



GABRIELA  
ALEXANDRA  
NUNES SARAIVA

**AS PRÁTICAS DE LIDERANÇA  
DOS(AS) DIRETORES(AS) DE  
ESCOLAS PÚBLICAS DA MARGEM  
SUL DO TEJO**

Dissertação submetida como requisito para  
obtenção do Grau de Mestre em Gestão e  
Administração de Escolas

**ORIENTADORA**

Prof<sup>a</sup> Doutora Ana Cristina Rolo

Outubro, 2022



GABRIELA  
ALEXANDRA  
NUNES SARAIVA

**AS PRÁTICAS DE LIDERANÇA  
DOS(AS) DIRETORES(AS) DE  
ESCOLAS PÚBLICAS DA MARGEM  
SUL DO TEJO**

Dissertação submetida como requisito para  
obtenção do Grau de Mestre em Gestão e  
Administração de Escolas

JÚRI

Presidente: Doutora Maria Rosário Rodrigues  
Vogal: Doutor Agostinho Inácio Bucha

Outubro, 2022

## **Agradecimentos**

O caminho percorrido muito desgastante, mas ao mesmo tempo compensador.

Começamos por agradecer à Professora Doutora Ana Rolo, orientadora final do nosso trabalho, deixamos o nosso profundo agradecimento pela disponibilidade imediata que demonstrou no momento decisivo que levou à conclusão desta tese. Todas as sugestões de melhoria que apresentou e a generosidade em acompanhar este trabalho.

Aos Diretores das Escolas Públicas da Margem Sul do Tejo que participaram no nosso estudo, agradecemos a disponibilidade e amabilidade dispensada.

Agradecemos à pessoa com o maior espírito de sacrifício e resiliência que conheci na vida- EU.

## **Resumo**

No atual contexto das políticas educativas, onde se discutem os valores da cidadania e da participação democrática, assim como, os valores da gestão e da eficácia técnica, as funções de liderança e de gestão ganham destaque e importância. A problemática associada às práticas de liderança em organizações escolares é um assunto atual e muitas vezes controverso, especialmente se pretendermos distinguir essas mesmas práticas por género ou por outra variável distintiva.

Este estudo, baseia-se no modelo construído por Kouzes e Posner e teve como principal objetivo caracterizar e identificar as práticas de liderança utilizadas por seis Diretores das Escolas Públicas da Margem Sul do Tejo. Para o enquadramento teórico do estudo, efetuou-se uma revisão de literatura sobre a temática da liderança nas organizações escolares e no contexto normativo educacional português.

A nível de métodos de investigação, a recolha de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas aos seis diretores dos Agrupamentos de Escolas Públicas da Margem Sul do Tejo escolhidos e identificados adiante, numa abordagem qualitativa assente em estudo de caso múltiplo, e os dados tratados de acordo com a técnica de análise de conteúdo.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os Diretores de Escola participantes no estudo: no que concerne ao papel do género na liderança, divergiram nos posicionamentos, não se conseguindo, por isso, concluir sobre as diferenças no que concerne ao género; no que concerne ao estilo de liderança, percecionam-na como democrática, inovadora, partilhada e credível, o que converge com as cinco práticas de liderança postuladas pelo Modelo de Kouzes e Posner.

**Palavras-chave:** Diretores, Práticas de Liderança, modelo dos autores Kouzes e Posner, autonomia.

## **Abstract**

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

The main objective of this investigation was to characterize and identify the leadership practices used by six Principals of Public Schools on the South of Tagus river, according to the model developed by Kouzes and Posner.

For the theoretical framework of the study, a literature review was carried out on the issue of leadership, with emphasis on school organizations. The analysis of leadership in the Portuguese educational normative context was also deepened, through the study of the legislation existing since 1974 (period after the April Revolution, in Portugal).

Data collection was carried out through semi-structured interviews with the six principals of the Groups of Public Schools of the Margem Sul do Tejo chosen and identified below. They were treated according to the content analysis technique.

The obtained results allow us to conclude that the school principals, participants on the study: with regard to the gender role of leadership, diverged in the placements, not being able, to conclude about the differences with regard to gender concerns; in terms of leadership style, perceive it as democratic, innovative, shared and credible, in what converges with the five practices of leadership postulated by Kouzes and Posner model

**Keywords:** Directors, Leadership Practices, authors' models Kouzes and Posner, autonomy.

## ÍNDICE

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-----	3
1. A Liderança.....	3
1.1. Liderança e Género .....	4
1.2. A Liderança nas Organizações Escolares .....	5
1.2.1. O Líder Escolar.....	8
2. A Liderança no Contexto Normativo Educacional Português.....	9
2.1. Evolução do Suporte Legislativo .....	10
2.2. Autonomia, Administração e Gestão das Escolas .....	12
2.3. O Decreto-Lei nº115-A/98.....	15
2.4. Do Decreto-Lei nº115-A/98 ao Decreto-Lei n.º75/2008.....	17
2.5. Uma Nova Gestão/Liderança Escolar .....	19
3. O Modelo de Kouzes e Posner.....	21
3.1. As Cinco Práticas de Liderança Exemplar .....	21
3.2. O Modelo de Kouzes e Posner Aplicado à Investigação.....	24
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	28
4. Metodologia .....	28
4.1. Objetivos de Investigação.....	28
4.2. Questão de Investigação .....	29
4.3. Contexto em Estudo .....	29

4.3.1. - Agrupamento de Escolas do Monte de Caparica (AEMC) .....	29
4.3.2. - Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina (AEMA).....	30
4.3.3. - Agrupamento de Escolas da Caparica (AEC) .....	31
4.3.4. - Agrupamento de Escolas Paulo da Gama (AEPG).....	31
4.3.5. - Agrupamento de Escolas João de Barros (AEJB) .....	32
4.3.6. - Agrupamento de Escolas da Boa Água (AEBA).....	33
4.4. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	33
4.4.1. Metodologia de Recolha de Dados: Entrevista.....	34
4.4.2. Metodologia de Análise de Dados: Análise de Conteúdo.....	34
5. Apresentação e Discussão de Resultados .....	35
CONCLUSÕES .....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
APÊNDICE A – Guião de Entrevista Semiestruturada .....	52
APÊNDICE B – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS .....	53

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Práticas do Modelo de liderança transformacional de Kouzes e Posner. ....	22
Quadro 2- Leadership Practices Inventory. ....	25
Quadro 3 - Matriz de categoria: Processo de Liderança. ....	36
Quadro 4 - <i>Leadership Practices Inventory</i> – com respostas entrevistados ....	38
Quadro 5 – Matriz de categoria: auto-percepção de liderança. ....	41

## INTRODUÇÃO

A liderança é um processo essencial no funcionamento e sucesso de “todas as organizações. Uma organização é um sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, valores, convicções), um subsistema tecnocognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiências), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre elas) assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação)” (Guillemet & Bertand, 1994, p. 14).

As primeiras teorias sobre o processo de liderança (e.g., Murphy, 1941; Stogdill, 1950) perspetivavam o líder como uma pessoa que nascia com características inatas cujo potencial de grandeza era superior aos demais. Estas características – como excepcional inteligência, motivação e carácter – nasciam com certas pessoas, estando estas destinadas a serem grandes líderes. Contudo, à medida que a investigação começou a explorar o papel dos líderes nas organizações e na sociedade, evoluiu-se para teorias que focavam os traços associados à liderança e desconsideravam a conceção da sua origem (Nawaz & Khan, 2016). Pina (2015) apesar de identificar inúmeras definições de liderança, foca-se no facto de ser um processo de influência de uma ou várias pessoas sobre uma pessoa ou grupo.

Este estudo visa responder às questões de partida:

*Como se caracterizam as práticas de liderança implementadas por Diretores escolares, segundo as suas próprias perceções?*

*Caracterizar e identificar as práticas de liderança utilizadas por seis Diretores das Escolas Públicas da Margem Sul do Tejo, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner.*

A presente dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos, agrupados em duas partes. A primeira parte contempla o Enquadramento Teórico resultante da revisão de literatura, e é constituída pelo capítulo um - Liderança nas organizações escolares; capítulo dois - Liderança no contexto normativo educacional português e no terceiro capítulo é apresentado o modelo de Kouzes e Posner. A segunda parte, descreve o estudo empírico, sendo composta pelo capítulo 4 onde é definida a metodologia, e o capítulo 5

no qual são apresentados e discutidos os resultados. Por último, apresentam-se as conclusões, seguidas das referências bibliográficas e Apêndices.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. A Liderança

As teorias focadas nos traços debruçam-se sobre as características intelectuais, físicas e de personalidade que caracterizavam os líderes e os distinguiam dos demais, analisando ainda os traços homólogos dos liderados e o que as diferenças encontradas podiam significar para o exercício da liderança. Estas teorias basearam-se, no fim dos anos quarenta, em investigações realizadas com lideranças militares e não militares. Exploraram-se ainda como certos traços variavam ao longo do tempo, tendo-se constatado a sua evolução em certos momentos (Nawaz & Khan, 2016). Neste sentido, emergiram também as teorias situacionais.

As teorias situacionais assumem que o exercício de liderança é constante e dinâmico face às situações em que ocorre. As dimensões internas e externas do líder e do seu contexto são impossíveis de parametrizar, pelo que as teorias situacionais reconhecem que a capacidade de aprendizagem e adaptação de cada líder é o aspeto-chave do seu sucesso. A eficácia é perspectivada como resultante da versatilidade do líder na aplicação de comportamentos orientados à tarefa ou à relação, de acordo com o mais adequado aos seus seguidores e desafios (Bass & Avolio, 1997).

Feidler e House (1994) identificaram, além destes, dois outros estilos de liderança, sendo que estes variavam de acordo com a eficácia da mesma, isto é, com os resultados que geram. A liderança focada na consideração assentava no estabelecimento e manutenção de relações de liderança mutuamente empáticas e respeitosas, cuja confiança facilita a delegação e a autonomia. A liderança focada na estrutura traduzia-se num estilo que prioriza os comportamentos orientados à tarefa e aos resultados.

No início dos anos oitenta, emerge a teoria de liderança transacional. A liderança transacional foca as trocas que ocorrem na relação diádica líder-subordinado, baseando-se no princípio de influência e reciprocidade. As trocas variam entre o polo positivo e negativo de acordo com o sucesso alcançado no que respeita aos objetivos estabelecidos para a relação.

Yukl (2001) identificou quatro estilos de liderança, com características coerentes distintas, que enquadravam globalmente a forma como os líderes atuavam, nomeadamente:

- 1) **Liderança democrática:** o líder prioriza o envolvimento dos seguidores nos processos de tomada de decisão, promovendo a sua autonomia, motivação e desenvolvimento;
- 2) **Liderança *laissez-faire*:** o líder delega despreocupadamente as decisões, não atuando sistematicamente na regulação e validação do trabalho;
- 3) **Liderança autocrática:** o líder pode ter uma postura autoritária, concentrando em si o poder decisivo, impossibilitando os seguidores de atuarem no âmbito do seu trabalho, mas também pode ser um guia orientando as políticas organizacionais e até ensinar os colaboradores.

A liderança transformacional distingue-se das anteriores pois debruça-se sobre a capacidade de o líder envolver, motivar e comprometer os seguidores com os valores, crenças e objetivos comuns. O termo transformacional remete ao carácter significativo que a liderança assume para os líderes e os seguidores, transcendendo os seus interesses e necessidades meramente individuais. Este estilo de liderança posiciona o líder como alguém que não só transmite, mas alinha os seguidores com a visão, missão e propósito que advoga (Nawaz & Khan, 2016).

### **1.1. Liderança e Género**

A investigação tem identificado associações entre o género e certas valências na forma como exercem liderança. De facto, os homens tendem a exercer a liderança de forma mais assertiva e focada no poder e as mulheres de forma mais empática e colaborativa (Sobral & Ribeiro, 2018). Estas diferenças não são, obviamente, universais, nem tampouco consensuais, contudo, as investigações remetem consistentemente para a existência de variações associadas ao género que advêm naturalmente de aspetos biológicos, históricos, sociais e culturais associados aos papéis de género. Não obstante, o mais curioso é perceber como o exercício da liderança é um território marcadamente explorado, quer no âmbito profissional quer de investigação, na masculinidade, sendo que esta tendência

remete para diferenças na capacidade dos homens e mulheres efetivamente alcançarem posições de liderança no mercado de trabalho. Ainda que as evidências constatem o impacto positivo da liderança feminina na performance das organizações (McKinsey, 2009), o que é facto é que as mesmas continuam a ter dificuldade em ser consideradas para tais posições (Rhee & Sigler, 2015). Um estudo de 2016 relatou que as empresas da Fortune 500 com maior representação de mulheres na administração tiveram melhor desempenho financeiro, no entanto, das empresas analisadas, apenas 4,4% eram representadas por CEOs do sexo feminino, e as suas mulheres ganhavam 83% face aos seus colegas homens (Elias, 2018).

Ao fenómeno de barreira experienciado pelas mulheres no que concerne à sua progressão de carreira, nomeadamente no alcance de posições hierarquicamente superiores, chama-se de *glass ceiling*. Este fenómeno tem vindo a ser amplamente discutido nas últimas décadas, sendo os seus efeitos inegáveis e evidentes quando analisadas as percentagens de mulheres atualmente na força de trabalho ativa e aquelas em posições decisivas, executivas e de administração. As mulheres são cerca de 30% menos consideradas para promoções do que os homens, sendo que esta percentagem varia crescentemente das posições hierarquicamente mais baixas às mais altas (Chisholm-Burns, Spivey, Hagemann, & Josephson, 2017).

A liderança escolar não é exceção, sendo considerada uma área profissional marcada pelo referido fenómeno, constatando-se que, apesar de as mulheres dominarem as posições de docência, os homens predominam nas posições de liderança (Maranto, Carroll, Cheng, & Teodoro, 2018).

## **1.2. A Liderança nas Organizações Escolares**

Não existe qualquer caso de sucesso escolar na ausência de uma liderança capaz. Esta afirmação converge com as conclusões já estabelecidas por outros autores, datadas tão remotamente como 1989: “a liderança excecional emergiu invariavelmente como uma característica-chave das escolas excecionais. Não há dúvidas de que quem procura qualidade na educação deve garantir a sua presença e que o desenvolvimento de potenciais líderes deve ser priorizado” (Beare, Caldwell, & Millikan, 1989, p. 99).

Já Leithwood, Harris e Hopkins (2020) identificam sete afirmações que sustentam a relevância da liderança nas organizações escolares, nomeadamente:

- 1) A liderança escolar tem um efeito significativo nas características da organização escolar que influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Esse efeito de liderança é vital para o sucesso da maioria dos esforços de melhoria da escola;
- 2) Quase todos os líderes de sucesso utilizam o mesmo repertório de práticas de liderança;
- 3) As maneiras pelas quais os líderes aplicam práticas básicas de liderança demonstram efetiva capacidade de resposta – por oposição a reatividade - aos contextos em que trabalham;
- 4) A liderança escolar melhora, de forma indireta e significativa, o ensino e a aprendizagem, melhorando as condições escolares e incentivando interações familiares domiciliares que promovem ainda mais o sucesso do aluno na escola;
- 5) A liderança escolar pode ter uma influência especialmente positiva nos resultados da escola e dos alunos quando é distribuída;
- 6) Alguns padrões de distribuição são mais eficazes que outros;
- 7) Embora seja necessário aprofundar a investigação sobre o tema, um conjunto bem definido de “recursos de liderança pessoal” cognitivos, sociais e psicológicos são considerados explicativos de uma alta proporção de variação nas práticas adotadas pelos líderes escolares.

Neste sentido, o papel da liderança nas organizações escolares tem vindo, no seguimento da identificação do seu papel no sucesso escolar e das escolas, a ser crescentemente explorado. Assim, para melhor o compreender, começaremos por debruçar-nos sobre o conceito de liderança, a sua relação com o género e o contexto escolar.

O estudo sobre a liderança no contexto escolar tem vindo a ser descurado nas últimas décadas, comparativamente com o período que lhe antecederam (Harris, Jones, Isamil, & Nguyen, 2019). Não obstante, o corpo de conhecimento existente sobre o tema constata que uma liderança eficaz ocorre quando as diferentes figuras de liderança que atuam nas

escolas investem na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento dos docentes e no estabelecimento de relações interpessoais positivas. O desafio para os líderes é criar sinergias colaborativas e produtivas que permitam o alcance dos objetivos estabelecidos, nomeadamente de melhoria dos resultados dos alunos em todas as suas vertentes (Lumad, 2017).

Assim, para serem eficazes, as lideranças em contexto escolar devem assegurar que diretores, funcionários e alunos trocam ideias sobre as necessidades e serviços necessários na escola para alcançar os objetivos escolares, mantendo um foco ético orientado para os valores democráticos dentro da comunidade escolar (Lumad, 2017).

A liderança escolar é então concetualizada como “um processo de influência baseado em valores e crenças claras e que leva a uma “visão” para a escola. A visão é articulada por lideranças que procuram conquistar o comprometimento de funcionários e stakeholders com o sonho de um futuro melhor para a escola, seus alunos e stakeholders” (Bush & Glover, 2003, p. 31).

Como os referidos autores apontam, a liderança escolar integra as seguintes três dimensões:

- 1) Processual (a liderança é um processo de influência que estrutura e organiza os processos na escola);
- 2) Valorativa (a liderança baseia-se nos valores escolares e no comprometimento dos seus diversos atores com esses mesmos valores);
- 3) Visionária (a liderança integra uma visão essencial à sua eficácia).

Em suma, no presente trabalho, assume-se que a “A liderança na educação é um processo de influência de professores e outras partes interessadas e não se limita necessariamente a uma única pessoa. O processo de influência idealmente leva a um clima de aprendizagem eficaz que todas as partes interessadas (como alunos, professores, pais, sociedade) experimentam como um valor agregado e mantém todos os processos organizacionais na escola (entre outros, monitorização do processo instrucional, gestão de pessoal e alocação de recursos) a funcionar de forma fluída” (Daniëls, Hondeghem, & Dochy, 2019, p. 2).

### 1.2.1. O Líder Escolar

Daniëls *et al.* (2019) identificam os seis aspetos-chave associados à eficácia do líder escolar, nomeadamente:

1) Foco no currículo e instrução pedagógica: o que inclui investir tempo no desenvolvimento dos programas educacionais, monitorizar o processo ensino-aprendizagem e participar ativamente na gestão do desempenho dos alunos. Estas ações tendem a influenciar positivamente o ambiente e cultura da escola;

2) Comunicação efetiva e estabelecimento de relações internas e externas colaborativas: a comunicação efetiva está associada à influência dos outros em prol de uma visão comum que motiva o alcance de objetivos e padrões de ação desejáveis. Esta comunicação deve ser bidirecional e envolver ativamente todos os atores escolares em prol de uma comunidade escolar envolvida. Além disto, também as relações externas devem ser desenvolvidas para que os *stakeholders* sejam também eles guardiões dos interesses da escola;

3) Capacidade de moldar o ambiente e cultura escolares por meio da confiança e cooperação: o ambiente e cultura escolares são permeáveis aos impactos dos líderes escolares e, por sua vez, influenciam as perceções e comportamentos dos outros atores escolares com base nos valores, crenças e rituais que integram. Assim, líderes que atuam com base na confiança mútua, tendem a gerar culturas mais profícuas ao nível da interação entre professores, alunos e demais *stakeholders*;

4) Definição e sustentação da visão e missão da escola: os líderes escolares devem estabelecer metas e expectativas altas para a escola, os professores, os alunos e todos os intervenientes da comunidade, motivando-os e apoiando-os na prossecução desses objetivos;

5) Reconhecimento: o exercício constante de ações de feedback, quer positivas quer negativas, não apenas apoiam a melhoria contínua da performance, mas também motivam com base no reconhecimento da evolução de cada um. Tal impacta não apenas na autoeficácia percebida individual, mas também no compromisso com a escola e os seus objetivos, motivando o alcance de melhores resultados;

6) Investimento na contratação e retenção de profissionais qualificados: o líder escolar deve procurar atrair e contratar talentos capazes de enfrentar os desafios organizacionais, assim como dedicar tempo ao seu encorajamento e desenvolvimento profissional contínuo assegurando uma base de suporte à sua aprendizagem e progressão.

De uma forma global, Kruger (2009) assume que o líder escolar deve ter a capacidade de desenvolver estruturas de pensamento de ordem superior, nomeadamente de analisar e agir com base em vários fatores que influenciam o desempenho de todos os elementos da comunidade escolar, com especial ênfase nos alunos e docentes, nunca descurando as características organizacionais e culturais da escola.

## **2. A Liderança no Contexto Normativo Educacional Português**

A liderança no contexto normativo educacional português deriva de uma herança focada no paradigma administrativo / gestor, isto é, em que a natureza influente do processo é descurada. Como apontam Torres e Palhares (2009), tal deriva de uma herança “de um movimento das escolas eficazes, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional” (p. 78).

Clarificando, é comum encarar os atores decisivos escolares como gestores e não líderes, em linha com o postulado por Kries de Vries (citado por Rego & Cunha, 2007, p. 176):

- 1) Os líderes interessam-se pelo futuro, os gestores pelo presente;
- 2) Os líderes respiram a mudança, os gestores preferem a estabilidade;
- 3) Os líderes pensam no longo-prazo, os gestores atuam no curto-prazo;
- 4) Os líderes são cativados por uma visão, os gestores preferem a execução;
- 5) Os líderes tratam do “porquê”, os gestores do “como”;
- 6) Os líderes sabem como empoderar os subordinados, os gestores propendem para o controlo;
- 7) Os líderes sabem como simplificar, os gestores apreciam a complexidade;

- 8) Os líderes confiam na intuição, os gestores prezam a lógica;
- 9) Os líderes têm uma perspectiva societal alargada, os gestores preocupam-se com a organização.

Não obstante a perspectiva unipessoal e gestionária comumente associada às organizações escolares, têm vindo a existir crescentes movimentos transformacionais que trazem uma nova perspectiva quanto ao que se entende por liderança escolar e como esta pode e deve ser aplicada nas comunidades educativas. Hargreaves e Fink (2006) postulam que a liderança escolar deve ser “uma responsabilidade distribuída e partilhada que é recebida tanto quanto é dada” (p. 126), isto é, que para ser sustentável e efetiva deve ser operada de forma distribuída, envolvendo professores, alunos e pais ativamente, na procura e descoberta de oportunidades que promovam uma melhor e mais ampla aprendizagem dos estudantes. Esta procura de evolução assenta na legislação de suporte que estrutura o funcionamento das lideranças escolares e na progressão da sua apropriação do conceito de autonomia, crescentemente discutida e vinculado na mesma.

## **2.1. Evolução do Suporte Legislativo**

Até 1974 a liderança das instituições do sistema educativo português era unipessoal, isto é, concentrada única e exclusivamente numa figura – o reitor ou diretor – nomeada para o efeito. A revolução de abril introduziu uma evolução neste modelo, delegando nas escolas a designação de órgãos capazes de tomar as decisões necessárias ao funcionamento escolar. Não obstante a transformação democrática operada, importa referir a implementação do Decreto-Lei n.º 735-A/74 enquanto elemento de regulação dos órgãos de gestão das escolas. Este definia três estruturas escolares – o conselho diretivo, pedagógico e administrativo – e outras figuras, como o coordenador de departamento e o coordenador de grupo disciplinar.

Uma década depois, o Decreto-Lei n.º 211-B/86 vem reestruturar as competências consideradas necessárias a determinados papéis. Mais tarde, surge o Decreto-Lei n.º 43/89, cujo preâmbulo estabelece que “entre os fatores de mudança da administração educacional inclui-se, como fator preponderante, o reforço da autonomia da escola, a qual

decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, do programa do Governo e das propostas e anseios dos próprios estabelecimentos de ensino”. Assim, “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” e “exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”. Este diploma constitui, segundo Barroso (2004), uma declaração de intenções sobre o que se pretende que a escola seja. A articulação entre o projeto educativo e o conceito de autonomia estiveram presentes em toda a legislação que lhe sucedeu.

Mais tarde, a Portaria n.º 921/92 e o Decreto-Lei n.º 172/91 debruçam-se sobre as competências das diferentes figuras escolares, sendo que este último estabeleceu o regime jurídico de direção, administração e gestão das escolas e definiu o perfil de chefe de departamento e o chefe de departamento curricular, aos quais se associavam não apenas competências técnicas e pedagógicas, mas também de liderança.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 surge como um normativo legal que estabelece a escola como um estabelecimento cuja estrutura física e orgânica poderá vir a definir-se em forma de agrupamento. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 estabelece os normativos de funcionamento – regulamento interno e projeto educativo – dessas estruturas. Neste, surge o papel de coordenador de estabelecimento e a seguinte perspetiva de autonomia, no seu artigo 3.º, como um “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em funções das competências e dos meios que lhe estão consignados”. Este estabelece ainda que “a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”.

O conceito hierárquico da escola foi revisto em 2008, perspetivando-se lideranças mais flexíveis e capazes de enfrentar os desafios escolares com autonomia. Este normativo postula a autonomia de forma semelhante à conceção do anterior. Em ambos (Decreto-Lei n.º 75/2008, artº 57.º e Decreto-Lei n.º 115-A, artº 48º, n.º1), a autonomia é concetualizada como um contrato, isto é “por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a Câmara Municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas”.

Já o Decreto-Lei 137/2012 confere maior autonomia às lideranças escolares, possibilitando que estas diferenciem a oferta educativa, organizem os seus próprios currículos e constituam as turmas e órgãos de gestão com independência.

Em suma, como conclui Barroso (2004), o Estado português tem vindo a legislar amplamente no âmbito da educação e especificamente sobre o conceito de autonomia: “o Diário da República parece um verdadeiro folhetim. Os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva que faz com que coexistam, sincrónica ou diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo sedimentar de difícil elucidação” (Barroso, 2004, p. 50).

Além da autonomia, fazendo uma análise retrospectiva, é possível concluir ainda que, ao longo dos anos, se foi definindo o que efetivamente consagrava a qualidade nas escolas, sendo a “força da liderança” um dos pilares, acompanhado pelo projeto educativo e corpo docente de relevância.

## **2.2. Autonomia, Administração e Gestão das Escolas**

Ao longo das últimas décadas, o conceito e o exercício da autonomia nas escolas tem sido um dos maiores debates e fontes de tensão, tendo motivado várias revisões da hierarquia escolar, dos seus atores e respetivas competências.

A autonomia na administração e gestão das escolas remete à capacidade de as mesmas se regerem, atuarem e orientarem por normas próprias, independentes de aprovações de outros órgãos. Esta conceitualização tem vindo a ser associada ao continuum entre centralização e descentralização, sendo que a maior autonomia é exercida quando as decisões têm capacidade de ser tomadas fora do nível central (governo), sendo tanto maior quanto maior a periferia a que remetem – regional, local ou na própria escola (Young, Levin & Wallin, 2006).

Infelizmente, como Lima (2011) constata, em Portugal, “a política e a administração da educação revelam-se (...) altamente centralizadas, embora fatalmente periféricas no que concerne à ação educativa e pedagógica concreta, que ocorre necessariamente em contexto escolar e não nos departamentos centrais ou nas instâncias pericentrais desconcentradas do ministério respetivo” (p. 89).

A evolução do conceito e apropriação da autonomia escolar no nosso país remete à produção legislativa e documental revista no ponto anterior. Lima (2011) identifica dois períodos na evolução da abordagem a este tema: da revolução de abril ao surgimento e implementação dos primeiros decretos-lei, em que se operava num registo de autonomia praticada possibilitada pela ausência de um quadro legal vinculativo e, um segundo, em que a autonomia operava e tende a operar num quadro legislativo múltiplo.

Contudo, ainda que a temática central dos documentos analisados seja efetivamente a autonomia, o que é facto é que as sucessivas alterações não traduzem, na prática, a uma efetiva distribuição do poder decisivo. Como refere Lima (2011), denota-se uma dimensão retórica que explora a pertinência da atribuição de poder decisivo às escolas, sem efetivamente as dotar de capacidade para que tomem essas decisões de forma independente. Como refere o mesmo autor em trabalhos subsequentes (Lima, 2014, 2020), constata-se a promulgação de uma autonomia que não se efetiva: “uma espécie de autonomia heterogovernada, sitiada pela centralização do poder que sobre ela se abate de forma constante e asfixiante, por processos intrusivos de microgestão e de controlo remoto, designadamente eletrónico, ou então por modalidades de regulação baseadas no mercado, na competição entre fornecedores e nas teorias da escolha pública” (Lima, 2014, p. 1075).

Assim, assiste-se, em efetivo contraciclo, à manutenção e até reforço dos poderes da administração central, sem que as figuras de liderança introduzidas nas escolas tenham capacidade de se auto regularem. Este paradoxo no âmbito da autonomia na administração e gestão das escolas em Portugal é, como coloca o autor, um contexto de “profundas ambiguidades e contradições”. Em suma, as políticas revistas, que prescrevem a autonomia numa lógica de imposição decretada pelo Estado, têm, na verdade, mantido ou reduzido a autonomia das escolas.

Barroso reforça em 2004 (p. 69-73) sete princípios, propostos pelo próprio já em 1997, para assegurar a efetiva autonomia na administração e gestão das escolas, sendo que são apresentados de seguida, dada a sua pertinência ao atual e futuro debate sobre o tema:

- 1) O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas;
- 2) No quadro do sistema público de ensino, a “autonomia das escolas” é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização;
- 3) Uma política destinada a “reforçar a autonomia das escolas” não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental;
- 4) O reforço da “autonomia” não pode ser considerado como uma “obrigação” para as escolas, mas sim como uma “possibilidade” que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos;

- 5) O reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação;
- 6) A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios;
- 7) A autonomia também se aprende.

Em suma, na minha opinião, o debate sobre a apropriação da autonomia das organizações escolares tem se mantido numa dimensão retórica que não se reflete na prática. Para que esta realidade mude, tendo em vista o acréscimo de qualidade que lhe é associado, é fundamental redefinir e estabelecer o conceito de autonomia nas escolas portuguesas do século XXI e como o mesmo se espelha nas dimensões territorial, formal, curricular e avaliativa das escolas (Formosinho, 2010), sem que essa apropriação acarrete mais procedimentos administrativos do que verdadeiramente autónomos na tomada de decisão. Assim, as áreas de ação em que se pode trabalhar a autonomia são: no reordenamento da rede educativa, na integração dos *stakeholders* nas estruturas decisivas escolares, na reorganização do currículo, na responsabilidade e responsabilização da escola pelo seu desempenho, assim como na própria gestão financeira e de recursos humanos que permite a cada organização escolar enfrentar e ultrapassar os seus próprios desafios.

### **2.3. O Decreto-Lei nº115-A/98**

O Decreto-Lei nº115-A/98 foi publicado em Diário da República a 4 de maio de 1998 e assenta na proposição de que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

Este reconhece que a autonomia das escolas decorre de vários fatores que devem ser trabalhados integradamente, quer no âmbito da organização interna, quer da relação com estruturas externas de nível central, regional e local. Neste sentido, perspetiva-se que a autonomia se desenvolve de forma contextual, tendo por base os desafios e potencialidades da própria comunidade onde a escola e os seus atores se inserem. Assim,

cada escola enfrenta desafios únicos, a que a autonomia permite responder de forma ajustada e gerar processos de mudança profícuos.

De facto, ainda no preâmbulo, o referido diploma constata derivar de uma herança democrática que “afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adota uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia”. Desta feita, ainda que existam normativos globais a serem considerados como estrutura de atuação enquadrante, o que é facto é que a autonomia deve evidenciar-se como meio de resolução efetiva das situações concretas que cada escola enfrenta, sendo que as escolas devem ter flexibilidade e capacidade de adequar os seus projetos educativos às suas necessidades, alcançando a equidade com as demais.

O Decreto-Lei nº115-A/98 consagra ainda a autonomia como um conceito desenvolvimental cujo propósito máximo é a qualidade da educação. Pretende-se que a evolução da autonomia nas escolas seja um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo, gradual e que favoreça a liderança das escolas e o seu melhor desempenho.

Este diploma foca especialmente as escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, articulando preocupações com a sua dimensão muito variável e a salvaguarda da identidade própria de cada organização. Procura-se, portanto, estabelecer as bases para que se encontrem soluções organizativas que se ajustem às necessidades de cada escola, sem ignorar a sua especificidade, através de cartas escolares concelhias. “Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado”.

Assim, voltando ao preâmbulo do Decreto-Lei nº115-A/98, “a escola, enquanto centro de políticas educativas, tem (...) de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”, sendo que “a autonomia (...) é 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 efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes”.

Para que tal seja possível, segundo o artigo 3º, no seu ponto 1, a autonomia exercer-se por meio de contratos que estabeleçam o “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”. Segundo o mesmo artigo, operacionalizar esta definição de autonomia depende de documentos de base, nomeadamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

A administração das escolas é perspectivada, no artigo 4º, como dependente da “representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa”.

Em suma, o Decreto-Lei nº115-A/98 estabelece o seu enquadramento, por meio do seu preambulo, como um normativo de ação para a autonomia das organizações escolares do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância que assegure “equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo”, no sentido de “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”. Para este debate foram considerados “órgãos do governo próprio das Regiões Autónomas, a Associação Nacional de Municípios e as organizações sindicais representativas do sector”. O modelo de gestão subjacente ao Decreto-Lei nº115-A decorre, ainda antes do referido debate, de um estudo efetuado por Barroso em 1997 que preconiza o processo de desenvolvimento de autonomia como gradual e contratualizado e propõe definição de diferentes níveis intermédios de gestão. Barroso avança ainda que o cerne da questão debatida é, de facto, a definição de uma estratégia de autonomia.

#### ***2.4. Do Decreto-Lei nº115-A/98 ao Decreto-Lei n.º75/2008***

O Decreto-Lei nº115-A/98, já revisto, definiu o mote para uma vaga de reformas na escola no novo milénio que transferiam para a escola poderes decisivos nas dimensões estratégicas, pedagógicas, administrativas, financeiras e organizacionais (Ferreira, 2012). Os princípios de autonomia no mesmo definido, vigoraram até 2006, tendo a Portaria n.º1260/2007 de 26 de Setembro estabelecido finalmente a matriz dos supracitados contratos de autonomia.

Assim, o Ministério da Educação estabeleceu os moldes dos objetivos gerais e operacionais desses mesmos contratos, assim como as competências efetivamente alocadas à escola, definindo os compromissos que as mesmas estabeleciam com o Ministério, em que moldes de acompanhamento e monitorização e por que período.

A referida portaria estabelecia também a criação e atuação de duas comissões:

- 1) Para acompanhamento local, cuja estrutura integrava dois representantes ao nível da escola ou agrupamento, assim como um elemento da Direção Regional de Educação, uma figura externa de excelência no âmbito do campo da educação nomeada pela referida Direção e ainda um membro da associação de pais e outro designado pelo Conselho Municipal de Educação;
- 2) Para acompanhamento nacional, composta por três figuras designadas pelo Ministério da Educação e duas pelo Conselho de Escolas.

A primeira tinha como competências designadas a monitorização do cumprimento e aplicação do respetivo contrato de autonomia, assim como o acompanhamento do desenvolvimento do processo gradual que lhe é inerente. Além disto, era ainda responsável por rever o processo de autoavaliação de cada organização escolar. Já a segunda comissão atuava a um nível mais amplo, de índole nacional, aferindo anualmente os resultados associados aos contratos de autonomia estabelecidos.

A 10 de setembro de 2007, 22 das 24 escolas que reuniam os requisitos necessários à celebração de contratos de autonomia procederam efetivamente à sua assinatura, ainda que com várias dúvidas sobre o processo. Importa referir que estas foram avaliadas independentemente numa fase anterior, tendo-se analisado os seus pontos fortes, fracos,

oportunidades e ameaças e construído propostas de base que viriam, após submissão à comissão nacional e sucessivas reformulações, a dar origem aos contratos assinados.

“A ideia de governação por contrato implica a negociação explícita entre a escola e o Ministérios da Educação sobre as metas a prosseguir, o compromisso sobre as ações a realizar e o período da sua realização e os contributos conjuntos das partes para a prossecução das metas” (Gaudin, 1999, citado por Formosinho, 2010). “O contrato de autonomia poderá ser um instrumento político e pedagógico para pressionar os intervenientes diretamente implicados e os responsáveis políticos na introdução das necessárias mudanças” (Formosinho, 2010, p. 15).

Os contratos previam um limite temporal de vigência de 4 anos, findos os quais se analisaria o grau de execução dos objetivos constantes: no contrato, no Projeto Educativo e no Plano de Atividades.

Face a esta análise, haveria ainda abertura para proceder à renovação dos contratos.

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º75/2008 reforçou o conceito de autonomia nas escolas, marcando a participação das famílias e comunidades como determinantes para o sucesso dos seus objetivos. Assim, fomentava não apenas a integração das escolas nas suas comunidades, como estabelecia a necessidade de as escolhas se abrirem aos elementos que as rodeavam, trazendo-os a participar. Não obstante, fortalecia também o poder do diretor sobre a escola.

### ***2.5. Uma Nova Gestão/Liderança Escolar***

O Decreto-Lei n.º75/2008 estabeleceu como órgãos de direção, administração e gestão o diretor e os conselhos geral, pedagógico e administrativo. Não obstante, a figura unipessoal do diretor escolar assume a responsabilidade central, sendo chamado a uma posição de relevo ativo na gestão educativa ao:

- Monitorizar e aferir a performance dos professores;
- Estruturar e implementar a instrução e tutoria;

- Planear o desenvolvimento e formação profissional dos professores, e
- Estruturar o trabalho em equipa, a cooperação e a colaboração.

Assim, estes “continuam a trabalhar em cooperação com uma equipa de direção que interage e negocia o seu poder com os órgãos colegiais com poder de decisão. Os diretores encontram-se à frente de um complexo de estruturas colegiais e agem a partir do centro dessa rede de profissionais.” (Barzanó, 2009, p. 145).

“Ainda que do ponto de vista jurídico-formal, considerando a Constituição e a Lei de Base do Sistema Educativo, a “gestão democrática das escolas” permaneça inalterada enquanto referente normativo, os discursos governamentais, a legislação ordinária e uma boa parte das agendas de política educativa, mesmo no interior das escolas, deslocaram-se para a gestão eficaz e a flexibilidade, a competitividade e a produtividade, a centralização e a mercadorização” (Lima, 2011, p. 71).

Gregório (2017) levou a cabo um estudo em território nacional cujo objetivo era esclarecer como os contratos de autonomia impactaram a gestão e liderança escolar portuguesa. Este concluiu que a contratualização promoveu, na sua globalidade, o desenvolvimento organizacional das escolas e dos seus profissionais. As lideranças intermédias evidenciaram evoluções no que concerne ao seu envolvimento e autonomia, contribuindo para uma melhoria da qualidade educativa. Não obstante, identifica-se ainda a figura de diretor como um elemento unipessoal de decisão cuja atuação varia entre o papel de gestor e líder, nos moldes que Cunha e Rego (2007) reiteram.

A contratualização da autonomia foi, assim, um meio para se estabelecerem delineamentos estratégicos que orientassem a atuação da gestão/liderança nas organizações educativas e enquadrassem a sua monitorização junto de órgãos nacionais. Os processos de tomada de decisão delegados por meio dos contratos de autonomia na gestão/liderança escolar implicaram uma progressiva responsabilização destes elementos ainda em experimentação e desenvolvimento das suas capacidades.

Gregório (2017) sugere que a nova gestão/liderança escolar evoluiu face aos atributos pessoais dos diretores e à sua aptidão para estabelecer e gerir relacionamentos interpessoais com os seus colaboradores e demais elementos da comunidade, em prol do

alcance de objetivos comuns, assim como à capacidade de planeamento estratégico e execução. Esta conclusão elucida exatamente a evolução entre gestão e liderança, constatando que os contratos de autonomia promoveram, de alguma forma, a ênfase da capacidade de influência inerente à liderança, por oposição à capacidade meramente gestora.

### **3. O Modelo de Kouzes e Posner**

O Modelo de Kouzes e Posner assenta sobre uma definição de liderança enquanto processo de mobilização de outros que querem seguir aspirações comuns, posicionando-a como uma arte de influência. Assim, “nessa definição, uma palavra se destaca: querer. Sem ela, o significado de liderança seria bastante alterado, provocando o desaparecimento de conceitos como escolha, motivação interna e aspirações. A liderança, nesse caso, implicaria algo menos que o envolvimento voluntário da parte dos seguidores” (Kouzes & Posner, 1997, p. 33-34).

O desenvolvimento deste modelo derivou de anos de investigação com líderes que culminaram na conclusão fundamental de que a liderança é, inegavelmente, uma ação, à qual estão naturalmente associadas práticas que promovem o seu sucesso no desenvolvimento da motivação e eficácia de equipas. Assim, a evidência empírica baseada nos relatos de líderes possibilitou a análise dos melhores comportamentos de liderança e a definição de cinco práticas de liderança exemplar.

#### ***3.1. As Cinco Práticas de Liderança Exemplar***

A abordagem de liderança transformacional de Kouzes e Posner postula as seguintes práticas (Kouzes & Posner, 2018):

1) *Mostrar o caminho (model the way)*: líderes exemplares sabem que, se quiserem atingir os mais altos padrões de desempenho, devem ser modelos do comportamento que esperam dos outros;

2) Inspirar uma visão conjunta (*inspire a shared vision*): a visão é a força que impele a criação do futuro, pelo que líderes exemplares não devem apenas sonhar sobre o que podia ser mas levar outros a sonhar consigo e a concretizá-lo;

3) Desafiar o processo (*challenge the process*): a mudança é o motor da inovação e da grandeza, assegurando a melhoria e superação contínua. Assim, líderes exemplares atuam diariamente com irreverência e atuam disruptivamente, como pioneiros, para ultrapassar obstáculos e desafios, alcançar melhores resultados e elevar a fasquia;

4) Permitir que outros ajam (*enable others to act*): os líderes exemplares reconhecem que os grandes sonhos apenas se tornam realidades por meio de esforços de equipa com base na colaboração e interajuda. Fazer crescer os outros é a melhor forma de levar os projetos a que se dedicam a crescer também;

5) Encorajar a vontade (*encourage the heart*): a perseguição da excelência é árdua, podendo gerar sentimentos de exaustão e frustração que gestos de genuína empatia e reconhecimento são capazes de minimizar.

O **Quadro 1** resume em que consiste cada uma das práticas.

Prática	Análise
<b>Mostrar o caminho</b> 	<p>É liderar a partir daquilo que acredita, partindo da clarificação dos seus valores pessoais. Significa que o líder terá de dar o exemplo e ser o modelo de comportamento que espera dos constituintes. Em suma, consiste em alcançar o direito e o respeito para liderar os seus constituintes através do envolvimento e ação direta sobre estes.</p>
<b>Inspirar uma visão conjunta</b> 	<p>Refere-se ao líder ter uma visão atrativa para o futuro da organização envolvendo os seus constituintes na mesma. Para ter o envolvimento dos outros o líder terá de os conhecer, nomeadamente, os seus sonhos, as suas esperanças, aspirações e valores.</p>
<b>Desafiar o processo</b> 	<p>É procurar novas ideias e reconhecer as que são boas, é desafiar o sistema organizacional para mudar. Comporta experimentar, correr riscos e errar. Os erros deverão ser encarados como momentos de aprendizagem, por seu turno, os pequenos sucessos devem ser considerados vitórias com o intuito de incentivar a que os constituintes voltem a experimentar.</p>
<b>Permitir que os outros ajam</b> 	<p>Implica a promoção da colaboração e da confiança mútua. Esta prática aponta, por conseguinte, para a valorização dos outros, através da distribuição do poder, aumentando, consequentemente, a sua autoconfiança. Para haver uma responsável distribuição do poder é necessário aumentar a competência dos constituintes através, por exemplo, de formação.</p>
<b>Encorajar a vontade</b> 	<p>Reporta-se a reconhecer as contribuições de todos através de celebrações das vitórias e dos valores, criando, consequentemente, um espírito de comunidade.</p>

Fonte: Kouzes e Posner (2009, p. 48).

Os autores desagregam ainda as cinco práticas referidas em seis comportamentos essenciais, apresentadas de seguida.

Mostrar o caminho implica, por um lado, que o líder clarifique valores por meio da sua própria voz e partilha e, por outro, atue como exemplo, alinhando as suas ações com os valores comuns estabelecidos.

Inspirar uma visão conjunta depende da capacidade de o líder visualizar o futuro e as suas oportunidades e atrair os outros para que queiram perseguir essas aspirações de forma conjunta.

Desafiar o processo remete à atuação do líder enquanto elemento de constante procura de formas de inovar e melhorar, experimentando e assumindo riscos que geram aprendizagens e progressos, por oposição à estagnação.

Permitir que os outros ajam deriva das relações interpessoais de confiança e colaboração que o líder não apenas fomenta como gere efetivamente, promovendo o desenvolvimento de competências e a capacidade individual e coletiva.

Encorajar a vontade depende de todas as práticas anteriores, assentando numa lógica de empatia e valorização profunda das contribuições individuais dos outros, em que se celebra os valores partilhados, assim como as vitórias que, sendo de um, são de todos (Kouzes & Posner, 2018).

### ***3.2. O Modelo de Kouzes e Posner Aplicado à Investigação***

O Modelo de Kouzes e Posner tem vindo a ser operacionalizado no âmbito da investigação com recurso a instrumentos como o *Leadership Practices Inventory*, desenvolvido pelos autores em 1993. Este foi desenvolvido para aferir as qualidades de liderança inerentes às cinco práticas do modelo, sendo composto por um inventário de autorrelato e um de observação.

Cada item foi desenvolvido com base no conhecimento empírico desenvolvido sobre o tema, perspetivando-se que consistam nas declarações de melhores ações de liderança exemplar. Cada um é avaliado numa escala de Likert de dez pontos:

- 1) Quase nunca faz o que está descrito no enunciado;
- 2) Muito raramente;
- 3) Raramente;
- 4) De vez em quando;
- 5) Ocasionalmente;
- 6) Às vezes;
- 7) Com bastante frequência;
- 8) Normalmente;
- 9) Muito Frequentemente; e
- 10) Quase sempre fazem o que está descrito no enunciado.

Quer a versão de autorrelato quer de observação é composta por 30 itens equivalentes, compreendendo seis comportamentos essenciais associados a cada uma das 5 práticas de liderança do Modelo.

**Quadro 2- Leadership Practices Inventory.**

<b>Práticas</b>	<b>Itens</b>
1) Mostrar o caminho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Dá um exemplo pessoal do que espera dos outros</li> <li>• 6. Gasta tempo e energia certificando-se de que as pessoas com quem trabalha cumpram os princípios e padrões com os quais concordaram</li> <li>• 11. Cumpre as promessas e compromissos que faz</li> <li>• 16. Solicita feedback sobre a forma como as suas ações afetam o desempenho de outras pessoas</li> <li>• 21. Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para gerir a organização</li> <li>• 22. Levar a comunidade escolar a envolver-se na sua visão de futuro para alcançar o sucesso.</li> </ul>
2) Inspirar uma visão conjunta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2. Fala sobre tendências futuras que influenciarão como o trabalho virá a ser feito</li> <li>• 7. Descreve uma imagem convincente de como o futuro pode ser</li> <li>• 12. Apela aos outros para partilhar um sonho emocionante do futuro</li> <li>• 17. Mostra aos outros como seus interesses de longo prazo podem ser realizados ao aderirem a uma visão comum</li> <li>• 22. Pinta o “quadro geral” do que aspira a realizar</li> <li>• 27. Fala com convicção genuína sobre o significado e propósito mais elevados do trabalho</li> </ul>
3) Desafiar o processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3. Procura oportunidades desafiadoras que testam as suas próprias competências e habilidades</li> <li>• 8. Desafia as pessoas a experimentar maneiras novas e inovadoras de fazer o seu trabalho</li> <li>• 13. Procura fora dos limites formais da sua organização formas inovadoras de melhorar o que fazem</li> <li>• 18. Pergunta “O que podemos aprender?” quando as coisas não saem como o esperado</li> <li>• 23. Certifica-se de que estabelece metas alcançáveis, fazendo planos concretos e estabelecendo conjuntamente marcos mensuráveis para os projetos e programas em que trabalha</li> <li>• 28. Experimenta e assume riscos, mesmo quando há possibilidade de falhar</li> </ul>
4) Permitir que outros ajam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4. Desenvolve relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalha</li> <li>• 9. Escuta ativamente diversos pontos de vista</li> <li>• 14. Trata os outros com dignidade e respeito</li> <li>• 19. Apoia as decisões que as pessoas tomam por conta própria</li> <li>• 24. Dá às pessoas liberdade e escolha para decidir como fazer seu trabalho</li> <li>• 29. Garante que as pessoas crescem nas suas funções, aprendendo novas habilidades e desenvolvendo-se</li> </ul>
5) Encorajar a vontade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5. Elogia as pessoas por um trabalho bem feito</li> <li>• 10. Faz questão de evidenciar a sua confiança nas habilidades das pessoas</li> <li>• 15. Garante que as pessoas sejam recompensadas pelas suas contribuições para o sucesso dos projetos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 20. Reconhece publicamente as pessoas que exemplificam o compromisso com os valores compartilhados</li> <li>• 25. Encontra maneiras de comemorar conquistas</li> <li>• 30. Evidencia aos membros da equipa muito apreço e apoio pelas suas contribuições</li> </ul>
--	--

Fonte: Kouzes e Posner (1993).

A participação em investigações tende a envolver a autorresposta por parte do líder e o envolvimento de cinco a dez elementos da sua esfera na resposta à versão de observação.

Posner realizou uma revisão em 2016 sobre o *Leadership Practices Inventory*, na qual considerou os dados existentes na base de dados normativa do mesmo (com quase 2.8 milhões de respondentes), assim como as conclusões de várias centenas de estudos realizados mundialmente com recurso ao mesmo, ao longo das últimas décadas. O mesmo concluiu que o *Leadership Practices Inventory* tem propriedades psicométricas robustas, sendo aplicável a uma ampla gama de contextos, populações e situações.

Fornito e Camp (2010) já haviam estabelecido este reconhecimento de validade e fiabilidade, considerando o instrumento prático e eficiente. Também Lewis (1995) apontou, no *Mental Measurements Yearbook*, que o *Leadership Practices Inventory* é uma das medidas mais desenvolvidas e utilizadas que já encontrou, assentando sob um modelo inicial de desenvolvimento sólido com capacidade de refinamento e validade comprovada.

Por sua vez, também o *The Royal College of Nursing Institute* (Large, et al., 2005; Posner, 2016) tinha avaliado o seu programa de liderança clínica com recurso ao *Leadership Practices Inventory*, sendo que:

- 95% dos participantes concordou que o instrumento é “útil para ter uma medida de como os outros percebem minhas capacidades de liderança”;
- 94% dos participantes concordou que o instrumento é “uma ferramenta útil para entender minhas necessidades de desenvolvimento de liderança”;
- 89% dos participantes concordou que o instrumento é “útil para desenvolver o meu plano de desenvolvimento profissional”;

- 85% dos participantes concordou que o instrumento é “capaz de mostrar mudanças na minha capacidade de liderança ao longo do tempo”.

Não obstante a primazia da abordagem quantitativa e do *Leadership Practices Inventory* na investigação empírica do Modelo de Kouzes e Posner, importa fazer referência à possibilidade de o abordar de uma perspetiva qualitativa, recorrendo à categorização de informação no âmbito das cinco práticas postuladas (Boulais, 2002). De facto, foi efetivamente desta forma que o próprio modelo foi construído.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### 4. Metodologia

*“Os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (Vilelas, 2009, p. 105).*

Neste sentido, “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa [...] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 2009, p. 22).

“O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar. [...] é uma extensão da capacidade do investigador em dar sentido ao fenómeno” (Freixo, 2009, p. 146).

#### 4.1. Objetivos de Investigação

O objetivo de investigação guia todo o processo empírico. De facto, “indica o porquê da investigação. É um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão. Especifica as variáveis-chave, a população alvo e o contexto de estudo” (Fortin, 2009, p. 100).

Ademais, “tanto os objetivos gerais como os específicos permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa & Baptista, 2011, p. 26).

O presente trabalho tem como principal objetivo identificar o estilo de liderança e caracterizar as práticas de liderança implementadas por diretores escolares dos agrupamentos estudados.

Neste sentido, visa-se:

- Explorar a compreensão que os diretores escolares, dos agrupamentos estudados, têm relativamente ao processo de liderança escolar;
- Explorar a perceção dos diretores escolares, dos agrupamentos estudados, relativamente ao seu exercício de liderança.

#### **4.2. Questão de Investigação**

A questão de investigação consiste num “enunciado interrogativo e não equívoco que precisa os conceitos-chave, específica a natureza da população que se quer estudar e sugere uma investigação empírica” (Fortin, 2009, p. 51).

Assim, o presente trabalho visa esclarecer a questão: *Como se caracterizam as práticas de liderança implementadas por Diretores escolares, dos agrupamentos estudados, segundo as suas próprias perceções?*

#### **4.3. Contexto em Estudo**

O contexto em estudo é composto por seis Agrupamentos de Escolas situados no distrito de Setúbal, Margem Sul do Tejo, numa abordagem de estudo de caso múltiplo. Este caso múltiplo enquadra-se numa perceção geral do que deve ser um líder e na sua caracterização e perceção da prática de liderança de cada um dos entrevistados. Seguidamente, é apresentada a caracterização dos agrupamentos alvo de estudo:

##### **4.3.1. - Agrupamento de Escolas do Monte de Caparica (AEMC)**

O AEMC constituiu-se no ano letivo de 2004/2005, tem 5 escolas de 1º ciclo e a escola sede que comporta os anos 5º aos 9º anos. O AEMC situa-se no concelho de Almada (Área Metropolitana de Lisboa) e a sua área de influência estende-se pela União de Freguesias da Caparica e Trafaria e pela freguesia do Pragal (zona poente). Os estabelecimentos de ensino do Agrupamento recebem alunos de uma vasta zona.

Este agrupamento situa-se numa zona de realojamento populacional, a presença de núcleos residenciais distintos com diferentes tipos de habitação (social, cooperativa,

própria e arrendada), com diferentes identidades e referências culturais, com diferentes histórias e memórias evidencia uma grande heterogeneidade social, cultural e étnica. Esta heterogeneidade reflete-se na população escolar deste Agrupamento, dado que cerca de 50% dos alunos provem dos bairros sociais, onde podemos identificar diferentes expressões da exclusão social, bem como a predominância dos seguintes problemas: fracos recursos económicos, baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, um grande número de situações de risco social. Por outro lado, residem nestes bairros populações de diferentes origens étnicas: coexistem com a população de origem lusa, os ciganos e os africanos - predominam os cabo-verdianos e os angolanos, pertencentes maioritariamente à 2ª e 3ª geração de migrantes.

Devido a esta realidade, o agrupamento foi considerado pelo Ministério da Educação um Território Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

#### ***4.3.2. - Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina (AEMA)***

O Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina foi construído em 2004. Integrado na área metropolitana de Lisboa, localiza-se no concelho de Almada, na freguesia da Caparica, na vila do Monte de Caparica, em particular no Bairro do Fundo do Fomento, mais conhecido por “Bairro Amarelo”, que pertencia ao extinto Instituto de Gestão e Alienação do Património Habitacional de Estado, atual IRHU, incluído na zona do Plano Integrado de Habitação Social de Almada.

O Agrupamento do Miradouro de Alfazina, integra dois estabelecimentos de ensino: a escola sede designada por Escola Básica Miradouro de Alfazina e uma escola do primeiro ciclo, atualmente designada por Escola Básica Maria Adelaide Silva.

Esta vila assistiu ao fenómeno da urbanização acelerada, que tem vindo a ocupar grandes áreas para a construção de bairros sociais e cooperativas de habitação, suscitando grandes concentrações populacionais com os problemas comuns às periferias das grandes cidades e às características próprias duma população heterogénea, por via do seu realojamento, em habitações sociais.

Os agregados familiares de uma larga maioria dos alunos são caracterizados por terem baixos níveis de escolaridade, ausência de qualificação profissional, havendo ainda na comunidade escolar uma forte presença de elementos de etnia cigana.

O Agrupamento integra um total de 572 alunos, com oferta de cursos CEF – (Cursos de Educação Formação de Nível 2). Foi considerado, pelo Ministério da Educação, um Agrupamento de Escolas TEIP.

#### ***4.3.3. - Agrupamento de Escolas da Caparica (AEC)***

Agrupamento de Escolas da Caparica situa-se no concelho de Almada, distrito de Setúbal, Área Metropolitana de Lisboa. É constituído pela escola secundária (escola sede), quatro escolas de 1º ciclo e uma básica. Nas zonas geográficas envolventes das escolas vivem grupos populacionais com perfis socioeconómicos díspares: alunos provenientes de zonas da cidade onde predomina um estrato social que podemos designar por classe média e alunos provenientes de bairros degradados, que alojam uma população muito diversificada.

Os alunos que frequentam as escolas do Agrupamento, e os contextos familiares em que estão inseridos, refletem, em grande parte, aquela que é a realidade socioeconómica e sociocultural do concelho. As situações de desinserção sociocultural, as carências socioeconómicas e a ausência de perspetivas de futuro têm implicações diretas nos percursos escolares dos alunos e na vida da unidade orgânica. Do ponto de vista escolar, têm-se evidenciado problemas relacionados com o insucesso e com o abandono escolar precoce. Foi considerado pelo Ministério da Educação um Agrupamento de Escolas TEIP.

#### ***4.3.4. - Agrupamento de Escolas Paulo da Gama (AEPG)***

O AEPG localiza-se na freguesia de Amora, pertencente ao município do Seixal, na margem sul do Tejo, Área Metropolitana de Lisboa (AML).

Apesar de este ser um concelho relativamente jovem, verifica-se que a sua taxa real de pré-escolarização 1 é bastante inferior baixa. Entre 2007 e 2015, o número de

processos acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Seixal cifrava-se, em média, em 793 processos/ano., dos quais se destaca que 18% dos que foram acompanhados em 2015 diziam respeito a “situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação” e 17% a “situações que afetem o bem-estar e o desenvolvimento da criança/jovem, sem que os pais se oponham de forma adequada.

De acordo com a Carta Social Municipal do Seixal, aprovada em janeiro de 2019, as áreas geográficas caracterizadas por indicadores mais preocupantes de vulnerabilidade consubstanciam-se nos núcleos urbanos antigos, nos bairros de construção precária ilegal e de ocupação ilegal de Vale de Chícharos e em núcleos dispersos de reduzida expressão. Na área de influência do Agrupamento encontram-se o bairro de Vale de Chícharos, onde residem a maioria das famílias ciganas e famílias oriundas dos PALOP com contextos económicos, sociais e culturais muito preocupantes.

É composto pela escola sede (escola Básica) e 4 escolas de 1º ciclo. O agrupamento tem cerca de 1500 alunos. Este agrupamento foi considerado pelo Ministério da Educação, um agrupamento TEIP.

#### ***4.3.5. - Agrupamento de Escolas João de Barros (AEJB)***

O AEJB serve dois núcleos urbanos de uma freguesia que representa 30,1% da população do município do Seixal. Criado por despacho do Sr. Secretário de Estado da Educação, em 2013, o Agrupamento João de Barros é constituído por cinco escolas que prestam serviço educativo desde a preparação Pré-Escolar à formação do ensino regular de nível Secundário. A sua oferta educativa contempla ainda: apoio a alunos com necessidades educativas especiais, com especial destaque para a existência de duas Unidade de Multideficiência (1º CEB3 e 2.º e 3.º CEB); apoio a alunos com Português Língua Não Materna; Cursos de Educação Formação; Cursos Vocacionais e Cursos Profissionais. Frequentam o Agrupamento 2000 alunos.

O nível de escolarização da população residente, embora evidenciando uma tendência de crescimento, ainda apresenta um atraso significativo em relação aos níveis

alcançados por comunidades onde os alunos tendem a ter melhor aproveitamento escolar.

O nível de escolaridade e a tipologia profissional dos elementos ativos do agregado familiar, isoladamente, são facilitadores do desempenho escolar dos alunos, todavia a literatura atribui à conjugação destes dois fatores a mais forte correlação com o aproveitamento académico, pois existe maior tendência para que as práticas discursivas e o foco na aprendizagem estejam em consonância com o discurso dominante da escola.

#### ***4.3.6. - Agrupamento de Escolas da Boa Água (AEBA)***

O AEBA foi criado em julho de 2009, situando-se na freguesia da Quinta do Conde, concelho de Sesimbra. É constituído por quatro estabelecimentos de ensino, é frequentado por 1372 alunos.

O Agrupamento inclui a Associação de Pais e Encarregados de Educação do 2º e 3º ciclos e a Associação de Pais dos Alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância que articulam e dinamizam atividades nas escolas, assumindo um papel importante na vida da comunidade educativa. Gerem a oferta de atividades de tempos livres (ATL), que funciona nas instalações da escola sede.

Quanto à formação académica dos pais e mães dos alunos, 34,2% dos pais e 40% das mães têm o ensino secundário; 13,1% dos pais e 27,2% das mães possuem um grau do ensino superior. Trata-se de níveis de escolaridade comparativamente mais elevados se comparados aos do concelho de Sesimbra, nomeadamente no que diz respeito aos detentores do ensino secundário e de graus do ensino superior. Frequentam o Agrupamento 2000 alunos e têm uma elevada taxa de sucesso escolar.

#### ***4.4. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados***

Existem diferentes instrumentos de recolha de dados, isto é, que permitem operacionalizar o levantamento de informações necessárias ao desenvolvimento do

trabalho de investigação e alcance dos seus objetivos. Os mesmos devem ser rigorosamente selecionados de acordo com os objetivos e natureza do estudo.

#### ***4.4.1. Metodologia de Recolha de Dados: Entrevista***

“A entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (Fortin, 2009, p. 245).

A entrevista semiestruturada é composta por questões orientadoras que visam guiar o processo de entrevista tendo por base a informação que se pretende explorar. Não obstante, oferece flexibilidade suficiente para que os participantes se expressem da forma que considerem mais relevante para si e abordem os temas conforme os compreendem.

O guião da entrevista realizada foi desenvolvido com base nos objetivos da investigação e no Modelo de Kouzes e Posner (1993), sendo composto por 16 questões (Apêndice A). Assim, estas foram formuladas de forma a explorar comportamentos associados às práticas postuladas pelo referido modelo, nomeadamente: Mostrar o caminho, Inspirar uma visão conjunta, Desafiar o processo, Permitir que outros ajam e Encorajar a vontade.

#### ***4.4.2. Metodologia de Análise de Dados: Análise de Conteúdo***

A análise de dados foi operacionalizada com recurso à técnica de análise de conteúdo, mediante as seguintes fases sequenciais: pré-análise, análise e inferência e interpretação. A pré-análise consiste na definição do material a incluir na análise, nomeadamente a transcrição das entrevistas realizadas (Apêndice B). A análise consiste no agrupamento de excertos de conteúdo com significado comum, originando uma estrutura de categorização dos contributos dos participantes que dão sentido à compreensão do fenómeno de acordo com a perspetiva dos participantes. Como apontam Bauer e Gaskell (2008): “a codificação e, conseqüentemente, a classificação dos materiais recolhidos na amostra, é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa. Esse casamento não é conseguido de imediato; o pesquisador necessita dar tempo suficiente para orientação, emendas e treinamento do codificador” (p. 199).

Ademais, para Moraes (1999): “a análise do material processa-se de forma cíclica e circular, [...]. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez mais bem explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão” (p. 6).

Finalmente, relativamente à fase de inferência e interpretação: “a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. O seu foco é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias” (Gomes, 2007, p. 79).

## **5. Apresentação e Discussão de Resultados**

A análise dos dados permitiu identificar duas categorias e cinco subcategorias, com a seguinte estrutura:

- 1) Processo de liderança;
  - Conceito de líder;
  - Conceito de liderança escolar.
  - Liderança e género.
- 2) Auto-perceção de liderança;
  - Estilo de liderança;
  - Práticas de liderança.

De seguida encontram-se sistematizados os excertos dos contributos dos participantes, mediante o seu enquadramento no sistema de categorização. Os contributos dos participantes foram anonimizados, estando codificados de Participante 1 (P1) a Participante 6 (P6).

### Quadro 3 - Matriz de categoria: Processo de Liderança.

<b>Processo de liderança: referências à compreensão dos participantes sobre o processo de liderança, seus intervenientes e especificidades.</b>	
	<p>Conceito de líder: referências à compreensão dos participantes sobre o que caracteriza um líder, seja do ponto de vista individual seja do ponto de vista comportamental.</p>
	<p>“Um líder deve saber ouvir, basicamente é isto” (P1).</p> <p>“Um líder deve saber dirigir um grupo com todas as dificuldades inerentes a essa função. Deve ser uma pessoa calma, ponderada, humilde e acima de tudo compreensiva, pois estamos a lidar com feitios e modos de ser muito diferentes uns dos outros” (P1).</p> <p>“Todo o líder deve construir coletivamente o seu planeamento e dar uma certa autonomia para que cada um desempenhe as suas tarefas. Gerir uma equipa dessa maneira é estar aberto para conflitos e opiniões contraditórias, de modo que o seu papel é encaminhar a discussão e garantir espaço para que todos se manifestem” (P2).</p> <p>“Um líder deve ter a habilidade de saber como tomar decisões, tomá-las de uma forma responsável e passar confiança aos seus liderados. O saber delegar também é muito importante” (P3).</p> <p>“Um líder tem de conseguir cativar as pessoas e mostra-lhes o caminho a percorrer. Conseguir inspirá-los e levá-los a “vestirem a camisola”” (P4).</p>
	<p>Conceito de liderança escolar: referências à compreensão dos participantes sobre o que caracteriza um líder no contexto escolar e/ou o processo de liderança no contexto escolar.</p>
	<p>“Um Diretor deve procurar desenvolver um conjunto de políticas, práticas, símbolos, hábitos, padrões de comportamento e valores éticos que assegurem a coesão, facilitem a organização da sua ação estratégica” (P1).</p> <p>“Atualmente, as escolas necessitam de gestores capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, que exerça um trabalho de equipa com os professores e colegas, ajudando-os a identificar as suas necessidades de capacitação, para que possam adquirir as habilidades necessárias para a uma formação de qualidade. Devem ser capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegando autoridade e dividindo o poder” (P1).</p> <p>“Um Diretor deve ser capaz de desenvolver uma cultura de responsabilidade partilhada nas tomadas de decisão e operacionalizar processos de melhoria dos desempenhos das diferentes estruturas do agrupamento, incentivando a iniciativa, o dinamismo e a</p>

	<p>motivação da comunidade escolar; ser capaz de rentabilizar a autonomia do agrupamento na busca de soluções inovadoras” (P2).</p> <p>“Trabalhar em equipa, ser inovador e ter visão” (P2).</p> <p>“Um diretor precisa de “adequação às especificidades” da escola, comunidade, meio onde está. Ou seja, as habilidades de um bom gestor mudam de acordo com a etapa escolar e até com a localização geográfica. Mas talvez a capacidade e a paciência de gerir pessoas, ter consciência que antes do profissional, está sempre o ser humano” (P3).</p> <p>“A principal característica de um diretor é ter a capacidade de envolver todos os agentes escolares no planeamento, dando-lhes autonomia para desempenharem as suas tarefas; ter empatia com as pessoas também é muito importante. Fazer com que as pessoas vejam a figura de diretor apenas como “organizador de atividades a serem desenvolvidas” e não como um ser que só está ali para mandar executar tarefas. Fazer com que todos se envolvam, é a parte mais difícil” (P3).</p> <p>“Liderar vai muito além de mandar, por isso, um líder escolar deve ter como foco formar equipas concentradas em melhorias constantes de forma a potenciar uma melhor execução de cada tarefa e assim se obterem melhores resultados” (P3).</p> <p>“O papel de um líder escolar é combinar diferentes práticas observadas em escolas eficazes para melhorar a medida dos efeitos de liderança escolar nos resultados de aprendizagem dos alunos” (P3).</p> <p>“Um diretor escolar tem de ter várias competências, a paciência é a maior. Bom tem de ter alguma inteligência emocional, ser empático, tomar decisões ponderadas e baseadas em dados e saber comunicar” (P4).</p> <p>“A principal característica de um diretor é ter a capacidade de conquistar o respeito mostrando como se faz, isto é, envolvendo-se diretamente em todas as atividades desenvolvidas. Ser credível é outra característica importantíssima, as pessoas têm de acreditar em nós e na nossa capacidade de “comandar o barco”” (P4).</p> <p>“Um Diretor tem a obrigação de saber no que acredita e transmitir isso aos outros, o diretor deve mostrar o caminho a percorrer por todos” (P5).</p> <p>“Nós agora precisamos de líderes pedagógicos, pois eu acho que a forma de liderar uma escola é através da pedagogia” (P6).</p>
	<p>Liderança e género: referências à compreensão dos participantes sobre o papel do género no exercício da liderança.</p>
	<p>“A liderança preconizada por uma mulher é uma liderança mais emotiva, mais organizada e mais relacional. Eu como homem tento sempre relacionar-me com todos, mas só de uma forma profissional, uma mulher já se envolve nos problemas dos outros de outra forma” (P1).</p> <p>“As mulheres são geralmente mais organizadas, empáticas e sensíveis ao detalhe, enquanto os elementos do sexo masculino têm uma visão muito mais ampla, rigorosa e</p>

	<p>controlada das situações. Sim acho que há diferenças, acho que as mulheres exercem uma liderança mais democrática e liberal” (P1).</p> <p>“Num contexto de liderança, estas diferenças são evidenciadas principalmente na relação com os colaboradores” (P1).</p> <p>“Ser mulher ou homem nada tem a ver para uma melhor ou pior gestão” (P2).</p> <p>“Eu acho que não depende diretamente do género, mas da personalidade da pessoa” (P3).</p> <p>“Eu acho que não depende diretamente do género, mas da personalidade da pessoa” (P4).</p> <p>“Na minha opinião, uma escola gerida por uma mulher é mais organizada, pelo menos essa foi a minha prioridade, a organização. A mulher tem capacidades que um homem não tem e depois tem a parte da sensibilidade” (P5).</p> <p>“Uma mulher que seja uma mulher de armas, conquista a comunidade escolar muito mais rápido do que um homem” (P5).</p> <p>“O facto de ser mulher tem de se fazer um esforço adicional para se ser respeitado, infelizmente ainda é assim” (P5).</p> <p>“A maior diferença, a mulher tem sempre aquele espírito maternal, tem outra maneira de verbalizar as coisas, estamos num mundo muito feminino. Nesse sentido acho que as diretoras são mais compreensivas, acho que uma diretora é mais pedagógica e um diretor mais gestor” (P6).</p>
--	---

Analisando as respostas dos entrevistados com base no modelo de Práticas de Liderança de Kouzes e Posner, foi obtido o Quadro 4, que relaciona os itens do modelo com as práticas seguidas pelos entrevistados.

**Quadro 4 - Leadership Practices Inventory – com respostas entrevistados**

<b>Práticas</b>	<b>Itens</b>	<b>Práticas seguidas pelos entrevistados</b>
1) Mostrar o caminho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Dá um exemplo pessoal do que espera dos outros</li> <li>• 6. Gasta tempo e energia certificando-se de que as pessoas com quem trabalha cumpram os princípios e padrões com os quais concordaram</li> <li>• 11. Cumpre as promessas e compromissos que faz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6. Gasta tempo e energia certificando-se de que as pessoas com quem trabalha cumpram os princípios e padrões com os quais concordaram</li> <li>• 11. Cumpre as promessas e compromissos que faz</li> <li>• 21. Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para gerir a organização</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 16. Solicita feedback sobre a forma como as suas ações afetam o desempenho de outras pessoas</li> <li>• 21. Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para gerir a organização</li> </ul>	
2) Inspirar uma visão conjunta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2. Fala sobre tendências futuras que influenciarão como o trabalho virá a ser feito</li> <li>• 7. Descreve uma imagem convincente de como o futuro pode ser</li> <li>• 12. Apela aos outros para partilhar um sonho emocionante do futuro</li> <li>• 17. Mostra aos outros como seus interesses de longo prazo podem ser realizados ao aderirem a uma visão comum</li> <li>• 22. Pinta o “quadro geral” do que aspira a realizar</li> <li>• 27. Fala com convicção genuína sobre o significado e propósito mais elevados do trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7. Descreve uma imagem convincente de como o futuro pode ser</li> <li>• 12. Apela aos outros para partilhar um sonho emocionante do futuro</li> <li>• 27. Fala com convicção genuína sobre o significado e propósito mais elevados do trabalho</li> </ul>
3) Desafiar o processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3. Procura oportunidades desafiadoras que testam as suas próprias competências e habilidades</li> <li>• 8. Desafia as pessoas a experimentar maneiras novas e inovadoras de fazer o seu trabalho</li> <li>• 13. Procura fora dos limites formais da sua organização formas inovadoras de melhorar o que fazem</li> <li>• 18. Pergunta “O que podemos aprender?” quando as coisas não saem como o esperado</li> <li>• 23. Certifica-se de que estabelece metas alcançáveis, fazendo planos concretos e estabelecendo conjuntamente marcos mensuráveis para os projetos e programas em que trabalha</li> <li>• 28. Experimenta e assume riscos, mesmo quando há possibilidade de falhar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 23. Certifica-se de que estabelece metas alcançáveis, fazendo planos concretos e estabelecendo conjuntamente marcos mensuráveis para os projetos e programas em que trabalha</li> </ul>
4) Permitir que outros ajam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4. Desenvolve relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalha</li> <li>• 9. Escuta ativamente diversos pontos de vista</li> <li>• 14. Trata os outros com dignidade e respeito</li> <li>• 19. Apoia as decisões que as pessoas tomam por conta própria</li> <li>• 24. Dá às pessoas liberdade e escolha para decidir como fazer seu trabalho</li> <li>• 29. Garante que as pessoas crescem nas suas funções, aprendendo novas habilidades e desenvolvendo-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4. Desenvolve relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalha</li> <li>• 9. Escuta ativamente diversos pontos de vista</li> <li>• 14. Trata os outros com dignidade e respeito</li> <li>• 24. Dá às pessoas liberdade e escolha para decidir como fazer seu trabalho</li> </ul>

5) Encorajar a vontade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5. Elogia as pessoas por um trabalho bem feito</li> <li>• 10. Faz questão de evidenciar a sua confiança nas habilidades das pessoas</li> <li>• 15. Garante que as pessoas sejam recompensadas pelas suas contribuições para o sucesso dos projetos</li> <li>• 20. Reconhece publicamente as pessoas que exemplificam o compromisso com os valores compartilhados</li> <li>• 25. Encontra maneiras de comemorar conquistas</li> <li>• 30. Evidencia aos membros da equipa muito apreço e apoio pelas suas contribuições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5. Elogia as pessoas por um trabalho bem feito</li> <li>• 10. Faz questão de evidenciar a sua confiança nas habilidades das pessoas</li> <li>• 25. Encontra maneiras de comemorar conquistas</li> <li>• 30. Evidencia aos membros da equipa muito apreço e apoio pelas suas contribuições</li> </ul>
------------------------	--	---

Fonte: Adaptado de Kouzes e Posner (1993).

Da análise realizada com base no cruzamento das respostas obtidas das entrevistas, pode-se concluir que, os Diretores de Escola participantes neste estudo enquadram o líder como um elemento com competências pessoais, sociais e de gestão desenvolvidas no sentido da empatia, colaboração e autonomização das pessoas com quem interage. Além disto, este deve ser capaz de orientar as pessoas para determinado caminho e objetivos, tomando decisões-chave que promovam o sucesso comum.

Esta perspetiva alinha-se com as características da liderança transformacional, como descrita por Nawaz e Khan (2016), nomeadamente no que concerne à capacidade de o líder envolver, motivar e comprometer os seguidores com os valores, crenças e objetivos comuns.

Especificamente no contexto escolar, os Diretores de Escola participantes definem o seu papel de forma abrangente e responsabilizadora pelo sucesso dos demais intervenientes. Assim, os Diretores de Escola consideram que, além de lhes ser incumbida a definição estratégica das políticas e prioridades da ação escolar, exercendo um trabalho de equipa que motive o dinamismo, a inovação e a qualidade, assim como a adequação ao contexto particular da instituição de ensino e seus atores. Também lhes é ainda exigido o exercício de um trabalho burocrático contínuo.

Estes resultados convergem com os encontrados por Gregório (2017) anteriormente, colocando a tónica das exigências da atual liderança escolar nos atributos pessoais dos diretores e na sua aptidão para estabelecer e gerir relacionamentos interpessoais com os seus colaboradores e demais elementos da comunidade, em prol do alcance de objetivos comuns, assim como à capacidade de planeamento estratégico e execução.

No que concerne ao papel do género na liderança, os Diretores de Escola participantes no estudo divergiram nos posicionamentos, havendo alguns que não consideraram existir qualquer diferença e outros que identificaram diferenças, nomeadamente atribuindo às mulheres práticas de gestão mais relacionais e emotivas e aos homens mais gestionárias. Estes resultados, ainda que pouco coesos, alinham-se em certa medida com a literatura que aponta a liderança masculina como mais assertiva e focada no poder e a feminina como mais empática e colaborativa (Sobral & Ribeiro, 2018).

**Quadro 5** – Matriz de categoria: auto-perceção de liderança.

Auto-perceção de liderança: referências à compreensão dos participantes sobre a sua liderança, nomeadamente as suas características e ações inerentes.	
	Estilo de liderança: referências à opinião dos participantes sobre o estilo de liderança enquanto Diretores de Escola.
	<p>“Posso considerar a minha liderança, uma liderança democrática/ Liberal” (P1).</p> <p>“Considero a minha liderança uma liderança inovadora” (P2).</p> <p>“Eu caraterizo a minha liderança como uma liderança participativa e democrática” (P3).</p> <p>“Eu caraterizo a minha liderança como colegial, desenvolvida inter pares que leva a uma reflexão partilhada, sozinho não faço nada” (P4).</p> <p>“Acho que a minha liderança é uma liderança credível” (P5).</p> <p>“As pessoas não têm qualquer tipo de receio de vir falar comigo, expor as suas ideias, de manifestarem algum desagrado, sentir que as pessoas não têm medo. Sinto que elas me vêem como uma parceira e não com uma diretora” (P6).</p>
	Práticas de liderança: referências à compreensão dos participantes sobre as práticas que exercem no âmbito da sua liderança enquanto Diretores de Escola.

	<p>“Procuro tomar as decisões em equipa, tendo obviamente um papel decisivo, mas muitas vezes também permito que as equipas tenham total liberdade e decidam por si só quais são as melhores estratégias a serem implementadas” (P1).</p> <p>“Tento liderar de uma forma mais emocional, inovadora, inspiradora, visionária, relacional e proativa de forma a inspirar uma visão conjunta. Tento sempre estabelecer níveis elevados de comunicação com as lideranças intermédias, professores e alunos. Reconhecendo o valor de cada um e a sua importância para o desenvolvimento de um objetivo comum” (P1).</p> <p>“Tento sempre promover o trabalho colaborativo envolvendo todos os agentes educativos de forma a atingir objetivos comuns, dando-lhes autonomia para agir” (P1).</p> <p>“Tento sempre encorajar os meus colegas no dia-a-dia e não os deixar perder a motivação” (P1).</p> <p>“Sou uma pessoa credível dentro da instituição escola, vesti a camisola e meti a mão na massa” (P2).</p> <p>“Levá-los a acreditar que é possível fazer melhor. Encorajá-los e mostrar-lhes o caminho, deixá-los agir e desempenhar as suas funções, deixá-los à vontade para trabalhar. Obviamente que supervisiono tudo” (P2).</p> <p>“Embora eu tenha todas as responsabilidades inerentes a este cargo e que seja eu que tenho de responder perante a chefia do ministério, procuro sempre colocar as necessidades coletivas à frente das necessidades de cada um, pois temos de agir como uma grande equipa que trabalha para um objetivo comum. Procuro sempre consultar a opinião das estruturas intermédias na gestão da escola, os Coordenadores de departamento, os professores e até obviamente os alunos” (P3).</p> <p>“Como diretora tento sempre estabelecer e promover uma gestão participativa e democrática. Tento sempre motivar o pessoal docente e não docente a atingirmos, em conjunto, objetivos. Dou liberdade de ação a todos” (P3).</p> <p>“Tento sempre ouvir a opinião dos outros” (P3).</p> <p>“Um dos meus pontos fracos é a falta de tempo que gostaria mais de dedicar a questões pedagógicas do que propriamente administrativas e burocráticas” (P4).</p> <p>“Tenho trabalhado de forma a inspirar uma visão conjunta, trabalharmos todos em prol de uma escola melhor, com menos indisciplina e abandono escolar. Estes são os meus pontos fortes. Encorajar as pessoas que trabalham comigo também é um dos meus pontos fortes” (P5).</p>
--	--

Relativamente à auto-perceção da sua própria liderança, os Diretores de Escola caracterizaram os seus exercícios como democráticos, inovadores e credíveis. Estas perceções são congruentes com o previsto para a liderança escolar, nomeadamente a Constituição e a Lei de Base do Sistema Educativo, no que remete à “gestão democrática das escolas”, com foco na eficácia e flexibilidade (Lima, 2011).

Quanto às práticas específicas que evidenciam as suas abordagens, os Diretores de Escola participantes sinalizaram:

- Implementar processos de decisão partilhados, em que os intervenientes são auscultados previamente;
- Assumir as tomadas de decisão e a responsabilidade inerente;
- Promover a autonomia e a corresponsabilização;
- Fomentar a comunicação com todos os atores da comunidade escolar;
- Reconhecer e valorizar o valor de cada um para o desenvolvimento dos objetivos comuns;
- Promover o trabalho colaborativo e o espírito de equipa;
- Encorajar e motivar os vários atores da comunidade escolar;
- Estabelecer a visão do futuro que se procura alcançar;
- Gerir e supervisionar, de forma participativa e democrática, a prossecução dos projetos.

As práticas de liderança descritas são congruentes com a visão dos Diretores de Escola não apenas com o seu estilo de liderança percebido, mas também com a sua compreensão sobre o conceito de líder e o conceito de liderança escolar. Além disto, convergem com o postulado pelo Modelo de Kouzes e Posner (1993), alinhando-se com as cinco práticas de liderança exemplar, nomeadamente: Mostrar o caminho, Inspirar uma visão conjunta, Desafiar o processo, Permitir que outros ajam e Encorajar a vontade. São ainda congruentes com as nove premissas relativas aos atores decisivos escolares como líderes de Kries de Vries (citado por Rego & Cunha, 2007).

Os participantes reconhecem também que, aos líderes escolares, é exigido o exercício de um trabalho pedagógico contínuo, que se espelhe em todos os seus comportamentos e ações. Não obstante, vários contributos sinalizam o pendor crescentemente burocrático que o papel de Diretor Escolar tem vindo a assumir, limitando a sua capacidade de atuar de forma transformacional no contexto da sua liderança. Segundo o Participante 3, o Diretor Escolar “perde muito tempo a exportar dados nas infindáveis plataformas do ministério da educação. Gostaria de ter mais tempo para me dedicar a processos pedagógicos e não burocráticos” (P3). Também outros participantes reiteram esta perspetiva. “O trabalho de um Diretor é cada vez mais burocrático” (P4).

O Participante 5, além do aspeto burocrático, refere ainda o desgaste psicológico associado ao papel de liderança de um Diretor Escolar. "Ser Diretor é um papel muito desgastante psicologicamente, tem que se ter um distanciamento que nos permita gerir e liderar. Hoje em dia temos uma escola muito burocrática que nos rouba tempo, quando devia ser mais pedagógica" (P5).

## CONCLUSÕES

O presente trabalho debruça-se sobre o tema da liderança, caracterizada como “a arte de comandar pessoas, atrair seguidores e influenciar de maneira positiva mentalidades e comportamentos ao redor”, pelo entrevistado 1.

O principal objetivo foi identificar o estilo de liderança e caracterizar as práticas de liderança implementadas pelos Diretores Escolares dos seis agrupamentos no nosso contexto de estudo, nomeadamente através da exploração da compreensão que os Diretores Escolares têm relativamente ao processo de liderança, inclusive escolar e da auto-perceção dos mesmos relativamente ao seu exercício de liderança.

Conclui-se que os Diretores Escolares auscultados percecionam a sua liderança como democrática, inovadora, partilhada e credível. Assim, exercem práticas que vão da definição estratégica das políticas e prioridades da ação escolar, à motivação do trabalho em equipa, do dinamismo, da inovação e da qualidade.

Os participantes reconhecem também que, aos líderes escolares, é exigido o exercício de um trabalho pedagógico contínuo, que se espelhe em todos os seus comportamentos e ações. Não obstante, vários contributos sinalizam o pendor crescentemente burocrático que o papel de Diretor Escolar tem vindo a assumir, limitando a sua capacidade de atuar de forma transformacional no contexto da sua liderança.

Seria interessante que estudos futuros abordassem tanto a dimensão burocrática quanto o fardo psicológico dos Diretores Escolares, a fim de explorar as expectativas atribuídas às lideranças escolares face às responsabilidades que efetivamente lhes são dadas, assim como os efeitos psicológicos associados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista portuguesa de educação*, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Barzanó, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade: As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Calif.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Vozes.
- Beare, H., Coldwell, B. J., & Millikan, R. H. (1989). *Creating an excellent school, some new management techniques*. London: Routledge.
- Boulais, N. A. (2002). Leadership in children's literature: Qualitative analysis from a study based on the Kouzes and Posner leadership framework. *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 54-63.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.
- Caldwell, B. J., Beare, H., & Millikan, R. H. (1989). *Creating an excellent school: some new management techniques*. Routledge.
- Chisholm-Burns, M. A., Spivey, C. A., Hagemann, T., & Josephson, M. A. (2017). Women in leadership and the bewildering glass ceiling. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 74 (5), 312-324.
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2007). *Manual de Comportamento. Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.

- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, 27, 110-125.
- Decreto-lei 735-A/74, de 21 de dezembro. Diário do Governo n.º 297/1974, 2º Suplemento, Série I de 1974-12-21. Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Estado da Administração Escolar.
- Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho. Diário da República n.º 174/1986, 3º Suplemento, Série I de 1986-07-31. Ministério da Educação e Cultura.
- Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29/1989, Série I de 1989-02-03. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04, pp. 2-15. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, 3340 - 3364. Ministério da Educação e Ciência.
- Elias, E. (2018). Lessons learned from women in leadership positions. *Work*, 59(2), 175-181.
- Feidler, F., & House, R. (1994). *Leadership theory and research: A report of progress*. Pergamon Press.
- Ferreira, J. M. P. (2012). *O impacto do contrato de autonomia através das percepções dos actores educativos: o caso da Escola-Piloto ES/3 João G. Zarco*. Universidade Lusófona do Porto.
- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal (1987-2007). In João Formosinho, António S. Fernandes, Joaquim Machado & Henrique Ferreira, *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (43-55). Fundação Manuel Leão.

- Fornito, M., & Camp, W. A. (2010). *Comprehensive and Conclusive Examination Analyzing the Psychometrics, Administration, and Uses of the Leadership Practices Inventory*. University of Georgia.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização (3.ª ed)*. Loures: Lusociência.
- Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, R. (2007). *Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa*. Vozes.
- Gregório, M. H. S. (2017). Liderança para a melhoria dos resultados escolares: estudo de caso. In *Proceedings of the II International Congress on Interdisciplinarity in Social and Human Sciences, 11th-12th May 2017 University of Algarve, Faro, Portugal* (pp. 15-24). Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics.
- Guillemet, P., & Bertrand, Y. (1994). *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Edições Instituto Piaget.
- Hargreaves, A., & Fink, D., (2006). *Liderança Sustentável*. Porto Editora.
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1997). *Leadership Practices Inventory*. LPIo.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. Caleidoscopio.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2018). *The student leadership challenge: Five practices for becoming an exemplary leader*. John Wiley & Sons.
- Kruger, M. (2009). The big five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*, 29(2), 109-127.

- Large, S., MacLeod, A., Cunningham, G., & Kitson, A. L. (2005). *A multiple-case study on evaluation of the RCN clinical leadership programme in England*. Royal College of Nursing.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School effectiveness and school improvement*, 17(4), 441-464.
- Lewis, M. A. (1995). Review of the Leadership Practices Inventory. In Conoley, J. C. & Impara, J. C. (Eds.) *The Twelfth Mental Measurements Yearbook*. University of Nebraska Press.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós democracia gestonária? *Educ. Soc., Campinas*, 35(129), 1067-1083.
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular; quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2020, 172-192.
- Lumad, R. I. (2017). Ensuring educational leadership in the creation and leadership of schools. *Koers*, 82(3), 1-6.
- Maranto, R., Carroll, K., Cheng, A., & Teodoro, M. P. (2018). Boys will be superintendents: School leadership as a gendered profession. *Phi Delta Kappan*, 100(2), 12-15.
- Matos, B.E.F.C. (2017). *Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta.
- McKinsey (2009), *Women Matter 3: Women Leaders, A Competitive Edge in and After the Crisis*. McKinsey.

- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Murphy, A. J. (1941). A study of the leadership process. *American Sociological Review*, 674-687, 4-12.
- Nawaz, Z. A. K. D. A., & Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Leadership*, 16(1), 1-7.
- Pina, R. (2015). Da liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos. Um caminho a percorrer. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa.
- Portaria n.º 921/92. Diário da República n.º 220/1992, Série I-B de 1992-09-23, páginas 4506 - 4510. Ministério da Educação.
- Posner, B. Z., & Kouzes, J. M. (1993). Psychometric properties of the leadership practices inventory-updated. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 191-199.
- Posner, M. I. (2016). Orienting of attention: Then and now. *Quarterly journal of experimental psychology*, 69(10), 1864-1875.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança: mudança, resultados, integridade* (3ª ed.). Editora RH, Lda.
- Rhee, K. S., & Sigler, T. H. (2015). Untangling the relationship between gender and leadership. *Gender in Management: An International Journal*, 30(2), 109-134.
- Sobral, S., & Ribeiro, C. (2018). A liderança no feminino: uma revisão da literatura. *Gestão e Desenvolvimento*, 26, 57-76.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios - segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47(1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0053857>

Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação, 14*, 77-79.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Young, J., Levin, B., & Wallin, D. (2006). *Understanding Canadian schools: An introduction to educational administration* (4<sup>th</sup> ed.). Scarborough, ON: Nelson.

Yukl, G. (2001). *Leadership in organizations*. Prentice-Hal.

## APÊNDICE A – Guião de Entrevista Semiestruturada

- 1) Fale-me um pouco do seu percurso académico e profissional.
- 2) Por que razão decidiu candidatar-se ao cargo de diretor escolar? Quais foram as suas motivações?
- 3) Que competências considera serem necessárias para desempenhar o cargo de diretor escolar?
- 4) Falemos, então, de liderança. Na sua opinião quais são as principais características da liderança escolar?
- 5) Quais considera ser as principais características que um líder escolar deve ter?
- 6) De um modo geral, como caracteriza a sua liderança? Quais os seus pontos fortes e pontos fracos?
- 7) Considera que existem diferenças relativamente ao género, no que concerne à liderança?
- 8) O género influencia os estilos de liderança? Em que sentido?
- 9) Considera que o seu género influencia o modo como os outros o encaram enquanto líder? Justifique a sua resposta.
- 10) Relativamente aos restantes colegas, quais as estratégias levadas a cabo para os ajudar a atingir os objetivos propostos?
- 11) Em termos de sugestões, considera-se aberto a sugestões dos outros ou a sua palavra é a última? De que forma gere a opinião dos outros?
- 12) Considera importante a colaboração com os outros para o desenvolvimento das suas práticas de liderança?
- 13) Considera que as práticas de liderança do diretor escolar têm efeitos diretos no sucesso escolar dos alunos?
- 14) Tendo em contas as exigências da escola dos dias de hoje, de que modo a sua liderança contribui para um ambiente inclusivo?
- 15) Que características considera necessárias para se considerar um líder escolar inclusivo?
- 16) No que concerne à liderança escolar, tem mais alguma coisa relevante a indicar?

## APÊNDICE B – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

Questão	Respostas
1. Fale-me um pouco do seu percurso académico e profissional.	<p>P1: Tirei a minha licenciatura na Escola Superior de Educação. Para exercer o cargo de Diretor fiz o Mestrado em Administração Escolar.</p> <p>P2: Tirei a minha licenciatura na Universidade Nova de Lisboa. E tirei mestrado em Gestão e Administração Escolar.</p> <p>P3: Tirei a minha licenciatura na Escola Superior de Educação. Para exercer o cargo de diretora tirei uma pós-graduação em administração escolar.</p> <p>P4: Tirei a minha licenciatura na Escola Superior de Educação. Para exercer o cargo de Diretor fiz uma pós-graduação em Administração Escolar.</p> <p>P5: Sou licenciada em Educação Física pela Universidade de Motricidade Humana de Lisboa. Para exercer o cargo de diretora tirei uma pós-graduação em administração escolar. Estou agora no primeiro mandato, sou diretora há 3 anos.</p> <p>P6: Tirei a minha licenciatura na Universidade Nova de Lisboa em Línguas e Literaturas Modernas. E tirei mestrado na mesma universidade em Comunicação e linguagem. Tirei o doutoramento na área da Liderança e Emoções Positivas que ficou suspenso na parte da investigação para vir exercer o cargo de Diretora. Tenho 30 anos de serviço e estive 4 anos como subdiretora desta escola e estou agora no segundo mandato (13anos).</p>

<p>2. Por que razão decidiu candidatar-se ao cargo de diretor escolar? Quais foram as suas motivações?</p>	<p>P1: Entrei para a direção deste agrupamento há 4 anos. Vou agora para o segundo mandato. Candidatei-me porque achei que seria capaz de fazer deste agrupamento um agrupamento de escolas que promovesse experiências educativas orientadas para o desenvolvimento de projetos de vida gratificantes e comprometedoras com o interesse coletivo. É um agrupamento de escolas onde havia muita indisciplina e abandono escolar, pensei que conseguia combater isto através de projetos que motivassem estes alunos.</p> <p>P2: Já sou diretor deste agrupamento há 12 anos. Na altura achei que tinha capacidade para inovar e fazer deste agrupamento um agrupamento de excelência através de um novo projeto de inovação pedagógica.</p> <p>P3: Entrei para a direção deste agrupamento como Subdiretora e depois mais tarde foi eleita uma comissão provisória até abrir novo procedimento concursal, pois a diretora em funções pediu exoneração do seu cargo. Achei na altura que tinha capacidade para gerir um agrupamento de escolas como este, inserido num meio complicado e desfavorecido, achei que podia fazer muito por estas crianças que vivem neste bairro social, pois o nosso agrupamento é um agrupamento TEIP.</p> <p>P4: Já estou neste momento no 3 mandato deste agrupamento. Bom na altura era mais novo e pensei em candidatar-me porque achei que tinha características para ser um bom líder, como por exemplo ter poder de persuasão e alguma inteligência emocional. Mas hoje em dia tudo está muito difícil na Educação em Portugal, desde a educação ou falta dela destas novas gerações, à forma como encaram a escola e claro toda a burocracia inerente a este cargo, isso é que me chateia.</p> <p>P5: Já era professora do Agrupamento há 4 anos e achei que poderia mudar muita coisa e fazer diferente num agrupamento de escolas como este, inserido num meio complicado e desfavorecido, achei que podia fazer muito por estas crianças que vivem neste bairro social, pois o nosso agrupamento é um agrupamento TEIP.</p>
--	--

	<p>P6: Enquanto professora nunca tive qualquer aspiração a ser Diretora, fui orientadora de estágio e aí percebi como era importante a capacidade de mobilizar os outros, de incentivar, que era possível fazer coisas diferentes e de como trabalhar em equipa se consegue mobilizar uma escola. Candidatei-me então ao cargo depois de ser subdiretora. Foi aqui que me arrisquei a perder a vida pessoal, pois é uma grande responsabilidade que cai toda sobre a Diretora. É realmente muito cansativo, mas aliciante. Compensa nalguns momentos, noutros não, tal e qual como dar aulas.</p>
<p>3. Que competências considera serem necessárias para desempenhar o cargo de diretor escolar?</p>	<p>P1: Um Diretor deve procurar desenvolver um conjunto de políticas, práticas, símbolos, hábitos, padrões de comportamento e valores éticos que assegurem a coesão, facilitem a organização da sua ação estratégica.</p> <p>Um líder deve saber ouvir, basicamente é isto.</p> <p>P2: Para mim um Diretor deve ser capaz de desenvolver uma cultura de responsabilidade partilhada nas tomadas de decisão e operacionalizar processos de melhoria dos desempenhos das diferentes estruturas do agrupamento, incentivando a iniciativa, o dinamismo e a motivação da comunidade escolar;</p> <p>Ser capaz de rentabilizar a autonomia do agrupamento na busca de soluções inovadoras.</p> <p>P3: Bom essa pergunta é realmente muito pertinente.</p> <p>Eu acho que um diretor precisa de “adequação às especificidades” da escola, comunidade, meio onde está. Ou seja, as habilidades de um bom gestor mudam de acordo com a etapa escolar e até com a localização geográfica. Mas talvez a capacidade e a paciência de gerir pessoas, ter consciência que antes do profissional, está sempre o ser humano.</p> <p>P4: Um diretor escolar tem de ter várias competências, a paciência é a maior. Bom tem de ter alguma inteligência emocional, ser empático, tomar decisões ponderadas e baseadas em dados e saber comunicar.</p>

	<p>P5: A maior competência é ter “pulso firme”, pois este agrupamento é um agrupamento muito complicado de gerir. Acho também que temos de ser resilientes e estar disposto a abdicar de uma parte da nossa vida pessoal.</p> <p>P6: A principal eu acho que é saber escutar ativamente, ouvir para além do que as pessoas estão a dizer, a parte afetiva é muito importante, ser tolerante, apoiar as pessoas quando elas não têm confiança nelas próprias no exercício de um determinado cargo. Saber trabalhar em equipa, saber construir em conjunto, não estar isolado. Motivar a mobilizar as pessoas, fazer entender o porquê de uma determinada decisão, se entenderem, completam-nos porque um Diretor sozinho não faz nada. As ideias de um diretor são só as ideias de uma pessoa. Se estas ideias forem bem explicadas à comunidade, as pessoas seguem o Diretor, ou a equipa da direção. Embora saibamos que a comunicação é difícil, existem vários cargos e para mim essa é a dificuldade, a comunicação e o ruído que por vezes se estabelece entre a liderança de topo e as lideranças intermédias. Somos todos professores e temos todas as formações diferentes, o que faz de nós muito deferentes uns dos outros e formas diferentes de pensar.</p>
<p>4. Falemos, então, de liderança. Na sua opinião quais são as principais características da liderança escolar?</p>	<p>P1: No meu ponto de vista, a Liderança é a arte de comandar pessoas, atrair seguidores e influenciar de maneira positiva mentalidades e comportamentos ao redor.</p> <p>P2: Todo o líder deve construir coletivamente o seu planeamento e dar uma certa autonomia para que cada um desempenhe as suas tarefas. Gerir uma equipa dessa maneira é estar aberto para conflitos e opiniões contraditórias, de modo que o seu papel é encaminhar a discussão e garantir espaço para que todos se manifestem. Dá trabalho, mas ajuda a criar um modelo de corresponsabilidade, em que todos se envolvem com o que o grupo decidiu, sem transferir a outros a culpa ou os méritos pelos resultados.</p> <p>P3: Eu acho que a principal característica de um diretor é ter a capacidade de envolver todos os agentes escolares no planeamento, dando-lhes autonomia para desempenharem as suas tarefas; ter empatia com as pessoas também é</p>

	<p>muito importante. Fazer com que as pessoas vejam a figura de diretor apenas como “organizador de atividades a serem desenvolvidas” e não como um ser que só está ali para mandar executar tarefas. Fazer com que todos se envolvam, é a parte mais difícil.</p> <p>P4: Eu acho que a principal característica de um diretor é ter a capacidade de conquistar o respeito mostrando como se faz, isto é, envolvendo-se diretamente em todas as atividades desenvolvidas. Ser credível é outra característica importantíssima, as pessoas têm de acreditar em nós e na nossa capacidade de “comandar o barco”.</p> <p>P5: Ser capaz de envolver as pessoas e dar-lhes autonomia e poder de decisão. Um Diretor tem a obrigação de saber no que acredita e transmitir isso aos outros, o diretor deve mostrar o caminho a percorrer por todos.</p> <p>P6: Tem que ter muita motivação, tem de ter muita vontade, “vestir a camisola”, ter vontade de assumir a responsabilidade, pois eu acho que ser diretor não é assumir um poder, é assumir uma responsabilidade. Não há aqui poder nenhum. É usar da autonomia o que melhor for para a escola em geral.</p> <p>A nível pessoal acho que a pessoa tem de ter muita vontade de estar sempre atualizado, de estudar, ainda que sobre muito pouco tempo para isso, há momentos em que eu tenho necessidade de estar um ou dois dias afastada da escola, porque se estamos sempre na escola, estamos sempre perto do problema.</p>
<p>5. Quais considera ser as principais características que um líder escolar deve ter?</p>	<p>P1: Um líder deve saber dirigir um grupo com todas as dificuldades inerentes a essa função. Deve ser uma pessoa calma, ponderada, humilde e acima de tudo compreensiva, pois estamos a lidar com feitios e modos de ser muito diferentes uns dos outros.</p> <p>P2: Trabalhar em equipa, ser inovador e ter visão.</p>

	<p>P3: Liderar vai muito além de mandar, por isso, um líder escolar deve ter como foco formar equipas concentradas em melhorias constantes de forma a potenciar uma melhor execução de cada tarefa e assim se obterem melhores resultados.</p> <p>Um líder deve ter a habilidade de saber como tomar decisões, tomá-las de uma forma responsável e passar confiança aos seus liderados.</p> <p>O saber delegar também é muito importante.</p> <p>P4: Como disse há pouco, fazer com que as pessoas acreditem em nós e dando o exemplo se quero que sigam as minhas orientações. Talvez seja uma das coisas mais difíceis, eu ter de dar o exemplo a toda a hora, pois tenho muita gente a olhar para mim. Um líder tem de conseguir cativar as pessoas e mostra-lhes o caminho a percorrer. Conseguir inspirá-los e levá-los a “vestirem a camisola”.</p> <p>P5: Ser humilde e saber ouvir e respeitar a ideia dos outros, acho que é essencial. Dar-se ao respeito e envolver-se em todas as causas também. Quando se exige dos outros temos que ser nós os primeiros a dar o exemplo. Eu por exemplo sou a primeira a entrar na escola e a última a sair.</p> <p>P6: Já as referi na pergunta anterior.</p>
<p>6. De um modo geral, como caracteriza a sua liderança? Quais os seus pontos fortes e pontos fracos?</p>	<p>P1: Bom a minha liderança, não sou a melhor pessoa para falar dela, mas vou tentar.</p> <p>Tento liderar de uma forma mais emocional, inovadora, inspiradora, visionária, relacional e proativa de forma a inspirar uma visão conjunta. Tento sempre estabelecer níveis elevados de comunicação com as lideranças intermédias, professores e alunos. Reconhecendo o valor de cada um e a sua importância para o desenvolvimento de um objetivo comum.</p>

---

Acho que posso considerar a minha liderança, uma liderança democrática/ Liberal, procuro tomar as decisões em equipa, tendo obviamente um papel decisivo, mas muitas vezes também permito que as equipas tenham total liberdade e decidam por si só quais são as melhores estratégias a serem implementadas.

P2: Considero a minha liderança uma liderança inovadora, eu fiz deste agrupamento, um agrupamento em que todos os alunos gostariam de frequentar, onde todos os docentes e assistentes gostariam de trabalhar e onde todos os encarregados de educação gostariam de inscrever os seus educandos.

P3: Eu caracterizo a minha liderança como uma liderança democrática, pois embora eu tenha todas as responsabilidades inerentes a este cargo e que seja eu que tenho de responder perante a chefia do ministério, procuro sempre colocar as necessidades coletivas à frente das necessidades de cada um, pois temos de agir como uma grande equipa que trabalha para um objetivo comum. Procuro sempre consultar a opinião das estruturas intermédias na gestão da escola, os Coordenadores de departamento, os professores e até obviamente os alunos, por vezes como não tenho tempo para chegar a todos, chamo os coordenadores e estes transmitem a opinião geral dos professores dos seus departamentos curriculares.

Acho que um dos meus pontos fortes é este mesmo.

Um dos meus pontos fracos é que vivo com a insatisfação de não ter mais tempo para me dedicar a todos os ciclos de ensino da mesma maneira, isto é, queria ter tempo para me deslocar às escolas que fazem parte do agrupamento e falar mais e ouvir as pessoas. Mas hoje em dia, um diretor não tem tempo sequer para respirar devido às inúmeras tarefas burocráticas que tem.

P4: Eu caracterizo a minha liderança como colegial, desenvolvida inter pares que leva a uma reflexão partilhada, sozinho não faço nada.

---

---

O meu objetivo principal é melhorar o nível de performance dos estudantes, aumentar a taxa de transição, reduzir o abandono escolar e atingir uma maior eficiência, através de uma liderança educacional, centrada nas práticas de melhoria de uma escola, no desenvolvimento dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Um dos meus pontos fracos é a falta de tempo que gostaria mais de dedicar a questões pedagógicas do que propriamente administrativas e burocráticas.

P5: Acho que a minha liderança é uma liderança credível, e isto é meio caminho andado para o sucesso de um diretor. Tenho trabalhado de forma a inspirar uma visão conjunta, trabalharmos todos em prol de uma escola melhor, com menos indisciplina e abandono escolar. Estes são os meus pontos fortes. Encorajar as pessoas que trabalham comigo também é um dos meus pontos fortes, mas isso tem a ver com a minha personalidade. Quando assumo um desafio dou a vida por ele.

Um dos meus pontos fracos é que nem sempre consigo gerir as minhas emoções da melhor forma, mas não deixo transparecer.

P6: Bom então comecemos pelos fracos, eu acho que neste momento, porque houve vários momentos, mas neste é o estar cansada, o cansaço vai-se acumulando leva-nos à exaustão. E o cansaço é inimigo da perfeição, neste momento precisava de parar um pouco para me restabelecer, energizar.

Há coisas que eu gostava de ter mudado e ao fim de dois mandatos vejo que não consegui mudar tudo, há batalhas que temos de deixar cair. Quando a pessoa assume o primeiro mandato há coisas que consideramos prioritárias para mudar a escola, no segundo mandato voltamos a fazer a mesma coisa e há sempre situações que a pessoa tem de retroceder porque estamos a lidar com pessoas.

---

	<p>Talvez o ponto forte seja reconhecer tudo isto, seja sentir que as pessoas não têm qualquer tipo de receio de vir falar comigo, expor as suas ideias, de manifestarem algum desagrado, sentir que as pessoas não têm medo. Sinto que elas me vêem como uma parceira e não com uma diretora.</p> <p>A minha maior angústia é não conseguir ir tanto às escolas de 1º ciclo, desde então que houve o descongelamento das carreiras fiquei totalmente presa aqui. Eu não consigo ir ao pátio nos intervalos, que era uma coisa que gostava de fazer para estar mais perto dos alunos.</p>
<p>7. Considera que existem diferenças relativamente ao género, no que concerne à liderança?</p>	<p>P1: Sim existem. A liderança preconizada por uma mulher é uma liderança mais emotiva, mais organizada e mais relacional. Eu como homem tento sempre relacionar-me com todos, mas só de uma forma profissional, uma mulher já se envolve nos problemas dos outros de outra forma.</p> <p>P2: Não, penso que não. Tem mais a ver com a forma de ser da pessoa e a forma de estar na vida. Com o ter ou não objetivos pessoais e profissionais, fazer do local de trabalho que lidera um local aprazível onde todos se sentem bem e consigo atingir os seus próprios objetivos.</p> <p>P3: Bom, isso depende do ponto de vista de cada um. Eu acho que não depende diretamente do género, mas da personalidade da pessoa. Se bem que acho que uma mulher é mais emocional do que um homem.</p> <p>P4: Eu acho que não depende diretamente do género, mas da personalidade da pessoa.</p> <p>P5: Sim existem e muitas. Na minha opinião, uma escola gerida por uma mulher é mais organizada, pelo menos essa foi a minha prioridade, a organização. A mulher tem capacidades que um homem não tem e depois tem a parte da sensibilidade.</p> <p>P6: Existe de certeza. A maior diferença, a mulher tem sempre aquele espírito maternal, tem outra maneira de verbalizar as coisas, estamos num mundo muito feminino. Nesse sentido acho que as diretoras são mais</p>

	<p>compreensivas, acho que uma diretora é mais pedagógica e um diretor mais gestor. E nós agora agora precisamos de líderes pedagógicos, pois eu acho que a forma de liderar uma escola é através da pedagogia.</p>
<p>8. O género influencia os estilos de liderança? Em que sentido?</p>	<p>P1: As mulheres são geralmente mais organizadas, empáticas e sensíveis ao detalhe, enquanto os elementos do sexo masculino têm uma visão muito mais ampla, rigorosa e controlada das situações. Sim acho que há diferenças, acho que as mulheres exercem uma liderança mais democrática e liberal, embora eu também considere a minha liderança dessa forma. Mas sou homem, embora não tenha uma postura autoritária, se calhar não tenho tanta atenção ao detalhe como tem uma mulher.</p> <p>Num contexto de liderança, estas diferenças são evidenciadas principalmente na relação com os colaboradores.</p> <p>P2: Não. Ser mulher ou homem nada tem a ver para uma melhor ou pior gestão.</p> <p>P3: As mulheres são geralmente mais organizadas, empáticas e sensíveis ao detalhe, enquanto os elementos do sexo masculino têm uma visão muito mais ampla, rigorosa e controlada das situações.</p> <p>P4: A liderança preconizada por uma mulher é geralmente mais organizada, empáticas e sensível, pois as mulheres são assim.</p> <p>P5: Acho que influencia. Uma mulher que seja uma mulher de armas, conquista a comunidade escolar muito mais rápido do que um homem.</p> <p>P6: Nunca tinha pensado nisso. Acho que por ser mulher consigo chegar às pessoas de uma forma diferente.</p>
<p>9. Considera que o seu género influencia o modo como os outros o encaram enquanto</p>	<p>P1: Bom, talvez sim. Costumam muitas vezes dizer-me que para homem sou sensível a muitas coisas, não sei o que querem dizer com isto. Mas encaro isto como uma coisa boa.</p> <p>Mas talvez tenha mais a ver com a forma de ser da pessoa e de estar na vida. Eu considero que estou aqui para orientar e responder por um grupo de pessoas.</p>

<p>líder? Justifique a sua resposta.</p>	<p>P2: Nunca senti isso. Sou uma pessoa credível dentro da instituição escola, vesti a camisola e meti a mão na massa.</p> <p>P3: Em termos de respeito e consideração, não. Nunca influenciou o facto de ser mulher.</p> <p>P4: Penso que não. Aliás eu espero que em pleno seculo XXI não haja esse estigma.</p> <p>P5: Sim. O facto de ser mulher tem de se fazer um esforço adicional para se ser respeitado, infelizmente ainda é assim.</p> <p>P6: Nunca senti isso diretamente.</p>
<p>10. Relativamente aos restantes colegas, quais as estratégias levadas a cabo para os ajudar a atingir os objetivos propostos?</p>	<p>P1: Tento sempre promover o trabalho colaborativo envolvendo todos os agentes educativos de forma a atingir objetivos comuns, dando -lhes autonomia para agir. As práticas colaborativas tornam as relações de trabalho verdadeiras, espontâneas e direcionadas para o crescimento, implicando concordâncias, tomada de decisões em conjunto, diálogo e, finalmente, a aprendizagem de todos.</p> <p>Face a isto, é imperativo que, neste tipo de trabalho, não me esqueça que o mesmo é realizado por pessoas singulares, ou seja, por docentes com os seus próprios objetivos individuais, moldados pelas suas representações da profissão, pela sua personalidade, pelos seus próprios projetos de vida. Ter em atenção estas questões fortalece naturalmente o envolvimento no trabalho e o sentido da realização pessoal. Para uma verdadeira união do grupo, é importante que todos tenham voz, é na diferença que se pode construir a unidade, e é através dos diferentes modos de sentir que se caminha em direção à grande variedade de fins que a colaboração pode prosseguir. Obter esta articulação nem sempre é fácil, mas é condição basilar para o sucesso deste processo.</p> <p>Tento sempre encorajar os meus colegas no dia-a-dia e não os deixar perder a motivação.</p> <p>P2: Levá-los a acreditar que é possível fazer melhor. Encorajá-los e mostrar-lhes o caminho, deixá-los agir e desempenhar as suas funções, deixá-los à vontade para trabalhar. Obviamente que supervisiono tudo.</p>

	<p>P3: Como diretora tento sempre estabelecer e promover uma gestão participativa e democrática. Tento sempre motivar o pessoal docente e não docente a atingirmos, em conjunto, objetivos. Dou liberdade de ação a todos.</p> <p>P4: Reconhecer os valores e capacidades de cada pessoa e valorizar as suas opiniões, encorajo-os a continuarmos esta árdua tarefa de ser professor hoje em dia e conseguir motivar uma geração totalmente desmotivada para aprender. Estar ao lado dos meus professores e dar-lhes a liberdade para agirem sempre com a certeza que podem contar comigo para o que der e vier.</p> <p>P5: Em relação aos meus colegas, bom, fiz-lhe entender que estou aqui para trabalhar, para fazer melhor e mais por estes alunos e por este agrupamento. Pois apesar de estarmos situados num dos bairros mais problemáticos da margem sul, poderemos ser melhores. Então encorajo os outros a fazer mais, a darem mais.</p> <p>Respeito muito o seu trabalho e dou-lhes autonomia, mas supervisiono sempre tudo, pois a responsabilidade máxima é minha.</p> <p>P6: Eu tento sempre escolher as pessoas para os cargos pela formação que têm ou por saber que se identificam com determinado projeto. Mas como disse há pouco, há pessoas que não querem exercer cargos porque são demasiado inseguras. Ao princípio tento encorajá-las, mostrar-lhes que são capazes.</p> <p>Fazer com elas, trabalhar com elas no princípio para lhes dar confiança, acho que as pessoas também têm muito medo da crítica por parte dos outros colegas. É importante acompanhar os colegas mais inseguros.</p>
<p>11. Em termos de sugestões, considera-se aberto a sugestões dos outros ou a sua palavra</p>	<p>P1: Atualmente, as escolas necessitam de gestores capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, que exerça um trabalho de equipa com os professores e colegas, ajudando-os a identificar as suas necessidades de capacitação, para que possam adquirir as habilidades necessárias para uma formação de qualidade. Devem ser capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegando autoridade e dividindo o poder.</p>

<p>é a última? De que forma gere a opinião dos outros?</p>	<p>P2: Sim considero. A minha palavra não é de todo a última. Ouço todos, em primeiro lugar ouço os Coordenadores de Departamento, os Coordenadores dos Projetos.</p> <p>P3: Não. A minha palavra não é a última, tento sempre ouvir a opinião dos outros, pois várias cabeças, pensam melhor do que uma.</p> <p>P4: A opinião dos outros é muito importante para mim, por isso ouço professores, alunos e funcionários constantemente, são eles que estão no terreno, eu estou colado a uma cadeira no gabinete.</p> <p>P5: Sim, estou sempre disponível para ouvir os outros. Ouvir ideias válidas, mas como lhe disse há pouco, supervisiono sempre tudo.</p> <p>P6: Sim, considero. A minha palavra não é de todo a última. Ouço todos, em primeiro lugar ouço os Coordenadores de Departamento, os Coordenadores dos Projetos.</p>
<p>12. Considera importante a colaboração com os outros para o desenvolvimento das suas práticas de liderança?</p>	<p>P1: É de facto muito importante. A colaboração não é um valor por si só, carece de organização e de ambiente relacional, embora não se deseje um planeamento definido à partida, pois este pode e deve evoluir assumindo diferentes formas, conforme as etapas do trabalho. À medida que o trabalho aumenta e que os participantes se vão conhecendo melhor e conquistando a confiança entre si, e uns nos outros, o contributo vai-se tornando mais ativo, é o chamado “caráter emergente” da colaboração. O ambiente relacional que compreenda uma relação afetiva entre os participantes, uma relação de diálogo, e privilegie o acordo concertado, usando de sensatez, é um requisito fundamental para que se alcance sucesso.</p> <p>P2: Era impossível fazer de outra maneira.</p> <p>P3: Um diretor não faz nada sozinho. Precisa sempre da colaboração e empenho de todos, a começar pela sua equipa de gestão, passando pelos funcionários e acabando nos professores.</p>

	<p>P4: Se não houver colaboração, disponibilidade e boa vontade, mais vale um diretor pedir a sua demissão.</p> <p>P5: Se não for com a colaboração de todos e boa vontade, um diretor sozinho não é capaz de fazer nada.</p> <p>P6: Era impossível fazer de outra maneira.</p>
<p>13. Considera que as práticas de liderança do diretor escolar têm efeitos diretos no sucesso escolar dos alunos?</p>	<p>P1: Na sociedade em que vivemos, marcada pela complexidade, os jovens são dominados pelas conjunturas em que vivem e das quais será impossível desvinculá-los. Desta forma, é chegada a altura da escola desenvolver as capacidades de cada aluno não desencorajando talentos. É preciso deixar de considerar que “avaliar é grelhar alunos em folhas de excel”. É necessário para uma “verdadeira inovação” e que se promova a colaboração entre os alunos de modo a que se vejam como parceiros e não concorrentes.</p> <p>Para motivar esta colaboração tenho que incluir nas minhas práticas a colaboração de todos e entre todos.</p> <p>P2: Implementei neste agrupamento um Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, consolidado no Plano de Inovação, que tem tido como consequência o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas; A conceção e implementação da inovação e da mudança através de projetos e abordagens pedagógicas estruturantes, levou a uma melhoria significativa das aprendizagens de todos os alunos; Por isso sim, as práticas de liderança preconizadas por um diretor têm muita influência no sucesso escolar dos alunos.</p> <p>P3: O papel de um líder escolar é combinar diferentes práticas observadas em escolas eficazes para melhorar a medida dos efeitos de liderança escolar nos resultados de aprendizagem dos alunos. A minha função é motivar os professores e alunos a alcançarem metas e objetivos.</p> <p>P4: Sim considero. Eu sou um diretor que aposto no sucesso escolar dos meus alunos e no bem-estar dos professores e funcionários.</p>

	<p>P5: Sim têm e muito. Se um diretor souber o que quer e transmitir isso de uma forma clara, todos os professores têm um fio condutor e trabalham melhor com os seus alunos. Aqui todos trabalham para combater o insucesso escolar.</p> <p>P6: Acho que o sucesso dos alunos depende de uma boa liderança, pois quanto mais felizes os professores andarem por serem escutados, mais disponíveis mentalmente estão para ensinar. Se se sentem parte do processo, assumem também na sua sala de aula essa liderança, assumem as ideias do diretor, sempre orientados pelo projeto educativo. Tento sempre que todos vistam a camisola.</p> <p>Nós aqui na direção fazemos regularmente reuniões com os alunos, é muito importante que eles percebam que têm ideias válidas, perceberem e terem consciência de como funciona a escola. Eles têm muita consciência e informados daquilo que o diretor pode ou não fazer, até onde pode ir em relação aos outros poderes.</p>
<p>14. Tendo em contas as exigências da escola dos dias de hoje, de que modo a sua liderança contribui para um ambiente inclusivo?</p>	<p>P1: Gerir a escola é uma atividade cada vez mais complexa, exigente e sensível, sobretudo porque a sociedade tem vindo, progressivamente, a exigir da escola e dos seus dirigentes uma resposta cada vez mais adequada e eficaz aos desafios crescentes.</p> <p>Face a todas estas exigências tento que o Agrupamento seja um agrupamento de referência na inclusão, tento apostado na oferta educativa com apoio a alunos com necessidades educativas especiais, com especial destaque para a exigência de duas Unidades de Multideficiência, apostei também no apoio a alunos de português língua não materna.</p> <p>P2: Este projeto levou à operacionalização da articulação curricular através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, originando a diferenciação curricular e a inclusão; A criação e operacionalização de medidas sistemáticas de apoio e orientação aos alunos e às famílias, promovendo uma cultura de inclusão, como, por</p>

---

exemplo, a implementação dos Planos Curriculares Individualizados (PCI), do Núcleo de Intervenção Comportamental (NIC) e as tutorias.

P3: Pretendo sempre seguir uma política educativa que garanta a igualdade de oportunidades e promova o sucesso educativo. Tento mobilizar todos os meios da educação, da saúde e da inclusão social para responder à diversidade de necessidades dos alunos. Reconhecemos que juntos podemos fazer mais por cada um dos nossos alunos para maximizar a sua aprendizagem na vida escolar. O reconhecimento de uma escola inclusiva implica a cooperação, de forma complementar, dos recursos da comunidade, nomeadamente da saúde, com as escolas. As equipas de saúde escolar, no quadro do Programa Nacional de Saúde Escolar, desempenham neste contexto um importante papel no acesso a um ensino inclusivo centrado no desenvolvimento, físico e psicossocial, do pleno potencial de cada aluno. Também as parcerias com as autarquias potenciam sinergias com importantes ganhos nesta área.

P4: A Escola é de todos e para todos. O meu agrupamento evidencia aspetos que o tornam uma mais-valia significativa para a comunidade em que está inserido, nomeadamente: a atitude solidária de diversos projetos e atividades de cooperação; a prática de implementação e desenvolvimento de projetos pedagógicos e a participação e envolvimento com o meio local na procura de soluções.

P5: Pretendo sempre seguir uma política educativa que garanta a igualdade de oportunidades e promova o sucesso educativo. Tento mobilizar todos os meios da educação, da saúde e da inclusão social para responder à diversidade de necessidades dos alunos.

P6: Nós aqui temos uma equipa, eu sei que associar a educação inclusiva logo assim aos docentes especializados. Mas temos uma equipa de docentes especializados muito preocupada com os alunos. Aquilo que nós procuramos é fazer com que os alunos aceitem a diferença e a vejam como uma igualdade, que não falem dessa diferença sequer,

---

	<p>aliás nós temos 29 nacionalidades diferentes neste agrupamento e temos alguns projetos para ajudar a aceitação dessas diferenças, a dança é um deles extremamente importante. Através da dança nós conseguimos integrar as crianças que vêm de fora, pertencemos à rede de escolas para a educação inclusiva, para a multiculturalidade. A dança é neste momento uma disciplina. E diminuiu drasticamente a indisciplina.</p>
<p>15. Que características considera necessárias para se considerar um líder escolar inclusivo?</p>	<p>P1: O líder tem de se comprometer a ter como objetivo pessoal a inclusão. Respeitar, entender e estudar as várias culturas dos alunos da sua escola.</p> <p>P2: Acreditar que todos são capazes de ser melhores e todos aprendem e atingem metas e objetivos.</p> <p>P3: Um líder inclusivo deve, antes de tudo, saber valorizar a diversidade e estar sempre aberto para novas ideias ou opiniões da sua equipa. Deve respeitar diferentes pontos de vista sem ignorar nenhuma sugestão. Tem de se assegurar que todos são tratados de igual forma.</p> <p>Um líder inclusivo deve ser humilde, curioso e ter inteligência cultural. Humildade ao admitir os seus erros e pontos fracos, curiosidade na medida de se manter sempre atualizado de forma a motivar as pessoas com quem trabalha e ser inteligente culturalmente tem a ver com o conhecimento profundo das várias culturas.</p> <p>P4: A oferta formativa do Agrupamento vai desde o pré-escolar até ao 12.º ano. Tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário, assegura-se uma oferta alternativa ao ensino geral, seja para os alunos que revelem mais dificuldades nos 2.º ou 3.º ciclos (Cursos Vocacionais) seja para os que, tendo concluído o 9.º ano, desejem prosseguir os seus estudos numa área do Ensino Secundário que favoreça a formação prática, em estreita relação com o núcleo empresarial da comunidade envolvente mas possibilitando, a quem o deseje, o prosseguimento de estudos.</p>

	<p>No âmbito da autonomia do Agrupamento, adotei medidas para promoção do sucesso escolar que visam a consolidação do processo de ensino e de aprendizagem em todos os ciclos de ensino e a resolução das dificuldades dos alunos.</p> <p>Todos no meu agrupamento têm a possibilidade de aprender.</p> <p>P5: Um diretor que lidere um agrupamento onde a diversidade de culturas é tão grande, tem de estar aberto a aceitar todas as formas de estar e fazer entender que há atitudes que aqui não se podem ter porque estamos numa escola e não no bairro.</p> <p>P6: Ainda há muito trabalho a fazer, pois as escolas não podem ser totalmente inclusivas quando a sociedade ainda não é, as famílias têm de ser inclusivas, a sociedade também.</p> <p>Ainda há muito caminho a percorrer. Acho que há dois traços de personalidade num líder, a humildade e a resiliência. Se não for humilde não está disposta a ouvir os outros e saber não desistir perante os obstáculos.</p>
<p>16. No que concerne à liderança escolar, tem mais alguma coisa relevante a indicar?</p>	<p>P1: Não, penso que já disse tudo.</p> <p>P2: Estou disposto a continuar a trabalhar neste projeto que instaurei neste agrupamento e continuar a fazer dele, um agrupamento inovador e de excelentes resultados escolares.</p> <p>P3: Hoje em dia, infelizmente, o Diretor tem um papel muito burocrático, não lhe sobra tempo para se dedicar a assuntos internos de extrema importância. Perde muito tempo a exportar dados nas infindáveis plataformas do ministério da educação. Gostaria de ter mais tempo para me dedicar a processos pedagógicos e não burocráticos.</p> <p>P4: O trabalho de um Diretor é cada vez mais burocrático.</p>

---

P5: Ser Diretor é um papel muito desgastante psicologicamente, tem que se ter um distanciamento que nos permita gerir e liderar. Hoje em dia temos uma escola muito burocrática que nos rouba tempo, quando devia ser mais pedagógica.

P6: Hoje em dia, infelizmente, o Diretor tem um papel muito burocrático, não lhe sobra tempo para se dedicar a assuntos internos de extrema importância.

---