



INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE LDA.

Escola Superior de Educação de Fafe

Mestrado em Gestão e Administração Educacional

Autor: Ana Sofia da Conceição Brás

Título: Liderança e Cultura Organizacional: O Impacto da Liderança do Diretor na Cultura Organizacional da Escola

Ano: 2021

Escola Superior de Educação de Fafe

Mestrado em Gestão e Administração Educacional

Autor: Ana Sofia da Conceição Brás

Título: Liderança e Cultura Organizacional: O Impacto da Liderança do Diretor na Cultura Organizacional da Escola

Ano: 2021

Orientadora: Professora Doutora Susana Emília Vaz de Oliveira e Sá

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes.

Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objeto singular, um amigo – é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda!”

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Uma dissertação de mestrado é uma longa viagem que inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho, mas apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos riquíssimos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada.

Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de vida, nomeadamente aos meus filhotes, marido e padrinhos.

Especialmente à minha orientadora, Professora Doutora Susana Emília Vaz de Oliveira e Sá, que sempre acreditou em mim, agradeço a orientação exemplar pautada por um elevado e rigoroso nível científico, um interesse permanente e fecundo, uma visão crítica, os quais contribuíram para enriquecer, com grande dedicação, passo por passo, todas as etapas subjacentes ao trabalho realizado.

Ao meu marido José, pelos conselhos preciosos, apoio incondicional, total disponibilidade e encorajamento naqueles momentos cruciais desta difícil jornada, bem como pela leitura crítica e atenta das versões preliminares da tese, contribuindo para o seu aperfeiçoamento.

Aos meus filhotes, Margarida e Afonso, que amo incondicionalmente, que compreenderam os momentos em que a mãe esteve mais ausente, “porque estava a fazer um trabalho importante...”. Espero doravante compensá-los pelas horas de brincadeiras e atenção que lhes devo.

Aos meus professores do Instituto de Estudos Superiores de Fafe das Unidades Curriculares, pelo seu empenho e competência profissional, bem como a todos os colegas de mestrado que se mostraram verdadeiros companheiros.

Um agradecimento especial a todos os Diretores de Agrupamentos de Escolas em Portugal, por despenderem um pouco do seu tempo para responderem ao meu questionário.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto seria possível, dirijo um agradecimento muito especial aos meus padrinhos-pais, por serem modelos de verdade, coragem, pelo apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demonstrados e total ajuda na superação das dificuldades ao longo da vida. A eles dedico este trabalho!

Resumo

Introdução: A figura do Diretor pode influenciar o desempenho dos restantes elementos da comunidade educativa e da organização em geral. Neste sentido, face à imprevisibilidade da escola enquanto organização e das pressões internas e externas a que o Diretor está sujeito, tornou-se pertinente aprofundar os diferentes estilos de liderança e a forma como esses condicionam a sua ação.

Objetivos: O objetivo principal do estudo consistiu em clarificar o papel da liderança e a sua influência na cultura organizacional e na organização de estabelecimentos de ensino nacionais.

Metodologia: Trata-se de um estudo quantitativo de natureza descritiva, cuja amostra inclui 116 diretores de escolas nacionais. A recolha de dados foi efetuada através de um inquérito por questionário, aplicado através da plataforma *Google Docs*.

Resultados: A amostra é maioritariamente masculina (58,6%) e situa-se sobretudo na faixa etária de 56 anos ou mais, com experiência em funções de liderança entre 6 a 10 anos. O estilo de liderança mais utilizado é o democrático (72,4%), no entanto, destacam-se aspetos característicos da liderança autoritária tais como: i) falta de *feedback* junto dos colaboradores; ii) recurso à sua posição hierárquica para influenciar a comunidade educativa e iii) transmissão de ordens em forma de sugestão, mas deixando claro o que se pretende.

Conclusão: Conclui-se que uma liderança eficaz contribui decisivamente para a criação de uma cultura organizacional forte e adequada, a qual é tida como uma força social preponderante na melhoria dos resultados escolares e no desempenho da própria organização e dos seus objetivos. O sucesso de uma organização reside num conjunto de práticas que representam o modelo de líder democrático com traços do líder carismático, que integra o padrão de líder transformacional. Este tipo de liderança alcança-se através da formação contínua.

Palavras-chave: liderança, cultura organizacional, diretor.

Abstract

Introduction: The post of a director can influence the performance of other elements of the educational community and the organization in general. In this sense, given the unpredictability of the school as an organization and the internal and external pressures which the director faces, it became pertinent to deepen the different styles of leadership and the way in which they condition his/her action.

Goals: The main goal of the study was to clarify the role of leadership and its influence on the organizational culture and in the organization of schools/school groups nationwide.

Methodology: This is a quantitative study of a descriptive nature, whose sample includes 116 directors of national schools. The collection/gathering of data was carried out through a questionnaire, on the Google Docs platform.

Results: The sample is mostly male (58.6%) and is mainly in the age group of 56 years or more, with experience in leadership roles between 6 to 10 years. The most used leadership style is democratic (72.4%), however, characteristic aspects of authoritarian leadership stand out, such as: i) lack of feedback from employees; ii) use their hierarchical position to influence the educational community and iii) transmission of orders in the form of a suggestion, but making clear what is intended.

Conclusion: It is concluded that an effective leadership contributes decisively to the creation of a strong and adequate organizational culture, which is regarded/considered as a preponderant social force in improving school results and in the performance and goals of the organization. The success of an organization lies in a set of practices that represent the democratic leader model with charismatic leader traits, who integrates the transformational leader pattern. This type of leadership is achieved through ongoing training.

Keywords: leadership, organizational culture, director.

Índice

Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Quadros	VIII
Índice de Tabelas.....	VIII
Lista de Siglas.....	IX
Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico e Revisão de Literatura.....	5
Estrutura Organizacional, Gestão e Planeamento Estratégico.....	5
A Escola como Organização.....	9
Cultura organizacional.....	9
A cultura organizacional em contexto escolar.....	11
Liderança.....	13
Características de um bom líder.....	16
Estilos de liderança.....	21
Liderança e Gestão Escolar.....	24
Cultura organizacional e liderança.....	28
Capítulo 2. Metodologia.....	34
Objetivos.....	36
Estudo de Caso.....	37
Instrumentos de Recolha.....	40
Capítulo 3. Caracterização da Amostra e Resultados.....	45
Caracterização da Amostra.....	45
Resultados.....	51
Dimensões.....	56
Capítulo 4. Discussão.....	67
Conclusão.....	76
Limitações e Sugestões Futuras.....	80
Referências Bibliográficas.....	81
Anexos.....	XC
Anexo I - Questionário.....	XC

Índice de Figuras

Figura 1 - Espaço de Ação do Diretor.....	26
Figura 2 - Modelo Conceitual.....	35
Figura 3 - Género da Amostra.....	45
Figura 4 - Idade da Amostra.....	46
Figura 5 - Formação da Amostra.....	47
Figura 6 - Amostra com Formação Especializada.....	47
Figura 7 - Experiência da Amostra em Funções de Liderança.....	48
Figura 8 - Anos de Experiência de Serviço Docente da Amostra	49
Figura 9 - Anos de Exercício de Funções de Diretor na Escola/ Agrupamento que se Encontra a Dirigir.....	50
Figura 10 - Tipos de Escola que os Diretores Dirigem.....	51
Figura 11 - Caracterização de um Líder Eficaz.....	53
Figura 12 - Tipo de Liderança Adotado pelos Inquiridos.....	54
Figura 13 - Definição de Liderança que se Adequa, na visão dos Diretores, ao Bom Funcionamento de uma Escola/Agrupamento	56

Índice de Quadros

Quadro 1 - Critérios de Admissão do Docente à Direção da Escola Pública de Acordo com os Decretos-Lei.....	8
Quadro 2 – Categorias de Análise dos Documentos de Referência Quanto às Competências do Diretor Escolar	18
Quadro 3 – Dimensões Utilizadas no Questionário	44

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização de um Líder Eficaz.....	54
Tabela 2 – Respostas dos Diretores Quanto à Liderança Autoritária.....	58
Tabela 3 – Respostas dos Diretores Quanto à Liderança Democrática.....	61
Tabela 4 – Respostas dos Diretores Quanto à Liderança Liberal.....	62
Tabela 5 – Respostas dos Diretores Quanto à Liderança Burocrática.....	63

Tabela 6 – Respostas dos Diretores Quanto à Liderança Carismática.....65

Lista de Siglas

ANDAEP - Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas

INE - Instituto Nacional de Estatística

PE - Projeto Educativo

Introdução

As contínuas mudanças têm afetado o processo educacional e obrigado as instituições de ensino a serem mais dinâmicas. Neste sentido, as escolas são impelidas a responder às necessidades da era da informação do século XXI com vista a educar alunos capazes e bem preparados para lidar com as questões da atualidade (Kalkan et al., 2020; Wahidin et al., 2020). A analogia de Gomes (2005) entre a estrutura peculiar dos sistemas educacionais e uma cebola com sucessivas camadas que influenciam a aprendizagem é elucidativa e remete-nos para um dos aspetos básicos dessa estrutura: a ação do Diretor da escola, o qual deve utilizar os recursos humanos e materiais de instituições de ensino e sustentar a sua existência através de uma abordagem de gestão eficaz e liderança estratégica (Atik & Celik, 2020; Vélez, Lorenzo, & Garrido, 2017).

O conceito de liderança é relativamente recente na esfera educacional, uma vez que inicialmente estava circunscrito ao contexto político, empresarial e desportivo (Vidal, 2019). Progressivamente, temos vindo a assistir, tanto no discurso académico como no discurso ao nível das políticas educativas, ao interesse crescente pela temática da liderança na escola como prerrogativa essencial que garante a eficácia e eficiência da organização escolar, pois à semelhança das outras organizações, as escolas são campos de atuação de diferentes estilos de liderança, dos quais depende a pessoa que encabeça a organização (Alves, 2017).

A publicação do Decreto-Lei 75/2008 depositou no Diretor escolar uma nova centralidade, na medida em que este se tornou no principal e, na verdade, único responsável pela implementação dos objetivos da escola. Entre as suas principais responsabilidades surgiu o poder de selecionar os coordenadores de departamento, o

que veio reforçar a dimensão pedagógica da função do Diretor, atualmente o responsável direto pelos resultados alcançados pela organização que dirige (Costa, 2014). O referido normativo desencadeou interesse no meio científico relativamente à figura do Diretor e aos outros líderes escolares (Lima, Sá, & Torres; 2020; Neves & Coimbra, 2017; Santos & Neves, 2018) por se considerar que são determinantes para assegurar o cumprimento das metas e objetivos e potenciais agentes de mudança, os quais podem influenciar simultaneamente o desenvolvimento profissional dos seus pares e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Siswanto, 2020; Wahidin et al., 2020).

No entanto, atualmente experiencia-se uma crise pedagógica e organizacional que se prende com as opções políticas, pois, na realidade, os Diretores têm um espaço reduzido de atuação sobre o currículo e educação, o que limita a sua visão e a promoção de um ambiente positivo e uma cultura de desenvolvimento profissional (Costa, 2014).

O Decreto-Lei 75/2008 acabou por subordinar, ainda mais, o Diretor ao poder político e da administração (Viseu & Carvalho, 2018). Estes transformaram-se, segundo os próprios Diretores, no rosto do Ministério junto de cada escola (Lima, Sá, & Silva, 2017; 2020). De facto, a ação dos líderes escolares está sujeita a inúmeras pressões, sejam internas ou externas (Lima & Sá, 2017; Matos, 2017). O Diretor deve responder às expectativas dos professores e da comunidade escolar, no entanto sempre dependente das normas e da administração central que as produz (Silva & Sá, 2017). Adicionalmente, a dupla dependência a que o Diretor está submetido (do poder central e do conselho geral) e a sua crescente responsabilização pelos resultados escolares (Bocchio, 2016), tornam-no refém das estratégias de *marketing*

*accountability*¹ (Torres, Palhares, & Afonso, 2018). Segundo Marques (2021), os Diretores recorrem, por vezes sem se aperceber, a estratégias de *marketing* institucional com vista à promoção do sucesso educativo e à prestação de contas junto da administração central e da comunidade. Isto resulta numa escola burocrática, embora se denotem esforços de procura de um modelo mais flexível, nomeadamente mais colaborativo, porque a função do líder consiste essencialmente em mobilizar os outros para implementar uma gestão e políticas educativas específicas, potenciando a procura de uma motivação comum, o que pressupõe um líder criativo, carismático, comunicador, competente (Mitchell & Sackney, 2016).

Progressivamente têm surgido novas exigências no ambiente organizacional contemporâneo, fruto de um contexto mais horizontal em termos de hierarquia, com novas preocupações e objetivos, os quais fizeram sobressair a democraticidade e a autonomia, características reconhecidas como as que influenciam o caminho para a eficiência e eficácia (Costa, 2014). Daí a referência a novos traços de liderança, que culminam no conceito de liderança distribuída, que assenta num modelo de liderança mais flexível e democrática (Oliveira, 2018).

Se no passado o líder se caracterizava por ter um conhecimento especializado, baseado nas suas rotinas e experiências, atualmente está cada vez mais dependente de fontes externas de conhecimento, cujo requisito essencial o obriga a atender à diversidade sociocultural da população escolar (Calafate, 2017). De acordo com as características da sociedade atual, Bento & Ribeiro (2013) destacam cinco características essenciais nos líderes: objetivo moral, compreensão do processo de mudança, capacidade de relacionamento, criação e partilha de conhecimento e coerência.

¹ A *accountability* exige a responsabilização da gestão pelo bem público e a obrigatoriedade de os Diretores escolares prestarem contas à tutela, à comunidade educativa e à sociedade (Marques, 2021).

Na sociedade moderna, a liderança traduz-se num fator importante que determina o desenvolvimento da sociedade (Siswanto, 2020). Constatando-se a centralidade dos afetos nas motivações e na sua predisposição para a mudança, a liderança apresenta-se como essencial a um bom funcionamento das organizações (Kalkan et al., 2020).

É justamente sobre esta linha temática que se debruça a presente investigação, cujo objetivo primordial é clarificar o papel da liderança e a sua influência na cultura organizacional e na organização de estabelecimentos de ensino. O estudo encontra-se dividido em quatro capítulos, tendo início com o enquadramento teórico, no qual se fundamentam, através da literatura, os conceitos que se pretendem desenvolver e se conhecem os pressupostos já tecidos sobre a liderança e a sua influência sobre a cultura organizacional. Segue-se o capítulo da metodologia, onde se apresenta o tipo de estudo e o instrumento de recolha de dados, além de se caracterizar a amostra. Avança-se posteriormente para os resultados, que de seguida são discutidos numa análise comparativa com a literatura encontrada. Finalmente, tecem-se as conclusões do estudo e apresentam-se as suas limitações.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico e Revisão de Literatura

Estrutura Organizacional, Gestão e Planeamento Estratégico

O conselho executivo, liderado pelo Diretor da escola, é o órgão colegial superior a quem cabe a administração e gestão da escola nos mais diversos domínios: pedagógico, cultural, administrativo e financeiro, naturalmente à luz do projeto educativo da escola ou agrupamento que lidera (Diogo, Diogo, & Teixeira, 2020).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril é o documento regulador que refere o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos do Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Aí se faz referência, no preâmbulo, ao objetivo de reforçar as lideranças das escolas, mas também à necessidade de se afirmarem “boas lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o Projeto Educativo da Escola (PE) e executar localmente as medidas de política educativa”.

O principal objetivo deste normativo consistiu em potenciar a eficácia e eficiência das escolas. Segundo o legislador, esta melhoria implicaria reforçar as lideranças das escolas, sendo criado, assim, o cargo de Diretor. As lideranças intermédias viram-se também valorizadas. O Diretor passa a assumir-se como “primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar as medidas de política educativa”, concentrando-se no mesmo, tal como sustentam Lima & Sá (2017, p.218) “micro poderes vários, transformando-o no pivot de toda a organização escolar”. Segundo Lopes e Ferreira (2013), a partir da introdução do novo modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei referido, não há a registar grandes transformações além do aumento da burocracia.

No que concerne às competências dos órgãos de gestão e do Diretor, com o Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, mantêm-se os órgãos de administração e gestão,

mas reforça-se a competência do Conselho Geral, garantindo-se a sua legitimidade enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico. Com esta remodelação, o Conselho Pedagógico passa a ser composto exclusivamente por professores, o que lhe confere um carácter estritamente profissional. Simultaneamente procede-se ao reajustamento do processo eleitoral do Diretor, atribuindo-lhe maior legitimidade com base no reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagrando-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia. No quadro legal em vigor, as competências do Diretor contemplam a responsabilidade pela elaboração e apresentação dos documentos estruturantes da escola ao Conselho Geral, que os aprova pela elaboração do plano de formação do pessoal docente e não docente, pela definição do regime de funcionamento do agrupamento e pela avaliação do pessoal docente, no quadro da legislação em vigor (Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho). Isto é, o Diretor tem a incumbência de representar o estabelecimento, de exercer o poder hierárquico, de garantir a qualidade do ensino e o bom funcionamento dos serviços técnicos e administrativos, de gerir os equipamentos e preservar o património do agrupamento, numa lógica de prestação de contas quer ao conselho geral, onde estão representados os atores locais, quer à administração educativa central e local.

A formação do Diretor e os diferentes modelos de formação em administração educacional, com a correspondente diversidade de configurações curriculares, é hoje um assunto sob uma atenção particular (Silva & Sá, 2017). Tal como supracitado, o Decreto-Lei 75/2008 estabelece uma mudança de paradigma de acesso ao cargo através de concurso local. O recrutamento do Diretor realiza-se sob a monitorização

de uma comissão que, criteriosamente, verifica a elegibilidade dos candidatos, apresentando-os depois ao Conselho Geral para eleição. Como se pode ler no n.º 3 do artigo 21.º, podem ser opositores “docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos, com pelo menos cinco anos de experiência docente e qualificação” em administração e gestão escolar. No que diz respeito à qualificação dos candidatos para o cargo, exige-se que sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c), do n.º 1 do artigo 56.º, do estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário [alínea a) do n.º 4, do art.º 21.º, do Decreto-Lei 75/2008]. Os candidatos também devem ter, pelo menos, experiência de um mandato completo no exercício dos cargos de gestão de topo ou ter experiência de, pelo menos, três anos como Diretor ou Diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo. O Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, revoga o Decreto-Lei 75/2008 e, com ele, alarga-se a possibilidade de candidatura a mais docentes, admitindo-se a concurso não só docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público, mas também a docentes de “carreira” do ensino público (n.º 3 do art.º 21.º). No entanto, no n.º 5 do artigo 21.º, do Decreto-Lei 137/2012, acentua-se a prioridade da formação especializada.

No Quadro 1, sintetizam-se os critérios de admissibilidade à direção das escolas públicas portuguesas de acordo com os decretos-lei supracitados. Nele constam as exigências de profissionalização docente, de experiência de ensino e de formação específica na área da administração escolar como condição *sine qua non* para acesso ao cargo de Diretor de escola pública em Portugal.

Quadro 1

Cráterios de Admiss o do Docente   Dire o da Escola Pública de Acordo com os Decretos-Lei

Decretos-Lei	769-A 1976	172 1991	115-A 1998	75 2008	137 2012
�rgo colegial (C) ou unipessoal (U)	C	U	C/U	U	U
Docente do ensino público	X	X	X	X	X
Docente do ensino particular ou cooperativo				X*1	X*1
Docente em fun�es na escola a que se candidata	X		X		
Docente profissionalizado	X	X	X	X	X
Docente do nível de ensino ministrado na escola		X			
Docente com o mínimo de 5 anos de serviço		X	X	X	X
Docente do quadro de nomea�o definitiva			X	X	
Docente de carreira					X
Docente com habilita�o específica em adm. escolar		X	X	X	X
Docente com experi�ncia de gestão de topo			X*2	X*3	X*4
Diretor ou director pedagógico do ensino particular					X*4
Docente com um currículo relevante					X*4

*1 Possuam contrato por tempo indeterminado e com o mínimo de cinco anos serviço.

*2 Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administra o e gestão escolar.

*3 Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administra o e gestão escolar no ensino público ou experiência de, pelo menos, três anos como Diretor ou Diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo.

*4 Requisito válido na inexistência ou insuficiência de candidatos com habilita o específica.

Fonte: Adaptado de Silva (2017).

Como referido anteriormente, na atual legisla o portuguesa, o procedimento concursal para a sele o do Diretor de um agrupamento está definido no Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho. Tendo como referência estes documentos normativos, as candidaturas são apreciadas tendo em conta: a) a análise do *curriculum vitae*, procurando apreciar a sua relevância para o exercício das fun es de Diretor e o seu mérito; b) a análise do projeto de interven o no agrupamento, com o intuito de verificar se a sua fundamenta o   adequada   realidade do agrupamento, apreciar a sua relevância e a coerência entre os problemas diagnosticados, estratégias de interven o propostas e

recursos a mobilizar para o efeito; c) uma entrevista individual ao candidato, que, para além do aprofundamento de aspetos relativos às alíneas a) e b) deste número, visa perceber as motivações da candidatura e avaliar a adequação das capacidades ao perfil das exigências do cargo a que se candidata. Nesta fase preliminar, o Diretor, enquanto órgão unipessoal, que deve assumir a gestão e a liderança de um agrupamento de escolas, deve ter implícita, no seu projeto de intervenção, uma forma de estabelecer uma relação com o PE do agrupamento que deve ser clara na forma como revela a visão e, conseqüentemente, a missão da escola (Canário & Ribeiro, 2017).

Em suma, o Diretor de uma organização educativa pode ter competências natas, no entanto, conforme referem Torres (2013) e Wahidin et al. (2020), este deverá ter formação adequada e ser flexível, de modo a poder ajustar-se aos variados contextos em que está inserido.

A Escola como Organização

Cultura organizacional.

A cultura organizacional é o panorama apontado como fator decisivo para a eficácia e a excelência escolar, sendo concebida como uma boa solução para repor a ordem, a coesão e a gestão dos resultados de uma organização educativa (Torres & Palhares, 2015).

É definida por Donofrio (2017) como o conjunto de significados compartilhados por um grupo, a quem permite gerar interpretações e agir sobre o seu ambiente, interagindo. No decurso dessas interações, as pessoas expressam valores, crenças e mitos que as definem e identificam enquanto membros de determinada organização.

A cultura é construída ao longo do tempo, materializando as práticas e unindo as pessoas, focando-as em torno de objetivos comuns, que funcionam como um elo que contribui para a permanência e coesão da organização (Donofrio, 2017).

A cultura organizacional diverge, naturalmente, de organização para organização, cabendo-nos destacar que não se considera uma mais certa ou errada do que outra. Poderá, sim, considerar-se que uma cultura é forte, quando consegue unificar valores, e adequada, em função do cumprimento de objetivos a que a organização e os seus membros se propõem. Por conseguinte, o que se pode avaliar no seio de uma cultura organizacional é se os seus paradigmas culturais apoiam ou impedem a sua missão, os seus objetivos e estratégias.

As pessoas que integram uma cultura organizacional dão-lhe o seu contributo com as suas características individuais, necessidades e reações, resultando daí relações que perfazem o clima organizacional e também condicionam as políticas administrativas e a natureza de atividades. Estes aspetos influenciam em certa medida a criação de padrões de comportamento e relacionamento entre as pessoas, bem como de valores, expectativas e normas, que, no seu conjunto, constituem a cultura organizacional (Donofrio, 2017).

Neste sentido, as pessoas que atuam nas organizações são agentes ativos preponderantes na formação da cultura organizacional, sendo assim natural concebê-la como um fenómeno coletivo e dinâmico, inevitavelmente sujeito a alterações. Esta detém um efeito mediador tanto nos estilos de liderança, quanto na imagem organizacional, pelo que se considera que a liderança manifestada pelo Diretor deve contribuir para a formação de uma cultura escolar forte e, conseqüentemente, para uma imagem organizacional positiva (Atik & Celik, 2020; Kalkan et al., 2020). É, aliás, através da liderança, que a organização pode concretizar os seus objetivos e

alcançar os resultados a que se propõe, pelo que a liderança numa organização espelha sua cultura organizacional (Donofrio, 2017).

Alguns estudos levantaram desde cedo a questão sobre o que vem primeiro: a cultura ou a liderança. Uns concebem o líder como criador numa perspetiva corporativa, alegando por isso que vem em primeiro lugar (Schein, 1985), outros acreditam que a cultura tanto pode ser uma variável antecessora como interventiva (Hatch, 1993). Facto é que cultura e liderança se fundem harmoniosamente, ao ponto do comportamento dos líderes se tornar um símbolo da cultura organizacional, podendo ditar o sucesso de uma organização.

A cultura organizacional em contexto escolar.

Quando falamos de organizações, a escola não será, com certeza, a primeira que nos ocorre, no entanto, o seu carácter organizacional não pode ser descurado, até porque se trata, à semelhança de outras organizações, de um empreendimento humano com história, política e cultura (Torres & Palhares, 2015). Em termos organizacionais, a escola distingue-se, naturalmente, de outras organizações pela singularidade da sua missão, que é de carácter marcadamente pedagógico e educativo (Leal & Carvalho, 2012). Por conseguinte, os próprios processos de organização e gestão não se apresentam simplesmente como meios para o desenvolvimento da ação pedagógica, mas são sim eles os próprios objetos de ação pedagógica, o que despoleta uma nova conceção de liderança, a liderança educativa e pedagógica.

Qualquer escola constitui uma construção social, com uma cultura específica que a identifica, e onde estão reunidos diversos atores que se servem de processos, recursos, tecnologias e sistemas de comunicação para fazer cumprir a sua missão e

determinados objetivos comuns. Nesses processos, é expectável que haja uma hierarquia, mas também uma estruturação do trabalho, de regras e de políticas de gestão. Uma imagem organizacional positiva orienta a perceção da sociedade voltada para a instituição de ensino, que atua como forma de identidade institucional e reflete o valor da escola (Kalkan et al., 2020).

Ferreira e Torres (2012) perspetivam a escola como *locus* de cultura e de liderança, encarando-a numa conceção mais subjetiva, na qual cultura e liderança, ainda que centralmente reguladas, são construídas a partir da ação dos atores em interação dinâmica. A escola engloba, pois, um grupo de pessoas com uma finalidade específica, às quais cabem tarefas definidas e divididas que têm em vista a racionalidade e a eficácia. Isso torna a escola uma organização inegavelmente distinta das outras organizações, seja pelo seu carácter moral, ou pelos objetivos a que se propõe, mas também pelas relações entre os membros que a constituem (Castanheira & Costa, 2007; Ventura et al., 2006).

Em Portugal, a equipa de gestão e administração das escolas é composta por professores, por vezes vistos como pares pelos seus colegas dirigentes, o que se reflete no modo como a escola é gerida e nas relações entre os membros da organização. Isto contribui para que as posições de autoridade nas escolas sejam débeis quando comparadas com outras organizações, uma vez que, em muitos casos, a complexidade e variedade de tarefas dos professores contribui para uma certa desarticulação que se torna difícil de colmatar com regras e diretrizes centralizadas que padronizem um modo de atuar uniforme (González, 2003), o que torna a escola, uma vez mais, diferente das outras organizações e com uma cultura muito específica.

Neste contexto, a escola traduz-se numa organização complexa, na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação e diferentes dimensões que influenciam os

processos (Tavares, 2021). Esta é composta por pessoas e pelas suas interações, o que a torna indissociável de valores e ética, rejeitando um modelo de liderança puramente mecanicista. Considerando-se um espaço de formação do cidadão, as práticas de gestão, assim como as relações interpessoais, devem pautar-se por sentimentos de confiança, reciprocidade, aconselhamento, e trocas enriquecedoras (Cabral et al., 2015), características de um tipo específico de liderança.

Liderança

As diferentes concepções de liderança concebidas ao longo do tempo refletem em certa medida a evolução e a relação com os acontecimentos mais marcantes da História. Em todo o caso, no geral, todas tendem a abordar três conceitos fundamentais: influência, grupo, objetivos. Neste sentido, a liderança foi concebida como o ato de influenciar um grupo com vista no cumprimento de determinados objetivos, o que não deixa de ser uma visão hierárquica, unidirecional e sequencial da liderança conhecida como a visão mecanicista da liderança. Recebe esta designação por representar uma ação lógica, mecânica e automática, desencadeada por um indivíduo que leva outros a atingir determinados resultados (Costa, 2000). Contudo, esta visão mecanicista foi alvo de variações significativas, que fizeram surgir três orientações distintas, que Costa e Castanheira (2015) ilustram com as designações de líder nato, líder treinado e líder ajustável.

A primeira assenta na ideia de que se nasce líder, ou seja, os líderes têm determinadas características, físicas e de personalidade, que os distinguem dos outros indivíduos, sendo elas as que os colocam nos lugares de topo das organizações (Costa & Castanheira, 2015). Esta concepção entra em decadência com o desenvolvimento das perspetivas comportamentais, que cederam lugar a uma outra visão da liderança, cujo foco se desvia para o comportamento do líder. Trata-se do líder treinado, que

desponta num plano mais comportamental. Esta visão não é tão mecanicista como a anterior, mas consiste, nas palavras de Costa e Castanheira (2015), na procura de um receituário comportamental. Por seu turno, o líder ajustável assume uma diversidade de contextos e de situações aos quais o verdadeiro líder e a organização que lidera devem ser capazes de se adaptar (Forde & Torrance, 2016; Wahidin et al., 2020). Esta conceção de líder fez surgir as teorias da contingência, que vieram pôr em causa um modelo rígido de entendimento da liderança, embora este não deixe também de ser um modelo um quanto mecanicista, assente nos termos influência, grupo e objetivos (Costa & Castanheira, 2015).

Com efeito, a década de 1980 constituiu um período em que a visão mecanicista da liderança sofreu algumas críticas e saiu abalada. É nessa altura que o líder deixa de ser encarado como o que conduz mecânica, hierárquica e prescritivamente, e começa a ser visto como um gestor de sentido (Kalkan et al., 2020). Trata-se do líder cultural, que surge como aquele que centra a sua ação na criação e na gestão da cultura organizacional, criando nos seus colaboradores sentido, identidade e mobilização coletiva para determinada ação. Cria-se, assim, uma visão coletiva organizacional, que surge como elemento-chave desta perspetiva, na qual a ação do líder surge como fonte de inspiração e motivação (Costa & Castanheira, 2015; Villa Sánchez, 2019; Yi et al., 2019).

Considerando a flexibilidade, instabilidade e imprevisibilidade que caracterizam as organizações de hoje, reconhece-se a importância da presença de um líder estratégico, cujos valores primem por uma liderança participativa que induza os outros a serem, também eles próprios, líderes, favorecendo assim a autoliderança; pela ênfase colocada nas equipas, que se traduz na sua valorização; pelo papel decisivo também atribuído às lideranças intermédias, das suas próprias estratégias, mantendo

presente a ideia de que a liderança não se situa exclusivamente no topo da estrutura organizacional (Siswanto, 2020). Isto pressupõe que se considerem lideranças em substituição de uma única liderança dentro de uma organização.

Apesar de existir há vários séculos o termo *leader*, o conceito *leadership* (liderança) só emergiu na primeira metade do séc. XIX, sendo reconhecido como dissonante, na medida em que recebe muitas definições (Tavares, 2021).

No contexto educativo, a liderança sempre esteve relacionada com a administração/gestão escolar. Só mais recentemente começou a ser estudado do ponto de vista das relações humanas, como fenómeno mobilizador dos comportamentos das pessoas para atingir as metas e objetivos organizacionais (Kalkan et al., 2020; King & Vaiman, 2019).

Bento e Ribeiro (2013) associam este conceito à “arte de comando”, onde o conhecimento enfatizava mais as qualidades de quem comanda, do que o processo em si mesmo.

Chiavenato (2011) concetualiza liderança como um fenómeno de influência interpessoal, ou, por outras palavras, como uma relação entre líder e subordinados.

Pese embora a liderança tenha sido durante muitos anos compreendida como uma habilidade inata nos indivíduos, hoje em dia predomina a crença de que a liderança é uma habilidade que pode ser desenvolvida pelo indivíduo e progressivamente aperfeiçoada como qualquer outra habilidade do ser humano (Cabral et al., 2015). Nesta perspetiva pressupõe uma influência, que afeta ou condiciona, de algum modo, o compromisso e a motivação dos liderados no cumprimento dos objetivos ou propósitos sugeridos, bem como na manutenção de relações de cooperação e de espírito de equipa, tendo como fim último a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros (Yi et al, 2019). A partir destas

definições, que representam uma mínima parte do que a literatura apresenta, podemos inferir algumas variáveis transversais ao conceito e ao fenómeno de liderança, como por exemplo influência, objetivos, poder, grupo, interação/cooperação (Antunes & Silva, 2015). Assim sendo, esse processo de influência vai no sentido da realização de determinados objetivos predeterminados, que, normalmente, pressupõem valores pessoais e profissionais, contemplando, por isso, líderes e liderados, mas também aspetos do contexto (Forde & Torrance, 2016; Wahidin et al., 2020). Na verdade, acaba por haver uma influência mútua entre líderes e liderados, uma vez que estes se influenciam de forma recíproca, contribuindo, em conjunto, para a eficácia ou ineficácia da organização que integram (Figueiredo, 2018). Neste contexto, assume importância a inclusão do *feedback* dos colaboradores, a definição de objetivos claros e a promoção do trabalho colaborativo com vista à resolução de problemas. Estes aspetos associados têm impactos significativos no processo de gestão de desempenho, designadamente ao nível do cumprimento dos objetivos organizacionais (Caetano, 2008).

Características de um bom líder

Focado num tipo de liderança eficaz e bem sucedido, Donofrio (2017) elenca algumas das características dos bons líderes, nomeadamente honestidade, competência, visão de futuro e capacidade de inspirar os membros que colaboram consigo. Rego e Cunha (2011) acrescentam-lhe a perseverança, a autoconfiança, a coragem, o otimismo, a vocação, a curiosidade, o humor, a prudência, a integridade, o perdão, a justiça e a autenticidade. No fundo, estas características combinadas, creem os autores, podem levar um líder e os seus liderados a bom porto, o que ganha mais expressividade no âmbito escolar, uma vez que estes traços de personalidade podem

tornar uma liderança mais humana, mais holística e, por isso mesmo, cremos, mais frutífera.

Por seu turno, Goleman et al. (2011) apontaram também um conjunto de competências que acreditam serem preponderantes numa boa liderança, acrescentando àquelas a autoconsciência emocional, a autoavaliação, o autodomínio, a empatia e o espírito de trabalho de colaboração e de equipa, capazes de culminar numa liderança inspiradora.

Essas competências, refletem-se, segundo Canário & Ribeiro (2017), numa subcategorização em competências de referência e competências específicas, que se apresentam no Quadro 2.

Quadro 2

Categorias de Análise dos Documentos de Referência Quanto às Competências do Diretor Escolar

Competências de referência	Competências específicas
a) Conceber e aplicar processos de orientação estratégica da organização educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um projeto de intervenção articulado com o PE de escola; - Elaborar e reformular quando necessário o PE de escola; - Realizar balanços periódicos das ações no seio da organização educativa e tomar decisões com vista à melhoria; - Partilhar a liderança com elementos estratégicos dentro da organização; - Participar na formação dos membros da organização educativa; - Implicar os pais na valorização do saber e no processo de ensino-aprendizagem; - Coordenar o agrupamento em conjunto com os parceiros da comunidade educativa. - Recolher informação dos <i>stakeholders</i> externos procurando identificar oportunidades e ameaças, e dos internos para identificar pontos fortes e fracos.
b) Orientar, organizar e gerir os recursos	- Gerir os recursos físicos e humanos da organização educativa.
c) Conceber e aplicar estratégias de comunicação, motivação e desenvolvimento pessoa	<ul style="list-style-type: none"> - Gerir as crises e os conflitos entre as pessoas; - Mediar a relação pedagógica entre todos (professores, alunos e funcionários); - Desenvolver a autoridade e a comunicação.
d) Conceber, organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar-se nas tarefas de ensino ou do sistema educativo; - Conceber e gerir situações de aprendizagem, em situações problemáticas; - Oferecer atividades de formação opcionais.
e) Intervir no clima e na cultura da organização educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e gerir as diferentes culturas presentes na escola, quer em termos de crenças, processos, experiências e hábitos, quer no que respeita ao individualismo, à colaboração e à colegialidade; - Reconhecer valores, capacidades e conhecimentos dos diferentes elementos da comunidade educativa.
f) Gerir a qualidade das aprendizagens no agrupamento	- Comunicar e interpretar os resultados dos alunos, responsabilizando-se pelos resultados obtidos pela escola.
g) Gerir a sua formação	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar as suas práticas; - Estabelecer um balanço pessoal de competências e o seu programa pessoal de formação contínua.
h) Conceber e organizar estratégias de autoconsciência e de auto-gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a sua auto-consciência emocional e a sua auto-confiança na resolução de situações complexas e na promoção do trabalho em equipa; - Superar imprevistos com capacidade de adaptação e otimismo.

Fonte: Canário e Ribeiro (2017).

Numa organização educativa, emerge a necessidade de um Diretor com competências de gestão e com competências de liderança (Atik & Celik, 2020). As competências de gestão estão associadas a questões técnicas, ligadas à racionalização e à operacionalização de metas, tendo em vista a prossecução dos objetivos definidos nos documentos reguladores da organização, enquanto que as competências de liderança estão mais associadas ao domínio emocional, à visão, à partilha de ideias e à mudança (Canário & Ribeiro, 2017). A este respeito, a evidência recente destaca a relação entre a liderança e o bom funcionamento das escolas e a mudança de uma tendência individualista para outra onde se procura a partilha, o consenso, a coesão do grupo (Villa Sánchez, 2019).

Como sugere Pedró (2018), ao pensarmos a inovação educacional, torna-se necessário pensar uma mudança de paradigma (também) na liderança escolar:

Em vez de supervisionar o cumprimento dos normativos externos e de coordenar internamente as ações conducentes ao respetivo cumprimento obrigatório, a liderança inclui um matiz importante: a capacidade de gerir, motivar e desenvolver profissionalmente equipas, ao mesmo tempo que facilita as condições económicas e materiais requeridas para levar a cabo a mudança. Passa-se, por isso, de um paradigma centrado na regulação normativa e consequente aplicação, a outro, marcado pelo ênfase na condução de equipas que desenvolvem projetos em que, inevitavelmente, a investigação e a inovação são peças chave (p.88).

Assim, o Diretor tem o dever de estar atento ao crescimento pessoal e profissional dos professores e promover uma boa cooperação entre os membros da escola, incluindo pais de alunos (Siswanto, 2020).

Amorim, Cabral e Alves (2020), num estudo comparativo entre duas escolas, concluíram que existem diferenças na forma como as lideranças (de topo e

intermédias) são exercidas e na sua cultura escolar. A escola que apresenta melhores resultados académicos destaca-se pelo seu estilo organizativo, que lhe confere uma identidade própria, e pelas lideranças reconhecidas e mobilizadoras com missões e propósitos partilhados. Nesse sentido, a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação, bem como o sentimento de pertença, transformação e proximidade entre os membros da comunidade escolar constituem aspetos essenciais para o sucesso escolar dos alunos. Cada vez mais, torna-se imperativo que os líderes escolares reconheçam a importância de promover, em ambiente escolar, uma energia positiva, a motivação através da oportunidade, a satisfação, a harmonia, o comprometimento e o sentimento de pertença (Becker et al., 2016; Jara, Sánchez, & Cox, 2019; Neves & Coimbra, 2017).

Em relação ao modo como tomam as decisões, Diogo, Diogo e Teixeira (2020) concluíram que a maioria dos Diretores reconhece a importância de uma escuta ativa relativamente aos elementos da comunidade educativa e às suas opiniões, bem como aos elementos da comunidade local, com quem, em alguns casos, dispõem de parcerias. Na tomada de decisões, é curioso como as opiniões se dividem, pois se há Diretores que procuram sempre o consenso, outros deixam que impere a sua responsabilidade individual e apontam que tentar agradar a toda a gente é preterir a qualidade do ensino.

Um bom líder tem de saber interagir com diferentes personalidades, saber motivar, e isso só se consegue conhecendo bem o sistema e os atores com que se interage. Tal envolve, inevitavelmente, empatia, partilha, reinvenção (Caixeiro, Verdasca, & Estêvão, 2018). Infelizmente, isso nem sempre se verifica, pois, o desgaste da função de Diretor leva-os, muitas vezes, a preferir a objetividade à

solidariedade, a comensuração à conversação e o constrangimento à persuasão (Matos, 2017).

Estilos de liderança.

Nas décadas de 30 e 40 do século XX, Lewin (1975) investigou o comportamento de três grupos de crianças submetidos a três tipos liderança distintos: a autoritária, a democrática e a *laissez-faire*. O autor concluiu, com essa análise, que uma liderança autoritária resulta em tarefas bem desempenhadas, mas os membros constituintes daquele grupo ou equipa, simplesmente, não se relacionavam bem. Por sua vez, no grupo que se encontrava sob uma liderança democrática existia um conjunto de regras de funcionamento que requeriam algum tempo de aprendizagem, pelo que a adaptação foi mais difícil. No entanto, o grupo apresentava relações mais amigáveis e a participação era transversal a todos os membros, havendo inclusive, por parte do líder, o fomento de atividades em grupo por parte do líder. Por fim, o grupo liderado segundo o modelo *laissez-faire* não apresentou bons resultados, uma vez que se encontravam demasiado dependentes de informações e indicações do líder que tinha um nível de implicação muito baixo, o que tornava o grupo pouco autónomo (Lewin, 1975).

Este estudo apenas abriu portas a outros que, ano após ano, têm comprovado que o fracasso dos Diretores está intimamente relacionado com a sua falta de preparação para levar a cabo uma liderança eficaz, inovadora, cativante, o que inevitavelmente se reflete nos alunos, nos pais, em toda a comunidade e no próprio clima organizacional (Moslehpour et al., 2019). Gumus e Bellibas (2016) alegam que a frequência, por parte dos Diretores, de atividades de desenvolvimento profissional, tais como trabalho em rede, mentoria e atividades de investigação potencia as suas práticas organizacionais. Em contrapartida, segundo este autor, o mesmo não acontece

com os formatos mais clássicos, tais como cursos, conferências e visitas observacionais.

Paralelamente, a dimensão da organização é um fator diferenciador, do qual, também depende a necessidade de formação especializada, pois quanto maior for a instituição, mais necessária será a formação. Do mesmo modo, o contexto administrativo do território educativo da instituição é também preponderante, pois se lhes é conferida maior autoridade, isso aporta, em simultâneo, mais responsabilidades individuais (Forde & Torrance, 2016).

Neste sentido, todos os aspetos que englobam o exercício de funções de liderança num estabelecimento educativo podem ditar o desempenho dos Diretores, pelo que importa abordar nos estilos de liderança a oposição entre liderança transaccional e liderança transformacional.

O conceito de liderança transformacional foi introduzido inicialmente por Burns (1978), referindo-se a determinados líderes políticos que motivavam os seguidores a atingirem maiores níveis de moralidade e motivação. Bass (1985) expandiu este conceito, formulando um modelo em que a liderança transformacional envolve a influência ativa por parte do líder na motivação dos seguidores ao nível das suas atitudes, inspirando-os a alcançarem os objetivos. A primeira surgiu como alternativa à segunda, sendo que elas se afastam ao nível das atitudes do líder (Abasilim, Gbervbie, & Osibanjo, 2019). A liderança transaccional é descrita como uma relação contratual entre o líder e subordinados, ou seja, há um binómio claro entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, ao passo que na transformacional se enfatizam emoções e valores que são partilhados com vista num compromisso para com a missão da organização (Mi et al., 2019; Moisés et al., 2017; Sun & Henderson, 2017). A liderança transaccional prioriza as realizações

organizacionais com foco na organização, apostando no aumento da produtividade dos funcionários a qual se sobrepõe à criatividade e à transformação (Abasilim, Gberevbie, & Osibanjo, 2019; Kalkan et al., 2020).

Neste sentido, a liderança transformacional engloba a componente carismática, a componente inspiracional, a componente de respeito pelos subordinados e a componente de estimulação intelectual. Por outras palavras, o líder transformacional é respeitado pelos seus liderados, inspira confiança, transmite motivação e é visto como um modelo, pelo que desafia os seus colaboradores a superar os seus limites e a procurar soluções criativas sem deixar de atender às necessidades de desenvolvimento profissional e de prossecução de objetivos de cada seguidor (Silva, Bento, & Ribeiro, 2016; Yi et al., 2019). Com essa conduta, consegue aumentar o grau de compromisso dos seguidores para com a visão, a missão e os valores da organização de que fazem parte. Por isso é que se diz que, nesta perspetiva, o líder é visto como um gestor de sentido (Costa & Castanheira, 2015; Sun & Henderson, 2017).

Neste contexto, a liderança transformacional coloca a tónica na transformação, no desenvolvimento e nos valores humanos e procura inspirar a motivação, o estímulo intelectual e as dimensões de importância pessoal (Yi et al., 2019). Assim, os líderes transformadores pensam, examinam e assumem riscos, além de procurarem disseminar determinadas visões para fins organizacionais (Mi et al., 2019; Torres, 2019).

Tendo em linha de conta que o Diretor como o líder da escola determina a atmosfera geral da escola (Atik & Celik, 2020), o seu sucesso é predominantemente determinado pela confiança na gestão da escola, a qual, por sua vez, é fortemente influenciada pela capacidade de liderança do Diretor da escola (Siswanto, 2020).

Os resultados obtidos num estudo recente (Diogo, Diogo, & Teixeira, 2020) revelaram que o estilo de liderança está dependente quer das convicções individuais e do conhecimento que os Diretores vão reconstruindo com base na formação especializada que realizam quer no contexto subjacente à sua atuação.

Um outro estilo de liderança comum nas escolas é o estilo de liderança burocrática. Tal como o próprio nome indica tudo gira em torno da burocracia, da resolução de problemas (Parlar & Cansoy, 2017).

Já no estilo de liderança carismático, o Diretor procura inspirar e encorajar os restantes membros da comunidade escolar (Bell, 2013). De acordo com Snow et al., (1986) os líderes carismáticos motivam os seguidores a abraçar a mudança social e apresentam uma visão clara para um futuro melhor direcionado para os interesses da organização (Dubrin & Daglish, 2003). Um estudo desenvolvido por Özgenel (2020) evidenciou o papel de liderança carismática dos Diretores de escola na formação da cultura escolar, o que sugere que os líderes carismáticos que administram a cultura escolar com eficácia podem ter sucesso.

Liderança e Gestão Escolar

Na literatura não escasseiam estudos que se debruçam sobre a liderança escolar, no entanto, eles distinguem-se ao nível da análise do tema, pois se inicialmente se centravam na identificação do tipo de liderança utilizado nas escolas, mais recentemente o meio científico começou a questionar os efeitos dessa liderança no processo de ensino-aprendizagem e na eficácia e melhoria das escolas (Lee & Nie, 2017).

É consonante a ideia da preponderância da liderança como um dos fatores de mudança, de desenvolvimento e de melhoria das mais diversas organizações escolares, algo que não se baseia unicamente no exercício do poder ou da autoridade formal. Na

verdade, esse poder pode ser exercido sobre diversos pontos de vista, mobilizando a organização numa certa direção (Caixeiro, Verdasca, & Estêvão, 2018; Donofrio, 2017).

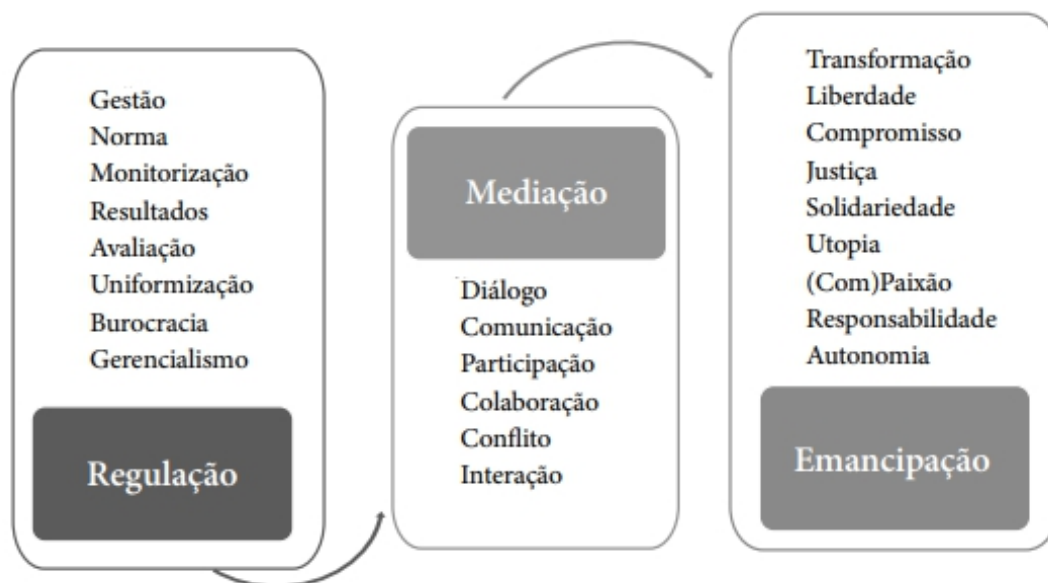
A liderança pedagógica diferencia-se pela forma como o processo de aprendizagem dos alunos é conduzido, visando o seu crescimento pessoal e social, mas também o bem-estar e uma formação integral, que explore as suas potencialidades, deixando-o preparado para uma participação ativa e consciente na sociedade. Nesse sentido, uma liderança pedagógica vai ao encontro da aprendizagem e da equidade, algo que não é possível sem o investimento pessoal do professor e do Diretor (Antunes & Silva, 2015). Esta centra-se, por um lado, nos processos de aprendizagem dos alunos e nos seus resultados académicos e, por outro, na promoção do desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho (Silva & Lima, 2011). Os líderes pedagógicos: (i) influenciam positivamente as condições que afetam diretamente a aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2015; Pina, Cabral & Alves, 2015); (ii) potenciam altas expectativas em si e nos outros, distribuem responsabilidades, desenvolvem um espírito de colegialidade, promovem boas relações, desenvolvem parcerias e estabelecem relações entre o comportamento dos alunos e os seus resultados (Day et al., 2009); (iii) demonstram uma capacidade de motivação e relacionam-se com os outros na base das competências da inteligência emocional (Yi et al., 2019); (iv) têm uma capacidade de resiliência e de construção de uma comunidade (Garza et al., 2014). É neste sentido que a liderança pedagógica é vista como transformadora e diferenciadora, pois estimula um clima de entreajuda e colaboração.

Analisando o discurso de Diretores e professores com recurso à técnica da entrevista, Lopes e Ferreira (2013) levaram a cabo um estudo no qual construíram um

esquema que concentra as palavras mais referidas pelos profissionais investigados, concentrando-as mediante os comportamentos de regulação, mediação e emancipação. As autoras concluíram que o comportamento dos diferentes Diretores se divide maioritariamente entre os espaços de regulação e de emancipação, prevalecendo sobretudo práticas de emancipação nos casos em que se manifesta a capacidade de cada Diretor para se relacionar e interagir com os diferentes atores da comunidade educativa, as condições de diálogo e de participação existentes em cada escola e ainda o (des)envolvimento de práticas colaborativas.

Figura 1

Espaço de Ação do Diretor



Fonte: Lopes e Ferreira (2013)

Partindo da Figura 1, as autoras indicam coabitar nas escolas portuguesas, embora de forma paradoxal, lógicas reguladoras e lógicas emancipatórias, pois por um lado verificam-se práticas e discursos gerencialistas focados na norma, na tecnocracia e na monitorização de práticas, e por outro assiste-se a uma valorização

das pessoas e à criação de oportunidades para o seu desenvolvimento e diversidade (Lopes & Ferreira, 2013).

A esse respeito, assinala-se que a gestão democrática é aquela que melhor posiciona o Diretor enquanto mediador ou articulador de um processo no qual as atividades são abertas à comunidade, neste caso educativa, proporcionando um acompanhamento e avaliação dos resultados. Nesta visão, a escola é concebida no âmbito de uma cultura organizacional singular, isto é, participativa, compartilhada, autónoma e descentralizada (Lee & Louis, 2019). Além disso, a descentralização assume especial destaque se tivermos em conta que é condição básica para que o gestor deixe de exercer o papel de chefe e se posicione enquanto líder, ou seja, que não tome decisões pelos subordinados, mas que os influencie dando margem para a iniciativa. Neste sentido, uma liderança democrática pressupõe a partilha entre os membros da organização, fortalecendo o desenvolvimento de competências associadas à tomada de decisões (Becker et al., 2016). No estilo de liderança democrática, o Diretor inclui todas as partes interessadas nos mecanismos de gestão e tomada de decisão. Em relação à liderança democrática, que é um tipo de liderança participativa, os investigadores afirmam que este é um dos métodos mais eficazes. Os membros do grupo têm alta produtividade pois todos estão motivados (Cherry, 2021).

Os líderes democráticos valorizam as opiniões dos restantes membros da comunidade educativa para determinar as metas e objetivos da organização, políticas a seguir e divisão do trabalho (Atasoy, 2020). Em contrapartida, no estilo de liderança autocrática, os Diretores derivam o seu “poder de gestão” das leis, assumem-se assim como diretivos. Todas as decisões na organização são tomadas pelo Diretor e os subordinados devem implementar as decisões. Obviamente, não há lugar à consulta das partes interessadas nas decisões relativas à organização. Estes apenas devem

seguir ordens sem as questionarem ou esperar por uma explicação (Cherry, 2021). Os líderes autocráticos monitorizam de perto o desempenho dos funcionários, encorajando a competição, recompensando pelo sucesso e punindo pelo mau desempenho (Yalçinkaya et al., 2021).

Outro estilo de liderança completamente oposto é o designado liberal. Tal como o próprio nome indica, os membros da organização têm total liberdade para trabalhar como quiserem e não há intervenção na tomada de decisões e conflitos intra-organizacionais. Assim, não há hierarquia de autoridade na organização. Esta é uma liderança estilo que permite aos funcionários alocar recursos para atingir seus objetivos, planos e programas independentemente (Coban & Atasoy, 2020).

Partindo do pressuposto de que os estilos autocrático e liberal não se coadunam com o contexto educacional da gestão democrática, o estilo democrático constitui uma proposta pertinente e inovadora para, além do exposto, harmonizar o clima organizacional (Cabral et al., 2015; Moslehpour et al., 2019).

Todavia, mesmo que seja uníssona a aceitação da liderança democrática como a mais adequada à escola de hoje (Lima, Sá, & Rego, 2017; Lima, Sá, & Silva, 2017; Wahidin et al., 2020), é preciso ter em conta o contexto e o estilo situacional de cada escola ou agrupamento, pois cada uma tem a sua realidade própria, o que se torna também um desafio para o líder democrático, que deve estar preparado para atuar em diferentes situações.

Cultura organizacional e liderança.

Conforme visto acima, a cultura diz respeito a um conceito de pertença interior e específica de uma organização, pelo que se circunscreve, então, a um conjunto de símbolos, ritos, valores, crenças e outros aspetos representativos dos padrões de uma organização e que unem os membros que as integram (Jara, Sánchez, & Cox, 2019).

Neste contexto, a cultura organizacional pode ser entendida como o conjunto de significados compartilhados por um grupo de alguma forma relacionada, que permite aos seus membros criar interpretações (valores, crenças, mitos, hábitos, histórias, símbolos, entre outros) e interações, agindo em função delas. Deste modo, exprime a identidade de uma organização, pelo que se constrói ao longo do tempo, assente em práticas que unem as pessoas em torno de objetivos comuns. Trata-se, portanto, de um elo de ligação, permanência e coesão entre os membros de uma organização (Donofrio, 2017).

No seio da organização escolar, o elemento de liderança assume-se como a chave que também determina o cumprimento dos objetivos da escola (Siswanto, 2020). A liderança funciona como um fator determinante na mobilização de diferentes atores, caracteriza-se por práticas de gestão que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pelo que contemplam a aquisição de conhecimentos pelos alunos e a sua monitorização. Posto isto, cada vez mais se atribui destaque à figura do líder educacional e à sua influência e contributo para a melhoria da escola e dos resultados dos alunos.

Neste sentido, na cultura organizacional escolar não se descarta o papel do líder. Na realidade, ele assume um papel tão ou mais importante nas organizações desta estirpe, encabeçando o papel de moldar a cultura organizacional (Correia & Sá, 2021).

A problemática subjacente a este estudo prende-se com o tipo de liderança que predomina nas escolas portuguesas. Muitos atores implicados nos processos de ensino testemunham a prevalência de estilos de liderança tradicionais, de cunho essencialmente administrativo, que assentam mais num conceito de gestão do que propriamente de liderança, sendo estes, como veremos adiante, conceitos distintos,

uma vez que um papel não implica necessariamente o outro (Vidal, 2019). Por esse motivo, a liderança tem constituído um dos objetos de estudo mais frequente no meio científico das Ciências Sociais e Humanas, seja no estudo dos fenómenos sociais, em geral, seja na análise dos comportamentos humanos, em particular. Deste modo, a temática ocupa uma posição de relevo na investigação e na reflexão sobre as organizações, com destaque para as questões da sua gestão (Canário & Ribeiro, 2017; Lima, Sá, & Rego, 2017; Silva, Bento, & Ribeiro, 2016).

O líder apresenta-se como criador da cultura e o veículo da sua transmissão aos restantes membros da organização (Caixeiro, Verdasca, & Estêvão, 2018). A investigação conduzida por estes autores alicerçou-se em duas hipóteses: o Diretor adota uma perspetiva integradora assumindo claramente uma postura gestionária da cultura defendida pelas orientações políticas e ideológicas ou pelo contrário, revela uma certa indiferença pela (re)construção da cultura organizacional tendo como válidas as subculturas numa perspetiva diferenciadora/fragmentadora da cultura, respeitando as autonomias individuais, grupais e coletivas assim como os diversos valores, crenças e ideologias. Conclui-se que as culturas escolares integradoras impelidas por lideranças individuais de índole integradora, assentes num elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Desta feita, o Diretor deve criar uma cultura organizacional, com recurso ao aumento do compromisso dos funcionários com a instituição para atender às expectativas individuais e criar uma cultura escolar positiva (Lee & Louis, 2019).

A liderança que se diz centrada na aprendizagem deriva de um conjunto de atividades que contemplam a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, ultrapassando, por isso, uma mera gestão administrativa da escola (Day et al., 2009;

Leithwood et al., 2006). Como tal, uma liderança centrada na aprendizagem concentra-se não apenas na aprendizagem dos estudantes e nos seus resultados académicos, mas também no seu desenvolvimento, bem como no da equipa de trabalho, a nível pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho, processo no qual o papel dos líderes é, também ele, crucial. Uma cultura escolar focada na aprendizagem dos alunos deriva da promoção da cooperação e da coesão entre os professores, além da clara perceção destes dos objetivos e do PE da escola ou agrupamento que integram (Kalkan et al., 2020; Lee & Louis, 2019).

Diogo, Diogo e Teixeira (2020) focam a relevância das relações humanas e a construção de um clima escolar harmonioso como chave para o sucesso da escola como organização, o que só se pode conseguir por via de uma gestão humanista, promotora de valores comuns. No caso das instituições educativas, a liderança partilhada é vista como mais adequada do que propriamente a personalização na pessoa do Diretor, pois segundo Poon-McBrayer (2017) e Sun & Henderson (2017) esse passo constitui uma oportunidade para articular diferentes tipos de poder e ultrapassar as visões individuais de liderança, o que pode ser conseguido quando a liderança é partilhada por um conjunto alargado de agentes, designadamente coordenadores pedagógicos, coordenadores de departamento, encarregados de educação e entidades locais, o que nos remete para o conceito de liderança distribuída. Tal com explicitado por Tavares (2021), a inteligência emocional é fundamental na medida em que permite que líder gira adequadamente as suas emoções e relações com os outros e aí assenta a base de tudo o resto. Cabe ao líder incentivar os membros da organização a identificar-se e a colocar em prática os planos propostos.

O líder deve criar as condições para a emergência do consenso e ser sensível às necessidades dos outros, pois a concordância entre os atores organizacionais é

favorável à perpetuação de uma cultura organizacional forte e específica, conferindo sentido à organização e um fio condutor ao seu passado, presente e futuro. Assim sendo, uma cultura organizacional é considerada forte e una quando perspectivada como “cimento social” para todos os membros da organização, constituindo um importante instrumento para homogeneizar modos de pensar e de viver a e na organização (Caixeiro, Verdasca, & Estêvão, 2018; Lee & Louis, 2019).

Citando Correia e Sá (2021), dependendo de cada estrutura escolar, o clima escolar pode variar. Mesmo dentro da mesma escola, atentando na existência de várias subculturas, é natural que se distingam vários tipos e formas de clima organizacional. Indiscutível é, no entanto, a relação direta que se estabelece entre um clima favorável e o seu impacto positivo no desempenho organizacional (Moslehpour et al., 2019), algo que está intrinsecamente relacionado com os estilos de liderança aplicados (Correia & Sá, 2021), nomeadamente quando falamos de liderança transformacional (Atasoy, 2020; Kalkan et al., 2020; Mi et al., 2019; Yi et al., 2019). Em Portugal, concretamente na Região Autónoma da Madeira, os estudos de Silva, Bento e Ribeiro (2016) e de Santos e Neves (2018) revelaram que o estilo de liderança privilegiado pelos Diretores/presidentes das escolas é o estilo transformacional. Na Turquia, Kalkan et al. (2020) também destacaram este tipo de liderança

Santos e Neves (2018) procuraram analisar a eficácia das lideranças na construção da autonomia das escolas. As autoras concluíram que as Diretoras das escolas analisadas procuram aprofundar a autonomia das escolas em causa, em estrito cumprimento daquilo que o dispositivo legal lhes determina, mas tendo sempre em vista o compromisso com a missão da sua escola e com a satisfação da comunidade educativa.

Em suma, da análise do exposto, fica assente a ideia de que a liderança, e especificamente o estilo adotado, é um fator decisivo na construção de uma cultura organizacional educativa, sendo particularmente benéfico para as organizações escolares a adoção de um estilo democrático, que se enquadra nos moldes de uma liderança transformacional.

Capítulo 2. Metodologia

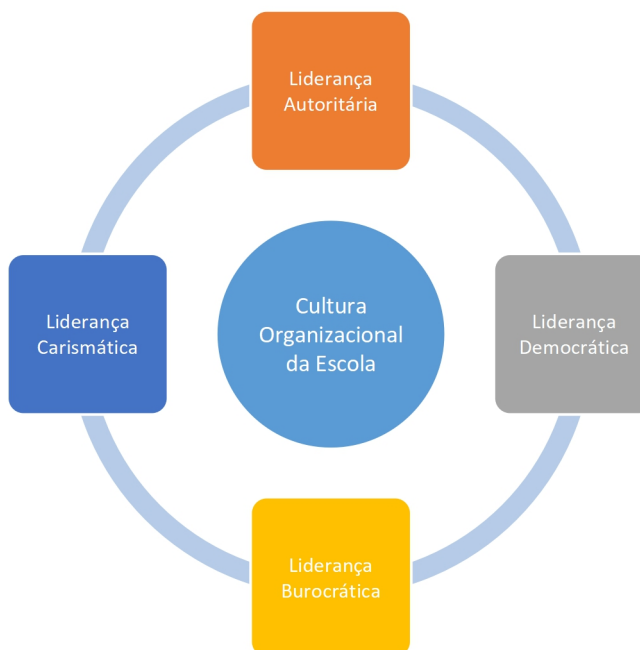
Este capítulo contempla a fundamentação metodológica da presente investigação, cujo *design* assentou na identificação de uma problemática e num esboço prévio dos objetivos que nortearam o estudo. Posteriormente definiram-se as técnicas e os procedimentos de recolha de dados, aos quais se seguiu a seleção das técnicas utilizadas na análise dos dados.

Com esta investigação procurou-se avaliar o modo como as práticas de liderança, exercidas em contexto, influenciam a cultura organizacional das instituições escolares. Como tal, seguindo a perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2008) quanto à formulação clara, exequível e pertinente, mas também realista de uma questão de investigação, definiu-se como questão basilar do estudo:

De que modo as práticas de liderança de um Diretor educativo influenciam a cultura organizacional?

Esta questão torna-se ainda mais interessante se tivermos em atenção que uma boa parte dos atuais Diretores transitaram do órgão de gestão do modelo anterior para o atual (Lima, Sá & Rego, 2017). Para concetualizar a nossa questão, esboçamos o seguinte modelo concetual (Figura 2).

Figura 2

Modelo Concetual

Fonte: Autoria própria

A opção por estes 4 estilos de liderança em detrimento de outros teve por base o estudo atual de Wahidin et al. (2020), sendo que no nosso estudo utilizamos autoritário como sinónimo de autocrático.

Como tal, dividimos as questões relativas do nosso instrumento em diferentes dimensões, de acordo com o autoconceito de liderança e os diferentes estilos referidos na literatura - liderança autoritária, democrática, burocrática, liberal e carismática. A primeira diz respeito a um estilo cujas práticas do líder se caracterizam por um maior controlo, por meio do qual ele determina os objetivos e recursos da organização, sem consultar ou solicitar a colaboração dos elementos liderados. No segundo caso, falamos de liderança democrática quando o líder estimula os elementos da equipa a colaborar consigo, tanto na definição de objetivos e/ou estratégias para a organização, como na tomada de decisões. Este fomenta a autonomia dos liderados e dá-lhes liberdade. Por outro lado, a liderança liberal é praticada por um líder não interventivo,

que não usa a autoridade, optando antes por dar total liberdade aos membros da organização. Por seu turno, o líder burocrático é aquele cuja preocupação central reside no cumprimento da lei, da qual se serve quase única e exclusivamente para responder às reais necessidades da escola e dos seus colaboradores. Finalmente, consideramos liderança carismática aquela que é praticada por alguém que possui um grande atrativo pessoal, bem como bons conhecimentos técnicos e profissionais, sendo, por isso mesmo, admirado pelos membros com que trabalha.

Objetivos

No sentido de encontrar respostas para a questão de investigação, traçou-se como objetivo principal do estudo:

- **Clarificar o papel da liderança e a sua influência na cultura organizacional e na organização de estabelecimentos de ensino.**

De uma forma mais específica, procuramos:

- Caracterizar as práticas de liderança implementadas pelos(as) Diretores(as) de diferentes estabelecimentos de ensino;
- Determinar se os(as) Diretores(as) se sentem conscientes das necessidades da comunidade escolar e da escola enquanto espaço físico, e se dão o seu melhor para as satisfazer;
- Avaliar se os(as) Diretores(as) valorizam a comunicação e a tomada de decisões em conjunto;
- Entender o impacto que a liderança exerce na cultura organizacional e no desempenho da comunidade educativa, nomeadamente do pessoal docente.

Pretendeu-se, deste modo, analisar as representações dos(as) Diretores(as) sobre as competências essenciais para o exercício de funções de Direção e a sua relação com a formação que possuem. Procurando, então, analisar criticamente a posição do Diretor enquanto órgão de administração e gestão unipessoal das instituições educativas, este estudo pretendeu caracterizar os diferentes estilos de liderança e a sua ação pedagógica. Assim sendo, em termos teóricos, pressupõe-se que a gestão da escola é um domínio chave no âmbito do sistema educativo, tendo vindo a tornar-se, cada vez mais, uma atividade complexa e exigente. A ação pedagógica do Diretor acompanha esta tendência, na medida em que essa exigência tem representado, para aquele, um desafio, não só devido ao alargamento das suas competências e áreas de intervenção, como também na sequência da necessidade de prestação de contas sobre os resultados alcançados e da avaliação externa, o que inevitavelmente se repercute no funcionamento das escolas e no desenvolvimento do processo educativo. É neste sentido que importa, atendendo à problemática do estudo, compreender em que medida a ação do Diretor enquanto condutor do trabalho pedagógico da escola, contribui para uma cultura e clima organizacionais saudáveis, positivos e geradores de potenciadores das aprendizagens dos alunos.

Estudo de Caso

Em termos metodológicos, o estudo de caso assenta no estudo daquilo que é particular, específico (Afonso, 2005). Tendo em conta a natureza dinâmica e complexa do fenómeno da liderança escolar e a pretensão de analisar com a realidade escolar, o estudo de caso pareceu-nos a melhor opção, no enquadramento de uma metodologia quantitativa (Meirinhos & Osório, 2016).

Um caso passível de análise através desta metodologia pode ser algo bem definido, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, por exemplo, mas

também algo abstrato, como sejam decisões, programas, processos ou mudanças organizacionais. Ainda assim, a vantagem do estudo de caso prende-se com a sua aplicabilidade a situações humanas e a contextos reais (Dooley, 2002). Yin (2005) refere, aliás, que a importância de realizar estudos de caso decorre da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos. É também este autor quem assume a possibilidade de poucos estudos de caso terminarem exatamente como inicialmente planeados, uma vez que é bastante recorrente que, no decurso da investigação, o estudo sofra modificações devido ao surgimento de novas informações ou constatações, durante a recolha de dados.

Yin (2005) considera que os estudos de caso constituem uma estratégia abrangente, que embora sejam mais frequentemente associados, no meio científico, a uma abordagem qualitativa, tal não invalida que não possa contemplar também perspetivas quantitativas. É o caso do presente estudo, no qual, pegando na realidade da liderança escolar atual em várias escolas e agrupamentos portugueses, de norte a sul do país, se adotou o método quantitativo. Este surgiu do processo científico da relação causa-efeito, procurando estabelecer generalizações aplicáveis a diversas situações. Deste modo, na investigação quantitativa as perguntas procuram encontrar uma relação entre um pequeno número de variáveis, o que irá reduzir substancialmente a subjetividade do estudo na análise dos dados obtidos. Assim sendo, os métodos quantitativos pressupõem maior objetividade (Freixo, 2009), por meio de técnicas inferenciais.

Esta é uma abordagem que pressupõe uma recolha em contextos reais, partindo de situações naturais e fontes diretas, o que faz dos agentes investigados e do significado que eles atribuem aos temas estudados, fontes fundamentais no processo de investigação (Afonso, 2005).

Para os defensores do paradigma quantitativo, a realidade investigada assenta na objetividade, existindo de forma independente do sujeito. Além disso, os acontecimentos ocorrem de forma organizada e a validade do conhecimento depende da forma como se observa a realidade. Tendo como referência Coutinho (2018, p.152), a opção pela análise quantitativa foi utilizada com o intuito de “trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões” detetados na análise de dados qualitativos e complementar conclusões decorrentes do cruzamento de ambos os dados.

Assim sendo, usaremos a estatística descritiva, uma vez que é a etapa inicial da análise utilizada para descrever e resumir os dados, uma vez que a informação está contida nos próprios dados (Santos, 2018).

A Inferencial seria para se poder tirar conclusões acerca das características da população (Ferreira, 2005).

A amostragem é de conveniência porque eram os dados de fácil acesso. As variáveis são contínuas (questões sociais e de tempo de serviço) e as medidas de posição das variáveis são a média, a moda, a mediana e percentagens.

Os testes paramétricos, baseiam-se em cálculos de médias muito úteis para as amostras muito pequenas e para as investigações. Embora estes, não sejam tão fidedignos como os testes não-paramétricos (Riboldi et al., 2014).

Considerando que a temática do estudo se insere na esfera educativa, faz ainda mais sentido a adoção desta metodologia, na medida em que uma abordagem qualitativa tende a enfatizar, a partir da aproximação e indagação da realidade social e educativa, as especificidades, as origens, mas também as causas e consequências de um fenómeno social natural (Tuckman, 2000).

Instrumentos de Recolha

Este estudo resultou da combinação do método quantitativo por meio da aplicação de um questionário com a análise documental, tendo sido essas as principais fontes de recolha de dados.

A opção metodológica do inquérito por questionário prendeu-se com a sua relação com as duas variáveis que este estudo se propôs avaliar - o clima organizacional e o estilo de liderança. Além disso, o questionário também foi o nosso método privilegiado de recolha de dados pelo reconhecimento das suas vantagens, já que, além do rigor, oferece garantias de privacidade aos inquiridos, permite reduzir a interferência do investigador no processo e, não menos importante, possibilita recolher dados de um número alargado de indivíduos (Bell, 1997).

Inicialmente, efetuou-se uma primeira abordagem à ANDAEP (Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas), que nos pareceu a melhor instituição para nos prestar ajuda ao nível da amostra.

A ANDAEP foi criada em 2009 por iniciativa de vinte e oito Diretores, na sequência da publicação do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Esta associação visa atuar em representação dos seus associados, procurando: i) garantir-lhes condições adequadas de exercício das atividades de Direção e gestão das escolas públicas; ii) ouvir e conhecer as opiniões e pontos de vista dos seus membros; iii) fornecer informação e orientações para o acompanhamento dos membros no exercício das suas funções; iv) prestar apoio ao desenvolvimento profissional dos seus membros; v) contribuir para elevar a qualidade de desempenho das escolas públicas portuguesas; vi) e finalmente constituir-se como organização coliderante em matérias educacionais e parceiro nas discussões relativas a políticas educativas nacionais. Deste modo, a sua autorização para que os seus membros fossem parte integrante deste estudo era inevitável.

Após essa abordagem inicial através da qual se solicitou a divulgação do nosso questionário junto diversos Diretores do país, não obtivemos qualquer resposta, pelo que foram efetuados contactos telefónicos diretamente a alguns Diretores, aos quais foi solicitado que fizessem passar a palavra a outros colegas de profissão. Depois desse primeiro contacto por via eletrónica, os Diretores receberam um e-mail que os conduzia a um *link*, que, por sua vez, os levava ao questionário *online*. Além disso, também estabelecemos contacto com o Sindicato Democrático dos Professores do Sul, na pessoa do professor José Paulo Dias, Coordenador Distrital do Algarve, o qual fez o favor de contactar outros Diretores e fazer chegar, através do Sindicato, essa solicitação ao maior número de Diretores possível a nível nacional.

Simultaneamente foi enviado um *e-mail* diretamente às direções dos mais diversos agrupamentos de escola, nos quais se solicitava a colaboração no preenchimento do questionário, bem como a contextualização da elaboração do mesmo. Finalmente, para abranger uma amostra tanto maior quanto possível, solicitou-se a mesma ajuda à orientadora desta dissertação, a Doutora Susana Sá.

A aplicação dos questionários foi feita *online*, seja pela praticidade em termos geográficos, tendo-nos permitido a participação de membros de várias regiões do país, seja pelas limitações que atualmente se experienciam na sequência da pandemia COVID-19. Assim sendo, o questionário foi construído e lançado *online* através da plataforma *Google docs*.

No sentido de realizar a validação dos questionários, antes da sua aplicação definitiva foi realizado um pré-teste em 5 indivíduos, além da validação das questões ter também sido realizada por 3 *experts* da especialidade. Nessa altura, de acordo com as indicações dos Diretores inquiridos, acrescentou-se a questão relativa aos anos de

docência. Isto porque se considerou que poderia ser interessante perceber se os anos de docência influenciam o seu estilo de liderança.

O questionário aplicado iniciou-se com uma breve nota introdutória, onde se contextualizava o estudo, se garantia o anonimato dos participantes e se agradecia pela sua participação. Numa primeira parte, que dizia respeito à caracterização social e demográfica dos inquiridos, constavam 14 itens, que contemplavam características pessoais e profissionais dos respondentes, nomeadamente, sexo, idade, formação, anos de serviço docente, anos de exercício da função de Diretor, tipo de escola e número de membros da comunidade educativa. Os inquiridos eram ainda questionados acerca da sua perceção relativamente aos tipos de liderança e às características de um bom líder.

Para posterior análise, considerando o perfil dos Diretores, categorizaram-se as respostas possíveis para a questão 12, que tratava de caracterizar um líder eficaz. Dividiram-se, portanto, as características em três dimensões: pessoais, sociais e profissionais. As características pessoais do líder, tal como o próprio nome indica, prendem-se com as crenças pessoais, a coragem, a humildade, a autonomia, a autenticidade, a assertividade, a noção de justiça, a inteligência emocional e o balanço entre o trabalho e a vida pessoal.

Por seu turno, as características sociais do líder referem-se ao modo como se relaciona com os outros, nomeadamente ao nível da comunicação e empatia. Tratam-se de habilidades para trabalhar com as pessoas assentes no conhecimento sobre os mesmos, nomeadamente como se comportam, como operam em grupos, como comunicam efetivamente entre eles, e os seus motivos, atitudes e sentimentos.

Finalmente, as características profissionais são visíveis na sua ação, sobretudo em momentos, de crise, a sua capacidade de ser inovador, objetivo, diretivo, resiliente.

Trata-se da proficiência, baseada em conhecimento específico, numa determinada área de trabalho. Ter habilidades técnicas significa que uma pessoa é competente e conhecedora relativamente às atividades específicas de uma organização, as regras e os procedimentos operacionais e os produtos e serviços da organização.

Posteriormente, na segunda parte do questionário, pretendia-se obter informação relativa às questões da liderança e ao clima em contexto escolar, pelo que se formularam 32 itens de resposta fechada, cujas possibilidades de resposta constituíam uma escala de *Likert* de 5 respostas possíveis, na qual: 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Às vezes; 4 = Regularmente; 5 = Sempre. Nesta parte, foram colocadas, entre outras, afirmações relativas a dimensões como a comunicação do Diretor, a visão de futuro, a autoridade, a flexibilidade, o tipo de liderança, a valorização do outro, a formação contínua, a resolução de conflitos, a escuta ativa e o *feedback*.

As questões que, como mencionamos acima, foram divididas em dimensões de acordo com os diferentes estilos referidos na literatura encontram-se no quadro 3.

Quadro 3

Dimensões Utilizadas no Questionário

Liderança autoritária	
15.4	Usufruo da minha posição hierárquica para, de alguma forma, influenciar a comunidade educativa.
15.6	Demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos.
15.7	Geralmente, dou ordens em forma de sugestão, mas deixando claro o que pretendo.
15.9	O meu tipo de liderança é claro.
Liderança democrática	
15.1	Comunico com clareza os objetivos da Escola/Agrupamento.
15.3	Falo com clareza, assertividade e sinceridade com os meus colaboradores.
15.5	A minha autoridade emana dos meus conhecimentos e competências e não do meu cargo.
15.8	Sou flexível.
15.14	Dou autonomia aos membros da Escola/Agrupamento para executarem o seu trabalho.
15.15	Envolve a comunidade escolar no Projeto Educativo e na conceção e implementação de políticas e decisões importantes a para a Escola/Agrupamento.
15.16	Estou consciente das necessidades da comunidade educativa em geral e faço os possíveis para colmatá-las.
15.17	Ouçoo ativamente os diversos pontos de vista.
15.18	Forneço aos docentes feedback sobre o trabalho realizado, seja ele positivo ou negativo.
15.19	Quando faço observações críticas, apresento sugestões de melhoria.
15.22	Incentivo os membros da Escola/Agrupamento a adquirir novas competências para progredirem no seu trabalho.
15.23	As minhas competências são uma mais-valia na gestão e resolução de conflitos no contexto educativo.
15.24	Procuro resolver os problemas a curto prazo, para que não se agravem.
15.25	A resolução de discordâncias ou conflitos é feita numa perspetiva conciliatória.
15.26	Mais do que identificar e resolver problemas atuais, foco-me na definição de estratégias preventivas para os evitar no futuro.
15.28	Tento construir uma relação entre a Escola/Agrupamento e o meio envolvente, planeando e trabalhando com representantes da comunidade local.
Liderança liberal	
15.32	A Direção não interfere nos problemas até ao momento em que se tornam sérios.
15.33	A Direção atribui aos seus colaboradores a sua autogestão, não vendo a necessidade de os acompanhar constantemente.
Liderança burocrática	
15.34	A Direção exerce uma liderança centrada nas normas e regulamentos, procurando respeitá-los sempre.
15.35	A Direção não é autónoma na hora de tomar decisões internas à escola/agrupamento.
Liderança carismática	
15.2	Tenho uma visão positiva do futuro.
15.10	O meu tipo de liderança contribui para melhorar o ambiente escolar.
15.11	Valorizo os sentimentos das pessoas com quem me relaciono profissionalmente.
15.12	Lidero dando o exemplo.
15.13	Faço formação contínua com o objetivo de me tornar um líder melhor.
15.20	Peço feedback em relação às minhas atitudes e ao modo como afetam a comunidade escolar.
15.21	Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.
15.27	O meu trabalho enquanto líder diferencia esta Escola/Agrupamento dos demais.
15.30	Promovo crenças partilhadas e um sentido de missão coletiva, de comunidade e cooperação.

Fonte: Autoria própria

Capítulo 3. Caracterização da Amostra e Resultados

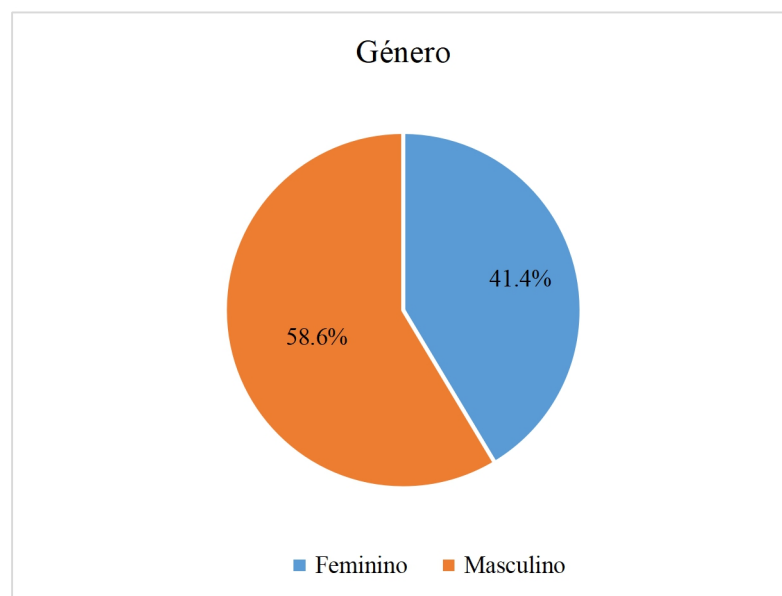
Caracterização da Amostra

Em Portugal, contabilizam-se 812 Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas, o que perfaz um total de 812 Diretores ao serviço das organizações educativas portuguesas. Essa constituiu a nossa população. No entanto, responderam ao nosso questionário 116 Diretores, sendo esta a amostra do nosso estudo.

Dos 116 respondentes, a maioria é do sexo masculino (58,6%), conforme comprova a figura 3.

Figura 3

Género da Amostra



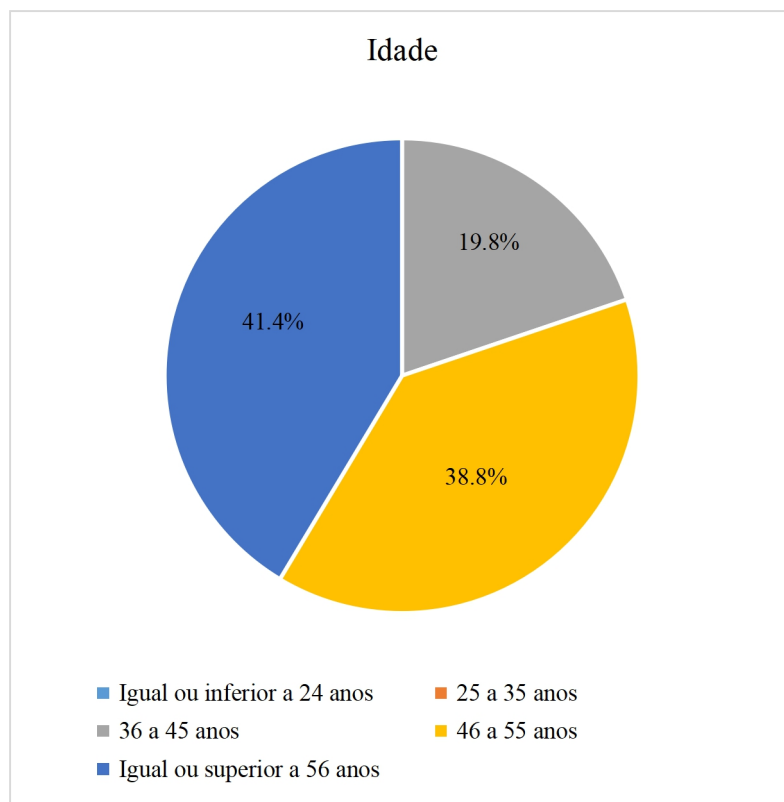
Fonte: Autoria própria

Tal como se pode visualizar na figura 4, predomina a faixa etária igual ou superior a 56 anos, com uma representatividade de 41,4%, mas há também bastantes inquiridos cuja idade está compreendida entre os 46 e os 55 anos (38,8%). Verifica-se ainda uma taxa de 19,8% de Diretores com idade entre os 36 e os 45 anos, não havendo registo de respondentes com idade abaixo dos 36 anos, pelo que as outras

faixas etárias incluídas no estudo (igual ou superior a 24 anos e 25 e 35 anos) não se encontram representadas.

Figura 4

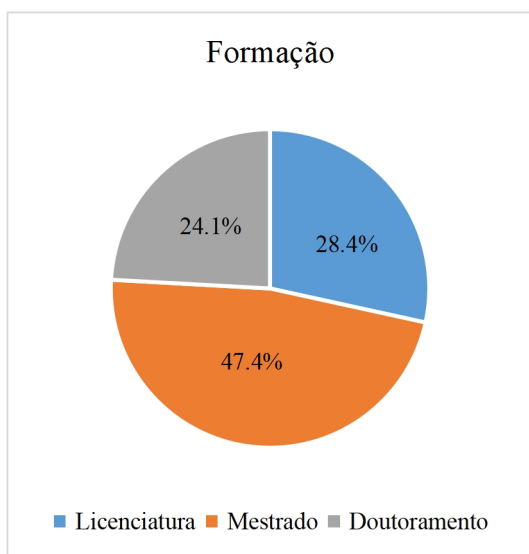
Idade da Amostra



Fonte: Autoria própria

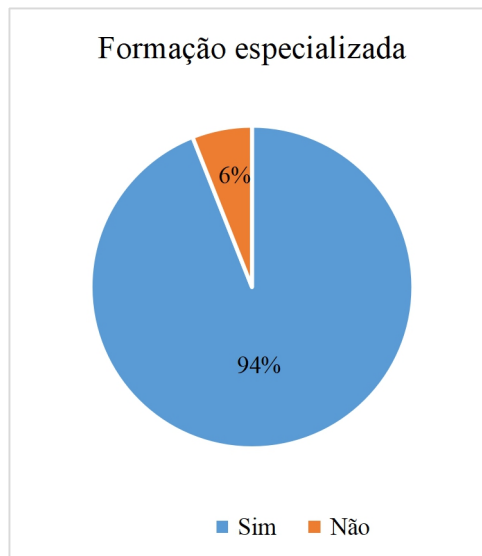
No que toca à formação, conforme mostra a figura 5, os participantes têm sobretudo habilitação ao nível de Mestrado (47,4%), havendo, no entanto, percentagens próximas de Diretores com Licenciatura (28,4%) e com Doutoramento (24,1%), o que mostra que, para o exercício do cargo de Diretor, não é exigido um nível académico de ensino superior específico. Ainda assim, à pergunta “Tem formação especializada no âmbito da gestão e administração escolar?” apresentada na figura 6, apenas 6% da amostra responde negativamente, o que significa que a grande maioria dos respondentes (94%), apesar dos diferentes graus de ensino superior, tem formação especializada para exercer o cargo de Diretor.

Figura 5

Formação da Amostra

Fonte: Autoria própria

Figura 6

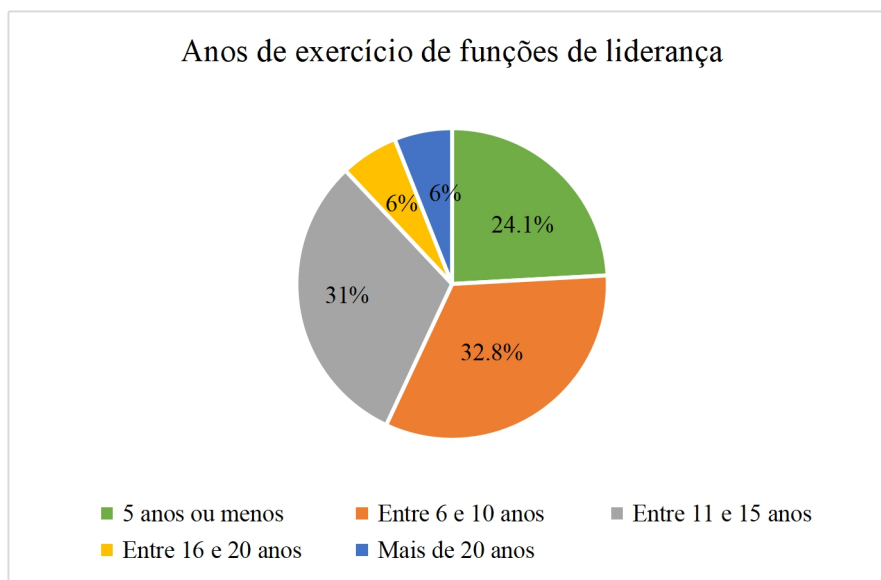
Amostra com Formação Especializada

Fonte: Autoria própria

Analisando a experiência da amostra em funções de liderança, as respostas já são mais disformes, conforme se pode ver na figura 7. Apenas 6% da amostra exerce funções de liderança há mais de 20 anos, sendo também de 6% a percentagem de indivíduos que exerce funções há cerca de 16-20 anos. A taxa mais elevada regista-se numa experiência de 6 a 10 anos (32,8%), seguida de perto pela experiência de 11 a 15 anos (31%). No entanto, há também Diretores participantes no estudo que exercem as suas funções há 5 anos ou menos (24,1%).

Figura 7

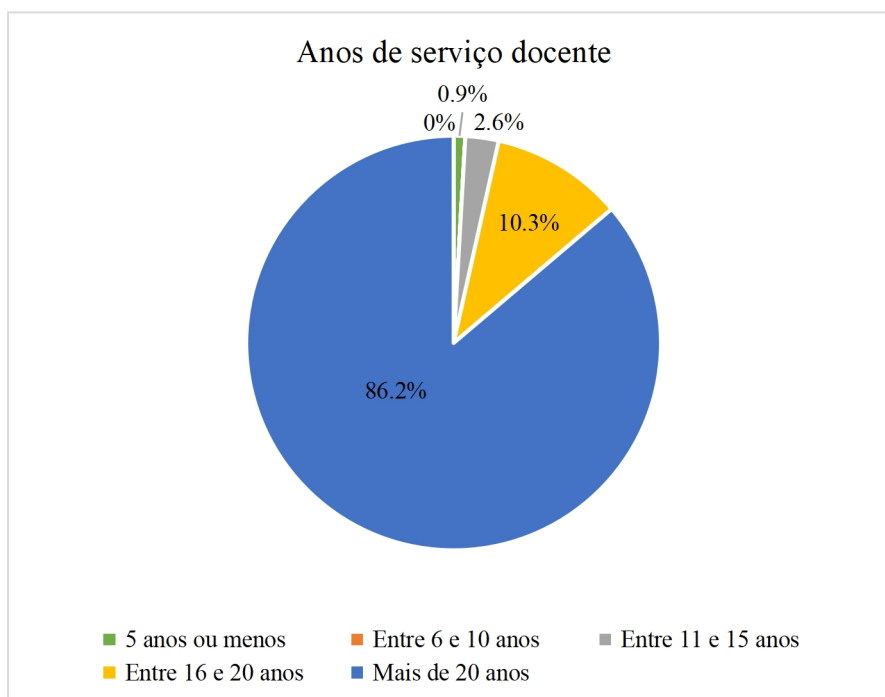
Experiência da Amostra em Funções de Liderança



Todavia, apesar da experiência em anos no exercício de funções de liderança ser bastante díspar, uma percentagem massiva dos Diretores conta com mais de 20 anos de serviço docente (86,2%), sendo que, pelo contrário, apenas 0,9% dos inquiridos tem 5 anos ou menos de serviço docente. A experiência de 6-10 anos não aparece contemplada, mas 2,6% dos inquiridos tem entre 11 e 15 anos de serviço, ao passo que 10,3% exerce serviço docente há 16-20 anos.

Figura 8

Anos de Experiência de Serviço Docente da Amostra

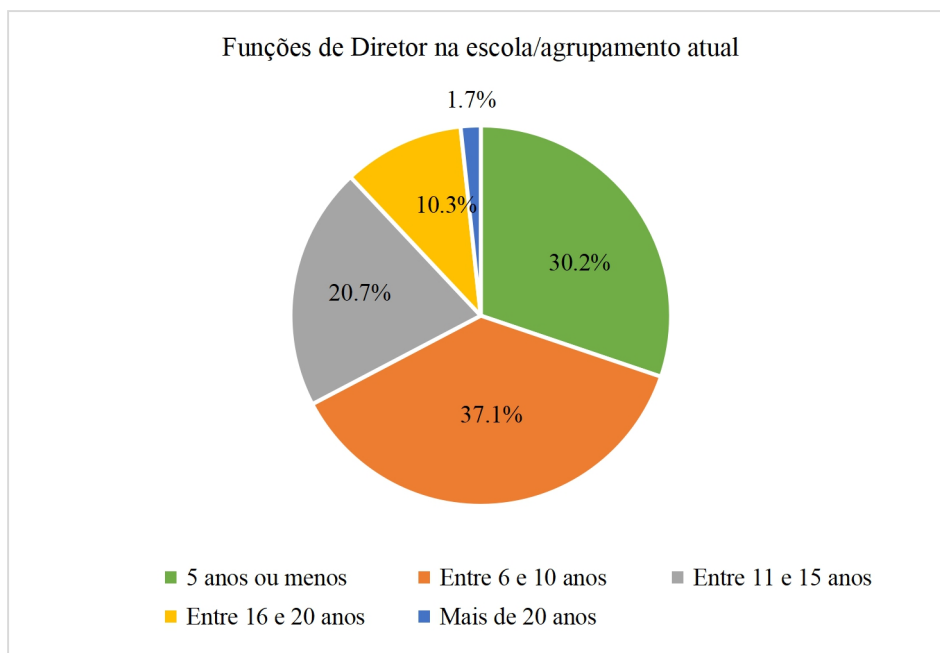


Fonte: Autoria própria

A figura 9 ilustra o tempo de exercício de funções de liderança de cada participante na escola ou agrupamento que gere no momento do estudo. Os números variam consideravelmente, sendo que a percentagem mais representativa apresenta uma experiência na referida escola/agrupamento de 6-10 anos (37,1%), seguida de 5 anos ou menos (30,2%). Apenas uma pequena parte da amostra se encontra a dirigir a mesma escola/agrupamento há mais de 20 anos (1,7%). Estes dados mostram que, numa análise comparativa com a figura anterior, os inquiridos passaram já por diferentes escolas/agrupamentos enquanto Diretores escolares.

Figura 9

Anos de Exercício de Funções de Diretor na Escola/Agrupamento que se Encontra a Dirigir

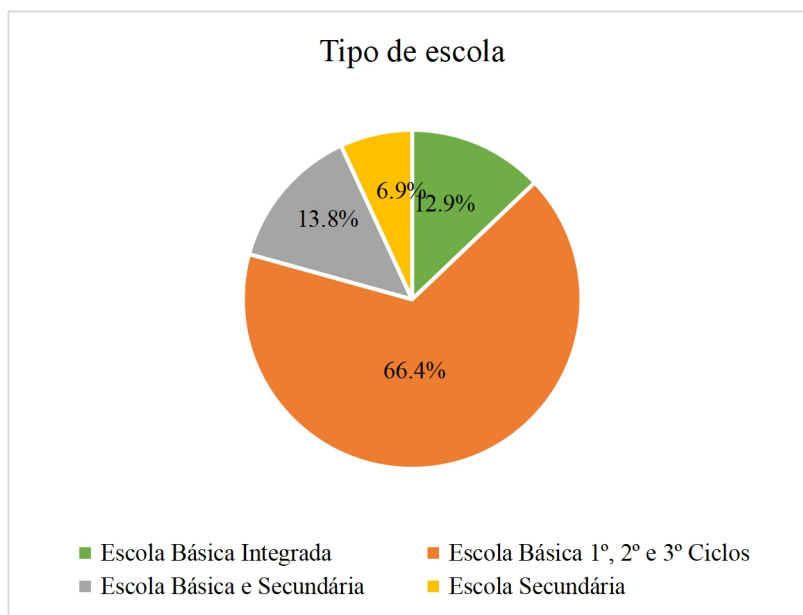


Fonte: Autoria própria

A figura 10 apresenta o tipo de escola que os participantes do estudo dirigem. Destaca-se a Escola Básica de 1º, 2º e 3º Ciclos (66,4%), seguida pela Escola Básica e Secundária (13,8%) e pela Escola Básica Integrada (12,9%). A Escola Secundária é a menos representativa neste caso (6,9%).

Figura 10

Tipo de Escola que os Diretores Dirigem



Fonte: Autoria própria

Inquiridos quanto ao número de elementos da escola/agrupamento que dirigem, os Diretores apresentam números que variam bastante, pelo que se optou por apresentar o número mínimo e o número máximo de cada questão. Assim sendo, das diferentes escolas representadas no nosso estudo, de norte a sul do país, a que relatou o número mais baixo de alunos tem 456, ao passo que a que apresenta o número mais elevado tem 2536 alunos. Por sua vez, quanto ao número de professores, a escola que tem menos dispõe de 32 professores e a escola que tem mais conta com a colaboração de 348 professores. Por fim, quanto ao número de assistentes operacionais, estes variam entre 12 e 138 membros.

Resultados

Os resultados do estudo serão apresentados mediante as dimensões respeitantes às definições dos diferentes tipos de liderança: autoritária, democrática, liberal, burocrática e carismática.

Contudo, antes disso, serão apresentadas as percepções dos Diretores inquiridos quanto às características pessoais, sociais e profissionais que um bom líder deve ter.

As características pessoais do líder, tal como o próprio nome indica, prendem-se com as crenças pessoais, a coragem, a humildade, a autonomia, a autenticidade, a assertividade, a noção de justiça, a inteligência emocional e o balanço entre o trabalho e a vida pessoal.

As características sociais do líder referem-se ao modo como se relaciona com os outros, nomeadamente ao nível da comunicação e empatia. Trata-se das habilidades em trabalhar com as pessoas com base no conhecimento sobre as pessoas; como elas se comportam, como operam em grupos, como comunicam efetivamente entre eles, e os seus motivos, atitudes e sentimentos.

As características profissionais são visíveis na sua ação, sobretudo em momentos, de crise, a sua capacidade de inovador, objetivo, diretivo, resiliente. Trata-se da proficiência, assente em conhecimento específico, em determinada área laboral. Ter habilidades técnicas significa que uma pessoa é competente e conhecedora relativamente às atividades específicas de determinada organização, as regras e os procedimentos operacionais e os produtos e serviços da organização.

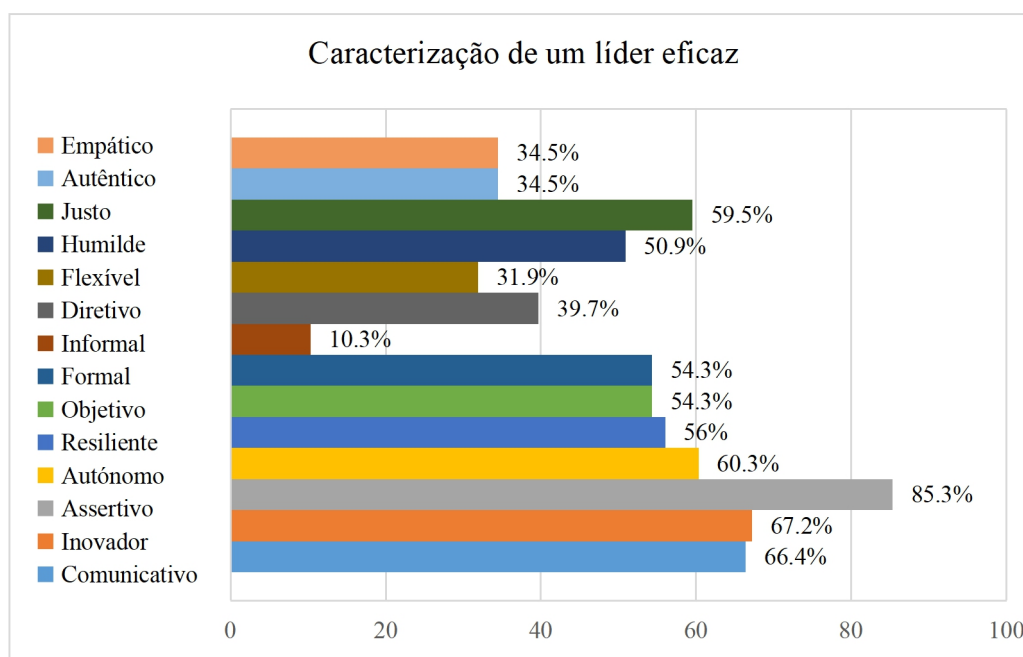
Os dados relativos a esta questão encontram-se representados na figura 11 e na tabela 1, onde se verifica que os inquiridos entendem serem necessárias diversas características para um bom exercício de liderança, tanto pessoais, como sociais e profissionais. No primeiro caso, destaca-se a assertividade (85,3%), seguida pela autonomia (60,3%) e esta de perto pelo sentido de justiça (59,5%) e pela humildade (50,9%). A característica pessoal menos considerada pelos respondentes foi a autenticidade (34,5%). A nível social, parecem ser mais valorizadas a capacidade de comunicação (66,4%) e a formalidade num bom líder (54,3%). São também

consideradas a empatia (34,5%) e a flexibilidade (31,9%), ao contrário da informalidade, que apenas arrecada uma percentagem de 10,3%. Por último, considerando as características profissionais, um bom líder é principalmente apontado como sendo inovador (67,2%), mas também resiliente (56%) e objetivo (54,3%). A característica diretivo não reúne tanto consenso (37,7%).

Assim sendo, analisando as características mais registadas, nomeadamente as que são apontadas por mais de metade dos inquiridos, consideramos que, segundo estes, um bom líder deve ser, pela ordem de percentagem recebida: assertivo, inovador, comunicativo, autónomo, resiliente, objetivo e humilde.

Figura 11

Caracterização de um Líder Eficaz



Fonte: Autoria própria

Tabela 1

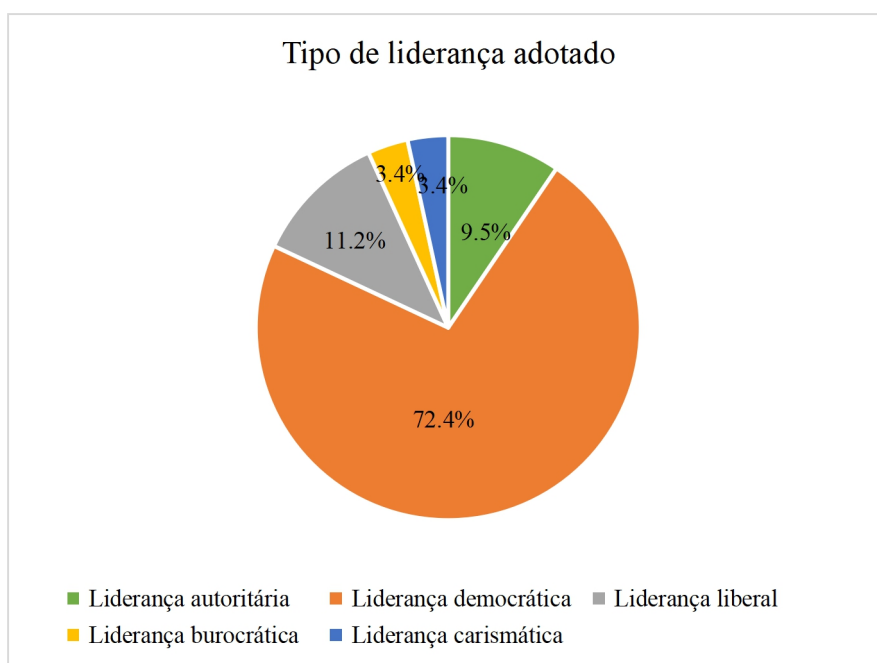
Caracterização de um Líder Eficaz

Competências					
Pessoais		Sociais		Profissionais	
Humilde	50,9%	Comunicativo	66,4%	Inovador	67,2%
Assertivo	85,3%	Formal	54,3%	Objetivo	54,3%
Autônomo	60,3%	Informal	10,3%	Diretivo	37,7%
Autêntico	34,5%	Flexível	31,9%	Resiliente	56%
Justo	59,5%	Empático	34,5%		

Fonte: Autoria própria

Considerando o tipo de liderança adotado pelos 116 Diretores questionados, na figura 12 destaca-se a liderança democrática (72,4%), havendo pequenos registros de todos os outros tipos de liderança, mas em número significativamente inferior. As lideranças menos adotadas são a carismática e a burocrática, ambas com uma percentagem de 3,4%.

Figura 12

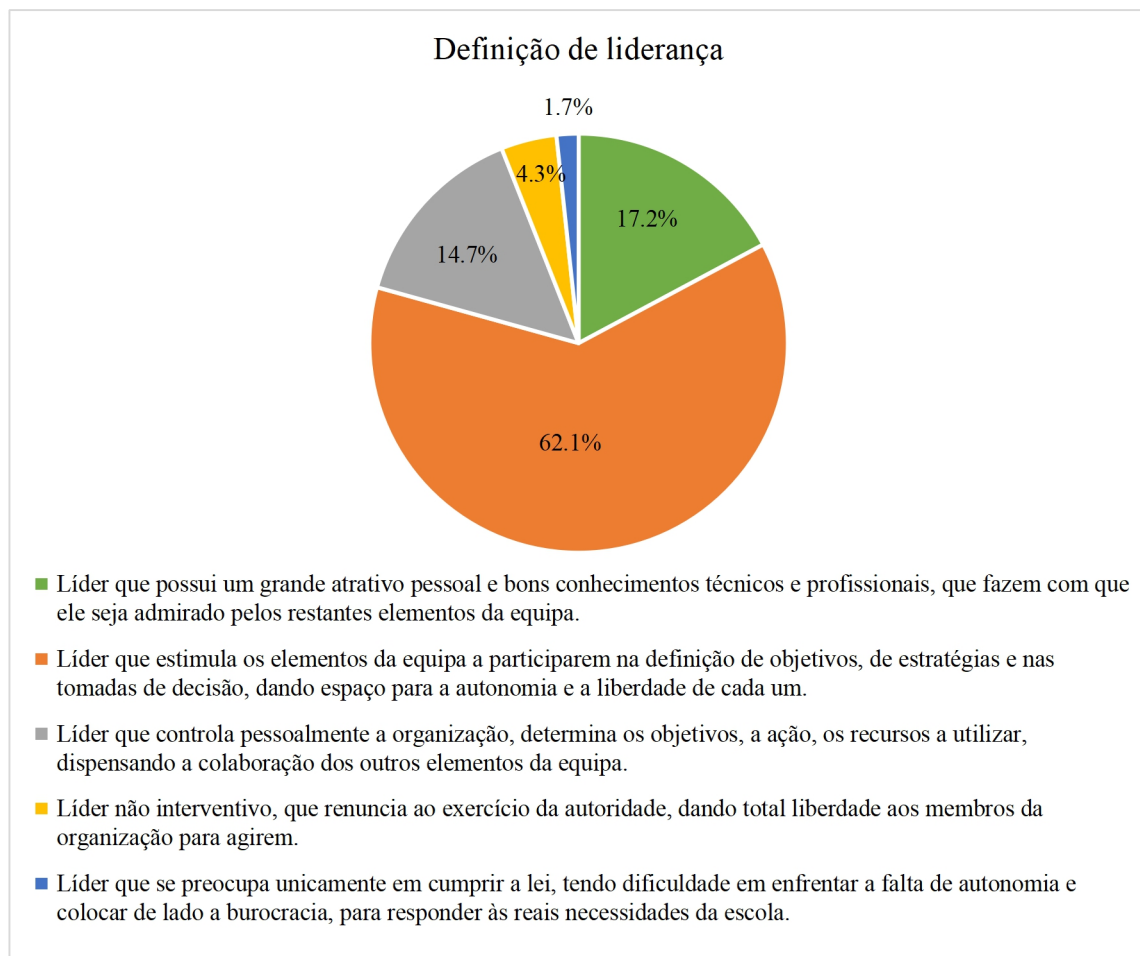
O Tipo de Liderança Adotado pelos Inquiridos

Fonte: Autoria própria

Questionados sobre a definição que eventualmente acreditavam ser a que melhor se enquadrava no tipo de liderança que consideravam adequado ao bom funcionamento de um estabelecimento educativo, os líderes assinalaram maioritariamente a opção “líder que estimula os elementos da equipa a participarem na definição de objetivos, de estratégias e nas tomadas de decisão, dando espaço para a autonomia e a liberdade de cada um”, o que corresponde à definição de liderança democrática. Isto é congruente com o que apontaram na questão anterior, onde a maioria assumia adotar um tipo de liderança democrática no exercício das suas funções, mostrando também que conhecem o que é ser um líder democrático. No mesmo sentido, a definição de liderança burocrática, aquele "que se preocupa unicamente em cumprir a lei", é a que recebe menos respostas, o que corresponde também ao que verificamos na figura 12. Ainda assim, apesar das pequenas percentagens que a liderança carismática recebeu, a sua definição recebe agora, na figura 13, uma percentagem de 17,2%, sendo, na realidade, a definição mais registada após a democrática, o que demonstra que, possivelmente, os Diretores não identificam o tipo de liderança carismática com a sua definição.

Figura 13

Definição de Liderança que se Adequa, na Visão dos Diretores, ao Bom Funcionamento de uma Escola/Agrupamento



Fonte: Autoria própria

Dimensões

As tabelas que se seguem apresentam o autoconceito de liderança dos participantes no estudo, de acordo com os tipos de liderança já enunciados. As diferentes questões que constituem o questionário foram aleatoriamente distribuídas pelo mesmo, estando agora representadas nas tabelas mediante o tipo de liderança e a escala de *Likert* escolhida para medir as respostas.

Inicia-se a análise com a liderança autoritária, cujo líder é alguém que controla pessoalmente a organização, determina os objetivos, a ação, os recursos a utilizar, dispensando a colaboração dos outros elementos da equipa.

Os resultados representados na tabela 2 demonstram que cerca de metade da amostra (46,6%) assume usufruir *sempre* da sua posição hierárquica para, de alguma forma, influenciar a comunidade educativa, ao passo que 31% dos inquiridos assume fazê-lo *regularmente*.

Há, também, percentagens próximas no que respeita ao "favoritismo em relação a indivíduos ou grupos", das quais 25% diz demonstrá-lo *sempre* e 31,9% *regularmente*. Apenas 23,3% responde negativamente, ou seja, *nunca* demonstra favoritismo.

No que toca à forma como as ordens são transmitidas aos liderados, uma grande parte dos inquiridos fá-lo em forma de sugestão, mas deixando claro o que pretende, sendo que as principais respostas se encontram divididas entre *regularmente* (43,1%) e *sempre* (37,9%). Apenas 1,7% respondeu *nunca*, podendo esta percentagem representar Diretores com uma comunicação pouco clara ou assertiva.

Quanto ao tipo de liderança, a maioria dos Diretores parece ter plena consciência do que adota e do que transmite, pois as respostas concentram-se, uma vez mais, nas opções *regularmente* (36,2%) e *sempre* (57,8%).

Tabela 2

Respostas dos Diretores Quanto à Liderança Autoritária

Liderança autoritária				
Níveis	Questão 15.4.*³	Questão 15.6.*⁴	Questão 15.7.*⁵	Questão 15.9*⁶
Nunca	6%	23,3%	1,7%	0%
Raramente	7,8%	12,1%	2,6%	0%
Às vezes	8,6%	7,8%	14,7%	6%
Regularmente	31%	31,9%	43,1%	36,2%
Sempre	46,6%	25%	37,9%	57,8%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Autoria própria

*³15.4. Usufruo da minha posição hierárquica para, de alguma forma, influenciar a comunidade educativa.

*⁴15.6. Demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos.

*⁵15.7. Geralmente, dou ordens em forma de sugestão, mas deixando claro o que pretendo.

*⁶15.9. O meu tipo de liderança é claro.

Segue-se a análise das questões afetas à liderança democrática, característica de um líder que estimula os elementos da equipa a participarem na definição de objetivos, de estratégias e nas tomadas de decisão, dando espaço para a autonomia e a liberdade de cada um.

Ao nível da comunicação dos objetivos da escola/agrupamento, a maior parte dos Diretores entende ser claro, pelo que as respostas se cingem às opções *sempre* (68,1%), *regularmente* (26,7%) e *às vezes* (5,2%).

Na comunicação global com os colaboradores, as percentagens são semelhantes, transparecendo a tendência dos Diretores para comunicar de forma clara, assertiva e sincera. Uma percentagem de 64,7% dos participantes diz que o faz *sempre* e 30,2% *com regularidade*. Estes números dão mostras de uma comunicação saudável entre líder e liderados.

No que respeita à autoridade e ao facto de esta eventualmente emanar dos conhecimentos e competências dos Diretores e não do seu cargo, os respondentes assumem, na sua maioria, que esse enunciado é *sempre* verdade (45,7%) e outros *regularmente* (37,9%). Ainda assim, alguns Diretores entendem que a sua autoridade, nem sempre, decorre das suas competências.

Em termos de flexibilidade, muitos Diretores parecem ter essa característica, pois à pergunta "Sou flexível" 36,2% responderam *sempre* e 44% *regularmente*. Apenas uma ínfima parte se apresenta inflexível ao responder *nunca* (0,9%) e *raramente* (4,3%).

Analisando a autonomia que os Diretores atribuem aos seus liderados para executarem o seu trabalho, também é nas respostas *sempre* e *regularmente* que está representada a maioria (36,2% e 52,6%, respetivamente). Neste caso, a resposta *nunca* foi nula, o que significa que todos os participantes, em algum momento, dão autonomia aos seus colaboradores.

Questionados quanto à possibilidade de envolverem "a comunidade escolar no PE e na conceção e implementação de políticas e decisões importantes a para a Escola/Agrupamento", os inquiridos fazem-no com bastante frequência, pois a percentagem 45,7% é equivalente para as respostas *sempre* e *regularmente*.

A respeito da consciência das necessidades da comunidade educativa e do que os Diretores fazem para colmatá-las, as respostas dão conta de que, na sua maioria, os Diretores estão, efetivamente, conscientes e de que dão o seu melhor nesse aspeto, do mesmo modo que, com um registo abrangente de respostas *sempre* e *regularmente*, os Diretores dizem praticar uma escuta ativa quanto a diversos pontos de vista. Relativamente ao *feedback*, a situação altera-se ligeiramente, visto que há uma percentagem de 6,9% que *nunca* fornece *feedback* aos seus colaboradores quanto ao

seu trabalho, e 7,8% *raramente* o faz. Ainda assim, 39,7% diz fornecer *sempre*, 32,8% *regularmente* e 12,9 *às vezes*. Ainda na mesma linha, os números são semelhantes quanto à apresentação de sugestões de melhoria, pois embora, no seu conjunto, a maioria o faça *sempre* e *regularmente* (37,1%), há ainda muitos casos que *nunca* (2,6%) ou *raramente* (7,8%) o fazem.

Analisando o incentivo dos Diretores aos seus colaboradores para adquirir novas competências e progredir na carreira, muitos Diretores dizem incentivar os seus colaboradores com bastante frequência.

No que concerne à perceção das suas competências de Diretor como uma vantagem na gestão e resolução de conflitos, a grande maioria dos Diretores inquiridos reconhece que, de facto, são as suas competências que os ajudam *sempre* (49,1%) e *regularmente* (41,4%) nessas situações. Na tentativa de resolução dos problemas para evitar conflitos maiores, é também a maioria que diz, com frequência, tentar intervir a curto-prazo, sendo que, aliás, mais de metade (52,6%) diz procurar fazê-lo *sempre* numa perspectiva conciliatória. Com bastante frequência também, segundo as respostas dos Diretores, há uma atitude e um delineamento de estratégias preventivas, através das quais estas figuras procuram *sempre* (43,1%) e *regularmente* (44%) evitar os conflitos no futuro.

Finalmente, no que respeita à tentativa dos Diretores de construir "uma relação entre a Escola/Agrupamento e o meio envolvente, planeando e trabalhando com representantes da comunidade local", todos assumem, em algum momento, fazê-lo, sendo que a maioria o faz *sempre* (45,7%) e *regularmente* (39,7%).

Assim, as respostas contempladas na tabela 3 revelam que, de facto, os Diretores assumem, pelo menos em determinados aspetos, uma liderança democrática.

Tabela 3

Respostas dos Diretores Quanto à Liderança Democrática

Liderança democrática																
Níveis	Q. 15.1.*1	Q. 15.3.*2	Q. 15.5.*3	Q. 15.8.*4	Q. 15.14.*5	Q. 15.15.*6	Q. 15.16.*7	Q. 15.17.*8	Q. 15.18.*9	Q. 15.19.*10	Q. 15.22.*11	Q. 15.23.*12	Q. 15.24.*13	Q. 15.25.*14	Q. 15.26.*15	Q. 15.28.*16
Nunca	0%	0%	3,4%	0,9%	0%	0%	0%	1,7%	6,9%	2,6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Raramente	0%	0%	3,4%	4,3%	5,2%	0,9%	0,9%	6,9%	7,8%	7,8%	6%	0%	2,6%	2,6%	2,6%	1,7%
Às vezes	5,2%	5,2%	9,5%	19%	6%	7,8%	5,2%	6%	12,9%	15,5%	16,4%	9,5%	10,3%	9,5%	10,3%	12,9%
Regularmente	26,7%	30,2%	37,9%	44%	52,6%	45,7%	45,7%	44%	32,8%	37,1%	37,1%	41,4%	38,8%	35,3%	44%	39,7%
Sempre	68,1%	64,7%	45,7%	36,2%	36,2%	45,7%	48,3%	41,4%	39,7%	37,1%	40,5%	49,1%	48,3%	52,6%	43,1%	45,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Autoria própria

*1 15.1. Comunico com clareza os objetivos da Escola/Agrupamento.

*2 15.3. Falo com clareza, assertividade e sinceridade com os meus colaboradores.

*3 15.5. A minha autoridade emana dos meus conhecimentos e competências e não do meu cargo.

*4 15.8. Sou flexível.

*5 15.14. Dou autonomia aos membros da Escola/Agrupamento para executarem o seu trabalho.

*6 15.15. Envolve a comunidade escolar no Projeto Educativo e na conceção e implementação de políticas e decisões importantes para a Escola/Agrupamento.

*7 15.16. Estou consciente das necessidades da comunidade educativa em geral e faço os possíveis para colmatá-las.

*8 15.17. Ouço ativamente os diversos pontos de vista.

*9 15.18. Forneço aos docentes *feedback* sobre o trabalho realizado, seja ele positivo ou negativo.

*10 15.19. Quando faço observações críticas, apresento sugestões de melhoria.

*11 15.22. Incentivo os membros da Escola/Agrupamento a adquirir novas competências para progredirem no seu trabalho.

*12 15.23. As minhas competências são uma mais-valia na gestão e resolução de conflitos no contexto educativo.

*13 15.24. Procuro resolver os problemas a curto prazo, para que não se agravem.

*14 15.25. A resolução de discordâncias ou conflitos é feita numa perspetiva conciliatória.

*15 15.26. Mais do que identificar e resolver problemas atuais, foco-me na definição de estratégias preventivas para os evitar no futuro.

*16 15.28. Tento construir uma relação entre a Escola/Agrupamento e o meio envolvente, planeando e trabalhando com representantes da comunidade local.

Por sua vez, a tabela 4 revela os resultados das questões subordinadas à liderança liberal, cujo líder é alguém não interventivo que renuncia ao exercício da autoridade, dando total liberdade aos membros da organização para agirem.

Os resultados indicam uma baixa representatividade de líderes liberais na nossa amostra, na medida em que, para ambas as questões, as respostas *sempre* e *regularmente* estão em minoria. Por outro lado, à questão “A Direção não interfere nos problemas até ao momento em que se tornam sérios”, as respostas mais registadas referem-se às opções *raramente* (27,8%) e *às vezes* (28,3%). Por sua vez, na questão “A Direção atribui aos seus colaboradores a sua autogestão, não vendo a necessidade de os acompanhar constantemente”, predominam igualmente respostas mais negativas, no sentido de estas situações se verificarem com pouca frequência, mais concretamente *nunca* em 52,8% das vezes e *raramente* em 33,6%.

Tabela 4

Respostas dos Diretores Quanto à Liderança Liberal

Liderança liberal		
Níveis	Questão 15.32.*¹	Questão 15.33.*²
Nunca	18%	52,8%
Raramente	27,8%	33,6%
Às vezes	28,3%	10,8%
Regularmente	15,6%	1,9%
Sempre	10,3%	0,9%
Total	100%	100%

Fonte: Autoria própria

*¹ 15.32. A Direção não interfere nos problemas até ao momento em que se tornam sérios.

*² 15.33. A Direção atribui aos seus colaboradores a sua autogestão, não vendo a necessidade de os acompanhar constantemente.

No respeitanto à liderança burocrática, cujos dados se encontram na tabela 5, definimo-la como a prática do líder que se preocupa exclusivamente em cumprir a lei,

tendo dificuldade em enfrentar a falta de autonomia e colocar de lado a burocracia, para responder às reais necessidades da escola.

Os dados da tabela deixam antever que os Diretores analisados não exercem, na sua maioria, "uma liderança centrada nas normas e regulamentos", pois destacam-se as percentagens 37,5% na resposta *nunca* e 40,5% na resposta *raramente*. Na segunda questão, referente à autonomia da Direção na hora de tomar decisões afetas à escola/agrupamento, a situação mantém-se, uma vez que 42,2% responde que esta realidade *nunca* se verifica e 39,7% recai sobre a opção *raramente*.

Tabela 5

Respostas dos Diretores Quanto à Liderança Burocrática

Liderança burocrática		
Níveis	Questão 15.34.*¹	Questão 15.35.*²
Nunca	37,5%	42,2%
Raramente	40,5%	39,7%
Às vezes	18,5%	9,8%
Regularmente	2,6%	8,3%
Sempre	0,9%	0%
Total	100%	100%

Fonte: Autoria própria

*1 15.34. A Direção exerce uma liderança centrada nas normas e regulamentos, procurando respeitá-los sempre.

*2 15.35. A Direção não é autónoma na hora de tomar decisões internas à escola/agrupamento.

Por fim, a liderança carismática é adotada pelo líder que possui um grande atrativo pessoal e bons conhecimentos técnicos e profissionais, que fazem com que seja admirado pelos restantes elementos da equipa.

Na tabela 6 encontram-se as respostas da nossa amostra às questões relacionadas com este tipo de liderança, nas quais predominam, de uma forma geral, as respostas *sempre* e *regularmente*. De uma forma mais específica, mais de metade

dos Diretores (57,8%) diz ter *sempre* uma visão positiva de futuro. É também superior à metade a percentagem de indivíduos que acredita que o seu tipo de liderança contribui para melhorar o ambiente escolar (54,3%). Em ambas as questões, a resposta *nunca* é nula.

Continua a ser superior à metade a percentagem de Diretores que lidera dando o exemplo (50,9%), embora haja alguns indivíduos que *nunca* (0,9%) ou *raramente* (2,6%) o fazem.

Quanto à formação contínua, os nossos dados mostram que uma grande parte dos Diretores inquiridos procura tornar-se um líder melhor através da mesma, na medida em que 46,6% diz fazer *sempre* formação e 42,2% *regularmente*. Apenas 0,9% assume *nunca* fazer formação.

Os resultados revelam que os Diretores nem sempre pedem opinião aos seus colaboradores relativamente às suas atitudes e ao modo como estas podem eventualmente afetar a comunidade e o ambiente escolar. Neste aspeto, 46,6% pede *sempre feedback*, 33,6% pede *com regularidade*, mas há uma percentagem mais expressiva do que noutras questões que *nunca* (7,8%) ou *raramente* (8,6%) pede opinião.

No que respeita aos riscos, 40,5% dos inquiridos diz assumi-los *sempre*, mesmo com a possibilidade de fracasso, mas 2,6% confessa *nunca* assumir e 9,5% apenas o faz *raramente*.

Na questão "O meu trabalho enquanto líder diferencia esta Escola/Agrupamento dos demais", 42,2% acredita que sim, que o seu trabalho diferencia *sempre* a sua instituição, ao passo que 39,7% acredita que essa diferenciação ocorre *regularmente*. Contudo, alguns Diretores pensam que o seu

trabalho apenas *às vezes* (12,9%) ou *raramente* (5,2%) contribui para essa diferenciação.

Finalmente, debruçando-nos sobre a promoção de crenças partilhadas e de um senso de missão coletiva, de comunidade e cooperação, uma boa parte dos Diretores diz que o faz *sempre* (48,3%), mas há também uma boa proporção da amostra que o faz *com regularidade* (37,1%). Neste caso, as respostas *nunca* e *raramente* não aparecem contempladas, o que pode ser indicador de que os Diretores portugueses procuram, de facto, desenvolver o sentido de coletividade e comunidade nas organizações educativas que dirigem.

Tabela 6

Respostas dos Diretores Quanto à Liderança Carismática

Liderança carismática									
Níveis	Questão 15.2. ^{*1}	Questão 15.10. ^{*2}	Questão 15.11. ^{*3}	Questão 15.12. ^{*4}	Questão 15.13. ^{*5}	Questão 15.20. ^{*6}	Questão 15.21. ^{*7}	Questão 15.27. ^{*8}	Questão 15.30. ^{*9}
Nunca	0%	0%	0,9%	0%	0,9%	7,8%	2,6%	0%	0%
Raramente	0,9%	0%	2,6%	0,9%	2,6%	8,6%	9,5%	5,2%	0%
Às vezes	4,3%	5,2%	11,2%	1,7%	7,8%	11,2%	18,1%	12,9%	14,7%
Regularmente	37,1%	40,5%	34,5%	42,2%	42,2%	33,6%	29,3%	39,7%	37,1%
Sempre	57,8%	54,3%	50,9%	55,2%	46,6%	38,8%	40,5%	42,2%	48,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Autoria própria

^{*1}15.2. Tenho uma visão positiva do futuro.

^{*2}15.10. O meu tipo de liderança contribui para melhorar o ambiente escolar.

^{*3} 15.11. Valorizo os sentimentos das pessoas com quem me relaciono profissionalmente.

^{*4} 15.12. Lidero dando o exemplo.

^{*5}15.13. Faço formação contínua com o objetivo de me tornar um líder melhor.

^{*6} 15.20. Peço *feedback* em relação às minhas atitudes e ao modo como afetam a comunidade escolar.

^{*7}15.21. Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.

^{*8}15.27. O meu trabalho enquanto líder diferencia esta Escola/Agrupamento dos demais.

^{*9}15.30. Promovo crenças partilhadas e um sentido de missão coletiva, de comunidade e cooperação.

Além das questões supracitadas, ainda se colocaram duas questões que se prenderam com o ambiente organizacional, com a ação do líder e dos seus colaboradores com vista à promoção de uma cultura organizacional saudável e coesa.

No primeiro caso, à questão “desenvolvo e implemento planos de melhoria estratégica da Escola/Agrupamento”, a maioria dos Diretores assume desenvolver essas estratégias *sempre* (44,8%) e *regularmente* (43,1%). Nenhum dos inquiridos responde que nunca o faz. Por outro lado, a respeito da entreaajuda e colaboração entre os professores na resolução de problemas e/ou nas atividades da escola/agrupamento, os participantes do estudo reconhecem a existência de um clima de apoio mútuo, na medida em que as respostas se dividem entre as opções *às vezes* (15,5%), *regularmente* (37,9%) e *sempre* (46,6%).

Capítulo 4. Discussão

Uma vez apresentados os resultados do estudo, segue-se a sua discussão através da qual se propõe perceber um pouco melhor o papel dos Diretores escolares na cultura organizacional das escolas/agrupamentos nacionais.

Analisando a nossa amostra, no que respeita ao género, dos 116 inquiridos, 58,6% é do sexo masculino, o que representa a maioria dos participantes. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) é clara a diferença de género na proporção de população empregada com cargos de chefia em Portugal. É certo que entre 2016 e 2020 o número de mulheres em cargos de chefia aumentou de 2,3% para 2,6%, ao mesmo tempo que o número de homens baixou ligeiramente no mesmo período, de 4,7% para 4,5%. No entanto, como se vê por estes dados do INE, a percentagem de homens a exercer cargos de liderança é nitidamente superior à representativa do sexo feminino, registando-se praticamente o dobro.

Relativamente à idade, na nossa amostra, predomina a faixa etária igual ou superior a 56 anos, e em termos de habilitações, o nível de Mestrado (47,4%) é também o predominante. Apesar dos inquiridos terem diferentes graus de ensino superior, a grande maioria tem formação especializada no âmbito da gestão e administração escolar (94%), o que faz sentido tendo em linha de conta que a formação especializada é particularmente valorizada numa candidatura ao cargo de Diretor, nomeadamente após a publicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril, decreto que ditou a obrigatoriedade da formação contínua para estes profissionais, que outrora não se viam sujeitos a essa exigência. Embora este normativo tenha sido revogado pelo Decreto-Lei 137/2012, a formação especializada continua a ser priorizada. A formação é igualmente valorizada por Torres (2013) e Wahidin et al. (2020), autores que referem que o Diretor de uma organização educativa pode ter competências inatas

para o exercício de funções de liderança, no entanto, essas deverão ser continuamente reforçadas através de formação adequada, de modo a que os Diretores possam responder da melhor forma à imprevisibilidade do contexto educativo e às necessidades dos seus colaboradores e da própria comunidade educativa em geral.

No que concerne à experiência em funções de liderança, a percentagem mais expressiva regista-se numa experiência de 6 a 10 anos (32,8%), seguida de perto pela experiência de 11 a 15 anos (31%), sendo que 37,1% dos inquiridos se encontra já na mesma escola/agrupamento há pelo menos 6 anos, do mesmo modo que 86,2% conta com mais de 20 anos de serviço docente, dados que revelam a já vasta experiência dos participantes do estudo.

Analisando a perceção dos inquiridos quanto às características vistas como primordiais no perfil de um bom líder, destacam-se com percentagens acima dos 50% a assertividade, a inovação, a comunicação, a autonomia, a justiça, a resiliência, a formalidade, a objetividade e a humildade. Estas características são coincidentes com algumas das apontadas por Rego e Cunha (2011), autores que também consideram serem essenciais a justiça, a perseverança, a integridade e a autenticidade, e por Donofrio (2017), que entre as elencadas destaca a honestidade, a visão de futuro e a capacidade de inspirar os outros. Ainda assim, algumas características como a autenticidade e a empatia, priorizadas por estes e outros autores como Goleman et al. (2011), e também contempladas neste estudo, ficaram um pouco aquém, pois embora tenham sido apontadas por alguns Diretores, receberam menos de 50%. Em todo o caso, as características indicadas resultam de uma mistura de traços pessoais, sociais e profissionais. Investigadores como Atik e Celik (2020) e Canário e Ribeiro (2017), enfatizam a necessidade de um Diretor com competências de gestão e com competências de liderança, ou seja, competências associadas a questões técnicas, à

racionalização e à operacionalização de metas, mas também competências do domínio emocional.

Quanto ao tipo de liderança que os inquiridos dizem adotar no seu quotidiano enquanto Diretores escolares, um estilo de liderança democrática (72,4%), que se diz do líder que estimula os elementos da equipa a participarem na definição de objetivos, de estratégias e nas tomadas de decisão, dando espaço para a autonomia e a liberdade de cada um. Com efeito, comprova-se pela análise posterior em que se dividem as dimensões do nosso inquérito que, de facto, os Diretores assumem, pelo menos em determinados aspetos, uma liderança democrática, pois tendem a comunicar os objetivos da escola/agrupamento, de forma clara, assertiva e sincera. Os Diretores também assumem ser flexíveis e atribuir relativa autonomia aos seus colaboradores, no sentido de lhes permitir realizar o seu trabalho de forma algo independente, naturalmente sempre em consonância com a missão e os objetivos da organização. Do mesmo modo, os inquiridos tendem a envolver a comunidade escolar no PE, na conceção e implementação de políticas e decisões importantes para a Escola/Agrupamento. Isto sucede para fomentarem o sentimento de pertença à comunidade educativa e a integração de toda a comunidade num projeto comum, algo que é apontado por Jara, Sánchez e Cox (2019) e Lee e Louis (2019) como um aspeto diferenciador e promotor de uma boa cultura organizacional.

A respeito da consciência das necessidades da comunidade educativa e do que os Diretores fazem para as colmatar, as respostas também demonstram que, na sua maioria, os Diretores estão, efetivamente, conscientes e de que dão o seu melhor nesse aspeto. Além disso, as respostas também são reveladoras de que a maioria dos inquiridos pratica uma escuta ativa, ou seja, pelo menos ouve e eventualmente discute diversos pontos de vista, considerando a opinião dos liderados no processo. Estes

dados corroboram as conclusões de Atasoy (2020), que refere que os líderes democráticos valorizam as opiniões dos restantes membros da comunidade educativa.

No entanto, relativamente ao *feedback*, há uma percentagem de 6,9% que nunca o faz e 7,8% raramente, ou seja, estas percentagens mostram que alguns Diretores ainda não avaliam informalmente o trabalho dos seus colaboradores, ainda que outros o façam. Tal como defende Caetano (2008), o *feedback* reveste-se de extrema importância na medida em que promove o cumprimento dos objetivos organizacionais. No que concerne à apresentação de sugestões de melhoria, embora no seu conjunto a maioria o faça, há ainda muitos casos que as desvalorizam. Estes números são reveladores da parca importância que se atribui ao *feedback* no meio laboral entre líderes e liderados, algo que na literatura é bastante valorizado. Vários autores salientam a importância de promover, em ambiente escolar, uma energia positiva, a motivação através da oportunidade, a satisfação, a harmonia, o comprometimento e o sentimento de pertença (Becker et al., 2016; Jara, Sánchez & Cox, 2019; Neves & Coimbra, 2017), algo que se alcança, também, através da comunicação. Conhecer, por exemplo, a opinião dos outros e encabeçar um modelo de liderança partilhada tende a acarretar inúmeras vantagens ao nível da empatia, da partilha e da reinvenção (Caixeiro, Verdasca & Estêvão, 2018), o que se reflete em termos de resultados da organização. No caso das instituições educativas, a liderança partilhada ou distribuída é adequada, pois como defendem Poon-McBrayer (2017) e Sun e Henderson (2017), constitui uma oportunidade para articular diferentes tipos de poder e ultrapassar as visões individuais de liderança, que potenciariam conflitos e limitariam os resultados.

Através da análise da perceção das competências de Diretor que os participantes assumem como vantajosas na gestão e resolução de conflitos, a grande

maioria reconhece que são as suas competências que os ajudam, o que salienta a importância do desenvolvimento de competências específicas para o cargo de Diretor. Na tentativa de resolução dos problemas a conduta democrática apela à intervenção a curto-prazo assente numa perspectiva conciliatória, evitando, assim, que os conflitos escalem para outro nível. De uma forma geral, os nossos resultados coincidem com a teoria defendida por Lee e Louis (2019), autores que veem a gestão democrática como a que melhor posiciona o Diretor enquanto mediador ou articulador de um processo no qual as atividades são abertas à comunidade educativa, proporcionando um acompanhamento e avaliação dos resultados, o que faz da cultura organizacional escolar singular, participativa, compartilhada, autónoma e descentralizada.

Embora com percentagens bastante díspares do estilo democrático, o segundo estilo de liderança que os Diretores dizem adotar é o estilo liberal, que, tal como o nome indica, representa alguém não interventivo, que renuncia ao exercício da autoridade atribuindo total liberdade de ação aos membros da organização. Analisando com mais pormenor as suas respostas, verifica-se que os Diretores intervêm nos problemas da comunidade educativa, evitando que se agravem, o que mostra que, normalmente, são mais interventivos e até, como vimos anteriormente, preventivos, e nem sempre atribuem, por outro lado, autogestão aos seus colaboradores, o que dita que os Diretores que participaram no nosso estudo tendem a acompanhar os seus colaboradores, não exercendo, dessa forma, uma liderança liberal, mas sim, democrática, o que pode levar a crer que confundiram os conceitos, quando questionados sobre o estilo adotado.

No que concerne à discussão dos dados apurados ao nível da liderança autoritária, embora não seja a que se destaca no início, quando os Diretores apontam o estilo de liderança que adotam no seu labor diário, as percentagens auferidas nas

questões mais específicas dão conta de que certos comportamentos dos Diretores são efetivamente de cariz autoritário. De facto, denota-se alguma expressividade de indivíduos que diz usufruir da sua posição hierárquica para, de alguma forma, influenciar a comunidade educativa, e de outros que confessam transmitir as ordens em forma de sugestão, mas deixando claro o que se pretende, o que demonstra prevalecer entre estes indivíduos uma forma de comunicação característica da liderança autoritária. De acordo com Cherry (2021), os Diretores diretivos, tomam todas as decisões, as quais devem ser impreterivelmente implementadas pelos subordinados, sem que haja lugar para a consulta de opiniões ou de uma liderança distribuída. Como este estilo encoraja a competição, uma vez que os líderes recompensam pelo sucesso e punem pelo fracasso (Yalçinkaya et al., 2021), surge uma maior tendência para relacionamentos conflituosos (Lewin, 1975), pelo que parece ser um estilo de liderança pouco saudável para a cultura organizacional escolar.

Quanto ao estilo de liderança carismático, cujo Diretor procura inspirar e encorajar os restantes membros da comunidade escolar, foi apontado como o estilo menos adotado no início do nosso questionário, no entanto cremos que, não estando desde logo a designação associada à respetiva definição, pode ter havido uma confusão de conceitos, na medida em que, analisando os comportamentos dos Diretores de acordo com as suas respostas, predominam, de uma forma geral, as respostas *sempre e regularmente*. É superior a metade a percentagem de Diretores que assume ter e transparecer uma visão positiva de future e que lidera através do exemplo. Não obstante, nem sempre pedem opinião aos seus colaboradores relativamente às suas atitudes, mostrando, talvez, alguma indiferença ou alheamento ao que os seus colaboradores possam pensar do seu desempenho. Tal como supracitado, os resultados obtidos demonstram que uma grande parte dos inquiridos procura tornar-se

um líder melhor recorrendo à formação contínua, inspirando, dessa forma, os seus colaboradores, pois lidera dando o exemplo, ou seja, se os Diretores se mantiverem constantemente em formação, com vista à melhoria das suas competências e desempenho profissional, os seus liderados tenderão certamente a segui-lo, o que poderá constituir uma enorme vantagem para a escola/agrupamento (Wahidin et al., 2020).

No que respeita aos riscos, 40,5% dos inquiridos assume-os, mesmo com a possibilidade de fracasso, alguns dizem que nunca ou raramente o fazem, o que mostra que nem sempre os Diretores estão dispostos a assumir inteiramente a dianteira da organização com tudo o que isso acarreta, o bom e o mau. Analisando a promoção de crenças partilhadas e de um senso de missão coletiva, de comunidade e cooperação, as respostas indicam que os Diretores portugueses procuram, de facto, desenvolver o sentido de coletividade e comunidade nas organizações educativas que dirigem. Segundo a literatura, o estilo carismático integra o padrão de liderança transformacional pela sua componente inspiracional, a componente de respeito pelos subordinados e a componente de estimulação intelectual (Silva, Bento & Ribeiro, 2016; Yi et al., 2019), conseguindo aumentar o grau de compromisso dos liderados, o que representa, naturalmente, um bom modelo para uma cultura organizacional adequada e coesa, logo, vocacionada para o sucesso (Özgenel, 2020).

Por outro lado, o estilo de liderança menos frequente nas escolas/agrupamentos nacionais é o burocrático, que diz respeito a alguém cuja conduta gira sobretudo em torno da burocracia, sendo alguém que se preocupa unicamente em cumprir a lei. Além dos Diretores demonstrarem no início do questionário, com a questão que pretendia saber diretamente que tipo de liderança adotavam, não se identificarem com este estilo, os resultados obtidos a partir das

dimensões das respostas corrobora essa opção, na medida em que são os enunciados em que as respostas *nunca*, *raramente* e *às vezes* recebem maiores percentagens. Daí se depreende, então, que os Diretores analisados, por um lado, não exercem, na sua maioria, uma liderança centrada nas normas e regulamentos, nem delegam a outros a tomada de decisões, sendo eles próprios os responsáveis pelas decisões finais da escola/agrupamento, o que revela que a liderança burocrática não impera nos seus modelos.

Neste sentido, os traços evidenciados pelos profissionais inquiridos comprovam que os estilos de liderança dependem da pessoa que encabeça a organização, conforme, aliás, também aponta Alves (2017), sendo que a democraticidade e a autonomia, características encontradas nesta investigação nos Diretores portugueses, encaminham as organizações para a eficiência e eficácia (Costa, 2014). Neste contexto, encontra-se o que Oliveira (2018) designa de novos traços de liderança ditos contemporâneos, ou pelo menos contradizentes dos modelos tradicionais, mais burocráticos e mecanicistas. Estes conduzem as escolas ao conceito de liderança distribuída, que assenta num modelo de liderança mais flexível e democrática. Esta é apontada também por Costa (2018) como favorecedora de melhorias a vários níveis, pois tenta superar a cultura centralizadora que outrora imperou nas escolas nacionais, já que pressupõe a partilha entre os membros da organização, fortalecendo o desenvolvimento de competências associadas à tomada de decisões (Becker et al., 2016), o que constitui, por isso mesmo, um estilo de liderança participativa, logo, mais eficaz, já que potencia a motivação e compromisso dos liderados, e, conseqüentemente, a sua produtividade e os resultados da organização (Cherry, 2021).

É neste sentido que se aponta o estilo democrático como uma proposta pertinente e inovadora pois, além do exposto, harmoniza o clima organizacional (Cabral et al., 2015; Moslehpour et al., 2019), respondendo, assim, à questão de investigação que impeliu este estudo. Embora não se possa descurar o contexto e o estilo situacional de cada escola/agrupamento, depreendemos que existem evidências da relação entre o estilo de liderança adotado pelos Diretores escolares e o bom funcionamento das escolas, sendo favorável a mudança de uma tendência individualista para outra onde se procura a partilha, o consenso, a coesão do grupo (Villa Sánchez, 2019), já que é indiscutível a dependência do desempenho organizacional de um clima favorável (Moslehpour et al., 2019), algo que, concluímos, está intrinsecamente relacionado com os estilos de liderança aplicados (Correia & Sá, 2021), nomeadamente com a liderança transformacional (Atasoy, 2020; Kalkan et al., 2020; Mi et al., 2019; Yi et al., 2019), mais associada aos estilos democrático e carismático.

Conclusão

Esta investigação teve como objetivo principal clarificar o papel da liderança e a sua influência na cultura organizacional e na organização de estabelecimentos de ensino. Embora a liderança remonte a um passado longínquo, o conceito tem sofrido revisões, sobretudo na análise de diferentes contextos. No âmbito organizacional educativo, foi por vontade política que se criaram condições para o aparecimento de “lideranças fortes”, conforme preceituado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. No entanto, cada vez mais os Diretores se deparam com desafios afetos ao exercício das suas funções, sendo uma delas o controlo externo por parte do Estado em relação às escolas nacionais, intenção que pode estar subjacente à publicação deste normativo. No entanto, além das pressões externas, o Diretor tem também que lidar com pressões internas e uma série de situações que torna a sua função verdadeiramente desafiante (Lima & Sá, 2017).

A preocupação com a qualidade da organização escolar e os seus consequentes resultados não é recente, mas tem vindo a acentuar-se (Tavares, 2021). Nesse contexto, compreender a cultura organizacional e a sua relação com as práticas de liderança tornou-se, para nós, um tema de interessante estudo, não só a nível pessoal, como também profissional. Partilhamos da perspetiva de Özgenel (2020) em que uma liderança eficaz contribui decisivamente para a criação de uma cultura organizacional forte, coesa e adequada, a qual é tida como uma força social preponderante na melhoria dos resultados escolares e no desempenho da própria organização no cumprimento dos seus objetivos.

Motivou-nos a tentativa de compreender como tornar o Diretor a melhor versão possível de si mesmo como profissional, na procura de um perfil adequado ou

ideal, se assim se pode dizer, que personifique um líder capaz de diferenciar a sua organização das demais.

Partindo dos nossos resultados, conclui-se que o sucesso reside num conjunto de práticas que representam o modelo de líder democrático com traços do líder carismático, o líder ativo na prática de escuta, de proximidade, de apoio efetivo, de reconhecimento, de valorização, de lideranças inspiradoras (Lee & Louis, 2019; Poon-McBrayer, 2017; Sun & Henderson, 2017), o que integra o padrão de líder transformacional, concebido na literatura como o líder capaz de guiar comunidades e de promover dinâmicas de inovação sustentáveis e eficazes (Kalkan et al., 2020).

Este perfil idealizado foi sofrendo, ao longo do tempo, algumas transformações, acompanhando a evolução da sociedade, sendo que agora se coloca a tônica na liderança com um conhecimento especializado aliado à formação, em detrimento da liderança baseada nas rotinas e experiências (Franciosi, 2012), pois cada vez mais se concebe a liderança como uma competência que pode ser desenvolvida e aprimorada como qualquer outra habilidade do ser humano (Cabral et al., 2015). Para o efeito, a formação contínua é indispensável (Siva & Sá, 2017; Wahidín et al., 2020), tanto para a qualificação do cargo, como para a sua adaptação constante à mudança e a diferentes contextos, situações e pessoas.

Embora não haja um estilo de liderança que garanta, por si só, a eficácia da organização, os líderes de sucesso partilham determinadas características, tais como a justiça, a humildade, a empatia, a resiliência, a comunicação, a assertividade, a autonomia, a inovação, a autenticidade e integridade, bem como a visão de futuro e a capacidade para inspirar e motivar (Donofrio, 2017; Goleman et al., 2011; Rego & Cunha, 2011). Concordamos, por isso, com Vidal (2019) e Martins e Macedo (2019) quando dizem que o Diretor deve exercer uma liderança multifacetada assente na

escuta ativa, na preocupação genuína com os membros da comunidade, numa comunicação democrática e horizontal, coincidindo com uma liderança distributiva, numa cultura de respeito e de valorização, aberta à mudança e à inovação, algo que vemos mais facilmente num líder carismático e democrático, do que num líder puramente autoritário, liberal ou burocrático. Por isso, embora a liderança ideal possa comportar características mescladas, ou seja, de diferentes estilos de liderança, defendemos que uma verdadeira liderança tem de ser distribuída, daí a aposta, na atualidade nas lideranças intermédias, que visam envolver todos num objetivo claro e comum (Lee & Louis, 2019; Villa Sánchez, 2019). Na realidade, nas escolas onde prevalece uma liderança democrática, os professores tendem a exercer as suas funções explorando ao máximo as competências e conhecimento profissionais, numa lógica de formação profissional contínua, e partilhando uma responsabilidade coletiva por todos os membros da comunidade escolar. O Diretor, que serve de modelo, tem assim a “obrigação” de efetuar constante formação para melhorar as suas competências e conhecimentos (Wahidin et al., 2020), levando os seus colaboradores a sentir a necessidade e a motivação para fazer o mesmo. Importa destacar que o caminho para a mudança, implica “contagiar” toda a comunidade educativa, pensar em termos coletivos e nunca assenta numa liderança isolada, porque só o trabalho em equipa e no mesmo sentido permite alcançar os objetivos e as metas escolares necessárias à inovação (Atik & Celik, 2020; Kalkan et al., 2020).

Num plano mais específico, procurando responder aos objetivos específicos da investigação, conclui-se que os Diretores se sentem conscientes das necessidades da comunidade escolar e da escola enquanto espaço físico, procurando, na maioria dos casos, dar o seu melhor para as colmatar.

Em contrapartida, ainda que a tomada de decisões seja feita num domínio democrático e, em muitos casos, de forma partilhada, verifica-se que ainda há lacunas nas escolas/agrupamentos ao nível da comunicação, sendo emergente uma mudança a esse nível, pois muitos Diretores necessitam ainda de ser elucidados quanto à crucialidade de uma comunicação clara para o bom funcionamento de uma organização, algo que contempla uma escuta ativa, o fornecimento de *feedback* e de sugestões de melhoria, não praticados ou fomentados por alguns líderes (Caetano, 2008).

Além disso, conclui-se que o impacto da liderança na cultura organizacional e no desempenho da comunidade educativa é massivo, o que comporta não só as convicções individuais e do conhecimento que os Diretores vão reconstruindo, sobretudo através da formação especializada e formação contínua que realizam no contexto subjacente à sua atuação, como também através da implementação de uma gestão e políticas educativas específicas, que potencia a procura de uma motivação comum (Costa & Castanheira, 2015; Villa Sánchez, 2019; Yi et al., 2019).

Deste modo, cabe ao Diretor uma série de responsabilidades, como representar o estabelecimento, exercer o poder hierárquico, garantir a qualidade do ensino e o bom funcionamento dos serviços técnicos e administrativos, bem como de gerir os equipamentos e preservar o património do agrupamento, o que pressupõe um líder criativo, carismático, comunicador, competente. Considerando a flexibilidade, instabilidade e imprevisibilidade que caracterizam as organizações de hoje, nomeadamente das escolas/agrupamentos, é imperioso que um líder atue como um gestor de sentido, criando nos seus colaboradores sentido, identidade e mobilização coletiva para determinada ação, cujo perfil surge como fonte de inspiração e motivação (Kalkan et al., 2020).

Limitações e Sugestões Futuras

Tendo sido as medidas utilizadas de autorrelato, aponta-se como limitação o facto de terem impossibilitado o contraste e a validação dos dados obtidos com informações provenientes de fontes externas. Além disso, apesar de constarem no questionário questões relativas à dimensão da escola/agrupamento e do número de pessoas que o constituem, na análise propriamente dita não foi avaliado o efeito da dimensão do agrupamento a cargo por cada Diretor nas suas práticas de liderança, o que poderá ser tido em conta em estudos futuros, na medida em que, tendo em conta que a reorganização de agrupamentos consolida as políticas de concentração de recursos, as estratégias a adotar pelos elementos de chefia poderão não ser unanimemente aceites em função da dimensão da organização escola/escolas que dirigem. Por esse motivo, em futuros estudos será pertinente avaliar o efeito da estrutura e da dimensão do agrupamento no tipo de liderança e na diversificação das práticas levadas a cabo.

Será igualmente oportuno identificar em estudos futuros se o tipo de escola influencia ou é influenciada de alguma forma pelas práticas de liderança, no sentido de perceber se é equivalente dirigir e administrar uma escola de 1º Ciclo e outra de Ensino Secundário, por exemplo.

Finalmente, considera-se a pertinência e a relevância desta dissertação na redefinição e na avaliação das práticas de liderança do Diretor em cada agrupamento, bem como na melhoria dos processos de tomada de decisão no contexto educativo. Considerando que este trabalho foi de carácter exploratório, seria interessante aprofundar em pesquisas futuras as mesmas questões com entrevistas semiestruturadas.

Referências Bibliográficas

- Abasilim, U. D., Gberevbie, D. E., Osibanjo, O. A. (2019). Leadership styles and employees' commitment: Empirical evidence from Nigeria. *SAGE Open*, 1-15.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asa.
- Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão e J. Alves (orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular - Os Desafios da Escola e dos Professores* (pp. 6-14). Universidade Católica Editora: Porto.
- Amorim, S., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Culturas escolares, lideranças e resultados: apresentação de resultados de um estudo de caso duplo, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 144-171.
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.
- Atasoy, R. (2020). The Relationship Between School Principals' Leadership Styles, School Culture and Organizational Change. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256-274.
- Atik, S., & Celik, O. T. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 177-193.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Becker, M. M., Souza, M. L., Pardal, P. P. M., & Silva, J. M. (2016). Os desafios da liderança participativa e democrática na gestão escolar. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 8(16), 394-407.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva Editora,
- Bell, R. M. (2013). Charismatic Leadership Case Study with Ronald Reagan as Exemplar. *Emerging Leadership Journeys*, 6, 66-74.
- Bento, A. V., & Ribeiro, M. I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: Diretor, professores e alunos*. Coleção Ideias em prática: Bragança.
- Bocchio, M. C. (2016). Política de agrupamiento escolar: mutación o 'muerte' del trabajo de director escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 99-119.

- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Cabral, M. S. N., Sousa, M. T. C., & Nascimento, A. F. (2015). Estilos de liderança no contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações. *Signos*, 36(2), 139-149.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. (2.^a ed). Livros Horizonte, Lisboa.
- Caixeiro, C. A., Verdasca, J. C, & Estêvão, C. V. (2018). Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do Diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). In Grave-Resendes, L., Bastos, G., & Oliveira, O. (Org.), *Lideranças e inovação em contextos educativos* [Em linha] (pp. 85-122). Universidade Aberta: Lisboa.
- Calafate, E. M. C. (2017). *O papel político-social do Diretor escolar: Perceções de uma Diretora de agrupamento de escolas*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa.
- Canário S. A. & Ribeiro C. (2017). O perfil de gestão e o estilo de liderança de um Diretor de uma organização educativa- quadros de referência de diferentes países. Trabalho apresentado em *A Educação comparada para além dos números: Contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais* (pp.228-234). Edições Universitárias Lusófonas: Lisboa.
- Castanheira, P., & Costa, A. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In M. Jesus, & C. Nogueira (org.). *A Escola Sobe Suspeita*. Porto: ASA.
- Cherry, K. (2021). *The Authoritarian Leadership Style & Others You Should Know*, *Verywellmind*. 2021. [Disponível em: <[https://www.verywellmind.com/leadership-styles-2795312#:~:text=Authoritarian%20Leadership%20\(Autocratic\)&text=This%20style%20of%20leadership%20is,the%20rest%20of%20the%20group](https://www.verywellmind.com/leadership-styles-2795312#:~:text=Authoritarian%20Leadership%20(Autocratic)&text=This%20style%20of%20leadership%20is,the%20rest%20of%20the%20group)>]. Consultado em 26/05/2021.
- Chiavenato, I. (2011). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (8^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus Elsevier.

- Coban, O., & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9, 101–109.
- Costa, D. (2018). *Clima e Cultura organizacional na Gestão Democrática: Um Estudo de Caso no Centro de Ensino Vinícius de Moraes*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa.
- Costa, E. (2014). Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola. In D. Justino, & M. Miguéns (Eds.), *Estado da Educação 2014* (pp.254-261). Conselho Nacional de Educação.
- Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-34). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *RBP AE*, 31(1), 13-44.
- Correia, P., & Sá, S. (2021). Liderança do(a) Diretor(a) escolar e a sua relação com o Clima Organizacional. *Revista Multidisciplinar Humanidades & Tecnologia*, 29, 175-209.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. [Final Report]. National College for School Leadership: Nottingham.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). *Diário da República: I série*, nº 79. <https://dre.pt/application/conteudo/249866>
- Decreto-Lei nº 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). *Diário da República: I série*, nº 126. <https://dre.pt/application/conteudo/178527>
- Diogo, V., Diogo, F., & Teixeira, I. (2020). Perspetivas de liderança no «sistema concreto de ação» de escolas públicas do distrito do Porto. *Sensos-e*, 7(2).
- Donofrio, A. P. (2017). Liderança e Cultura Organizacional – Uma relação de Valor. *Negócios em Projeção*, 8(1), 116-126.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4, 335-354.

- Dubrin, A. J., & Daghli, C. (2003). *Leadership: An Australian focus*. Brisbane: John Wiley & Sons.
- Ferreira, N. C., & Torres, L. (2012). Perfil de liderança do Diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1), 86-111.
- Ferreira, P. (2005). *Estatística descritiva e inferencial*. Faculdade de Economia: Faculdade de Coimbra.
- Figueiredo, P. C. N. (2018). *Competências para uma liderança percebida como eficaz - Líderes e liderados*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade Europeia.
- Forde, C., & Torrance, D. (2016). Social justice and leadership development. *Professional Development in Education*, 1-15.
- Franciosi, S. J. (2012). Transformational leadership for education in a digital culture. *Digital Culture & Education*, 4(2), 235-247.
- Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garza, E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S., & Merchant, B. (2014). Leadership for school success: lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798-811.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011). Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações. (2.^a ed.). Gradiva: Lisboa.
- Gomes, C. (2005). A Escola de Qualidade para Todos: *Abrindo as Camadas da Cebola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(48), 281-306.
- González, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. T. González (Ed.). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación (pp. 25-40).
- Gumus, E., & Bellibas, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: Multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301.
- Hatch, M. J. (1993). The dynamics of organization culture. *The Academy of Management Review*, 18(4), 657-693.
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, X. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los autores. *Calidad de la educación*, 51, 350-381.

- Kalkan, Ü., Altınay, F. A., Altınay, Z. G., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The Relationship Between School Administrators' Leadership Styles, School Culture, and Organizational Image. *SAGE Open*, *10*(1), 1-15.
- King, K. A., & Vaiman, V. (2019). Enabling effective talent management through a macro-contingent approach: *A framework for research and practice*. *BRQ Business Research Quarterly*, *22*(3), 194–206.
- Leal, M., & Carvalho, M. J. (2012). O director da escola pública: da unipessoalidade à democraticidade da liderança. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*. 1243-1256.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, *81*, 84–96.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(2), 260-283.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham: Nottingham.
- Lewin, K. (1975). *Psychologie Dynamique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lima, L. C., & Sá, V. (2017). *O Governo das escolas – Democracia, controlo e performatividade*. Coleção Ciências Sociais da Educação, Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Lima, L. C., Sá, V., & Silva, G. (2017). O que é a democracia na “gestão democrática das escolas”? Representações de Diretores(as). In L. C. Lima, & V. Sá, (Orgs.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 213-258). Vila Nova de Famalicão: Editora Húmus.
- Lima, L. C., Sá, V., Silva, G. (2020). A centralidade do(a) Diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas/agrupamentos. In L. C. Lima, V. Sá, & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores Escolares em Ação* (pp. 19-69). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C., Sá, V., & Rego, G. (2017). O que é a democracia na ‘gestão democrática das escolas’? In L. Lima, & V. Sá. *O Governo das Escolas* (pp. 213-258). Vila Nova de Famalicão: Húmus/Universidade do Minho.

- Lima, L. C., Sá, V., & Torres, L. L. (2020). Introdução: Diretor, direção, equipa de direção e outras ambiguidades. In L. C. Lima, V. Sá, & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores Escolares em Ação* (pp. 7-17). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, A. M. L., & Ferreira, E. M. S. (2013). A Figura do Diretor - (Des)Continuidades Narrativas de Líderes e Liderados em Contexto Escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-154.
- Marques, M. O. (2021). *Práticas de Marketing Educacional nas Escolas Públicas*. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Martins, F., & Macedo, A. P. (2019). Liderança multifacetada e em contracorrente à erosão da gestão democrática: a ação de um diretor de escola. *Educação Por Escrito*, 10(1).
- Matos, B. E. (2017). *Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal*. [Tese de doutoramento não publicada]. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser - Revista de Educação*, [S.l.], 2(2). doi: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>.
- Mi, L., Gan, X., Xu, T., Long, R., Qiao, L., & Zhu, H. (2019). A new perspective to promote organizational citizenship behaviour for the environment: The role of transformational leadership. *Journal of Cleaner Production*, 239.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2016). School improvement in high-capacity schools: Educational leadership and living-systems ontology. *Educational Management Administration & Leadership*, 4, 853–868.
- Moisés, J.V., Aznar, I., & Agreda, M. (2017). Liderança na Gestão Pedagógica: uma visão dos Directores das Escolas Secundárias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 74–90.
- Moslehpour, M., Altantsetseg, P., Mou, W., & Wong, W. K. (2019). Organizational climate and work style: The missing links for sustainability of leadership and satisfied employees. *Sustainability*, 11(1), 125.
- Neves, L., & Coimbra, J. L. (2017). A liderança dos Diretores no contexto educativo português: A ética e a moral, as competências e tendências. *Psychologica*, 2, 117-140.

- Oliveira, I. (2018). Liderança(s) e a inovação tecnológica. In L. Grave, G. Bastos & I. Oliveira (Orgs.), *Lideranças e inovação em contextos educativos* (pp. 21-41). Lisboa: Universidade Aberta, EaD e eLearning nº 4.
- Özgenel, M. (2020). The Role of Charismatic Leader in School Culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 85-114.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). The effect of bureaucratic school structure on teacher leadership culture: A mixed study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 2175–2201.
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: retos y oportunidades. In F. Rey, & M. Jabonero (Org.), *Sistemas Educativos Decentes*. Junta de Castilla y León: Fundación Santillana.
- Pina, R., Cabral, I., & Alves, J. M. (2015). Principal`s leadership on students` outcomes. In *7th World Conference on Educational Sciences (WCES-2015, February 5-7)*. Athens, Greece. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 197 (pp.949-954).
- Poon-McBrayer, K. F. (2017). Contextualizing the participation and challenges in education for all: The case of Guam and Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, 13, 63-80.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2011). *Liderança, a virtude está no meio*. Lisboa: Atual. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade Nova de Lisboa.
- Riboldi, J., Barbian, M., Kolowski, A., Selau, L., & Torman, V. (2014). Precisão e Poder de Testes de Homocedasticidade Paramétricos e Não- Paramétricos Avaliados por simulação. *Revista Brasileira de Biometria*, 32(3), 334–344.
- Santos, C. (2018). *Estatística Descritiva: Manual de Auto-Aprendizagem*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo
- Santos, C., & Neves, C. (2018). As lideranças na implementação de projetos de autonomia nas escolas: das perceções normativas às práticas dos Diretores. In L. Grave-Resendes, G., Bastos, O. Oliveira (Orgs.), *Lideranças e inovação em contextos educativos* [Em linha] (pp.60-84). Lisboa: Universidade Aberta.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership – A dynamic view*. San Francisco: Jossey Bassy.

- Silva, H. A. (2017). *A preparação do Diretor de escola pública em Portugal Continental*. [Tese de doutoramento não publicada]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Silva, N. L., Bento, A. V., & Ribeiro, M. I. (2016). Liderança e gestão escolar: Um estudo qualitativo com Diretores/presidentes e professores da RAM. *V Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Atas InvestigaçãO Qualitativa na Educação*, Porto.
- Silva, R. G., & Sá, V. I. (2017). O Diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional. *Espaço do Currículo*, 10(1), 62-81.
- Silva, S. M., & Lima, J. Ávila de. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (45-1), 111-142.
- Snow, D. A., Rochford, E. B., Worden, S. K., & Benford, R. D. (1986). Frame alignment processes, micromobilization and movement participation. *American Sociological Review*, 5(1), 464-481.
- Siswanto, E. (2020). School Leadership Style and Work Motivation Of Teachers To Job Satisfaction. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 344-348.
- Sun, R., Henderson, A. C. (2017). Transformational leadership and organizational processes: Influencing public performance. *Public Administration Review*, 77, 554-565.
- Tavares, A. M. (2021). *A avaliação externa das escolas e seu impacto nas práticas de liderança num agrupamento de escolas: um estudo de caso*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Lisboa: Universidade Aberta.
- Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111-123.
- Torres, L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas de escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Torres, L., & Palhares, J. A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99-121.
- Torres, L., Palhares, J., & Afonso, A. (2018). Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da

- performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 134.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, A. et al (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 128-136.
- Vélez, S. C., Lorenzo, M. C. A., & Garrido J, M. M. (2017). Leadership: Its Importance in the Management of School Coexistence. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 237, 169-174.
- Vidal, M. D. (2019). *Liderar na e para a mudança*. [Dissertação de mestrado]. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.
- Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2018). Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. In L. M. Carvalho, L. Min, R. Normand, & D. A. Oliveira (Eds.). *Education policies and the restructuring of the educational profession. Global and comparative perspectives*. Singapore: Springer Verlag, (pp. 57-70).
- Wahidin et al. (2020). Democratic, Authoritative, Bureaucratic and Charismatic Leadership Style: Which Influence School Teachers Performance in Education 4.0 Era? *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(9), 277-286.
- Yalçinkaya, S., Dağlı, G., Altınay, F., Altınay, Z. & Kalkan, U. (2021). The Effect of Leadership Styles and Initiative Behaviors of School Principals on Teacher Motivation. *Sustainability*, 13, 271.
- Yi, L., Uddin Md, A., Das, A. K., Mahmood, M., & Do, S. M. S. (2019). Transformational leaders engage employees in sustainable innovative work behaviour? Perspective from a developing country. *Sustainability*, 11, 2485.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3.^a ed.) Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo I - Questionário

O presente questionário surge na sequência do Mestrado em Gestão e Administração Educacional, ministrado pelo Instituto de Estudos Superiores de Fafe.

Encontro-me a desenvolver uma investigação cujo objetivo principal é clarificar o impacto da liderança do Diretor e a sua influência na cultura organizacional e na organização de estabelecimentos de ensino.

Neste sentido, solicito e agradeço desde já a sua colaboração e opinião sincera, que serão fundamentais para a concretização do estudo.

Serão garantidos todos os aspetos relacionados com o seu anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos, que serão utilizados apenas no âmbito deste curso.

Género

M F

Idade

- Igual ou inferior a 24 anos
- 25–35 anos
- 36–45 anos
- 46 – 55 anos
- Igual ou superior a 56 anos

Formação

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Tem formação especializada no âmbito da gestão e administração escolar?

Não Sim

Há quantos anos exerce funções de liderança

- Há 5 anos ou menos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Há mais de 20 anos

Anos de serviço docente

- Há 5 anos ou menos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Há mais de 20 anos

Número de anos em que exerce funções de Diretor na Escola/Agrupamento atual

- Há 5 anos ou menos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Há mais de 20 anos

Tipo de Escola

- Escola Básica Integrada
- Escola Básica 1º, 2º e 3º Ciclos
- Escola Básica e Secundária
- Escola Secundária

Nº de alunos da Escola/Agrupamento

Nº de Professores da Escola/Agrupamento

Nº de Assistentes Operacionais da Escola/Agrupamento

Selecione a(s) característica(s) que considera serem indispensáveis no desempenho de um bom líder.

- Comunicativo
- Inovador
- Assertivo
- Autónimo
- Resiliente
- Objetivo
- Formal
- Informal
- Diretivo
- Flexível
- Humilde
- Justo
- Autêntico
- Empático

Outra(s). Qual/Quais? _____

Assinale o tipo de liderança que adota e que considera adequado ao bom funcionamento de um estabelecimento educativo.

- a) Liderança autoritária
- b) Liderança democrática
- c) Liderança liberal
- d) Liderança burocrática
- e) Liderança carismática

Assinale a definição que crê que melhor se enquadra no tipo de liderança adequado ao bom funcionamento de um estabelecimento educativo.

- Líder que possui um grande atrativo pessoal e bons conhecimentos técnicos e profissionais, que fazem com que ele seja admirado pelos restantes elementos da equipa.

- Líder que estimula os elementos da equipa a participarem na definição de objetivos, de estratégias e nas tomadas de decisão, dando espaço para a autonomia e a liberdade de cada um.
- Líder que controla pessoalmente a organização, determina os objetivos, a ação, os recursos a utilizar, dispensando a colaboração dos outros elementos da equipa.
- Líder não interventivo, que renuncia ao exercício da autoridade, dando total liberdade aos membros da organização para agirem.
- Líder que se preocupa unicamente em cumprir a lei, tendo dificuldade em enfrentar a falta de autonomia e colocar de lado a burocracia, para responder às reais necessidades da escola.

Segundo a sua experiência a liderar, assinale a opção que melhor se adequa a cada enunciado, sabendo que: 1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Às vezes; 4 = Regularmente; 5 = Sempre.

	1	2	3	4	5
Comunico com clareza os objetivos da escola/agrupamento.					
Tenho uma visão positiva do futuro.					
Falo com clareza, assertividade e sinceridade com os meus colaboradores.					
Usufruo da minha posição hierárquica para, de alguma forma, influenciar os professores.					
A minha autoridade emana dos meus conhecimentos e competências e não do meu cargo.					
Demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos.					
Geralmente, dou ordens em forma de sugestão, mas deixando claro o que pretendo.					
Sou flexível.					
O meu tipo de liderança é claro.					
O meu tipo de liderança contribui para melhorar o ambiente escolar.					
Valorizo os sentimentos das pessoas com quem me relaciono profissionalmente.					
Lidero dando o exemplo.					
Faço formação contínua com o objetivo de me tornar um líder melhor.					

Dou autonomia aos membros da Escola/Agrupamento para executarem o seu trabalho.					
Envolve a comunidade escolar no Projeto Educativo e na conceção e implementação de políticas e decisões importantes a implementar na Escola/Agrupamento.					
Estou consciente das necessidades da comunidade educativa em geral e faço os possíveis para colmatá-las.					
Ouçoo ativamente os diversos pontos de vista.					
Forneço aos docentes <i>feedback</i> sobre o trabalho realizado, seja ele positivo ou negativo.					
Quando faço observações críticas, apresento sugestões de melhoria.					
Peço <i>feedback</i> em relação às minhas atitudes e ao modo como afetam o desempenho dos outros.					
Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.					
Incentivo os membros da Escola/Agrupamento a adquirir novas competências para progredirem no seu trabalho.					
As minhas competências são uma mais-valia na gestão e resolução de conflitos no contexto educativo.					
Procuro resolver os problemas a curto prazo, para que não se agravem.					
A resolução de discordâncias ou conflitos é feita numa perspetiva conciliatória.					
Mais do que identificar e resolver problemas atuais, foco-me na definição de estratégias preventivas, para os evitar no futuro.					
O meu trabalho enquanto líder diferencia esta escola/agrupamento dos demais.					
Tento construir uma relação entre a Escola/Agrupamento e o meio envolvente,					

planeando e trabalhando com representantes da comunidade local.					
Desenvolvo e implemento planos de melhoria estratégica da escola.					
Promovo crenças partilhadas e um sentido de missão coletiva, de comunidade e cooperação.					
Os professores ajudam-se e apoiam-se mutuamente, seja na resolução de problemas, ou nas atividades da Escola/Agrupamento.					
A Direção não interfere nos problemas até ao momento em que se tornam sérios.					
A Direção atribui aos seus colaboradores a sua autogestão, não vendo a necessidade de os acompanhar constantemente.					
A Direção exerce uma liderança centrada nas normas e regulamentos, procurando respeitá-los sempre.					
A Direção não é autónoma na hora de tomar decisões internas à escola/agrupamento.					