

# LIDERANÇAS E INOVAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

COORDENADORAS  
**LÍDIA GRAVE**  
**GLÓRIA BASTOS**  
**ISOLINA OLIVEIRA**

## **FICHA TÉCNICA**

Coordenadores

**Lídia Grave, Glória Bastos, Isolina Oliveira**

Título

**Lideranças e Inovação em Contextos Educativos**

Produção

**Serviços de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual**

Editor

**Universidade Aberta**

Coleção

**Educação a Distância e *eLearning* | N.º 4**

ISBN: **978-972-674-819-9**

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, **CC BY-NC-ND 4.0**.

De acordo com os seguintes termos:

Atribuição - Uso Não-Comercial-Proibição de realização de Obras Derivadas

## ÍNDICE

- 01 | Conceito de liderança e de líder**  
Bela Matos & Lídia Grave
- 02 | Liderança(s) e inovação tecnológica**  
Isolina Oliveira
- 03 | Lideranças nas escolas**  
Lídia Grave & Ana Freitas
- 04 | As lideranças na implementação de projetos de autonomia nas escolas: das percepções normativas às práticas dos diretores**  
Carla Santos & Cláudia Neves
- 05 | Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)**  
Cristina Alpalhão Caixeiro, José Cortes Verdasca & Carlos Vilar Estêvão
- 06 | Dinâmicas de interação numa comunidade de prática**  
Luísa Sousa & Filomena Amador
- 07 | Os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações profissionais dos diretores e professores**  
Magda Mesquita
- 08 | Percepções de diretores de escolas do Rio de Janeiro sobre avaliação educacional**  
Sandra Mariano & Fabiane Costa-e-Silva
- 09 | Os líderes intermédios da escola no papel de avaliadores do desempenho docente**  
Luís Ricardo
- 10 | O papel dos professores na inovação pedagógica com recurso às tecnologias**  
Henriqueta Costa & Isolina Oliveira
- 11 | Liderança Digital: a aprendizagem e os processos de informação e comunicação na sala de aula**  
Lúcia Massano & Susana Henriques

# **AS LIDERANÇAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS DE AUTONOMIA NAS ESCOLAS: DAS PERCEÇÕES NORMATIVAS ÀS PRÁTICAS DOS DIRETORES**

CARLA SANTOS & CLÁUDIA NEVES  
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

## **RESUMO**

O tema da liderança educacional e da autonomia das escolas tem vindo a ser alvo de acesas discussões na esfera educativa portuguesa. Progressivamente, o Estado português tem vindo a apresentar um conjunto de medidas de carácter legislativo que visam a atribuição da autonomia aos estabelecimentos de ensino públicos. Porém, todo este processo é muito lento, quer pela falta de consciencialização política, espírito democrático, conhecimento da problemática educacional portuguesa e regional, quer pelo desconhecimento dos problemas locais onde se insere a escola.

Neste artigo apresentamos uma investigação direcionada para a identificação dos estilos de liderança dos diretores de duas escolas (escola de sede e outra de menor dimensão) do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Machico, da Região Autónoma da Madeira e procurámos saber se os projetos por eles liderados promovem a autonomia em construção. Tivemos como eixo estruturante desta investigação as políticas educativas no âmbito da liderança e da autonomia da escola que resultaram das várias reformas que têm vindo a ser implementadas, após um período marcante para a história da democracia em Portugal, o 25 de abril de 1974. A nossa motivação foi compreender as razões que estão na origem de alguns constrangimentos que revestem a prática da liderança e contribuir, se possível, para a realização de desígnios realistas que permitam uma transformação significativa da atuação do líder e dos seus colaboradores na celebração dos contratos de autonomia que subscreveram.

A natureza complexa do fenómeno da liderança educacional e o facto de termos analisado com profundidade a realidade de duas escolas do 1.º ciclo do concelho de Machico, fez-nos optar, do ponto de vista metodológico, pela abordagem ao estudo de caso múltiplo, de natureza qualitativa, tendo sido adotados a entrevista e o questionário como técnicas de recolha de dados. Os resultados evidenciam que o estilo que mais se destaca na liderança

dessas diretoras é o transformacional e que estas desempenham um papel central na orientação, moderação e decisão em matéria de prática de autonomia educativa.

**Palavras-chave:** estilos de liderança; liderança; políticas educativas; projetos de autonomia.

## **1. A EFICÁCIA DA LIDERANÇA NOS CARGOS DA DIREÇÃO ESCOLAR**

No percurso evolutivo mais recente do conceito de liderança é erradicada a doutrina do comando e controlo, em que as ordens eram dadas e seguidas sem justificação e se dá lugar a um modelo mais flexível em que os líderes procuram permanecer na fronteira entre a estrutura e o caos para que aí possam criar comportamentos adaptáveis a cada um dos sistemas onde estão inseridos.

Considerando os quadros teóricos e conceptuais do estudo da liderança, a nossa posição reside na tónica de que é na complexidade que se deve imperar a simplicidade. Ou seja, que ao líder deve ser exigido a adoção de uma atitude informal em fazer o inesperado, que dê as instruções do que deve ser conseguido e não como deve ser feito e que alie a originalidade com a determinação em alcançar o sucesso.

Partindo do pressuposto que “a capacidade para liderar é (...) um conjunto de competências (...) que (...) podem ser apreendidas e melhoradas” (Maxwell, 2008, p. 43), que “potenciam [as pessoas], fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 85) e que está acessível a qualquer pessoa, independentemente da posição hierárquica que ocupa na organização, então qualquer indivíduo pode alterar o *status quo* apesar do ambiente instável onde está inserido (Tanaka, 2013) porque é detentor de “um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis em todos nós” (Kouzes & Posner, 2009, p. 46).

É em concordância com este pensamento, nos propomos contribuir para uma reconstrução do conceito de liderança. Em nosso entender, liderança é uma competência que desenvolve e potencia as capacidades individuais das pessoas (cerne de todas as organizações), incentivando-as permanentemente para a superação dos desafios, responsabilizando-as para a assunção dos compromissos coletivos/sucesso da organização e que mantém o distanciamento estritamente necessário para que as decisões possam ser tomadas num sistema horizontal.

A educação escolar é atualmente colocada nos guilhões dos atores escolares, sociais e culturais e não o contrário. Isto significa que a escola, ela própria, também tem de se tornar reclamada e não simplesmente atribuída, o que implica uma reconfiguração da ação de todos os envolvidos no sistema educativo e que poderá ser alcançada através de um processo contínuo no desenvolvimento de práticas educativas e de liderança. Esta temática é atualmente, um tópico importante de reflexão e de discussão no âmbito da administração e da gestão escolar. Talvez, por esse motivo “se converteu verdadeiramente num tema de moda, um tópico de atualidade” (Delgado, 2005, p. 367) e um excelente campo de investigação.

Embora se encontrem na literatura evidências sobre a melhoria das práticas de liderança, abriu-se o caminho, numa perspetiva mais holística, para a procura de soluções, que possam fortalecer o papel das direções escolares no que concerne às estratégias que promovam a eficácia da escola. Para que tal se concretize, é necessário desenvolver, no contexto da sociedade educacional e do conhecimento, um esforço para apoiar todos aqueles que participam, como agentes de mudança e que se predispõem a aceitar esses desafios em todos os sectores da organização escolar.

A liderança surge como a principal força que sustenta, mantém e aperfeiçoa a escola. Assim, através da adoção de uma postura criativa e interventiva, os líderes podem implementar atividades que sejam localmente significativas.

Neste sentido, a cultura organizacional é a concetualização da organização e o mapa mental que os seus membros constroem, resultando numa vivência coletiva. É reconhecida a relevância de fatores subjetivos e simbólicos no funcionamento das organizações e no seu sucesso.

O papel da liderança educacional, focalizado nas questões e preocupações de ordem prática e que afetam a estrutura escolar, pode incentivar os profissionais educativos a testarem no terreno de ação, propostas de práticas funcionais, umas renovadas, outras inovadoras, a perspetivarem soluções e dinâmicas interventivas que promovam a mudança social nos contextos educativos.

Neste sentido, as diversas abordagens da liderança podem ser aplicadas numa rede de cooperação e de sinergia, de preferência com a colaboração dos membros da comunidade escolar e que por influência do diretor do estabelecimento de ensino, como tal reconhecido, possam todos vir a assumir o compromisso no desenvolvimento da identidade cultural da escola.

Estudos recentes evidenciam o impacto da liderança, como fenómeno relacionado com o desenvolvimento da eficácia escolar pode ser exercido se for direcionado para as exigências

da sociedade atual e para a implementação de soluções não estandardizadas para os problemas inerentes à escola.

O questionamento e a procura constante na solução sistemática dos problemas leva-nos a considerar que, o diretor escolar deve aliar às competências de liderança, as competências investigativas sobre situações concretas da organização e que se revele um profissional ativo e transformador da realidade.

## **2. ESTILOS DE LIDERANÇA: TRANSFORMACIONAL, TRANSACIONAL E LAISSEZ-FAIRE**

Constatamos que existem muitas teorias sobre a liderança educacional e que estas estão em contínua mudança. Pela complexidade do nosso estudo empírico, iremos direcionar a nossa análise para a teoria dos estilos de liderança, cujo criador foi Burns (1978). Mas foi através dos estudos de Bass (1985) que estes modelos foram desenvolvidos. Para determinar a distinção entre o estilo de liderança, Bass & Avolio (2004) desenvolveram um instrumento designado por Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), que consiste em identificar os estilos de liderança através da percepção dos liderados sobre os comportamentos do líder. Para Revez (2004), um dos factores que determina a eficácia da escola é o estilo de liderança em articulação com o desenvolvimento de estratégias que responsabilizem as pessoas no cumprimento dos objetivos comuns.

Nesse sentido, Bass & Avolio (2004) estão convictos que tanto os líderes como os liderados têm a habilidade de se motivarem reciprocamente. Especificam, que há três tipos de liderança: *i) transformacional*: o líder assume o compromisso na motivação das pessoas, sustenta uma relação interativa baseada na confiança, estabelece expectativas desafiantes para o grupo, direciona uma visão partilhada e um propósito coletivo, sustentado pela delegação de poderes; *ii) transacional*: o líder faz a gestão das rotinas diárias através de uma estrutura burocrática e excessiva de regras formais adequada, visando a transição entre recompensa/punição de acordo com os comportamentos dos liderados e por último *iii) laissez-faire*: é caracterizada pela ausência do exercício da liderança, da definição de objetivos, de estratégias, de responsabilidade e de autoridade. O líder consente que um indivíduo ou um grupo assumam o poder de decisão, participando apenas quando é solicitado. Frequentemente, o grupo manifesta sinais de individualismo e de insatisfação, repercutindo-se negativamente nos resultados e na qualidade do trabalho.

As diversas abordagens da liderança podem ser aplicadas numa rede de cooperação e de sinergia, de preferência com a colaboração dos membros da comunidade escolar e que por

influência do diretor do estabelecimento de ensino, como tal reconhecido, possam todos vir a assumir o compromisso no desenvolvimento da identidade cultural da escola.

A melhor forma de alcançar uma mudança duradoura na educação é através de um processo dinâmico de motivação, de autoanálise e de descoberta permanente, prosseguida por todos os intervenientes.

De acordo com Castanheira & Costa (2007, p. 143) a liderança transformacional engloba quatro princípios:

A componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução de orgulho, do respeito e da confiança; a componente inspiracional de motivação, de estabelecimento de objetivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas; a componente de respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar toda a atenção; e a componente de estimulação intelectual, de desafio, de espicaçar os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir.

Acrescentamos ainda, para que o líder transformacional crie ambientes sinérgicos com a comunidade organizacional e alcance o sucesso, terá de possuir também as características de um gestor. A gestão irá produzir o crescimento e a liderança irá originar a mudança.

Uribe (2005, citado por Silva, 2010, p. 89) refere também a eficácia do desempenho da liderança transformacional e afirma que:

Um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ ou atores, pelo menos conceituadamente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional, denominada transacional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático) e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega.

Leithwood (1990) concluiu que o estilo de liderança transformacional provoca mudanças profundas nas escolas, cujos principais efeitos estão direcionados para: *i)* os contextos organizacionais; *ii)* a delegação de poderes; *iii)* as práticas pedagógicas/administrativas inovadoras e eficazes e *iv)* a aprendizagem dos alunos.

Embora estes dois modelos de liderança sejam distintos, Bass (1985) e Robbins (2002) admitem que eles se complementam. Para Robbins (2002, p. 319), “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional; produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional do exercício da liderança.”

Avolio & Bass (1995) determinaram as frequências dos três estilos e concluíram que o perfil menos utilizado é o *laissez-faire*, depois o transacional e por fim, o transformacional. Este último é considerado o estilo mais eficaz e onde se implementa transformações mais significativas nas organizações.

Enaltecemos, por fim, nesta exploração teórica sobre os estilos de liderança que poderá ser adequado ao líder considerar algumas variáveis e adaptar o(s) estilo(s) que melhor se ajustam à sua personalidade, às necessidades dos liderados, à realidade organizacional e aos objetivos a alcançar.

Talvez, a tarefa mais difícil para o líder seja a de se conhecer verdadeiramente e aceitar que, para mudar, influenciar e transformar os outros, e receber algo em troca, é imperativo mudar a si próprio, permitir que os outros lhe influenciem, aceitar as pessoas, tal como elas são e dar também, tal como espera dos outros.

### **3. DA METODOLOGIA À ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Segundo Yin (1987), a escolha da estratégia de investigação a utilizar é fundamentalmente condicionada por vários fatores: *i)* tipo de pesquisa; *ii)* controlo que o investigador tem sobre a investigação e *iii)* focus dos fenómenos a estudar.

Em concordância com o exposto anteriormente, elegemos como metodologia de investigação o estudo de caso múltiplo. Os instrumentos de recolha de dados adotados foram: *i)* o questionário e *ii)* a entrevista.

Aplicámos ao grupo docente das duas escolas o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), da autoria de Bruce Avolio e Bernard Bass para identificar e caracterizar os estilos de liderança (transformacional, transacional e *laissez-faire*) das diretoras das escolas anteriormente referenciadas. A entrevista semiestruturada foi aplicada às respetivas diretoras.

Apresentamos neste artigo alguns resultados que consideramos mais significativos da nossa investigação.

#### **3.1. ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS QUESTIONÁRIOS**

Os questionários foram enviados *online* para os professores das escolas em estudo (85 professores) no mês de abril de 2014. Os questionários devolvidos correspondem a 73% dos professores que fizeram parte da amostra.

Os dados foram tratados através do programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Através da análise descritiva recolhemos, analisámos e interpretámos os dados numéricos. Para isso, criámos alguns instrumentos de apoio: tabelas, quadros e gráficos.

Os dados foram analisados tendo em conta as frequências absolutas, as frequências relativas, as medidas de localização (média, mediana, mínimos, máximos, percentis) e medidas de dispersão (desvio padrão).

Para as cinco questões iniciais do questionário, que tinham por objetivo caracterizar a amostra, procedemos à análise descritiva, calculando as frequências absolutas e relativas. Para as quarenta e cinco questões que descrevem os doze fatores da liderança e que os relacionam com os três tipos de liderança (transformacional, transacional e *laissez-fair*) e com os seus resultados/efeitos, optámos por tratar as variáveis numa escala ordinal, calculando: a média, a mediana, o mínimo, o máximo, o percentil e o desvio padrão.

Relativamente a todas as dimensões/fatores da liderança e aos seus resultados, foi analisada a consistência interna através do Alpha de Cronbach.

Para fazer a análise inferencial utilizámos as técnicas paramétricas e não-paramétricas, nomeadamente a fórmula de Kolmogorov-Smirnov para verificar se as distribuições dos valores dos itens tinham uma distribuição normal e o teste de Mann-Whitney, técnica não-paramétrica, para as amostras cuja distribuição de valores estava longe de ser uma distribuição normal.

Tabela 1 – Caracterização da amostra

		n	%
<b>Género</b>	Feminino	63	86,3
	Masculino	10	13,7
	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Idade</b>	31 a 40	31	42,5
	41 a 50	34	46,6
	51 a 60	8	11,0
	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Categoria profissional</b>	Contratado	7	9,6
	Professor do quadro de escola	30	41,1
	Professor do quadro de zona pedagógica	36	49,3
	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Tempo de serviço</b>	11 a 20 anos	46	63,0
	21 a 30 anos	16	21,9
	Até 10 anos	10	13,7
	Mais de 31 anos	1	1,4
	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>
<b>Estabelecimento de ensino onde leciona</b>	A – A escola de sede do concelho	50	68,5
	B – Uma escola do concelho	23	31,5
	<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100,0</b>

Por se tratar de uma amostra de docentes, é ainda compreensível existir um maior número de mulheres do que de homens, especialmente em escolas do 1.º ciclo do ensino básico, que é justificável pelas nossas construções sociais e históricas que determinavam as profissões mais adequadas a cada um dos géneros.

Nesta amostra 86,3% dos entrevistados são mulheres. Relativamente à idade, 46,6% dos docentes da amostra têm idade entre 41 e 50 anos, mas este valor é muito próximo dos docentes com idade entre 31 e 40 anos que agrega 42,5% dos docentes da amostra. Podemos afirmar que a maior parte dos docentes já exerce há mais de 15 anos. Logicamente, estes docentes, que exercem há algum tempo são professores do quadro da escola, nesta situação observamos quase 50% dos docentes e 41,1% são professores de quadro de

zona pedagógica e os restantes 11% são contratados. Esta distribuição aponta para uma estabilidade da equipa docente nas escolas em análise.

Tabela 2 – Consistência interna das dimensões da liderança

	Correlação item-total	Alpha se o item for eliminado	Tipo de liderança	Alpha de cronbach
10 - Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele/ela.	,600	,427	II (A) Influência idealizada e atitudes	,614
18 - Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo.	-,065	,798		
21 - Age de forma a inculcar respeito por ele/ela.	,668	,279		
25 - Exibe um sentido de poder e de confiança.	,503	,451		
6 - Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes.	,472	,522	II (B) Influência idealizada e comportamento	,635
14 - Realça a importância de ter um forte sentido de propósito.	,570	,475		
23 - Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.	,179	,717		
34 - Enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo.	,491	,506		
9 - Fala com otimismo acerca do futuro.	,714	,820	IM Inspiração motivacional	,861
13 - Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	,695	,830		
26 - Articula uma visão motivadora do futuro.	,690	,830		
36 - Expressa confiança que os objetivos serão alcançados.	,735	,812		
2 - Reexamina pressupostos críticos de forma a questionar se são apropriados.	,566	,725	IS Estimulação intelectual	,773
8 - Procura perspetivas diferentes ao solucionar os problemas.	,618	,697		
30 - Faz com que veja os problemas de muitos e diferentes ângulos.	,519	,757		
32 - Sugere novas formas de completar as tarefas.	,640	,701		

15 - Investe o seu tempo ensinando e treinando.	,269	,751	IC Consideração individual	,699
19 - Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	,532	,604		
29 - Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	,520	,611		
31 - Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.	,650	,541		
1 - Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	-,131	,765	CR Reforço contingente	,479
11 - Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	,467	,174		
16 - Torna claro aquilo que cada um pode esperar/ receber quando os objetivos de desempenho são atingidos.	,613	,127		
35 - Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expetativas.	,389	,325		
11 - Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	,636	,685	CR Reforço contingente*	,765
16 - Torna claro aquilo que cada um pode esperar/ receber quando os objetivos de desempenho são atingidos.	,692	,605		
35 - Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expetativas.	,535	,754		
4 - Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões.	,372	,833	MBE(A) Gestão por exceção ativa	,787
22 - Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	,672	,694		
24 - Mantém-se a par de todos os erros.	,738	,653		
27 - Dirige a minha atenção para as falhas face aos padrões.	,626	,722		
3 - Falha em interferir em problemas até que estes se tornem sérios.	,525	,613	MBEA(P) Gestão por exceção passiva	,681
12 - Espera que algo corra mal antes de agir.	,614	,541		
17 - Mostra acreditar na máxima "se não está avariado, não o conserte".	,354	,790		
20 - Demonstra que os problemas se devem tornar crónicos antes de agir.	,568	,559		

5 - Evita envolver-se quando surgem questões importantes.	,664	,837	LF Ausência de liderança	,855
7 - Encontra-se ausente quando dele/dela se precisa.	,628	,843		
28 - Evita tomar decisões.	,758	,789		
33 - Atrasa a resposta a questões urgentes.	,766	,790		
39 - Leva-me a fazer mais do que o esperado.	,451	,676	EE Esforço extra	,696
42 - Aumenta o meu desejo de obter sucesso.	,643	,449		
45 - Lidera um grupo que é eficaz.	,471	,680		
37 - É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho.	,420	,843	EF Eficácia	,759
40 - É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades mais elevadas.	,653	,640		
43 - É eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais.	,784	,471		
38 - Usa métodos de liderança que são satisfatórios.	,606	,646	SA Satisfação	,749
41 - Trabalha comigo de uma forma satisfatória.	,562	,692		
44 - Aumenta a minha vontade de tentar com maior afinco.	,578	,662		

Antes de calcular as dimensões da liderança e dos seus resultados, fomos verificar a consistência interna da escala, medida pelo coeficiente Alpha de Cronbach. Segundo Maroco (2007), nestas subestimativas podem ser consideradas aceitáveis os valores inferiores a 0,7. Mas na escala CR – reforço contingente, o Alpha de Cronbach é inferior a 0,5, e basta excluir o item 1 para obtermos uma consistência interna boa.

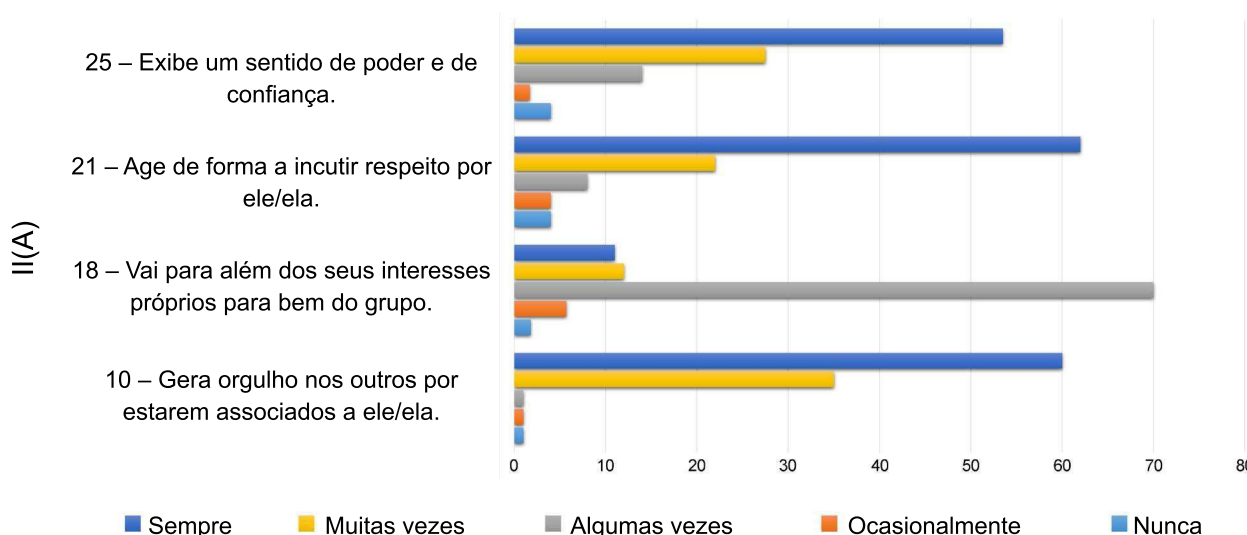
Desta forma, ao longo do presente estudo, a dimensão CR – reforço contingente não inclui o item 1 da escala original. Se a consistência interna for elevada, podemos afirmar que as variações observadas nas pontuações ficam a dever-se a diferenças de opiniões e não por erros ou não compreensão das perguntas.

Quadro I – Fatores da liderança transformacional

**Fatores da liderança transformacional**

- 1.II (A) – Idealized Influence (Attributed) – Atitudes de influência idealizada ou influência idealizada (atribuída)
- 2.II (B) – Idealized Influence (Behavior) – Comportamentos de influência idealizada ou influência idealizada (comportamento)
- 3.IM – Inspirational Motivation – Motivação inspiracional
- 4.IS – Intellectual Stimulation – Estimulação intelectual
- 5.IC – Individual Consideration – Consideração individual

Gráfico 1 – Fatores da liderança transformacional



A maioria dos professores responde sempre ou muitas vezes, com exceção do item 18 – Vai para além dos seus interesses próprios para o bem do seu grupo, que registou 70% dos docentes no nível algumas vezes.

No que se refere aos itens da influência idealizada e atitudes, existe um número significativo de professores que respondeu que o diretor sempre enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo e realça a importância de ter um forte sentido de propósito e entre 40% e 50% dos docentes indicam que o seu diretor muitas vezes pondera as consequências éticas e morais das suas decisões e conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes. Ainda sobre a liderança transformacional, na dimensão inspiração motivacional, observa-se que a maioria dos docentes concorda que o diretor sempre ou pelo menos muitas vezes se comporta como indicam os itens, no sentido de motivar a equipa para melhorias no futuro. Quanto à dimensão estimulação intelectual, os docentes concentram-se nos níveis muitas

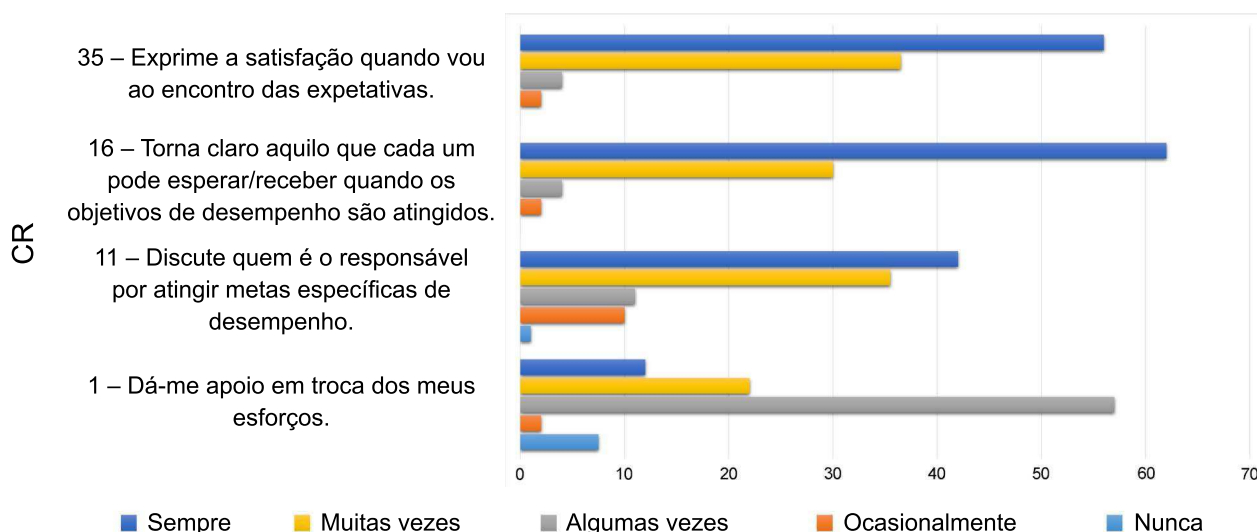
vezes e algumas vezes, o que revela algum distanciamento dos diretores na resolução de alguns problemas concretos com que se deparam os docentes.

Finalmente, a dimensão consideração individual, revela discrepâncias dos docentes entre os itens, pois mais de 50% dos docentes indicam que o diretor sempre considera cada indivíduo como tendo necessidades, competências e aspirações diferentes das dos outros indivíduos e os trata como indivíduos e não apenas como um membro do grupo. Mas nos outros dois itens desta dimensão, o maior número de docentes está posicionado nos níveis muitas vezes ou algumas vezes.

Quadro II – Fatores da liderança transacional

Fatores da liderança transacional	
6.CR	Contingent Reward – Recompensa pelos objetivos atingidos ou recompensa contingente
7.MBE (A)	Management by Exception Active – Gestão por exceção ativa

Gráfico 2 – Fatores da liderança transacional



Para as dimensões da liderança transacional, observamos uma elevada concentração dos docentes no nível sempre para três itens desta escala. Mas isto não ocorre para o item 1 – Dá-me apoio em troca dos meus esforços, em que mais de 55% dos docentes referem o nível algumas vezes. Esta discrepância resultou num Alpha de Cronbach inferior a 0,5 que levou à exclusão do item da dimensão.

Relativamente à gestão por exceção ativa, a distribuição dos docentes é bastante consistente, pois em todos os itens a maioria dos professores se posiciona no nível ocasionalmente, seguido de algumas vezes.

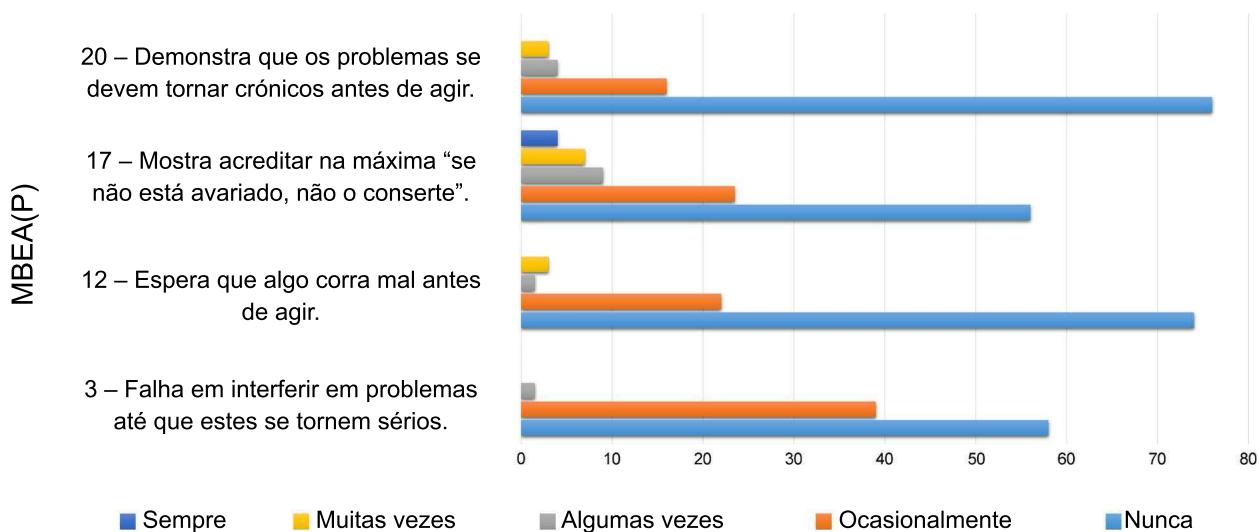
Quadro III – Fatores da liderança *laissez-faire*

**Fatores da liderança *laissez-faire***

8.MBE (P) – Management by exception- passive – Gestão por exceção passiva

9. LF – Laissez-faire – Ausência de liderança

Gráfico 3 – Dimensão – gestão por exceção passiva



Quanto à dimensão gestão por exceção passiva, a concentração da maioria dos professores, cerca de 66% dos docentes indicam o nível nunca em todos os itens, o que revela que existe uma intervenção por parte da liderança antes de ocorrer os problemas na escola. Para a dimensão ausência de liderança, mais de 70% dos docentes indicam o nível nunca em todos os itens, o que revela uma liderança ativa nas escolas em estudo.

Quadro IV – Fatores da componente efeitos/resultados da liderança

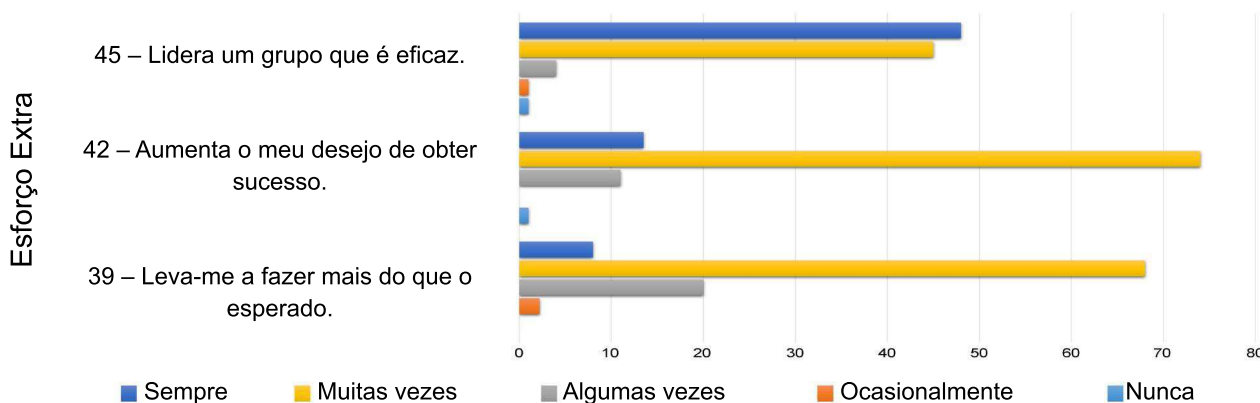
**Fatores da componente efeitos/ resultados da liderança**

10. Extra Effort – Esforço extra

11. Effectivness – Eficácia

12. Satisfaction – Satisfação

Gráfico 4 – Resultados da liderança – esforço extra



Os resultados da liderança são medidos em três dimensões, das quais a primeira, esforço extra, apresenta dois itens distribuídos de forma semelhante, são os itens 39 e 42 e o item 45 – Lidera um grupo que é eficaz concentra os docentes nos níveis sempre e muitas vezes. No que respeita aos resultados da liderança em termos de eficácia mais de 50% dos docentes indicam que o diretor sempre é eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais e na representação que exerce em nome dos docentes face a autoridade mais elevada. Ainda mais de 70% dos docentes consideram que muitas vezes o diretor é eficaz em atender as suas necessidades relativas ao trabalho.

Em geral, o nível de satisfação dos docentes é elevado, pois nos três itens que comportam esta dimensão mais de 80% dos docentes respondem sempre ou algumas vezes.

### 3.2. AS EVIDÊNCIAS DO ESTILO TRANSFORMACIONAL

A análise dos dados anteriores permite-nos inferir algumas conclusões.

O estilo de liderança que as diretoras das duas escolas do 1.º ciclo utilizam com mais frequência é o transformacional e quer uma, quer outra, revelam também, algumas características de gestão e de administração educacional, procurando criar ambientes sinérgicos com a comunidade organizacional para alcançar o sucesso. Verificamos que a liderança das diretoras é ativa e interventiva, com uma ausência bem vincada do estilo *laissez-faire*.

Esta interpretação foi também validada quando efetuámos uma comparação entre as várias dimensões dos estilos de liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*.

Quadro V – Comparação entre os fatores da liderança transformacional.

Liderança transformacional	$\bar{x} \pm S$	P <sub>25</sub>	Mediana	P <sub>75</sub>	Teste de Kolmogorov-Smirnov	
					Z	p-value
II (A) Influência idealizada e atitudes	3,1 (0,6)	2,8	3,5	3,5	2,393	,000
II (B) Influência idealizada e comportamento	3,2 (0,6)	3,0	3,3	3,5	1,911	,001
IM Inspiração motivacional	3,4 (0,6)	3,0	3,5	4,0	1,338	,056
IS Estimulação intelectual	2,4 (0,7)	2,0	2,3	2,8	1,517	,020
IC Consideração individual	3 (0,6)	2,8	3,0	3,3	1,525	,019

As dimensões foram calculadas através da média das pontuações dos itens que as constituem. Desta forma, todas as dimensões podem variar entre 0 e 4. Quanto maior for a pontuação mais vincado é o estilo de liderança.

Iniciamos esta interpretação dos dados com a descrição das pontuações obtidas em cada dimensão e o teste de ajustamento à distribuição normal, para poder decidir sobre as técnicas estatísticas a utilizar na fase seguinte. Com exceção da dimensão inspiração motivacional, as variáveis não seguem uma distribuição normal pelo que utilizámos estatísticas não paramétricas, nomeadamente o teste de Mann-Whitney para comparar duas amostras independentes e o teste de Kruskal-Wallis para comparar mais de duas amostras independentes.

Em todas as dimensões, o ponto médio da escala é 2, isto significa, que as pontuações acima de 2 revelam aproximação ao estilo de liderança, que é designado acima por liderança transformacional.

Das dimensões da liderança transformacional, é a inspiração motivacional a que maior pontuação regista. A média da inspiração motivacional é 3,4 com desvio bastante reduzido (0,6), mas as estatísticas robustas mostram que 75% dos docentes pontuam até 4, isto é, 25% dos docentes atribuem nota máxima ao diretor nesta dimensão.

Com estatísticas semelhantes entre si, surgem as dimensões II (A) influência idealizada e atitudes e II (B) influência idealizada e comportamento, ambas com médias e medianas superiores a 3 e como o percentil 75 é 3,5 indicam que 25% dos docentes têm pontuação superior a 3,5.

A afirmação de Borracho & Martins (2010, p. 79) sobre a liderança transformacional, que segundo estes, “inspira os seguidores a seguirem os seus interesses e os do grupo. Induz as pessoas a fazerem mais do que se espera delas (para além da rotina). Os seguidores revêem-se no líder – processo de identificação e estabelecem uma relação de confiança mútua (enquanto que na transacional, se estabelece uma relação mais distante e mais formal). No entanto, o líder não faz com que as pessoas o sigam «cegamente», mas que contribuam com as suas competências e motivações para atingirem os propósitos”, o que valida os resultados obtidos nestas dimensões.

É na estimulação intelectual que se observa menor média e também estatísticas robustas, pois 75% dos docentes pontuam no máximo 2,8, representando 75% dos docentes que pontuam abaixo de 3 e os restantes docentes pontuam entre 2,8 e o máximo.

Quadro VI – Comparação entre os fatores da liderança transacional.

Liderança transacional	$\bar{x} \pm S$	P <sub>25</sub>	Mediana	P <sub>75</sub>	Teste de Kolmogorov-Smirnov	
					Z	p-value
CR Reforço contingente*	3,1 (0,5)	2,8	3,3	3,5	1,573	,014
BEM (A) Gestão por exceção ativa	1,4 (0,6)	1,0	1,0	1,5	2,100	,000

Quanto às dimensões da liderança transacional, a pontuação mediana é superior a 3 no reforço contingente e na dimensão gestão por exceção ativa, a mediana é muito baixa e o percentil 75 indica que 75% dos docentes pontuam abaixo de 2.

À semelhança de outras investigações, Castanheira & Costa (2007) concluíram que há uma fusão de comportamentos entre a liderança transformacional e a transacional na maioria dos diretores escolares. Embora estes dois modelos de liderança sejam distintos, Bass (1985) e Robbins (2002) admitem que eles se complementam. Para Robbins (2002, p. 319), “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional; produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional do exercício da liderança.”

Quadro VII – Comparação entre os fatores da liderança *laissez-faire*.

<i>Laissez-faire</i>	$\bar{x} \pm S$	P <sub>25</sub>	Mediana	P <sub>75</sub>	Teste de Kolmogorov-Smirnov	
					Z	p-value
MBEA (P) Gestão por exceção passiva	0,5 (0,6)	0,0	0,3	1,0	2,148	,000
LF Ausência de liderança	0,3 (0,5)	0,0	0,0	0,8	2,508	,000

As pontuações médias e medianas das dimensões do estilo de liderança *laissez-faire* indicam que este não é o estilo de liderança das diretoras das escolas em estudo.

Quadro VIII – Comparação entre os resultados da liderança.

Resultados da liderança	$\bar{x} \pm S$	P <sub>25</sub>	Mediana	P <sub>75</sub>	Teste de Kolmogorov-Smirnov	
					Z	p-value
EE Esforço extra	3,1 (0,5)	3,0	3,0	3,3	2,364	,000
EF Eficácia	3,4 (0,6)	3,0	3,7	3,7	2,584	,000
SA Satisfação	3,2 (0,6)	3,0	3,0	3,7	2,149	,000

As três dimensões dos resultados da liderança surgem com medidas de focalização superiores a 3. Assim, podemos afirmar que os resultados são positivos, especialmente na eficácia, o que revela que 75% da amostra se situa abaixo de 3,7. Isto significa, que a maioria dos docentes considera eficaz a liderança do seu diretor.

Uribe (2005, citado por Silva, 2010, p. 89) refere a eficácia do desempenho da liderança transformacional e afirma que “um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar.”

### 3.3. ANÁLISE DESCRITIVA DAS ENTREVISTAS

A entrevista semiestruturada foi direcionada para duas diretoras das escolas do 1.º ciclo do ensino básico e o objetivo da mesma foi analisar como é que estas entendem as

disposições político-normativas emanadas da tutela e por via disso concretizam os projetos de autonomia nas escolas.

Neste método de recolha de dados, as questões não seguem uma ordem rígida e “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (Minayo, 2006, p. 108).

A entrevista foi gravada em áudio, as respostas dos participantes foram transcritas e representadas em categorias e subcategorias. Os dados recolhidos, mediante tratamento estatístico, permitiram comprovar representações, constatar se as verificações simplificadas têm relação entre si e eventualmente, obter generalizações sobre a sua ocorrência e significado (Lakatos & Marconi, 1992).

Em relação às entrevistas e pela extensão de conteúdo das mesmas, optámos por apresentar neste artigo apenas algumas variáveis de análise, partindo dos testemunhos na 1.<sup>a</sup> pessoa, confrontando-os com referenciais teóricos.

Quadro IX – Categorias e variáveis na análise de conteúdo da entrevista.

<b>Categorias</b>	<b>Conteúdo</b>
Caraterização pessoal e motivacional	Abrange um conjunto de variáveis que nos permitem caracterizar a diretora da escola quanto à situação académica e profissional; tempo de serviço na docência e na direção, bem como os fatores motivacionais para a aceitação do cargo de direção.
Perceções pessoais	Analisa o entendimento do diretor sobre o papel do líder em projetos de autonomia e das dimensões circunscritas a esses conceitos: características do líder, participação das pessoas e implementação e credibilização de projetos de autonomia.
Estratégias profissionais	Identificam as estratégias adotadas pela diretora no processo de autonomia na escola: objetivos, áreas de intervenção, instrumentos de gestão e resultados.
Contexto político	Analisa as perceções sobre as políticas de autonomia regionais, nacionais e europeias, destacando as áreas de autonomia, a responsabilização, a tomada de decisão, os constrangimentos e limitações da autonomia, as consonâncias com a tutela e a supervisão exterior na implementação dos projetos.
Perceções sobre mudanças	Refletem as aspirações futuras das diretoras em relação aos sinais de mudança comportamentais sobre a política, os projetos implementados na escola e os estilos de liderança na prossecução desses mesmos projetos.
Balanço	Balanço do cargo de direção.

### **3.3.1. EVIDÊNCIAS DAS ENTREVISTAS: PERCEÇÕES E ESTRATÉGIAS**

A diretora A, quanto à formação acadêmica tem um mestrado em administração educacional e desempenha funções na área da educação há 25 anos, 12 dos quais no cargo de direção.

A formação inicial da diretora B é um bacharelato em 1.º ciclo. Posteriormente, licenciou-se em Ciências da Educação. Trabalha há 21 anos, 20 dos quais como professora da Curricular e esteve um 1 ano no Apoio e Substituição. Desempenha o cargo de direção há cerca de 2 anos.

### **3.3.2. PERCEÇÕES PESSOAIS SOBRE AUTONOMIA ESCOLAR E ESTILOS DE LIDERANÇA**

Para a diretora A, o ideal de autonomia escolar seria “que a escola tivesse independência quase total da tutela”, mas que fossem determinadas referências comuns para todas as escolas. Posteriormente, “as estratégias, a forma como nós criamos os modelos ou os caminhos para atingir essa referência deveria a ser a própria escola a definir, tendo em conta o meio onde está inserida.” Acrescenta, porém, que não acredita que a escola possa ser totalmente autónoma e se haveria efetivamente maiores benefícios se assim fosse.

Para que a autonomia seja garantida, a diretora B evoca os sujeitos educativos em todo este processo e indica um conjunto de documentos que deverão estar em articulação com o projeto educativo: o regulamento interno e o plano anual de atividade.

Sobre o estilo de liderança, a diretora A defende uma liderança democrática. Faz também uma articulação com o ideal de autonomia escolar e no seu entender “se houvesse verdadeira autonomia, então a escola poderia debater os assuntos em conjunto, com docentes, alunos, encarregados de educação e assim, seriam tomadas as decisões sobre os assuntos que estavam em cima da mesa.” Segundo esta diretora, o seu estilo de liderança privilegia a democraticidade aliada ao cumprimento de prazos. “Não podemos simplesmente refletir a longo prazo, sem ver o fim da estrada.”

Para a diretora B, o estilo de liderança que tem adotado é o democrático e o participativo porque segundo esta, valoriza “a opinião, as ideias e as iniciativas dos outros”. Um dos seus objetivos pessoais é “fazer com que todos sejam ativos na escola.”

### **3.3.3. ESTRATÉGIAS PROFISSIONAIS**

A diretora A confirma que os projetos implementados na escola são consubstanciados e credibilizados pela “voz” das pessoas, “princípio básico da democracia.” Mas para que todo o processo se concretize é preciso “uma orientação muito forte e mão firme para que sejam implementados estes princípios.”

A diretora B é da opinião que os princípios de autonomia só serão implementados com a colaboração da comunidade educativa. Porém, essa colaboração e participação ainda são reduzidas.

### **3.3.4. CONTEXTO POLÍTICO**

A diretora A apresenta algumas soluções para que os projetos de autonomia possam ser prosseguidos. Na sua opinião “as pessoas têm que ser conhecedoras, reciclar-se em todos os níveis e têm que ir para o terreno” porque terão as ferramentas para desempenharem uma determinada função e assim poderão delinear os projetos e as atividades que a escola realmente precisa. Outra solução apresentada é “haver pessoas intercalares que ajudem no desenvolvimento de todo o processo, que possam estabelecer uma ligação e comunicação entre os vários colegas, orientando e verificando o trabalho que está a ser feito.”

A solução apresentada pela diretora B está diretamente relacionada com a legislação. Apesar de a Lei determinar níveis de autonomia, estes ainda não estão adequados à realidade das escolas. Por esta razão, esta diretora reivindica mais poder de decisão para o Conselho Escolar através das “adaptações, em concordância com a Lei, mas que se aproxime mais de nós, da nossa identidade.”

### **3.3.5. PERCEÇÕES SOBRE MUDANÇAS**

Relativamente aos sinais de mudança comportamentais sobre o não seguidismo estrito do discurso político, as diretoras são da opinião que já se verificam algumas mudanças, no entanto, estas são ténues e morosas.

A diretora A menciona que tudo isto tem sido feito com muita luta e persistência da direção da sua escola, quebrando barreiras de administração e de políticas que foram instituídas na Região.

Em relação à liderança, a diretora B mantém um respeito pela hierarquia e acredita que é importante haver uma ligação de concordância entre os vários níveis de decisão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em Portugal, incluindo a Região Autónoma da Madeira, a prática da estruturação autónoma das escolas e das organizações educativas têm sido abordadas, fundamentalmente, como autonomia operativa, particularmente na composição e competências dos órgãos e na definição do organigrama da gestão dos recursos humanos e materiais. A autonomia tem sido projetada nas teorias como um todo, mas por vezes aparece fragmentada nas práticas. O desafio desta investigação passou pela revelação de possíveis práticas de liderança, mesmo que providas de regulamentos e normas específicas, mas que sejam capazes de viabilizar projetos de autonomia que contribuam para o nível de excelência educacional.

Pela análise dos nossos dados concluímos em traços gerais que o estilo que mais se destaca na liderança destas diretoras é o transformacional, o que permite que os intervenientes no processo educativo tenham iniciativa, resolvam os problemas e colaborem na apresentação de novas perspectivas para atingir os objetivos estabelecidos.

Ao considerarmos que a democraticidade da escola não pode ser reduzida aos aspetos formais e instrumentais da organização, importa referir que uma das missões instituídas por estas diretoras continua a ser concretizada pela definição de objetivos, de estratégias e de tomadas de decisões democráticas.

Nesta sequência de pensamento, Borracho & Martins (2010, p. 79) são da opinião que “a maior capacidade da liderança transformacional é ser capaz de traçar os destinos da organização e desenvolver a noção de visão, com vista a antecipar o mercado. Nesse sentido pede um maior empenho e envolvimento por parte das pessoas, fazendo acreditar os seguidores nesse novo rumo”. Estas iniciativas de mudança e de inovação estão assentes não só numa lógica discursiva, mas também numa lógica de ação.

Podemos constatar que as diretoras destas escolas têm encontrado soluções perante a realidade política que enfrentam, têm assumido práticas de autonomia, em estrito cumprimento daquilo que o dispositivo legal lhes determina, mas tendo sempre em vista o compromisso com a missão da sua escola e com a satisfação da comunidade educativa. A “voz” das diretoras é caracterizada por uma prática de descentralização legislativa e administrativa, baseada na confiança mútua, na liderança proativa e na capacidade estratégica de adaptarem ao contexto local, os normativos, mas sem perderem de vista os critérios nacionais.

Neste sentido, Barroso (1998) clarifica que a autonomia da escola é uma consequência da confluência de vários interesses opondo-se a diferentes detentores de poder, evidenciando-se o Estado, o líder escolar, os professores e os outros membros da comunidade educativa. Por esta razão, é da responsabilidade de cada escola edificar a sua autonomia em conformidade com as suas especificidades locais, privilegiando-se uma perspectiva organizacional e social que se identifique com os seus objetivos.

Este é o ponto de partida para compreender a conceção de projetos de autonomia, que movimentados pela ação transformadora podem e devem conferir autonomia às escolas. Adotar estratégias de participação e colaboração, implica instituir uma cultura escolar assente no desenvolvimento de uma autonomia construída e ter como referência um projeto educativo que integre as diferentes culturas. Muitas vezes e quase sempre, estes projetos são submetidos a armadilhas democráticas, uma vez que o processo de implementação nem sempre tem respeitado os princípios básicos de uma democracia participada.

A sociedade atual produz mudanças significativas nas organizações, na sua dinâmica, na sua estrutura e no seu funcionamento, permitindo que os indivíduos adquiram mais consciência dos seus direitos e dos seus deveres. Esta perceção é conduzida pelas diretoras que fazem parte do nosso estudo.

Os princípios invocados pelas duas diretoras foram já referenciados por investigadores portugueses, nomeadamente Boavida (1984) e Afonso (1994) que desenvolveram estudos para compreender a organização escolar através da ação da liderança. Os projetos implementados nas escolas, orientados pela construção de uma visão comum favoreceram o desenvolvimento de uma cultura de colaboração (Caetano, 2003).

Tendo em conta, que no âmbito da construção de projetos é imperativo evidenciar a participação e a estratégia desde a sua génese, parece-nos pertinente articular estas com a questão da liderança, não só e apenas com os modelos tradicionais de teor mecanicista, burocrático, racional e hierárquico, mas sim e essencialmente com a prática de uma liderança democrática e transformacional.

Esta intervenção transformacional estará em parte, dependente do diretor da escola, que continua a desempenhar um papel central de orientação, de moderação e de decisão em matéria de prática de autonomia educativa. À medida que se confrontam os desafios do mundo em mudança, a liderança projetada em proveito de todos os intervenientes, constituirá o alicerce no processo de participação, de negociação e de decisão, a desenvolver entre os intervenientes da comunidade escolar.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Avolio, B.J. & Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- Bass, M.B; Avolio, B.J.; Jung D.I. & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. In: *Journal of Applied Psychology*, 2003, vol. 88, No. 2, pp. 207-218.
- Barroso, J. (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 4, 32-58. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. A. Costa; N. Mendes; A. Ventura (Eds.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bilhim, J.A.F. (2006). O factor liderança nas organizações. In J.A.F. Bilhim. Teoria organizacional: estruturas e pessoas (5ª ed.). Lisboa: ISCSP.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Barracho, C. & Martins, C. (2010). Liderança e género. Lisboa: Edições Sílabo.
- Caetano, A.P. (2003). Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). Administração pública – modernização, qualidade e inovação. Lisboa: Edições Sílabo.
- Costa, J.A.; Mendes, A.N. & Ventura, A. (2000). Liderança e estratégia nas organizações escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castanheira, P. & Costa, J.A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In: Sousa J. & Fino C. (org.). A Escola sob suspeita. Porto: Edições Asa, pp. 141-154.
- Delgado, L. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas. Revista Española de Pedagogia, pp. 367.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). O desafio da liderança. (Hélder Granja, Trad.). Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1992), Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Editora Atlas.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: how principals can help reform school cultures. School Effectiveness and school Improvement, 1 (4), 249-280.
- Maroco, J. (2007). Análise estatística com utilização do SPSS. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Maxwell, J. (2008). As 21 irrefutáveis leis da liderança – siga estas leis para que as pessoas o sigam. Lisboa: Smartbook.
- Minayo, M.C.S; Deslandes, S.F. & Gomes, R. (2008). Pesquisa social: teoria, método e criatividade (27ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). Manual de investigação em ciências sociais, (5ª edição). (João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. & Pina e Cunha, M. (2004). A essência da liderança – mudança, resultados, integridade. Lisboa: Editora RH.

- Revez, M. (2004). Gestão das organizações escolares liderança escolar e clima de trabalho. Um estudo caso. Chamusca: Edições Cosmos.
- Robbins, S. (2002). Comportamento organizacional. São Paulo: Prentice Hall.
- Souza, F.N.; Costa, A.P. & Moreira, A. (2011). Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software WebQDA in EDUSER: Revista de Educação. Vol. 3(1). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Silva, J.M. (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Yin, R.K. (1989). Case study research – design and methods. USA: Sage Publications Inc.