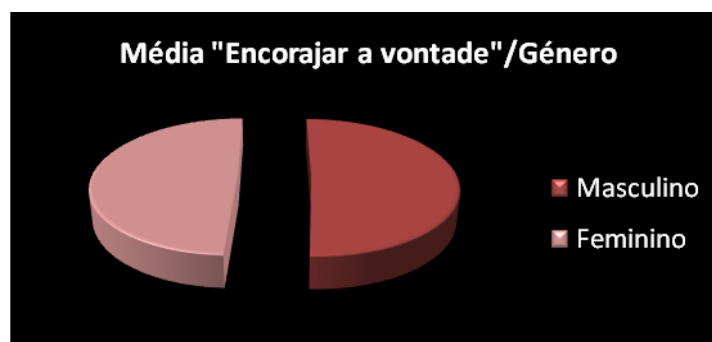
Relativamente à prática de liderança “Encorajar a vontade”, analisada em função do género, os homens obtêm valores mais elevados do que as mulheres (25,73 versus 25,00), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(33) = 0,728$, $p=0,472$.

Tabela 19 – Género/“Encorajar a vontade” - 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	,150	,701	,728	33	,472	,73684	1,01223	-1,3225	2,79625
Igualdade de variâncias não assumida			,717	29,341	,479	,73684	1,02838	-1,3653	2,83905

Tabela 20 – Género/“Encorajar a vontade” - Estatísticas descritivas

	Género	N	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade	Masculino	19	25,7368	2,72523
	Feminino	16	25,0000	3,26599

Gráfico 9 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função do género

3. Resultados em função do tipo de estabelecimento de ensino

3.1 Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Relativamente ao tipo de estabelecimento de ensino, os/as Directores/as de Agrupamento de Escolas obtêm valores mais elevados na prática de liderança “*Mostrar o caminho*” do que os seus pares que lideram Escolas não agrupadas (25,61 versus 23,50), sendo as diferenças estatisticamente significativas, $t(32) = 2,390$, $p=0,022$.

Tabela 21 – Estabelecimento de Ensino/“Mostrar o caminho” - 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	,565	,458	2,39	32	,022	2,11538	,88161	,31961	3,91116
Igualdade de variâncias não assumida			2,20	10,37	,051	2,11538	,95889	-,01080	4,24157

Tabela 22 – Estabelecimento de Ensino/“Mostrar o caminho” - Estatísticas descritivas

	Estabelecimento de ensino	N	Média	Desvio padrão
Mostar o caminho	Agrupamento de Escolas	26	25,6154	2,09908
	Escola não agrupada	8	23,5000	2,44949

Gráfico 10 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função do tipo de estabelecimento



3.2 Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Os/as Directores/as de Agrupamentos de Escolas obtêm valores mais elevados na prática de liderança “*Inspirar uma visão comum*” do que os/as Directores/as de Escolas não agrupadas (24,36 versus 22,50), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(31) = 2,017$, $p=0,052$. Apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas (e não o é por 0,002) têm, no entanto, relevância.

Tabela 23 – Estabelecimento de Ensino/“Inspirar uma visão conjunta” - 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	,316	,578	2,017	31	,052	1,86000	,92214	-,02071	3,74071
Igualdade de variâncias não assumida			1,946	11,20	,077	1,86000	,95597	-,23943	3,95943

Tabela 24 – Estabelecimento de Ensino/“Inspirar uma visão conjunta” - Estatísticas descritivas

Estabelecimento de ensino		N	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão conjunta	Agrupamento de Escolas	25	24,3600	2,23383
	Escola não agrupada	8	22,5000	2,39046

Gráfico 11 – Média da prática “Inspirar uma visão conjunta”, em função do tipo de estabelecimento



3.3 Prática de Liderança “Desafiar o processo”

Analisando a prática de liderança “Desafiar o processo” em função do tipo de estabelecimento de ensino, os/as Directores/as de Agrupamentos de Escolas obtêm valores mais elevados (23,88 versus 22,22), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(32) = 1,576, p=0,125$.

Tabela 25 – Estabelecimento de Ensino/“Desafiar o processo” - 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	,729	,400	1,576	32	,125	1,65778	1,05163	-,48432	3,79988
Igualdade de variâncias não assumida			1,395	11,65	,189	1,65778	1,18809	-,93940	4,25495

Tabela 26 – Estabelecimento de Ensino/“Desafiar o processo” - Estatísticas descritivas

Estabelecimento de ensino		N	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	Agrupamento de Escolas	25	23,8800	2,50533
	Escola não agrupada	9	22,2222	3,23179

Gráfico 12 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função do tipo de estabelecimento



3.4 Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Quando analisamos a prática de liderança “Permitir que os outros ajam” em função do tipo de estabelecimento de ensino, os/as Directores/as de Agrupamentos de Escolas obtêm valores mais elevados do que os/as Directores/as de Escolas não agrupadas

(26,84 versus 26,11), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t(33) = 0,972, p=0,338$.

Tabela 27 – Estabelecimento de Ensino/“Permitir que os outros ajam” - 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	,171	,682	,972	33	,338	,73504	,75653	-,80413	2,27421
Igualdade de variâncias não assumida			,895	12,23	,388	,73504	,82132	-1,0506	2,52073

Tabela 28 – Estabelecimento de Ensino/“Permitir que os outros ajam” - Estatísticas descritivas

Estabelecimento de ensino		N	Média	Desvio padrão
Permitir que os outros ajam	Agrupamento de Escolas	26	26,8462	1,86959
	Escola não agrupada	9	26,1111	2,20479

Gráfico 13 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função do tipo de estabelecimento



3.5 Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Os/as Directores/as de Agrupamentos de Escolas obtêm valores mais elevados na prática de liderança “*Encorajar a vontade*” do que os/as Directores/as de Escolas não agrupadas (26,03 versus 23,55), sendo as diferenças estatisticamente significativas, $t(33) = 2,300, p=0,028$.

Tabela 29 – Estabelecimento de Ensino/“Encorajar a vontade” - 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	,696	,410	2,300	33	,028	2,48291	1,07967	,28630	4,67951
Igualdade de variâncias não assumida			1,988	11,22	,072	2,48291	1,24874	-,25879	5,22460

Tabela 30 – Estabelecimento de Ensino/“Encorajar a vontade” - Estatísticas descritivas

Estabelecimento de ensino		N	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade	Agrupamento de Escolas	26	26,0385	2,55313
	Escola não agrupada	9	23,5556	3,43188

Gráfico 14 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função do tipo de estabelecimento



4. Resultados em função dos anos de experiência no cargo

4.1 Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Dada a reduzida dimensão de algumas categorias, os/as Directores/as foram categorizados em dois grupos, em todas as cinco práticas de liderança: Directores/as com mais de 10 anos de experiência e Directores/as com menos de 10 anos de experiência.

Os/as Directores/as com mais de 10 anos de experiência obtêm valores mais elevados na prática de liderança “*Mostrar o caminho*” do que aqueles que têm menos de 10 anos de experiência (25,26 versus 24,93) não sendo, no entanto, diferenças estatisticamente significativas, $t(32) = -0,404, p=0,689$.

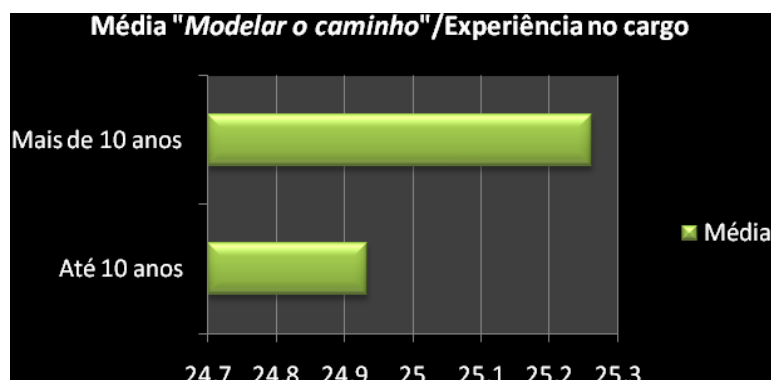
Tabela 31 – Experiência no cargo/“Mostrar o caminho” - t Student para amostras independentes

	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	,031	,861	-,404	32	,689	-,32982	,81603	-1,9920	1,3323
Igualdade de variâncias não assumida			-,408	31,18	,686	-,32982	,80786	-1,9770	1,3174

Tabela 32 – Experiência no cargo/“Mostrar o caminho” - Estatísticas descritivas

	Experiência no cargo	N	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	Até 10 anos	15	24,9333	2,25093
	Mais de 10 anos	19	25,2632	2,44591

Gráfico 15 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função da experiência no cargo



4.2 Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Na prática de liderança “*Inspirar uma visão comum*”, os/as Directores/as com mais de 10 anos de experiência obtêm valores mais elevados (24,36 versus 23,28), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $t(31) = -1,308$, $p=0,201$.

Tabela 33 – Experiência no cargo/“Inspirar uma visão conjunta” - 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	,025	,875	-1,308	31	,201	-1,08271	,82792	-2,7712	,6058
Igualdade de variâncias não assumida			-1,305	27,97	,202	-1,08271	,82951	-2,7819	,6165

Tabela 34 – Experiência no cargo/“Inspirar uma visão conjunta” - Estatísticas descritivas

	Experiência no cargo	N	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão conjunta	Até 10 anos	14	23,2857	2,36736
	Mais de 10 anos	19	24,3684	2,33834

Gráfico 16 – Média da prática “Inspirar uma visão conjunta”, em função da experiência no cargo



4.3 Prática de Liderança “Desafiar o processo”

Os/as Directores/as com mais de 10 anos de experiência obtêm, na prática de liderança “Desafiar o processo”, valores mais elevados (23,70 versus 23,07) não sendo, no entanto, diferenças estatisticamente significativas, $t(32) = -0,646, p=0,523$.

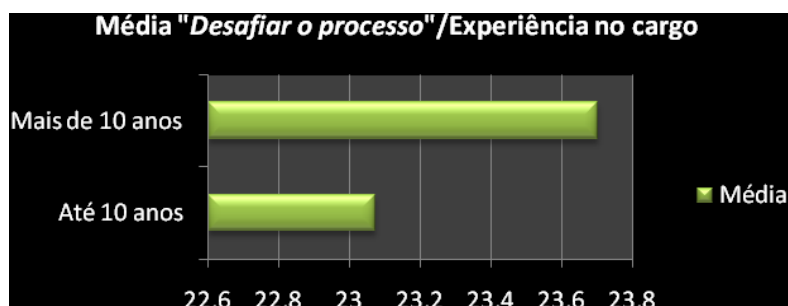
Tabela 35 – Experiência no cargo/“Desafiar o processo” - t Student para amostras independentes

	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	2,157	,152	-,646	32	,523	-,62857	,97229	-2,6090	1,3519
Igualdade de variâncias não assumida			-,593	19,56	,560	-,62857	1,05927	-2,8413	1,5841

Tabela 36 – Experiência no cargo/“Inspirar uma visão conjunta” - Estatísticas descritivas

	Experiência no cargo	N	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	Até 10 anos	14	23,0714	3,54019
	Mais de 10 anos	20	23,7000	2,12999

Gráfico 17 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função da experiência no cargo



4.4 Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Em relação aos anos de experiência no cargo, os/as Directores/as com mais de 10 anos de experiência obtêm valores mais elevados na prática de liderança “Permitir que os outros ajam” (26,95 versus 26,26), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $t(33) = -1,024$, $p=0,313$.

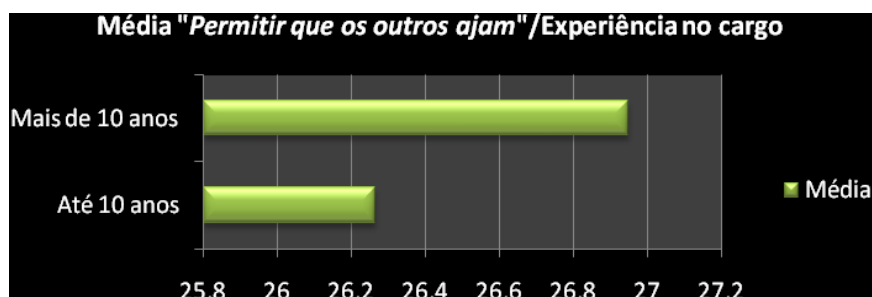
Tabela 37 – Experiência no cargo/“Permitir que os outros ajam” - t Student para amostras independentes

	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	2,673	,112	-1,024	33	,313	-,68333	,66711	-2,0405	,6739
Igualdade de variâncias não assumida			-,980	24,57	,337	-,68333	,69760	-2,1213	,7546

Tabela 38 – Experiência no cargo/“Permitir que os outros ajam” - Estatísticas descritivas

	Experiência no cargo	N	Média	Desvio padrão
Permitir que os outros ajam	Até 10 anos	15	26,2667	2,28244
	Mais de 10 anos	20	26,9500	1,66938

Gráfico 18 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função da experiência no cargo



4.5 Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Analisando a prática de liderança “Encorajar a vontade” em função dos anos de experiência, as diferenças não são estatisticamente significativas, $t(33) = -0,000$, $p=1,000$. Os/as Directores/as com mais de 10 anos de experiência obtêm os mesmos valores que os/as Directores/as com menos de 10 anos de serviço (25,4).

Tabela 39 – Experiência no cargo/“Encorajar a vontade” - 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	,271	,606	,000	33	1,000	,00000	1,02711	-2,0896	2,0896
Igualdade de variâncias não assumida			,000	32,64	1,000	,00000	,99872	-2,0327	2,0327

Tabela 40 – Experiência no cargo/“Encorajar a vontade” - Estatísticas descritivas

	Experiência no cargo	N	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade	Até 10 anos	15	25,4000	2,66726
	Mais de 10 anos	20	25,4000	3,23468

Gráfico 19 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função da experiência no cargo



5. Resultados em função da idade do/a Director/a

5.1 Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Dada a reduzida dimensão de algumas categorias, também aqui os/as Directores/as foram categorizados em dois grupos: Directores/as com 36-45 anos e Directores/as com mais de 45 anos. O mesmo procedimento foi adoptado nas restantes quatro práticas de liderança.

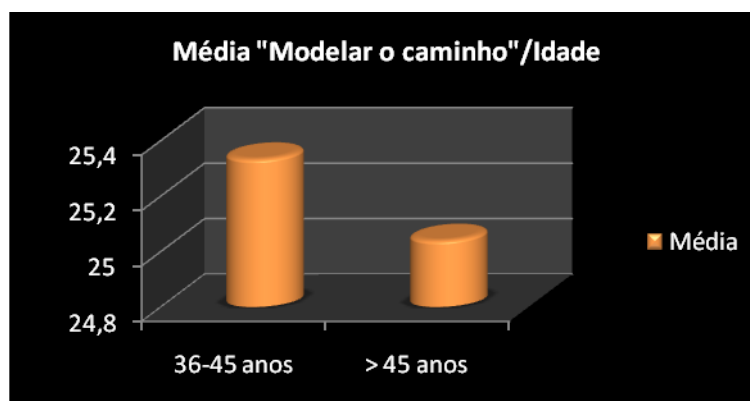
Os/as Directores/as mais novos obtêm valores mais elevados (25,33 versus 25,04), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $t(32) = 0,319$, $p=0,752$.

Tabela 41 – Idade/“Mostrar o caminho” - 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	3,813	,060	,319	32	,752	,29333	,91929	-1,5791	2,16586
Igualdade de variâncias não assumida			,407	24,84	,687	,29333	,71991	-1,1898	1,77648

Tabela 42 – Idade/“Mostrar o caminho” - Estatísticas descritivas

	Idade	N	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	36-45 anos	9	25,3333	1,50000
	> 45 anos	25	25,0400	2,58972

Gráfico 20 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função da idade

5.2 Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Quando analisamos a prática de liderança “*Inspirar uma visão comum*” em função da idade do/a Director/a, os/as Directores/as mais novos/as obtêm valores mais elevados (24,12 versus 23,84) não sendo, no entanto, estas diferenças estatisticamente significativas, $t(32) = 0,291, p=0,632$.

Tabela 43 – Idade/“Inspirar uma visão conjunta” - 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	6,544	,016	,291	31	,773	,28500	,97945	-1,7125	2,28259
Igualdade de variâncias não assumida			,484	29,96	,632	,28500	,58902	-,91799	1,48799

Tabela 44 – Idade/“Inspirar uma visão conjunta” - Estatísticas descritivas

	Idade	N	Média	Desvio padrão
Inspirar uma	36-45 anos	8	24,1250	,64087
visão conjunta	> 45 anos	25	23,8400	2,71846

Gráfico 21 – Média da prática “Inspirar uma visão conjunta”, em função da idade

5.3 Prática de Liderança “Desafiar o processo”

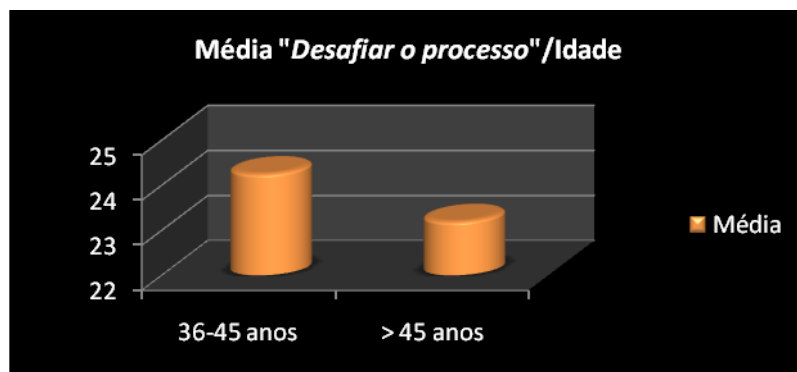
Relativamente à análise da prática de liderança “*Desafiar o processo*” em função da idade do/a Director/a, os/as Directores/as mais novos obtêm valores mais elevados (24,25 versus 23,19), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $t(32) = 0,944, p=0,352$.

Tabela 45 – Idade/“Desafiar o processo” - 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	4,291	,046	,944	32	,352	1,05769	1,11993	-1,2235	3,33892
Igualdade de variâncias não assumida			1,407	28,51	,170	1,05769	,75194	-,48133	2,59672

Tabela 46 – Idade/“Desafiar o processo” - Estatísticas descritivas

	Idade	N	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	36-45 anos	8	24,2500	1,28174
	> 45 anos	26	23,1923	3,05966

Gráfico 22 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função da idade

5.4 Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Na prática de liderança “Permitir que os outros ajam” os/as Directores/as mais novos obtêm valores mais elevados (26,77 versus 26,61), não sendo no entanto as diferenças estatisticamente significativas, $t(33) = 0,212$, $p=0,834$.

Tabela 47 – Idade/“Permitir que os outros ajam” - 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	2,181	,149	,212	33	,834	,16239	,76675	-1,3975	1,72236
Igualdade de variâncias não assumida			,252	20,10	,804	,16239	,64527	-1,1831	1,50794

Tabela 48 – Idade/“Permitir que os outros ajam” - Estatísticas descritivas

	Idade	N	Média	Desvio padrão
Permitir que os outros ajam	36-45 anos	9	26,7778	1,48137
	> 45 anos	26	26,6154	2,11805

Gráfico 23 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função da idade

5.5 Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Os/as Directores/as mais novos obtêm valores mais elevados na prática de liderança “Encorajar a vontade” (24,12 versus 23,84) não sendo, no entanto, as diferenças estatisticamente significativas, $t(33) = -0,465, p=0,645$.

Tabela 49 – Idade/“Encorajar a vontade” - 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	3,307	,078	-,465	33	,645	-,53846	1,15919	-2,8968	1,81992
Igualdade de variâncias não assumida			-,611	26,00	,547	-,53846	,88159	-2,3505	1,27365

Tabela 50 – Idade/“Encorajar a vontade” - Estatísticas descritivas

	Idade	N	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade	36-45 anos	9	25,0000	1,80278
	> 45 anos	26	25,5385	3,28914

Gráfico 24 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função da idade

A Tabela 51 resume os resultados obtidos nas cinco Práticas de Liderança em função do género, tipo de estabelecimento, experiência no cargo e idade do/a Director/a.

Tabela 51 – Resumo dos resultados obtidos em cada uma das cinco Práticas de Liderança, em função do género, tipo de estabelecimento, experiência no cargo e idade do/a Director/a

Dimensão	Género		Tipo de estabelecimento		Experiência no cargo		Idade	
	Masculino	Feminino	Agrupamento de Escolas	Escolas não agrupadas	- 10 anos	+ 10 anos	36-45	+ 45
Mostrar o caminho	25.42	24.73	25.61*	23.50	24.93	25.26	25.33	25.04
Inspirar uma visão conjunta	24.11	23.66	24.36	22.50	23.28	24.36	24.12	23.84
Desafiar o processo	23.52	23.33	23.88	22.22	23.07	23.70	24.25	23.19
Permitir que os outros ajam	27.00	26.25	26.84	26.11	26.26	26.95	26.77	23.61
Encorajar a vontade	25.73	25.00	26.03*	23.55	25.40	25.40	24.12	23.84

*Valores estatisticamente significativos

O objectivo principal desta investigação foi verificar a existência das práticas de liderança, nos/as Directores/as das Escolas Públicas do Distrito de Coimbra, práticas que resultaram de pesquisas levadas a cabo por Kouzes e Posner desde os anos 80 do século passado.

As práticas de liderança manifestam-se segundo cinco domínios, nomeadamente:

- “*Mostrar o caminho*”;
- “*inspirar uma visão comum*”;
- “*desafiar o processo*”;
- “*habilitar os outros a agir*”;
- “*encorajar a vontade*”.

A primeira prática tenta identificar se o líder é realmente aquilo que diz ser, porque a característica mais valorizada num líder 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 dos outros. É ele que deve dar o exemplo. O respeito deve ser alcançado não pela imposição dos seus valores aos seus liderados mas pelo seu envolvimento diário em acções simples que geram progresso e melhorias.

Na segunda prática, “*inspirar uma visão partilhada*”, o líder terá de ser capaz de partilhar com os seus liderados uma visão futura para a sua organização. Esta visão, imagem de onde a organização pode estar, é partilhada por todos. Para integrar as pessoas numa visão os líderes devem conhecer muito bem os seus colaboradores. Por outro lado, os colaboradores devem estar convencidos 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, o primeiro a apoiar e a adoptar a inovação, está 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 objectivos comuns, partilhando poder e valorizando os seus colaboradores. As pessoas sentem-se

importantes e envolvem-se mais. 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 o coração reconhecendo e apreciando 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 Directores/as dos estabelecimentos de ensino públicos do Distrito de Coimbra é “*permitir que os outros ajam*”, com uma média de 26,65. Na opinião dos inquiridos quando desenvolvem alguma actividade em grupo, frequentemente, promovem a colaboração de todos, fomentam objectivos comuns e partilham o poder entre todos.

Segue-se, com uma média de 25,40, a prática que se designa por “*encorajar a vontade*”. Isto significa que os respondentes quando desempenham alguma tarefa ou actividade em grupo, valorizam as contribuições dos colegas através da sua apreciação individual e celebram as vitórias criando um espírito de colectividade.

Ribeiro e Bento (2009), no estudo que pretenderam descrever e analisar as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos do Instituto Politécnico de Bragança, obtiveram resultados semelhantes aos nossos: das cinco práticas de liderança “*permitir que os outros ajam*” é a praticada pelo maior número de alunos do Instituto, seguindo-se a prática “*encorajar a vontade*”.

No nosso estudo, verificámos que em todas as Práticas de Liderança, o género masculino obteve resultados mais elevados do que o feminino, apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas.

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 significativas. Os alunos do sexo masculino são os que mais praticam os comportamentos “*inspirar uma visão partilhada*” e “*desafiar o processo*”.

Bento e Ribeiro (2009) levaram a efeito um estudo de investigação, de carácter quantitativo, que pretendeu descrever e analisar as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos da Universidade da Madeira tendo, para tal, recorrido ao *Student Leadership Practices Inventory*. Das cinco práticas de liderança, a mais frequentemente utilizada foi, também, “*permitir que os outros ajam*”, seguindo-se por ordem decrescente “*encorajar a vontade*”, “*inspirar uma visão partilhada*”, “*modelar caminho*” e “*desafiar o processo*”.

Ribeiro e Bento (2010) levaram a efeito um estudo de investigação comparativo com o objectivo de avaliar o nível da frequência das práticas de liderança em alunos que frequentam (nos anos lectivos 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, ao contrário do nosso estudo, diferenças entre os géneros nas práticas de liderança “*desafiar o processo*” e “*encorajar a vontade*”, sendo estas práticas mais utilizadas pelo género feminino.

Comparando os resultados obtidos no nosso estudo pelos/as Directores/as de Agrupamentos de Escolas com os de Escolas não agrupadas, os primeiros obtiveram valores mais elevados em todas as Práticas de Liderança, tendo as diferenças sido estatisticamente significativas nas práticas “*Mostrar o caminho*” e “*Encorajar a vontade*”.

Na análise que realizámos aos resultados das avaliações atribuídas pela IGE, no domínio da “Liderança”, aos Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas do distrito de Coimbra, constatámos que as notas variam entre o “Suficiente” e “Muito Bom”, no que aos primeiros diz respeito; por outro lado, as Escolas não agrupadas obtiveram avaliações de “Bom” ou “Muito Bom”.

As características apontadas pela IGE aos Agrupamentos de Escolas e às Escolas não agrupadas, nas quatro dimensões do domínio “Liderança”, relativa à mesma avaliação qualitativa, descrevem os Agrupamentos de Escolas como os locais onde a “*liderança executiva é forte e dinâmica*”, “*interventiva*”, “*partilhada*”.

Parece, então, que à problemática da liderança estão subjacentes determinados estereótipos (Schein, 1975 citado por Nogueira 2006; Saavedra, 2004a; Rocha, 2007b).

“Os actores sociais percebem a liderança como sendo um papel masculino, percebem ainda as qualidades da liderança como fazendo essencialmente parte da forma de ser, de estar e de actuar dos líderes masculinos. (...) Existe, então, uma diferenciação assimétrica que organizacionalmente se estabelece entre os estilos de liderança feminina e os de liderança masculina” (Rocha, 2000:116).

No seguimento desta linha de pensamento, Saavedra (2004a) cita Leung, Conely e Ashell (1994) referindo que a literatura indica que *“raparigas e mulheres têm tendência para baixar o nível das suas aspirações face à carreira devido aos conflitos resultantes da difícil conjugação do trabalho com a vida familiar”* (p.89).

Os/as Directores/as que têm mais de 10 anos de experiência no cargo obtiveram, nas cinco Práticas de Liderança, resultados mais elevados do que os seus pares que se encontram há menos tempo no cargo, embora as diferenças entre ambos não sejam estatisticamente significativas.

No que concerne à idade do/a Director/a, são os/as Directores/as mais novos/as (entre os 36 e os 45 anos) que obtêm valores mais elevados do que os seus pares mais velhos (mais de 45 anos), apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas.

Capítulo V - Conclusões

Com este trabalho de investigação procurou-se caracterizar e identificar as práticas de liderança mais postas em prática pelos/as Directores/as das Escolas Públicas do distrito de Coimbra, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009).

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. O trabalho em equipa apresenta-se como o melhor caminho para concretizar com sucesso esta tarefa, 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. Ele deve ser um grande visionário para assumir uma missão que inspire 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). O líder deve ser corajoso (não herói) e o primeiro a assumir compromissos.

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 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 acção, 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.

Sintetizamos, então, as principais conclusões do nosso estudo:

1 - A prática de liderança mais utilizada pelos/as Directores/as das Escolas Públicas do distrito de Coimbra (35 respondentes, num total de 56 líderes) foi “*Permitir que os outros ajam*”. Assim, 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 Directores/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 “*Desafiar o processo*”. De acordo com o proposto por Kouzes e Posner (2003), a liderança está intimamente associada à mudança e à inovação, sendo um dos papéis do líder questionar o *status quo*. É fundamental que o líder dê importância à maior qualificação técnica de seus colaboradores, pois como ressaltam Kouzes e Posner, para prover autonomia é necessário primeiro ter a certeza de que as pessoas têm as aptidões e os conhecimentos necessários para decisões acertadas.

É curioso que “*Desafiar o processo*”, no actual contexto de autonomia e gestão das Escolas, tenha sido a prática de liderança com valores mais baixos na nossa investigação. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, pretendeu reforçar a liderança e a autonomia das Escolas, uma vez que o Director passou a ser um órgão unipessoal possibilitando-lhe a tomada de decisões nos domínios da organização pedagógica e curricular, gestão de recursos humanos e da acção social escolar, gestão estratégica, patrimonial administrativa e financeira no quadro das competências que lhe estão atribuídas.

3 – Para todas as variáveis (género, tipo de estabelecimento, experiência no cargo e idade), a prática de liderança com valores mais elevados foi “*Permitir que os outros ajam*”, excepto na categoria “+ 45” anos. Nesta última, “*Mostrar o caminho*” foi a prática que apresentou os valores mais altos.

4 – Por outro lado, “*Desafiar o processo*” foi, à excepção da variável idade, a prática de liderança que apresentou os valores mais baixos em função do género, tipo de estabelecimento e experiência no cargo.

5 - Em todas as práticas de liderança, o género masculino obteve resultados mais elevados do que o feminino.

6 - 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*”.

7 - Em todas as práticas de liderança, os/as Directores/as com mais experiência no cargo obtiveram resultados mais elevados que os seus pares com menos experiência, excepto na prática de liderança “*Encorajar a vontade*”, onde ambos apresentaram o mesmo valor de média. Em relação a esta última prática ambos os grupos de Directores/as reconhecem os contributos dos que com eles trabalham e celebram os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade.

8 – Os/as Directores 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). “*Permitir que os outros ajam*” e “*Mostrar o caminho*” são as práticas utilizadas com mais frequência pelo grupo de Directores/as mais novo e mais velho, respectivamente. Por outro lado, “*Inspirar uma visão conjunta*” e “*Desafiar o processo*” foram as prática de liderança menos utilizadas por cada um dos grupos.

Em jeito de conclusão, evidenciar-se-á os aspectos que advêm da pesquisa realizada, em relação às questões orientadoras que lhe deram sentido.

Assim:

Como se caracteriza a liderança dos/as Directores/as das Escolas públicas do distrito de Coimbra, 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 Directores/as das Escolas públicas do Distrito de Coimbra, seguindo-se a prática “*Encorajar a vontade*”.

Por outro lado, “*Desafiar o processo*” é a prática liderança que apresenta resultados mais baixos.

Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função do género do/a Director/a?

As práticas de liderança do(a) director(a) não dependem do género;

O género masculino obteve valores mais elevados do que o género feminino em todas as Práticas de Liderança, embora não sejam estatisticamente significativas em relação a nenhuma das práticas.

Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança dos/as Directores/as, em função do tipo de estabelecimento de ensino (Agrupamento de Escolas vs Escolas não agrupadas)?

Os/as Directores/as dos Agrupamentos de Escolas obtiveram valores mais elevados do que os/as Directores/as de Escolas não agrupadas sendo as diferenças estatisticamente significativas nas Práticas de Liderança “*Mostrar o caminho*” e “*Encorajar a vontade*”.

Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função da experiência no cargo do/a Director/a?

Os/as Directores/as com mais anos de experiência no cargo obtiveram valores mais elevados, em todas as Práticas de Liderança, do que os seus pares com menos anos de experiência no cargo, embora não sejam estatisticamente significativas em relação a nenhuma das práticas.

Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função da idade do/a Director/a?

Os/as Directores/as mais novos obtiveram valores mais elevados, em todas as Práticas de Liderança, do que os seus pares mais velhos, embora não sejam estatisticamente significativas em relação a nenhuma das cinco práticas.

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 D.L. n.º 75/2008, de 22 de Abril, 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 objectivo é criado o cargo de Director, 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 vêem, sobretudo, como colegas, nem sempre reconhecendo explicitamente o papel de líder hierárquico do presidente do Conselho Directivo/Executivo/Director.

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 actual 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, que entrou no léxico comum com a designação de megagrupamentos.

O facto de termos encontrado, no nosso estudo, diferenças estatisticamente significativas em relação ao tipo de estabelecimento de ensino, nomeadamente nas Práticas de Liderança “*Mostrar o caminho*” e “*Encorajar a vontade*”, poder-se-á justificar pelo facto de ser exigida uma gestão mais ampla e abrangente aos Directores dos Agrupamentos de Escola.

O líder de um Agrupamento de Escolas tem uma maior diversidade de ciclos de escolaridade para gerir e um conjunto mais vasto de parceiros com quem se relacionar e que intervêm directamente na organização e gestão das diferentes partes do Agrupamento. Um dos exemplos destes parceiros são as autarquias, com responsabilidades directas nos Jardins-de-infância e Escolas do 1º Ciclo e com os quais os Agrupamentos de Escolas têm de articular a gestão dos estabelecimentos de ensino.

Com o Decreto-Lei 75/2008 é dado um contributo significativo para o reforço do papel dos actores 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.

Propostas para futuros estudos

Este estudo pode ser considerado como um estudo exploratório na medida que serve para lançar desafios, questões, provocações que podem dar origem a outros projectos de investigação. Ao dar por terminada esta investigação empírica, o que se deseja é que ela provoque novas interrogações, novos olhares críticos sobre 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, de uma forma mais profunda e mais crítica.

Sugerimos:

- Estudo comparativo entre os estabelecimentos de ensino público e os de ensino particular/cooperativo do distrito de Coimbra, relativamente às práticas de liderança dos/as Directores/as;
- Estudo das práticas de liderança dos/as Directores/as nas Escolas Públicas da Região Centro;
- Estudo comparativo das práticas de liderança dos/as Directores/as, entre os estabelecimentos de ensino público e os de ensino particular/cooperativo da Região Centro;

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). Líder, Liderança. In *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. (Vol. II, p.2264). Lisboa: Verbo.
- 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].
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- 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, 2011, de http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_8.htm.
- 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*. XIII Encontro Nacional Educação em Ciências, Castelo Branco, Portugal, Setembro, 1-14, 2009.
- 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, 2ª 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, 2ª edição.
- Bergamini, C. (1994). *Liderança, Administração do Sentido*. São Paulo: Atlas.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- 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. (1999) – *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta, 1ª edição.
- 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 Malheiro, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 2ª 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.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Brasil, São Paulo: Makron Books, 4ª edição.
- Cohen, W. (2010). Heroic Leaders. Why we still need them. *Leadership Excellence*, 27(8), 17.
- 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, R. (2010, Fevereiro). Malcolm Gladwell. Entrevista a Malcolm Gladwell. *Única*, 2000, 58-62.
- Cunha, M. P. e Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1ª edição.
- Ghilardi, F. e Spallarossa, C. (1991). *Guia para a Organização da Escola* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Gilbert, L. (1985). *Men in dual-career families: current realities and future prospects*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- 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, 2ª edição.
- Kouzes, J. e Posner, B. (2007). *O Desafio da Liderança*. Portugal: Caleidoscópio.
- Maroco, 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.
- Nogueira, C. (2006). Os discursos das mulheres em posições de poder. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 9(2), 57-72.
- Penteado, J. (1986) – *Técnica de Chefia e Liderança*. S. Paulo: Pioneira, 9ª edição.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- 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*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança, Portugal, Abril/Maio, 1-18, 2009.
- Ribeiro, M. e Bento, A. (2010). *As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo*. Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração, Elvas, Portugal, Abril, 1-15, 2010.
- Riley, K. (1994). Leadership. In *Quality and Equality. Promoting Opportunities in Schools* (pp 87-104). Londres: Litho Link.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- 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 24, 2010, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10075>.

Rocha, M. (2007a). *Género e poder na gestão educacional: os contributos de uma análise crítica dos discursos organizacionais*. Retirado em Junho 26, 2010, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10059>.

Rocha, M. (2007b). Desconstruindo a metodologia prevalente na investigação sobre o género: construindo uma análise crítica dos discursos organizacionais. In M. Santana, M. Ramos e A. Alves (org.), *Actas do Encontro Internacional Discurso, Metodologia e Tecnologia* (pp 1-13). Miranda do Douro: Centro de Estudos António Maria Mourinho.

Rocha, M. (2009). Políticas e medidas legislativas de género em educação: a União Europeia e Portugal. In T. Brabo (Eds.), *Género, Educação e Política: Múltiplos Olhares* (pp.75-113). Brasil: Ícone Editora Lda.

Rotger, A. (1982). *Direcciones Escolares – El Director como Técnico, como Líder y como Ejecutivo*. Madrid: Editoria Escuela Española, S.A.

Saavedra, L. (2004a). Género, diversidade e conflito no desenvolvimento da carreira. In M. Taveira (coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp 83-93). Coimbra: Almedina.

Saavedra, L. (2004b). Diversidade na identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 103-120.

Silva, J. (2008). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Trajectos Individuais e Impactos Organizacionais*. Espanha: Universidad de Extremadura [Tese de doutoramento, documento policopiado].

Stoer, S. (1986). *Estado e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Tichy, N. e DeRose, C. (2010). Judgment Call. Selecting the right leader. *Leadership Excellence*, 27(8), 5.

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.

Warren, B. (2010). Life Motivations. Why we become leaders? *Leadership Excellence*, 27(8), 3.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Instituto de Inovação Educacional.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 48572, 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
- O 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
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Netografia

Página electrónica oficial de Jim Kouzes e Barry Posner

<http://eu.leadershipchallenge.com/WileyCDA/Section/index.html>

Inspecção Geral da Educação

<http://www.ige.min-edu.pt/>