

DM

**Criando um Quadro de Referências
para a Liderança Educacional
na Região Autónoma da Madeira**
Estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Graça Andreia Sousa Pinto dos Santos

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2024

**Criando um Quadro de Referências
para a Liderança Educacional
na Região Autónoma da Madeira**
Estudo de caso

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Graça Andreia Sousa Pinto dos Santos

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO
Nuno Miguel da Silva Fraga



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação
– Administração Educacional –

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga

Criando um quadro de referências para a liderança educacional na Região Autónoma da Madeira – estudo de caso.

Creating a framework for educational leadership in Região Autónoma da Madeira – a
case study.

Création d'un cadre pour le leadership éducatif dans Região Autónoma da Madeira - une
étude de cas.

Creación de un marco para el liderazgo educativo en Região Autónoma da Madeira- un
estudio de caso.

Graça Andreia Sousa Pinto dos Santos

Estudante n.º 1133793

1133793@student.uma.pt

Setembro de 2024

Dedicatória e agradecimentos

Dedico esta investigação às escolas,

A todas as escolas, que fazem, fizeram e farão parte da minha vida.

À minha família, ao meu companheiro de vida e aos meus filhos

Agradeço,

Pela paciência, incentivo e compreensão.

Ao meu orientador,

Agradeço,

Todo o suporte, persistência e ânimo.

Aos meus companheiros de curso,

Agradeço,

Terem caminhado comigo e permitido cruzar a meta.

Aos meus companheiros de trabalho,

Agradeço,

O incentivo e o apoio.

Obrigado, a todos...

Resumo

Esta investigação visa identificar as qualificações e competências necessárias para criar um quadro de referência para os líderes escolares, através da análise das teorias de liderança, inteligência emocional e liderança sustentável. A pesquisa baseia-se em uma revisão da literatura, com foco em liderança, autonomia, educação, inteligência emocional e sustentabilidade, e como esses aspetos se interligam. Analisando as teorias de liderança de diferentes autores e aplicando conceitos de inteligência emocional, pretendemos identificar práticas de liderança sustentável que possam contribuir para o desenvolvimento de uma escola sustentável. Foram realizadas entrevistas com Presidentes do Conselho Executivo de escolas secundárias da Região Autónoma da Madeira. Para analisar e interpretar os dados recolhidos, aplicamos técnicas de análise de conteúdo, através da criação de categorias tendo por base as teorias de liderança, a inteligência emocional e a liderança sustentável, e efetuado a triangulação de dados. Este trabalho apresenta um quadro de referência para a liderança educacional na Região Autónoma da Madeira, com o objetivo de aprimorar as práticas de liderança escolar e promover um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz.

Palavra-chave: liderança, quadro de referências, educação, inteligência emocional, liderança sustentável, estudo de caso

Abstract

This work aims to identify the qualifications and skills necessary to create a reference framework for school leaders through the analysis of leadership theories, emotional intelligence, and sustainable leadership. The research is based on a literature review, focusing on leadership, autonomy, education, emotional intelligence, and sustainability, and how these aspects interconnect. By analyzing the leadership theories of different authors and applying concepts of emotional intelligence, we seek to identify sustainable leadership practices that can contribute to the development of a sustainable school. Interviews were conducted with Presidents of the Executive Council of secondary schools in the Região Autónoma da Madeira. To analyze and interpret the collected data, we applied content analysis and data triangulation techniques. This work presents a reference framework for educational leadership in the Região Autónoma da Madeira, aiming to improve school leadership practices and promote a more inclusive and effective educational environment.

Keywords: leadership, reference framework, education, emotional intelligence, sustainable leadership, case study

Résumé

Ce travail vise à identifier les qualifications et compétences nécessaires pour créer un cadre de référence pour les leaders scolaires, à travers l'analyse des théories du leadership, de l'intelligence émotionnelle et du leadership durable. La recherche se base sur une revue de la littérature, en se concentrant sur le leadership, l'autonomie, l'éducation, l'intelligence émotionnelle et la durabilité, et comment ces aspects s'interconnectent. En analysant les théories du leadership de différents auteurs et en appliquant des concepts d'intelligence émotionnelle, nous cherchons à identifier des pratiques de leadership durable pouvant contribuer au développement d'une école durable. Des entretiens ont été réalisés avec les Présidents du Conseil Exécutif des lycées de la Região Autónoma da Madeira. Pour analyser et interpréter les données recueillies, nous avons appliqué des techniques d'analyse de contenu et de triangulation des données. Ce travail présente un cadre de référence pour le leadership éducatif dans la Região Autónoma da Madeira, visant à améliorer les pratiques de leadership scolaire et à promouvoir un environnement éducatif plus inclusif et efficace.

Mots-clés: leadership, cadre de référence, éducation, intelligence émotionnelle, leadership durable, étude de cas

Resumen

Este trabajo pretende identificar las cualificaciones y competencias necesarias para crear un marco de referencia para los líderes escolares, a través del análisis de las teorías de liderazgo, inteligencia emocional y liderazgo sostenible. La investigación se basa en una revisión de la literatura, con énfasis en liderazgo, autonomía, educación, inteligencia emocional y sostenibilidad, y cómo estos aspectos se interrelacionan. Analizando las teorías de liderazgo de diferentes autores y aplicando conceptos de inteligencia emocional, buscamos identificar prácticas de liderazgo sostenible que puedan contribuir al desarrollo de una escuela sostenible. Se realizaron entrevistas con los Presidentes del Consejo Ejecutivo de institutos de educación secundaria de la Região Autónoma da Madeira. Para analizar e interpretar los datos recogidos, aplicamos técnicas de análisis de contenido y triangulación de datos. Este trabajo presenta un marco de referencia para el liderazgo educativo en la Região Autónoma da Madeira, con el objetivo de mejorar las prácticas de liderazgo escolar y promover un entorno educativo más inclusivo y eficaz.

Palabra clave: liderazgo, marco de referencia, educación, inteligencia emocional, liderazgo sostenible, estudio de caso

Sumário

Dedicatória e agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Résumé.....	iv
Resumen.....	v
Listas de Siglas e Abreviaturas	ix
Índice de Figuras	x
Índice de tabelas	xi
Índice de Conteúdo CD-ROM	xiii
Introdução	1
Capítulo I – Problemática	3
1.1 – Problema de Investigação.....	5
1.2 – Delimitação do Campo de Estudo	6
1.3 – Questão de Estudo	6
1.4 – Justificação do Estudo.....	6
Capítulo II – A Escola como Organização	8
2.1 – A Evolução da Escola e do Líder Educacional em Portugal e na Região Autónoma da Madeira.....	8
2.2 – Estrutura Formal e Não Formal das Organizações	16
2.3 - Administração Pública e a Cultura Organizacional	20
2.3.1 – A Cultura das Organizações Escolares	22
2.4 - Análise da Legislação	25
2.5 – Projeto Educativo de Escola - PEE, Plano Anual de Escola - PAE e Regulamento Interno - RI.....	29
Capítulo III - A Liderança Educacional.....	31

3.1 - Gestão Versus Liderança Educacional	31
3.2 - Teorias de Liderança	34
3.2.1 - Teoria dos Traços da Personalidade.....	35
3.2.2 - Teorias dos Estilos de Liderança	36
3.3 - A Inteligência Emocional nas Organizações	38
3.4 - Liderança Sustentável.....	45
3.5 - A Influência da Liderança para os Resultados Escolares	51
3.6 - Quadros de Referência/ <i>Standards</i> /Padrões do Líder Escolar	52
3.7 - Construção do Quadro de Referência do Presidente do CE das Escolas Secundárias da RAM	58
Capítulo IV - Metodologia.....	66
4.1 - Pesquisa Qualitativa	68
4.2 - Estudo de Caso.....	72
4.3 – Técnicas de recolha de dados	73
4.3.1 - Entrevista.....	73
4.3.2 - Análise Documental.....	75
4.4 – Técnicas de Análise e Interpretação de Dados	76
4.4.1 – Análise de Conteúdo.....	76
4.4.2 - Triangulação	78
4.5 – Questões Éticas da Investigação.....	79
Capítulo V - Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados.....	82
5.1 - Dados Pessoais e Profissionais dos Entrevistados e das Organizações.....	82
5.2 – Apresentação e Análise Interpretativa dos PAE, RI e PE.....	84
5.3 – Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados Recolhidos nas Entrevistas	87
5.4 - Apresentação e Discussão dos Resultados.....	93
Considerações Finais	100
Limitações e Implicações do Estudo	103

Sugestões para Futuras Investigações.....	103
Referências Bibliográficas	105
Referências Legislativas	110

Listas de Siglas e Abreviaturas

CA – conselho administrativo

CCE – conselho da comunidade educativa

CE – conselho executivo

CP – conselho pedagógico

DL – Decreto-Lei

DLR - Decreto Legislativo Regional

DR – Decreto Regional

IE – Inteligência Emocional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAE – Plano Anual de Escola

PEE – Plano Educativo de Escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Forças Positivas e Negativas da Mudança</i>	17
Figura 2: <i>Os Cinco Elementos da aprendizagem organizacional</i>	24
Figura 3: <i>Objetivos do Ensino Secundário</i>	26
Figura 4: <i>Fontes do Poder</i>	32
Figura 5: <i>Diferentes Abordagens sobre a Liderança</i>	35
Figura 6: <i>Características da Teoria dos Traços</i>	36
Figura 7: <i>As Teorias Comportamentais da Liderança</i>	36
Figura 8: <i>Os Domínios da I.E.</i>	40
Figura 9: <i>Os Princípios de Sustentabilidade para a Liderança Educativa</i>	46
Figura 10: <i>Domínios para um Quadro de Referências em Liderança Escolar</i>	55
Figura 11: <i>Capacidades de um Diretor Escolar no Reino Unido</i>	56
Figura 12: <i>Missão do Diretor Escolar em França</i>	57
Figura 13: <i>Capacidades Exigidas a um Diretor Escolar em França</i>	57
Figura 14: <i>As Competências Analisadas na Investigação</i>	59
Figura 15: <i>Teorias Base para a Construção do Quadro de Referência</i>	61
Figura 16: <i>Traços dos Líderes Presetes na Teoria dos Traços</i>	61

Figura 17: <i>Competências dos Líderes da Teoria dos Traços</i>	62
Figura 18: <i>Bases para a Elaboração do Quadro de Referência</i>	63
Figura 19: <i>Definições de Investigação Científica</i>	66
Figura 20: <i>Elementos Presentes na Investigação</i>	67
Figura 21: <i>As Fases da Pesquisa Qualitativa</i>	69
Figura 22: <i>Fases da Planificação em uma Investigação</i>	70
Figura 23: <i>Caraterísticas do Investigador</i>	71
Figura 24: <i>Esquematização do Quadro de Referência para a Liderança Educativa na RAM</i>	101

Índice de tabelas

Tabela 1: <i>Os Papéis do Administrador</i>	31
Tabela 2: <i>Diferenças entre Gestão e Liderança</i>	33
Tabela 3: <i>Qualidades Emocionais da IE</i>	39
Tabela 4: <i>Estilos de Liderança da IE</i>	42
Tabela 5: <i>Apresentação das Competências dos Presidentes dos CE</i>	59
Tabela 6: <i>Relação entre as Competências, a Legislação e as Teorias da Liderança na Criação do Quadro de Referência</i>	64
Tabela 7: <i>Diferenciação entre os Inquéritos</i>	73

Tabela 8: <i>Características dos Presidentes Entrevistados</i>	83
Tabela 9: <i>Identificação do Codebook</i>	88
Tabela 10: <i>Capacidades Auferidas na Investigação</i>	98

Índice de Conteúdo CD-ROM

Pasta A - Entrevistas

Apêndice 1 - Pedido de autorização para aplicação do estudo de caso em escolas da RAM

Apêndice 2 - Declaração do Orientador da Dissertação de Mestrado

Apêndice 3 - Guião de entrevista

Apêndice 4 - Consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação

Apêndice 5 - Autorização da DRE

Apêndice 6 - Transcrição da entrevista escola X1

Apêndice 7 - Transcrição da entrevista escola X2

Apêndice 8 - Transcrição da entrevista Escola X3

Apêndice 9 - Transcrição do envio das respostas do Presidente do CE da escola X4

Pasta B - Análise

Apêndice 10 - Análise da caracterização dos entrevistados

Apêndice 11 - Análise e categorização geral das entrevistas

Apêndice 12 - Análise e categorização das entrevistas pela Teoria dos Traços

Apêndice 13 - Análise e categorização das entrevistas pela IE

Apêndice 14 - Análise e categorização das entrevistas pela liderança sustentável

Introdução

A investigação apresenta-se na linha de pesquisa de Administração Educacional do Centro de Investigação em Educação da Universidade de Madeira e relaciona-se com os princípios e práticas de gestão nas escolas, neste caso em particular na liderança de escolas secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Todos nós, qualquer papel que desempenhamos na sociedade, já contactamos com uma escola, assumindo diversos papéis: aluno, professor, encarregado de educação, colaborador, mas apenas visualizamos uma parte da organização escolar. O líder, o diretor, o Presidente do conselho executivo (CE), tem de conciliar todos esses diversos membros, visualizando a escola como uma organização global e complexa.

A sociedade pretende um líder escolar capaz de gerir os recursos eficazmente, tendo sempre como primazia o desenvolvimento e sucesso global dos alunos. Para administrar uma escola são necessários conhecimentos técnicos e organizacionais, mas também conhecimentos pedagógicos, pois o processo ensino-aprendizagem está sempre presente, assim como toda a cultura organizacional.

Este trabalho tem como objetivo central estudar as características presentes nos Presidentes do CE da RAM, de forma a formar um quadro de referência para estes líderes, onde serão descritas as características principais que estes devem possuir.

Esta dissertação é composta por cinco capítulos.

O capítulo um aborda a problemática, onde é apresentada a questão central: quais as competências que poderão constituir um quadro de referência para a liderança educativa na RAM? É apresentada a delimitação do estudo, concentrando-se nas escolas secundárias da RAM e a importância que a investigação poderá ter para os líderes atuais e futuros, contribuindo para uma execução mais eficaz.

A análise da escola como organização é desenvolvida no capítulo dois. Para compreender a organização escolar atual é exposta a evolução da escola e dos líderes escolares, desde o século XII até aos nossos dias. Na RAM, são apresentados diversos episódios marcantes para a análise e evolução do ensino e dos líderes escolares. O 25 de abril de 1974, conferiu, através da Constituição da República a garantia do direito de aprender e ensinar. Temos igualmente a autonomia regional que permite algumas diferenciações entre Portugal Continental e a nossa Região. Também é confirmado o papel que os Projetos Educativos das Escolas (PEE), os Planos Anuais das Escolas (PAE)

e o Regulamento Interno (RI) têm nessa organização e na estrutura informal, contribuindo para a obtenção da distinção entre as escolas.

O capítulo três aborda a liderança educacional, iniciando-se com a diferenciação entre gestão e liderança. Seguidamente as teorias de liderança são apresentadas, suportando o objetivo do estudo. Serão efetuados os enquadramentos com as teorias de Inteligência Emocional (IE) e da Liderança Sustentável para a construção do quadro de referência pretendido.

A apresentação da metodologia, é anunciada no capítulo quatro, sendo uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, tendo como técnicas de recolha de dados a entrevista e a análise documental. Neste capítulo são apresentadas, igualmente, as questões éticas ligadas à investigação.

O capítulo cinco apresenta a análise interpretativa dos dados obtidos, mostrando nas considerações finais um quadro de referência com as características obtidas dos Presidentes dos CE através dos elementos estudados.

As limitações e implicações do estudo, são apresentadas no final, assim como sugestões para futuras investigações, pois pretendemos que este estudo seja um ponto de partida para um mais abrangente neste campo, de forma a ser fornecida a todos os líderes educacionais as ferramentas necessárias para desempenhar o seu trabalho, eficazmente e com resultados mais profícuos.

Como Quivy e Campenhoudt anunciaram “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (1998, p.31), esperemos que este trabalho seja o início de um caminho que facilite o trabalho do líder educacional demonstrando o que realmente importa.

Capítulo I – Problemática

A liderança educativa existe para conduzir toda a comunidade educativa na promoção do ensino, tornando-o mais eficaz, preparando todos os alunos para o futuro e servindo a sociedade. Conforme é apresentado por Inocêncio e Resendes (2014):

a área de liderança escolar suscita hoje, face a uma mudança bastante recente, uma atenção crescente e um interesse generalizado por parte de todos os governantes e agentes educativos na tentativa de melhorar as políticas educativas, dos investigadores, na procura de respostas, e o facto de se estabelecerem relações causais entre os estilos de liderança praticados, os resultados escolares e a qualidade das escolas (p.104).

O trabalho diário de um presidente do CE compreende diversas atividades, desde burocráticas, financeiras, manutenção, gestão de conflitos, gestão pedagógica, entre tantas outras.

A importância do conhecimento teórico para a condução da função de diretor escolar é reconhecido por diversos autores, nomeadamente por Fraga (2022) com a necessidade da criação em 2001 de um Mestrado em Ciências de Educação – Administração Educacional, na Universidade da Madeira, que tinha como objetivo primeiro: “Desenvolver conhecimentos sobre os processos de administração, direção e gestão de estabelecimentos de ensino não superior;” (p.7), colmatando assim a necessidade de formação específica nesta área na RAM.

É-nos apresentado vários modelos da gestão escolar, várias formas de liderar as escolas, temos os modelos reproduzidos com base na legislação, com uma hierarquização centralizada, regulada e tipificada, “uma réplica, uma imagem refletida sem distorções assinaláveis ou, no limite, uma fotocópia fiel” conforme apresenta Licínio Lima (1996, p.5), esta imagem é estática, sem movimento, sem vida, tão diferente da realidade educativa de uma escola, cheia de acontecimentos, emoções, decisões e vida. Temos os modelos recriados, com “interpretações e recontextualizações diversas” (Lima, 1996, p.10) adaptando a regulamentação legislativa ao contexto próprio da escola, E, temos igualmente, os modelos praticados, onde existe liberdade de escolha da estratégia a adotar, sendo definido o percurso com base na legislação, mas tendo em conta o contexto, os objetivos, o caminho a percorrer.

Para compreender a escola como um todo é igualmente necessário visualizar os aspetos formais e informais, onde estão implícitas regras e procedimentos não formais,

que configuram a identidade da organização, a diferenciação e a sua ligação à comunidade.

Após uma centralização do poder estatal e a constatação da não resolução eficazmente da preparação dos jovens, desde a década 80, tem existido um reforço da autonomia, de forma a responder à dificuldade da escola perante às alterações constantes da sociedade e ao sucesso esperado para os jovens, assim, o Estado procedeu a uma autonomia que consagra nos órgãos de gestão das escolas algumas decisões sobre os objetivos, as programações de atividades, decisões organizacionais tendo em conta a comunidade educativa em que se insere, desta forma “a autonomia surge assim associada ao reforço das competências da gestão escolar, à redefinição do perfil dos líderes escolares, participação e envolvimento dos alunos e respetivas famílias e sociedade local na vida escolar”, conforme nos apresentam Silva e Fraga (2022, p.115) citando Barroso (2017).

Esta autonomia foi iniciada pelo Decreto-Lei (DL) n.º 43/89 de 3 de fevereiro, que estabelece o regime de autonomia dos estabelecimentos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, onde no preâmbulo é definido que

a autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas de actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira (Preâmbulo do DL n.º 43/89 de 3 de fevereiro).

Através deste preâmbulo conseguimos auferir que o órgão de gestão da escola, na figura do Presidente do CE, necessita de possuir algumas características pertinentes para o seu desempenho eficaz.

Pina, Cabral e Alves (2015) efetuaram um estudo onde pretendiam verificar se a liderança educacional eficaz proporciona uma melhoria nos resultados escolares dos alunos, concluindo que “os diretores têm uma liderança transformacional baseada em criar uma atmosfera de confiança e no envolvimento dos professores em decisões relacionadas com o ensino, o currículo e os programas (liderança partilhada)” (p.420) sendo que estes dois fatores contribuem para a “melhoria do ensino e dos resultados dos estudantes”, a investigação demonstra que os diretores escolares tentam melhorar as condições da sala de aula, através de uma propícia constituição de turmas e uma

preocupação com o comportamento dos alunos, sendo que estes fatores influenciam positivamente o ensino e a aprendizagem. Este estudo, conforme referem Pina, Cabral e Alves (2015) está de acordo com o estudo de Leitwood, Louis, Wathstrom e Andersomn, apresentado em 2010 “no qual a liderança escolar diretamente influencia a escola, as condições da sala de aula e os professores que por sua vez influenciam a aprendizagem dos estudantes” (p.416).

1.1 – Problema de Investigação

Tendo por base o Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 21/2006/M, analisando as competências do CE sendo este, o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, tendo os membros sido eleitos em assembleia eleitoral, com um mandato de quatro anos.

Os membros do CE ficam dispensados da totalidade da componente letiva, sendo composto por um presidente e dois vice-presidentes, podendo o presidente ser apoiado por quatro vice-presidentes se os estabelecimentos de ensino possuírem 1000 alunos ou 800 alunos e ensino secundário.

Ao CE compete submeter ao conselho da comunidade educativa (CCE) o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o RI para aprovação. Compete-lhe a gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, com a definição do regime de funcionamento da escola, a elaboração do projeto de orçamento, do plano anual, dos relatórios, efetuar a constituição de turmas e elaboração de horários, distribuir o trabalho docente e não docente, nomear os diretores de turma, assegurar as atividades de ação social escolar, gerir os recursos patrimoniais, estabelecer protocolos e acordos de cooperação, proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente e não docente, entre outros.

Ao presidente do CE compete explicitamente representar a escola, coordenar as atividades decorrentes das competências do CE, exercer o poder hierárquico e avaliação do pessoal docente e não docente, exercer o poder disciplinar em relação aos alunos.

As competências implícitas ao cargo também serão auferidas e analisadas, tendo em atenção a estrutura informal das escolas e a sua cultura em particular.

Conjugando as competências explícitas e implícitas, será apresentado o quadro de referência para a liderança educativa na RAM, tendo por base o trabalho desenvolvido pelos Presidentes dos CE de escolas secundárias analisadas.

1.2 – Delimitação do Campo de Estudo

A investigação assumiu-se como um estudo de caso, em algumas das escolas secundárias públicas da RAM. Esta delimitação geográfica justifica-se com a minha proximidade física e o meu interesse pessoal na gestão escolar, pois passei grande parte da minha vida profissional como responsável de um departamento contabilístico e financeiro de uma escola privada, tendo assim perceção da importância que a gestão escolar tem numa escola e em todos os elementos da mesma.

O Madeira em números 2022, da Direção Regional de Estatística da Madeira, diz-nos que o ensino secundário na RAM, em 2022 era constituído por 10.359 alunos (sendo 8765 alunos nas escolas públicas e 1594 alunos nas escolas privadas), com uma taxa de transição/conclusão de 88,7%, distribuídos por 24 escolas (18 públicas e 6 privadas), apoiados por 2713 docentes do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, 269 docentes/formadores do ensino profissional, e por 3831 pessoal não docente abrangendo o pré-escolar, o ensino básico e o secundário.

Foram consultadas as quatro escolas secundárias mais populosas da RAM, através de entrevistas aos Presidentes do seu CE. Pretendemos assim obter um quadro de referência da liderança educacional da Região.

1.3 – Questão de Estudo

Que competências poderão constituir um quadro de referência para a liderança educativa na RAM?

1.4 – Justificação do Estudo

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) publicou em 2018 a Recomendação do Conselho sobre Liderança e Competências na Função Pública, onde define “que criem no seio da função pública uma cultura e uma liderança orientadas por valores, centrando-se na melhoria de resultados para a sociedade” (p.4) baseada essencialmente na definição dos valores da função pública, no desenvolvimento da capacidade de liderança, assegurando uma função pública inclusiva que reflita a sociedade que está inserida. Recomenda igualmente a identificação das “capacidades e competências necessárias para que a visão política se materialize em serviços com valor para a sociedade” (p.5).

Leithwood, Seashore, Anderson e Wahlstrom (2004), das universidades de Minnesota e Toronto, efetuaram um estudo sobre a importância da liderança nas organizações educativas e concluíram que para os líderes o contexto organizacional vai influenciar a atuação dos líderes. O líder irá adaptar-se aos diferentes contextos *“being the principal of a large secondary school, for example, really does require quite different capacities than being the principal of a small elementary school”* (p.10). A população estudantil, também irá influenciar a atuação dos líderes, neste estudo é apresentado que para promover o sucesso dos alunos é importante ter em atenção as condições da escola e das salas de aula, salientando que,

this evidence suggests, for example, that economically disadvantaged primary students will learn more in relatively small schools (250 to 300 students) and classrooms (15 to 20 students) when their teachers engage in active forms of instruction focused on rich, meaningful, curricular content using heterogeneous studentgrouping strategies (p.11).

Por último o estudo sugere que os líderes adequam a sua atuação ao contexto político, pois este irá determinar entre outros aspetos o financiamento da organização.

No seu estudo Leithwood, Seashore, Anderson e Wahlstrom (2004) concluem que *“little doubt that both district and school leadership provides a critical bridge between most educational reform initiatives and their consequences for students”* (p.70), apresentando que a liderança educacional é o segundo aspeto mais importante para uma aprendizagem efetiva, sendo a principal o ambiente da sala de aula, mas mesmo assim este é influenciado e pode ser trabalhado pela liderança dos Presidentes dos CE, indicando que a formação, avaliação e desenvolvimento contínuo dos líderes escolares irão contribuir para uma melhoria escolar, compreendendo e aceitando estes líderes as iniciativas de políticas externas, associadas às necessidades e prioridades locais. Obteremos assim, uma melhoria global da educação e um aumento das capacidades dos nossos alunos.

O objetivo principal deste estudo é definir as competências que poderão constituir um quadro de referência para a liderança escolar nas escolas secundárias da RAM.

Capítulo II – A Escola como Organização

João Barroso em 2022 elucida-nos que

a escola, cada escola em particular, constitui uma organização específica sujeita a constrangimentos externos e dinâmicas internas que por um lado a inscrevem num “programa institucional” comum (a educação como forma de socialização, conversão da criança e do jovem em aluno e cidadão) e, por outro lado, as diferenciam em função dos diversos contextos locais e do jogo estratégico dos actores (pp. 116-117).

Temos assim em todas as escolas um papel comum e a diferenciação perante a comunidade educativa que personaliza cada escola. Mas como chegamos aqui? Para responder a essa pergunta, é necessário verificar a sua evolução como organização, a sua construção legislativa, assim como a cultura inerente à mesma e os documentos mais relevantes que irão determinar a sua distinção em relação a outros estabelecimentos com os mesmos objetivos.

2.1 – A Evolução da Escola e do Líder Educacional em Portugal e na Região Autónoma da Madeira

Até ao século XI, Mendonça (2019, p.3) diz-nos que “em Portugal, tal como no resto da Europa, o ensino organizado teve a iniciativa da Igreja”, assim, a origem da organização escolar foi efetuada pela Igreja, com o objetivo da formação dos seus pares, formação eclesiástica dos seus membros.

No século XV, o ensino evoluiu, surgiram os preceptores estrangeiros, o ensino escolar e a aprendizagem de ofícios. A influência dos estrangeiros que vinham para o nosso país para ensinar, assim como a frequência em universidades estrangeiras, levou a um alargamento do público a quem a instrução era dirigida, originando uma diminuição da influência da Igreja no ensino.

Num primeiro momento os jovens eram instruídos de um “modo individual”, o professor ensinava um a um, chamando-os individualmente e educando-os. A organização era “fluida, sem sistemas de coordenação entre os seus elementos, sem especialização de funções, sem compartimentações rígidas quer de alunos, quer de matérias, quer de espaço, quer de tempo”, refere Barroso (2022, p.45), os alunos abandonavam a escola quando estavam prontos perante o professor ou mestre-escola, sem anos definidos.

Posteriormente a instrução passou a ser tarefa do Estado, que necessitava de trabalhadores instruídos para o desenvolvimento da economia, o ensino primário estatal foi apresentado no governo de Sebastião José Carvalho e Melo através da Carta de Lei de 6 de novembro de 1772. Desaparecem os mestres-escola, dando lugar aos mestres régios, pagos pelo Estado. Neste século, foi igualmente adotado, em alternativa ao “modo individual”, o “modo simultâneo” e no século XIX o “modo mútuo” (Barroso, 2022, p.46), impulsionados pelo aumento do número de alunos, pela necessidade de preparação para o desempenho de um ofício e pela necessidade de divulgação de valores e normas sociais que seriam incumbidas pela escola. Passamos a ter a especialização dos professores, a divisão dos espaços, dos tempos e dos saberes, surgindo a “divisão em “classes” e secções, no ensino simultâneo, ou de “monitorias”, no ensino mútuo” predominando o “princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só”” (Barroso, 2022, p.46), permitindo ensinar a um grande número de alunos, no menor tempo possível, pelo mais baixo custo.

Na RAM, Joseph Phelps, um comerciante britânico residente na região, “em finais de 1821, na sequência de uma subscrição pública, instituiu a chamada Associação Funchalense para o Ensino Mútuo” (Silva, 2010, p.70), cujo objetivo era a educação de crianças da classe trabalhadora e/ou pobre, esta instituição mantinha-se em contato com a escola britânica *British and Foreign School Society*, numa “rede de difusão do ensino mútuo na versão lancasteriana” (Silva, 2010, p.70). Embora a regra deste ensino mútuo fossem as aprendizagens essenciais: ler, escrever, contar e divulgar a religião, na RAM em novembro de 1821 foi publicado “no periódico *O Patriota Funchalense* um artigo no qual, começando por elogiar o sistema lancasteriano e Joseph Phelps, defendia a urgência do ensino de línguas” (Silva, 2010, p.72).

A obrigatoriedade escolar, em Portugal, surgiu em 1826, com a Carta Constitucional, que equiparava a frequência da Instrução Primária a um direito civil e político de todos os cidadãos portugueses.

A gratuidade do ensino primário foi decretada em 1835, responsabilizando-se os pais e as entidades locais por este cumprimento. Porém segundo o Relatório de Instrução Primário de 1848-1849, Portugal apresentava uma ineficácia do ensino, que resultava de diversos fatores, entre os quais a pouca afluência de alunos, devido essencialmente à miséria das classes operárias que necessitavam que as crianças comesçassem a trabalhar muito novas para contribuírem para o sustento da família.

A necessidade da existência de um diretor na escola, surge em 1878, com a possibilidade de concentração de professores numa única escola, conforme é apresentado na Carta de Lei de 2 maio de 1878, através de João Barroso (2022) que nos diz,

só a partir dos princípios do século XX é que a organização das escolas centrais é encarada, do ponto de vista legal, como uma organização que exige uma administração específica que deva regular e potenciar a circunstância de estarem vários professores concentrados no mesmo edifício (p.49).

A publicação do “Regulamento da criação e funcionamento dos conselhos de professores nas escolas primárias centrais” de 24 de fevereiro de 1910, publicado a 28 de fevereiro de 1910 no Diário de Governo “que cria, pela primeira vez em Portugal, nas escolas primárias, o conselho escolar” (Barroso, 2022, p.49), onde é determinado o conselho de professores como o órgão presidido por um regente (diretor) e formado pela reunião de todos os professores. Brota então um poder colegial que se sobrepõe ao poder individual de cada professor, esta organização administrativa manifesta-se com a determinação das classes, em 1895 e a reforma de Jaime Moniz, que possibilitou a

regulamentação minuciosa das tarefas e dos deveres dos professores, e responsáveis pelos diferentes cargos; criação de uma estrutura hierárquica para exercício do poder de decisão e controlo assente no reitor e nos seus “auxiliares”, com relevo para os “directores de classe”; diminuição da autonomia dos professores subordinados às decisões dos conselhos e à fiscalização das autoridades do liceu (Barroso, 2022, p.50).

A preocupação do legislador centrava-se no reforço do “grau de dependência do reitor em relação à administração central, e furtá-lo à influência dos outros professores” conta João Barroso (2022, p.51), aos reitores era atribuído uma maior responsabilidade, acompanhado de uma maior autoridade sobre os outros docentes e uma bonificação significativa pelo exercício desta função.

Com a revolução de 1910 e a queda da monarquia, iniciada a 2 de outubro e proclamada a 5 de outubro, Portugal demite os reitores proclamados pelo regime anterior, sendo substituídos por professores efetivos de cada escola, eleitos entre os seus pares, democraticamente.

Nos anos seguintes foram reforçadas as medidas de obrigatoriedade do ensino, mas em 1911, cerca de 75% da população portuguesa ainda era analfabeta. Em 1917, foi regulamentado que os reitores seriam eleitos por um período de 4 anos, podendo ser reeleitos, igualmente surgiu um reforço das competências do conselho de escola. Em 1918

foi determinado a construção de cantinas para os alunos mais carenciados, de modo a incutir a frequência do ensino nas classes mais pobres.

Após 1928, os reitores passam a ser nomeados pelo Governo de entre os professores efetivos do ensino secundário, o conselho escolar perde assim algum do poder que possuía, passando a ter poder pedagógico com funções consultivas.

Entre 1928 e 1968, o país foi governado por António Oliveira Salazar, primeiro como Ministro das Finanças de 1928 a 1932, onde com uma política de contenção de gastos públicos, redução de investimentos e aumento de impostos, equilibrou as contas do Estado. Depois como Presidente do Conselho de Ministros (liderança do governo nacional), de 1932 a 1968, tendo como ideal: Deus, Pátria e Família, com ideias autoritárias, onde existia a veneração à figura de Salazar, existindo um só partido, um nacionalismo acentuado e uma censura aos órgãos de comunicação e a todas as ideias contrárias ao Regime. As escolas representavam um mecanismo de divulgação do ideal político e controlo das opiniões populares. O Estado defendia que o ensino liceal apenas era frequentado por alguns alunos selecionados, evitando-se uma frequência excessiva. Seria um ensino com uma componente excessivamente teórica, formando administrativos para o funcionamento estatal, professores para as escolas primárias, profissionais liberais e preparando alguns alunos para o ensino superior.

Assim, a partir dos anos 30, os reitores teriam mais preocupações políticas e administrativas, do que pedagógicas, sendo a educação definida pelo Estado de uma forma cada vez mais centralizada, com o reforço da inspeção e o controlo dos professores e dos alunos. Em 1936 deu-se a criação da Organização Mocidade Portuguesa, que se destinava a todos os jovens, estudantes ou não, visando o desenvolvimento integral da capacidade física, formação de caráter, disciplina, ordem, dever militar e devoção à Pátria.

Até setembro de 1947 a direção dos liceus era da responsabilidade de reitores delegados pelo Ministro, de um vice-reitor, de um conselho escolar e de um conselho pedagógico (CP) e disciplinar. Após esta data, a direção passou a ser constituída por um reitor, um vice-reitor e um secretário, todos nomeados pelo Ministro da Instrução, um conselho escolar, um conselho disciplinar e um conselho administrativo (CA). Estas nomeações representavam o Estado dentro das escolas, estando totalmente dependente do Ministro da Educação e dependentes do controlo do currículo a ministrar. O Estado controlava igualmente a gestão dos professores e dos alunos, determinando o próprio processo pedagógico, o que ler e o que aprender tinha de ser aprovado pelo Estado, antes de poder ser ministrado pelas escolas.

Em 1952 foi implementado o Plano de Educação Popular, com o objetivo de diminuir o analfabetismo, que era elevado em relação a outros países europeus. Em 1956 foi estabelecido quatro anos como escolaridade obrigatória para os menores do sexo masculino e em 1960 foi contemplado o mesmo para o sexo feminino.

Em 1959/1960, Portugal foi sujeito a um estudo da OCDE, os resultados obtidos deram origem a um programa denominado Projeto Regional do Mediterrâneo visando a necessidade de pôr em prática o Plano de Fomento Cultural, cujo objetivo era melhorar os índices de escolaridade, tendo como base que o crescimento económico teria ligação direta com os níveis de escolaridade do país, com a quantidade de capital físico e volume de trabalho. Foram incluídos no projeto a Espanha, a Grécia, a Itália, a Turquia e a Jugoslávia. Os trabalhos iniciaram-se em 1962 e Portugal foi financiado para várias iniciativas pela OCDE, os relatórios elaborados apresentaram os três maiores problemas do sistema educativo português: o baixo limite da escolaridade obrigatória, as fracas taxas de aproveitamento e as taxas de escolaridade reduzidas. Este foi o primeiro estudo que relacionou desenvolvimento económico com investimento em educação, começando a deslumbrar-se o contributo real da educação para o crescimento económico do país.

O Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, aprovado em 1968, estabeleceu que a gestão das escolas seria desempenhada por um diretor e um subdiretor, ambos nomeados pelo ministro responsável pelo setor. A gestão também contemplava um conselho escolar e um CA. O diretor escolar poderia ser um professor do ciclo preparatório ou do ensino secundário, um licenciado em Psicologia ou Pedagogia, ou ainda alguém com competências pedagógicas.

Em 1973, ocorreu uma reforma no sistema educativo, num país agora comandado por Marcelo Caetano que substituiu António Salazar, que em 1968, retirou-se por doença. A reforma ficou conhecida como a Reforma de Veiga Simão, onde é apresentado a manutenção do poder do Estado, com uma maior igualdade de oportunidades na educação, através de um fomento da educação pré-escolar, um prolongamento da escolaridade obrigatória, uma reformulação do ensino secundário e uma expansão do ensino superior.

Com o 25 de abril de 1974, deu-se um período inicial de instabilidade, com a demissão dos atuais reitores e diretores das escolas, que foram substituídos por comissões diretivas eleitas que, representavam os professores, o pessoal não-docente e os alunos. Esta comissão, primeiramente provisória, foi oficializada em 1976 com a Constituição da República que nos seus artigos 43.º e 74.º, determinava que uma das tarefas fundamentais

do Estado era a garantia de liberdade para aprender e ensinar, declarando ainda que todos tinham direito ao ensino com igualdade de oportunidades, de acesso e êxito escolar, tornava-se essencial determinar formas de obter esse êxito. Surge então uma nova forma de ensino, preocupado com a equidade, mas também com a inclusão, de modo a proporcionar um ensino de qualidade a todos.

O 25 de abril, proporcionou a autonomia regional da Madeira e dos Açores, como Regiões Autónomas, assim o Decreto-Regional (DR) n.º 1/76/M de 21 de julho, determinava que o Governo Regional da RAM seria estruturado pela Presidência e várias secretarias regionais, incluindo a Secretaria da Educação e Cultura. A autonomia é reforçada pela Lei 13/91 de 5 de junho – Estatuto Político-Administrativo da RAM e as suas sucessivas atualizações, que determinam a educação como uma matéria de interesse específico e que compete à RAM legislar sobre a mesma.

O DR n.º 2/76/M de 21 de outubro apresenta-nos a determinação que a Secretaria Regional da Educação e Cultura integrava o ensino, a ação social, a cultura e os desportos.

O DL n.º 769/A-76, determina que a direção das escolas seria exercida por um conselho diretivo, constituído por professores (3 a 5), representantes de alunos (2) e representante do pessoal não docente (1), todos eles eleitos pelos seus pares e de entre os seus membros é eleito o presidente, o vice-presidente e o secretário.

A 25 de fevereiro de 1978 é publicado na Região o DR n.º 6/78/M que atribuí às câmaras municipais a elaboração de um plano anual de transportes escolares de forma a permitir o acesso dos alunos às escolas. Em agosto do mesmo ano foi publicado o DR n.º 28/78/M de 24 de agosto, que determinou que as juntas de freguesia procediam ao apoio no controlo do absentismo dos professores, assim como a identificação das deficiências existentes nas instalações escolares.

Na década de 80 é aprovada, a nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), legislada pela Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, que irá definir o quadro geral do sistema educativo a vigor em Portugal, “O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português – continente e Regiões Autónomas” conforme expressa o n.º 4 do artigo 1º da LBSE. Esta Lei consagra ainda o “direito à educação e à cultura”, sendo de “especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” conforme é determinado pelo artigo 2º. A descentralização, com o reforço da autonomia das escolas de modo a proporcionar “uma correcta adaptação às

realidades” com uma “participação das populações” permitindo assim a diferenciação na comunidade educativa é apresentado no artigo 3º da mesma legislação.

No artigo 48º da LBSE é introduzido os primeiros conceitos de administração e gestão para as escolas, determinando o seu exercício através de órgãos próprios, eleitos democraticamente e apoiados por órgãos consultivos e serviços especializados, que poderiam ser diferentes entre as escolas, reforçando assim a influência da comunidade escolar nas decisões das escolas. Nesta sequência temos a publicação do DL n.º 43/89 de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, visando uma gestão menos centralizada, reforçando os poderes regionais e locais, sobretudo através do PEE próprio, construídos pelos intervenientes da vida escolar, visualizando as necessidades e a forma de execução, de uma forma participada, tendo em atenção as características e os recursos da escola, respondendo assim às necessidades individuais de cada comunidade.

Com o DL n.º 115-A/98 de 4 de maio, surge como órgãos de administração e gestão das escolas: a assembleia geral, o CE ou o diretor, o CP e o CA. Com este decreto surge a possibilidade de a escola ser administrada por um órgão colegial – CE, ou por um órgão unipessoal – diretor, tal decisão é escolhida pelas escolas conforme determinação no seu RI. Este diploma tem por base a construção social da autonomia da escola, baseado na “governança por contrato ... utilizada na administração pública na Europa” (Forminho et al., 2010, p.63) visando a liberdade das partes, através da opção de celebração de contrato, traçando os objetivos, compromissos e custos, existindo ainda um acompanhamento do contrato-programa e uma avaliação final.

Na Região, a Lei 13/91 de 5 de junho, que define o Estatuto Político-administrativo da RAM, determina como matéria de interesse específico para a Região: educação pré-escolar, ensino básico, secundário, superior e especial (artigo 30º, alínea o)), porém só em 2000 é que a RAM define o seu modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares – com o DLR n.º 4/2000/M, tendo sido alterado posteriormente pelo DLR n.º 21/2006/M. Neste DLR é concedido às escolas o poder de tomar decisões a nível estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional dentro dos parâmetros estabelecidos no DL n.º 43/89 de 3 de fevereiro. É nos apresentado como órgãos de direção, administração e gestão das escolas: o Conselho de Comunidade Educativa (CCE), o CE, o CP e o CA. O CCE é o órgão de direção responsável pela definição da política educativa da escola, sendo o órgão de participação e representação da comunidade educativa, podendo ainda integrar representantes da área

de saúde, social, cultural, artístico, científico, ambiental e económico com relevo para o PEE. O CE, tal como definido no artigo 13.º é o órgão de gestão das escolas nas diferentes áreas. O órgão responsável pela coordenação pedagógica e orientação educativa das escolas é desenvolvido pelo CP. Ao CA é atribuída a deliberação administrativa e financeira das escolas.

Conforme é salientado por Silva e Fraga (2022) é necessária “uma responsabilidade coletiva, flexível e adaptativa por parte de todos os intervenientes no processo educativo” (p.118) através do PEE, do RI e do PAE.

Através da autonomia decretada e concedida à escola, temos “um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (Barroso, 2005, p.109), onde o presidente do CE tem como função balancear todas estas forças, levando as conciliações de forma a proporcionar aos alunos a melhor aprendizagem. A nova escola apresenta-se aberta à sociedade e terá de ser capaz de adaptar-se às suas exigências, democraticamente e dinamicamente, centrando-se no conhecimento e na preparação de jovens competentes, capazes de enfrentar as novas dificuldades que surgirão.

A nível de Portugal continental, surge o DL n.º 75/2008 de 22 de abril, que se aproxima mais da visão normalizada de qualquer organização, com a criação do cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial. Este diploma reforçou a reorganização através da junção de agrupamentos de escolas e escolas que ainda não estavam agrupadas, porém, “sem garantir que cada ciclo de estudos dispusesse de espaço próprio de coordenação e decisão no interior do conselho pedagógico”, conforme expressa Licínio Lima e Leonor Torres (2023, p.754), não conferindo poder à liderança intermédia, perdendo assim poder individual os estabelecimentos agrupados. Nesta lógica o diretor, tal como os restantes gestores públicos, têm de justificar-se perante o Ministério, a Inspeção, o Tribunal de Contas, as Autarquias e diferentes membros da comunidade educativa, considerando todas estas pressões, interesses, expectativas e normativos associados às escolas, a gestão da mesma torna-se uma tarefa muito árdua.

Este normativo foi republicado pelo DL n.º 137/2012 de 2 de julho, não existindo alterações significativas para a análise pretendida.

Estes dois decretos não foram transpostos para a RAM, mantendo-se o regime aplicado pelo DLR n.º 21/2006/M de 21 de junho, para os estabelecimentos de educação

e de ensino básico e secundário da Região, onde a opção por um diretor ou órgão colegial para o CE é opção das escolas determinada no RI de cada escola. Todas as escolas analisadas no estudo possuem uma liderança colegial, com um CE, representado pela figura do Presidente.

2.2 – Estrutura Formal e Não Formal das Organizações

A estrutura organizacional de qualquer organização está associada à estabilidade funcional da mesma. A repartição efetiva de tarefas e funções proporciona que o trabalho seja eficiente, enquanto a coordenação, “assente numa definição objetiva dos fluxos da autoridade e da comunicação, contribuem para a eficácia das ações realizadas” (Coelho, 2016, p.141), temos assim duas dimensões básicas da performance das organizações: eficiência e eficácia que representam o nível de conquista dos objetivos e a quantidade de recursos consumidos a sua concretização.

Atualmente uma característica que influencia o desempenho das organizações é a adaptabilidade, que para Coelho (2016) traduz-se numa “efetiva adaptação a um contexto que muda a um ritmo cada vez mais rápido e com uma intensidade que não para de aumentar” (p.141), estando as organizações muito dependentes de fatores externos que necessitam de uma ação rápida das organizações, de forma a adaptar a standardização, traduzida pela “divisão do trabalho em tarefas simples, com a especialização dos postos de trabalho” (Coelho, 2016, p.142). Na atualidade, podemos afirmar que a divisão do trabalho continua a proporcionar uma maior produtividade, conjugando com outros aspetos, a liderança, a cultura da organização, o conhecimento, entre outros, sendo necessário uma especial atenção à liderança.

O desenho organizacional presente no organigrama de qualquer organização, apresenta a estrutura formal da mesma, ignorando os “laços e relações, a dinâmica de certos grupos, a existência de certos padrões que estão mais ligados às tradições e às culturas do que à própria lógica da organização” (Coelho, 2016, p.156), traduzindo-se pela estrutura não formal.

João Barroso em 2005 apresenta-nos uma análise de relatórios anuais de reitores entre 1935 e 1960 onde apresenta “um contraponto ao “desenho organizacional” traçado pelo quadro legal” (p.57), constituído por alterações na organização originários por iniciativa do reitor, pelas circunstâncias ou resultado das influências internas da

organização. Sendo possível verificar a importância já dada à estrutura não formal das escolas.

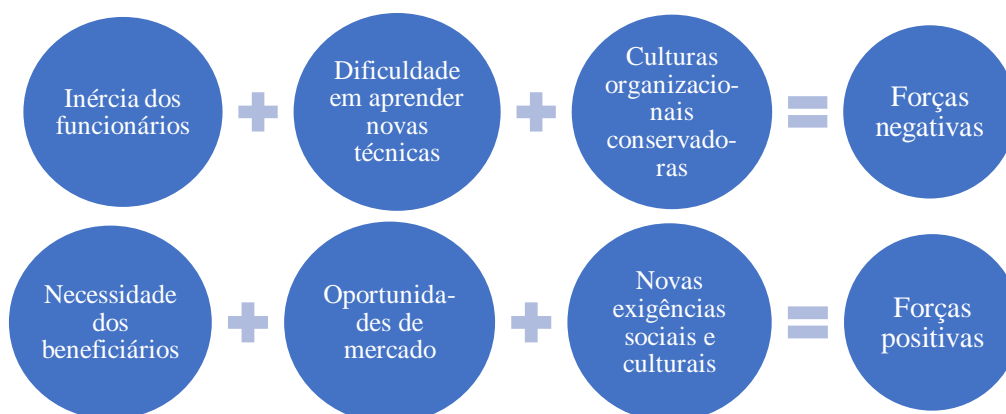
A escola surge assim “como uma extensão da família e que, sobretudo a escola pública, teve (e tem ainda) como uma das funções alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos organizativos” anuncia-nos Lima (1998, p.41), apresentando a escola como um “empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (p.47).

Toda a organização, independentemente do seu objeto, é um sistema aberto, interagindo com os ambientes internos e externos, afetando-os e sendo afetada por estes. Este contexto ambiental está em constante modificação, para o ajuste a essas alterações, as organizações adotam várias técnicas de adaptação e influência do ambiente, podendo estas estratégias ditar o sucesso da organização.

Chiavenato (2000), citando Peter Senge, expõe dois tipos de aprendizagem imprescindíveis para que as organizações prosperem nestes cenários: aprendizagem adaptativa, sendo apresentado diversas e variadas situações e a aprendizagem geradora, onde a criatividade surge pelo trabalho em equipa na resolução de problemas. Assim, concluímos que toda a mudança implica “transformação, perturbação, interrupção, ruptura” (Chiavenato, 2000, p.147). Dentro deste processo o administrador/gestor/líder tem a tarefa de aperceber-se da necessidade de mudança, proporcioná-la e normalizá-la. É necessário ter em atenção as forças de apoio e as forças de resistência a essa mudança.

Figura 1

Forças Positivas e Negativas da Mudança



Nota: a figura ilustra as forças positivas e negativas na organização que possam surgir ao ocorrer uma mudança, foi adaptado de Chiavenato (2000, p.150)

Estas mudanças irão influenciar a cultura organizacional, traduzindo-se na forma como a organização lida com o ambiente e as diferenças, assim podemos definir cultura organizacional como uma “complexa mistura de pressuposições, crenças, comportamentos, histórias, mitos, metáforas e outras ideias que, tomadas juntas, representam o modo particular de uma organização funcionar e trabalhar” (Chiavenato, 2000, p.173). É a cultura que assimilará os objetivos e proporcionará a realização da missão da organização.

Dentro de qualquer organização estão presentes a estrutura formal e a estrutura informal.

Na formal está consagrada a estrutura funcional e a estrutura hierárquica, sendo aqui representada pelos órgãos, pelos cargos, pela definição da hierarquia, pela apresentação dos objetivos e metas, e ainda pela determinação de como atingir esses objetivos. Esta estrutura, para uma organização escolar - objeto da investigação, baseia-se na “reprodução (perfeita e integral) das regras formais hierarquicamente produzidas («modelo decretado»)” (Lima, 1996, p.11). Nesta estrutura temos a definição da organização, o estabelecimento da hierarquia, a determinação das responsabilidades e a contemplação das tarefas a executar. São assim desenhadas as posições sociais, que são completadas ou completam outras para atingir um objetivo definido.

Porém toda e qualquer organização não funciona só com a parte formal, a sua integração numa sociedade mutável e em constante alteração, origina uma organização informal que contempla todo o contexto onde a organização está inserida e as relações interpessoais dos seus integrantes, contribuindo assim para a construção de regras e procedimentos não formais, mas que se adequam ao funcionamento da organização.

A estrutura informal é assim, “a rede de relacionamentos e interações que se desenvolve espontaneamente entre as pessoas que ocupam posições na organização formal” (Chiavenato, 2000, p.177). Podemos considerar que esta estrutura tem como principais componentes: os grupos informais, as atitudes e comportamentos em relação às práticas administrativas, as normas de trabalho que são adotadas fora dos procedimentos e os padrões de liderança informais.

Licínio Lima (1996) diz-nos que os “actores escolares nunca se limitam ao cumprimento das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras dadas, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”

(p.11), assim as mudanças nas organizações escolares não ocorrem apenas pela alteração legislativa, imposta por lei, mas igualmente, e principalmente, por outros aspetos não regulamentados, que a torna distinta entre várias, ganhando assim vantagem e diferenciação.

Tal como também nos apresenta Licínio Lima (1998) é difícil distinguir a escola espaço físico, da escola instituição: “à idade de estar na escola, às funções sociais da escola, ao ensino, às aprendizagens que nela têm lugar, enfim às características gerais partilhadas por todas as escolas” (p.46), tendo por vezes um espaço físico normalizado entre as diversas escolas, mas a imagem da escola é constituída pela parte formal e pela informal, além do seu aspeto físico e organizacional, pelas emoções, projetos e expectativas de toda a comunidade.

Blau e Scott apresentados igualmente por Lima (1998), dizem-nos que a escola é uma organização formal, estabelecida com o propósito de cumprir uma finalidade. Por sua vez Peter Drucker, também referenciado por Lima (1998) defende que a escola, como qualquer instituição pública, tem de ser vista de uma forma empresarial, de modo a normalizar a inovação e tornar as entidades públicas aptas para encarar a inovação como uma oportunidade de desenvolvimento.

Para compreender a escola como organização é necessário entender a sua evolução organizacional. Numa primeira fase o ensino era ministrado individualmente, cada aluno tinha o seu ritmo e era instruído dentro desse ritmo, seguidamente temos o ensino simultâneo, que permitiu uma difusão e uniformização da aprendizagem, de valores e normas e a preparação para o trabalho fabril, surgindo assim a divisão dos alunos por nível de trabalho, a especialização dos docentes, a divisão dos espaços, do tempo e dos saberes. A esta estrutura organizacional surgem algumas críticas, nomeadamente por E. White (1874) apresentado por Barroso (2005)

como pode ensinar-se aos alunos em classes de um sistema graduado sem sacrificar as suas forças e necessidades individuais? Como submeter os resultados da instrução escolar a exames sem estreitar ou canalizar tal instrução? Como submeter um corpo de professores a uma supervisão eficaz sem reduzi-los a simples operacionais? Como realizar a devida adaptação do sistema à necessidade dos alunos que podem dedicar somente parte do seu tempo aos deveres escolares? (p.50).

Estas inquietudes ainda fazem parte da nossa organização escolar, constituindo parte da cultura e do pensamento de toda a comunidade escolar, com vista a uma educação de qualidade para todos.

Os diversos autores diferem na definição da escola como organização, pois esta tem inúmeras características associadas ao meio em que se insere. Licínio Lima (1998) apresenta-nos Michel Crozier que nos diz que a escola “*does not have only a hand* (escola clássica) *and a heart* (escola das relações humanas). *He has also a head, which means that he is free to decide*” (p. 66), o que se traduz na estrutura não formal que irá permitir a distinção entre as escolas.

2.3 - Administração Pública e a Cultura Organizacional

Às escolas foi dada a missão de “fabricação de competências úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho” (Torres & Palhares, 2009, p.80), sendo submetidas a critérios de eficácia, que irão determinar a sua cultura organizacional.

Numa primeira análise a cultura organizacional de uma escola pública é constituída pela essência da cultura da Administração Pública, que tem a sua origem no modelo burocrático, este modelo defendido por Max Weber tem como características uma estrutura funcional e orgânica, através de uma hierarquia piramidal, recorrendo à regulação jurídica, onde a “burocracia surgia assim como modelo, idealizando uma forma de organização superior a todas as demais” (Madureira & Asensio, 2013, p.173). Este modelo burocrático está assente em princípios funcionais: procedimentos escritos e estandardizados (extensos, legais e racionais), hierarquização da autoridade e das informações/comunicações, tendo as organizações um carácter formal, um recrutamento baseado no mérito (através de concursos públicos) e a profissionalização dos funcionários com uma orientação para o método.

Uma das críticas negativas a este modelo idealista, é que poderá proporcionar algumas vantagens pessoais aos funcionários e dirigentes da Administração Pública devido a sua posição de poder, ao seu poder hierárquico, possibilitando ao interesse pessoal sobressair ao interesse coletivo, o qual deveria ser o seu foco. Tentando colmatar as falhas do modelo burocrático, surge um novo modelo – o *New Public Management*, sob a influência de *Margaret Thatcher*, possuindo estruturas orgânicas que se adaptam às novas situações e visando sistemas de controlo. Este modelo baseado na gestão privada defende a desagregação das grandes unidades burocráticas para novas estruturas,

autónomas e descentralizadas, com orientação para os resultados propostos individualmente. Também em Portugal este modelo foi adotado, porém surgiram novas preocupações, como coordenar e controlar estas estruturas autónomas, de forma a controlar as despesas públicas e o endividamento, por forma a atingir a eficiência desejada e imposta pela União Europeia.

Em 2011, Portugal apresentou uma crise financeira e um défice excessivo, sendo auxiliado por um grupo de trabalho europeu, denominado de *troika*, de forma a controlar uma dívida pública excessiva e um descontrole das contas. Esta crise iniciou-se primeiramente na Grécia e na Irlanda que também foram auxiliados por estes grupos de trabalho. Este grupo trabalhou em Portugal de abril de 2011 a maio de 2014, sendo constituído por elementos da Comissão Europeia, do Fundo Monetário Internacional e do Banco Central Europeu, que coordenaram o programa de assistência financeira ao nosso país, necessário, devido à derrapagem orçamental apresentada pelo país, perante as regras da União Europeia.

Surge assim, um novo modelo de gestão pública, o Neo-Weberianismo ou burocracia liberal, que se apoia na centralização, coordenação e controlo das estruturas autónomas, combinando com uma estrutura hierárquica com níveis de autonomia e responsabilização, sendo um modelo híbrido na seleção de dirigentes, com critérios políticos e administrativos/técnicos, surgindo assim uma responsabilização partilhada profissionalmente e politicamente. Porém este modelo “de responsabilização por objetivos assenta na capacidade de o dirigente influenciar o sentido dos resultados e, portanto, para ser plenamente responsabilizado, deve dispor da necessária autonomia (política)” (Madureira & Asensio, 2013, p.183). Nesta gestão por objetivos temos como essencial as competências do fator humano (dos dirigentes e dos demais trabalhadores), sendo que o conhecimento obtido pela educação formal, embora seja importante, é insuficiente, pelo que deverá ser constantemente atualizada, “neste contexto, o saber-fazer, ou seja, aplicar na prática os conhecimentos adquiridos, assumiu maior importância, assim como as competências comportamentais de comunicação, trabalho em equipa, espírito crítico e inovador” (Madureira & Asensio, 2013, p.216).

Todos estes modelos influenciam e influenciaram a organização escolar, na medida que as escolas são parte integrante do organismo Estado.

2.3.1 – A Cultura das Organizações Escolares

Conforme nos elucidava João Barroso (2005) “o conceito de cultura escolar tem sido utilizado para pôr em evidência a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e jovens” (p.41), salientando o papel da cultura na educação, mas esquecendo o papel que a cultura organizacional tem na própria escola.

João Barroso salienta que a cultura escolar é transmitida às novas gerações, sendo importante para a sua formação. Dominique Julia (1995) apresentada por Barroso (2005) diz-nos que a cultura escolar pode ser definida como um

conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinados a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (p.43).

Trata-se de uma definição de cultura escolar com uma componente funcional, com a função de transmissão, de uma geração estabelecida para outra, dos princípios, sendo assim a cultura escolar uma subcultura da cultura da sociedade em geral, pois a cultura transmitida nas escolas será a predominante na cultura geral.

Mas a cultura escolar, não possui o papel de apenas transmissora, podendo produzir uma cultura específica. Barroso (2005) apresenta-nos Chervel (1998) que nos diz que a escola funciona também como “um sistema regulado e largamente autónomo” (p.44), sendo esta ideia reforçada por Maurice Halbwachs (1938), igualmente apresentado por João Barroso em 2015,

como todas as grandes funções sociais, o ensino tem um espírito, expresso nos programas, nas matérias ensinadas, nos métodos, e um corpo, uma estrutura material, que, em parte, exprime esse espírito, mas que, por vezes, reage a ele, colocando-lhe a sua marca própria e impondo-lhe, temporariamente, os seus limites (p.45).

Assim, a cultura também é transformada nas escolas, adquirindo novas características e transmitida à sociedade, tendo assim uma função estruturalista.

Segundo Torres e Palhares (2009) é possível identificar nas organizações escolares três tipos de cultura: a cultura integradora, a cultura diferenciadora e a cultura fragmentadora.

A cultura integradora é formada por um grau de partilha e de identificação elevados, conforme nota Torres (2003), a cultura integradora traduz-se por um “conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos e outros factores pertencentes à ordem do simbólico, que representam o padrão da conformidade ideal e que, por isso, se deseja interiorizar prioritariamente a todos os actores da organização” (p.188), sendo a cultura considerada pertença da organização. O líder é o elemento central da organização, que determina os seus próprios valores e crenças, que são impostas aos restantes membros, através de “processos de socialização profissional, as estratégias de treinamento do pessoal, os rituais de confraternização, os mitos da grande família” (Torres, 2003, p.188).

Na cultura diferenciadora é evidenciada o grau de partilha cultural apenas no grupo de referência, podendo coexistir outras subculturas percebidas.

Na cultura fragmentada o grau de partilha é mínimo. Torres (2003) refere “a divisão vertical e horizontal, a departamentalização, a existência de vários postos de trabalho” (p.189) irá permitir a criação de diversas subculturas, estando a diferenciação ligadas às diferentes identidades profissionais, originárias das convivências regulares nas mesmas condições de trabalho, sendo os diferentes atores responsáveis pelos valores e normas da cultura organizacional. A perspectiva fragmentada caracteriza-se pela “multiplicidade de crenças, valores e significados dados pelos actores às experiências vividas, sem que se denote, em contexto algum, a consolidação de uniformidades de condutas ou de atitudes ao nível dos grupos estruturadores da organização”, conforme especifica Torres (2003, p.192), não existindo assim a homogeneidade entre os atores.

Numa organização poderão coexistir os três tipos de cultura: “à lógica da integração corresponderia uma manifestação integradora da cultura; a lógica da estratégia suscitaria uma cultura predominantemente diferenciadora; e a lógica da subjectivação estaria por detrás de manifestações tendencialmente fragmentadoras da cultura” conforme distingue Torres (2003, p.294). Torres (2003) refere ainda que as regras formais, impostas, são apoiadas por regras informais e habitualmente da apreensão das relações existentes dentro e fora da comunidade educativa, originando uma cultura própria composta por todos esses elementos.

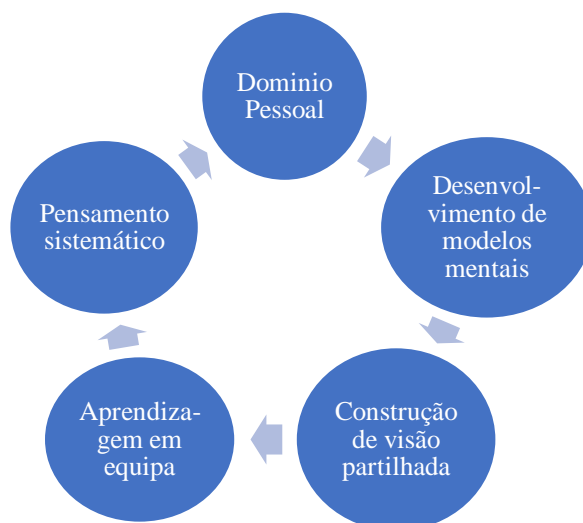
Conforme análise efetuada aos relatórios da avaliação externa das escolas, realizada por Torres e Palhares em 2009, é possível extrair que as escolas portuguesas possuem uma cultura própria, visando a diferenciação, assente na experiência e na imagem da escola, relevando uma comunidade educativa motivada e empenhada. Esta afirmação, também é do entendimento de João Barroso (2005) que refere que a

“capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de constrangimentos externos) está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização” (p.57), tendo aqui a liderança um papel importante nesta dinâmica relacional.

Prates et al. (2010) identificam a escola como “um organismo que tem uma cultura própria, que se vai renovando, reformulando e aprendendo com os seus elementos constituintes, tornando-se numa instituição que aprende” (p.26), sendo apresentado, pelos mesmos atores, no estudo de Senge (1998) cinco elementos que constituem a aprendizagem organizacional:

FIGURA 2

Os CINCO ELEMENTOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL



Nota. Cinco elementos da aprendizagem organizacional, adaptado de Prates et al., (2010).

No domínio pessoal temos os objetivos pessoais, onde são estabelecidas as metas, as intenções e o caminho individual. Os modelos mentais contêm todos os valores que irão determinar as atitudes, as ações e as decisões individuais, originárias de opções ponderadas. A visão partilhada é a essência da organização, onde uma meta comum é estabelecida e distribuída. A aprendizagem em equipa resulta do relacionamento dos elementos tendo por base o diálogo, a discussão e a descoberta de novas perspetivas, que irá permitir ligações com o alcance dos objetivos grupais. O pensamento sistemático vai conciliar todos os outros elementos, solidificando-os, interligá-los e agindo como um só.

2.4 - Análise da Legislação

O direito à educação e à cultura estão consagrados na Constituição Portuguesa, sendo da responsabilidade do Estado “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, sendo ainda garantido “o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar”, onde o sistema educativo irá enquadrar-se com as necessidades da sociedade, “contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”, promovendo o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” com o objetivo de formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 2º), para isso é necessário existir uma adaptação às necessidades das comunidades educativas, tendo as escolas autonomia consagrada para efetuar essas adaptações.

A nível legislativo as referências à autonomia das escolas surgem com a LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), onde é referido que a administração e gestão do ensino básico e secundário é realizado por órgãos próprios e orientado por princípios de democraticidade, representatividade e de participação comunitária, prevalecendo “critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa” (artigo 48º da Lei 46/86 de 14 de outubro). Estes órgãos serão democraticamente eleitos e apoiados por órgãos consultivos e/ou por serviços especializados.

A administração do sistema educativo tem como princípios gerais, enumerados no artigo 46º da LBSE:

1 - A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.

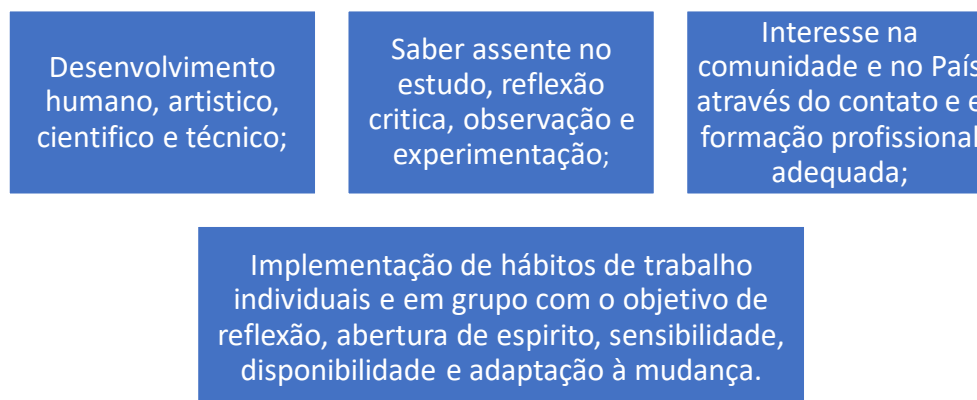
2 - O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

3 - Para os efeitos do número anterior, serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção.

Os princípios enumerados visam que o ensino secundário alcance os seguintes objetivos, descritos no artigo 9º da LBSE.

FIGURA 3

Objetivos do Ensino Secundário



Nota. Objetivos do secundário, conforme artigo 9º da LBSE.

Os objetivos acima apresentados constam da LBSE, referindo igualmente que compete ao Estado “criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população” (artigo 40º da Lei 46/86 de 14 de outubro), com o objetivo de eliminar as desigualdades, assimetrias locais e regionais, visando a igualdade de oportunidades de educação e ensino. Para a efetivação desta rede é necessário que os edifícios escolares sejam ajustados “às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar” (artigo 42º da Lei 46/86 de 14 de outubro). Sendo necessário que as escolas possuem equipamentos integrados, para o ensino e que permitem, igualmente, a utilização pela comunidade para atividades de ocupação de tempos livres e atividades extraescolares.

O DL 43/89 de 3 de fevereiro, estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas do 2º, 3º ciclos do ensino básico e secundário, determinando a capacidade de elaboração e realização de um PEE, com prioridades pedagógicas. É, no entanto, o DL

115-A/98 de 4 de maio, que consagra a autonomia, “como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010b, p.66).

A autonomia tem “uma função instrumental de a escola realizar melhor o seu projecto educativo” (p.66). Em Portugal continental a política educativa inclui várias tipologias contratuais, estas tipologias implicam três características:

- (1.) Negociação explícita sobre os objectivos – o contrato é um acordo negociado sobre os próprios objectivos da acção;
- (2.) Calendário operacional – As partes contratantes estabelecem um compromisso acerca do período de realização da acção, que se inscreve, algures, entre a anualidade orçamental e o horizonte distante da planificação;
- (3.) Cofinanciamento das operações – O contrato inclui os contributos conjuntos das partes (em termos de financiamento ou de competências humanas e técnicas) relativos à realização dos objectivos (Gaudin, 1999, citado por Formosinho, Fernandes & Machado, 2010b, p.67).

É pressuposto duas delimitações prévias a esta proposta de implementação de contratos de autonomia educativa, o serviço público a implementar e o nível de autonomia, estabelecendo-se, assim as metas públicas em cada escola.

Foi efetuado nas escolas que pretendiam contratos de autonomia uma avaliação externa de modo a “identificar pontos fortes e fracos do seu desempenho bem como as oportunidades de desenvolvimento criadas e os constrangimentos a ultrapassar” (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010b, p.68), foram avaliadas, em 2005-2006, vinte e quatro escolas, sendo solicitado às mesmas um projeto de melhoria, que seria a base do futuro contrato de autonomia. Formosinho, Fernandes & Machado (2010b) relatam que este projeto de melhoria determina que o processo de autonomia das escolas deve “valorizar os “empreendedores da mudança”, isto é, aqueles que nas escolas conduzem a sua acção em direcção aos fins estabelecidos e à melhoria das práticas” (p.68).

Em Portugal continental a coordenação da política educativa é efetuada pelo Ministério da Educação, sendo na RAM assegurada pela Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, que possui competências específicas para a sua implementação. Silva e Fraga (2022) dizem-nos que a “autonomia assenta na

transferência de competências e poderes da administração educativa central e regional para a escola, no intuito de alargar a sua capacidade de decisão” (p.9).

Passa a ser o papel da administração educativa “o de apoio e regulação desse processo, através do desenvolvimento de ações que possibilitem às escolas desempenhar de forma competente as novas funções” (p.9), incumbindo à escola a proatividade para a autonomia.

Na RAM o DLR n.º 21/2006/M de 21 de junho, veio alterar o anteriormente em vigor (DLR n.º 4/2000/M de 31 de janeiro), implementando um modelo de autonomia, administração e gestão para as escolas da região, definindo o órgão de direção, os órgãos de administração e de gestão e as estruturas de gestão intermédia.

No seu artigo 13º do DLR 21/2006/M de 21 de junho, é apresentado a hipótese de as escolas através do seu RI optarem por uma direção executiva, composta por um órgão colegial ou optarem por um diretor, órgão unipessoal. Todas as escolas analisadas optaram pela direção executiva colegial, presidida por um Presidente, que tem as funções definidas no artigo 16º do mesmo DLR:

1 - Compete em especial ao presidente do CE ou diretor, nos termos da legislação em vigor:

- a) Representar a escola;
- b) Coordenar as atividades decorrentes das competências próprias do CE;
- c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
- d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente;
- f) Apreciar o pedido de justificação de faltas de pessoal docente e não docente, de acordo com as disposições legais.

2 - O presidente da direção executiva ou o diretor podem delegar as suas competências, respetivamente, num dos vice-presidentes ou adjuntos.

3 - Nas suas faltas e impedimentos, o presidente do CE ou o diretor são substituídos, respetivamente, pelo vice-presidente ou adjunto por si indicado.

Estando as competências do CE expressas no artigo 15º do DLR 21/2006/M de 21 de junho, nomeadamente a elaboração do PEE e do RI da escola, que deverá ser aprovado pelo CCE. Tendo ainda como competências a definição do regime de funcionamento da escola, o projeto de orçamento, o plano anual de atividades assim como os relatórios periódicos e final da sua execução, efetuar a constituição de turmas e os respetivos

horários, distribuir o pessoal docente e não docente, designar os diretores de turma, planear e executar as atividades de ação social escolar, gerir todos os recursos educativos, estabelecer protocolos, entre outras.

Desta análise, conseguimos verificar que os Presidentes do CE das escolas necessitam de possuir competências técnicas (especializadas na organização – escola), interpessoais (sobre o comportamento humano, processo de grupo, capacidade de comunicação) e conceptuais (capacidade analítica) para o exercício das funções.

2.5 – Projeto Educativo de Escola - PEE, Plano Anual de Escola - PAE e Regulamento Interno - RI

O n.º 2 do artigo 3º do DLR n.º 21/2006/M de 21 de junho, diz-nos que o PEE, o PAE e o RI são instrumentos individuais e identificativos de cada escola, que irão espelhar a autonomia da mesma visando as decisões estratégicas, pedagógicas, administrativas, financeiras e organizacionais.

Os PAE estudadas, apresentam-se como um plano de ação que estrategicamente definem as ações do PE, assim como a forma de organização e programação das atividades e dos recursos envolvidos.

Os PEE mostram a orientação educativa de cada escola, contêm os princípios, os valores, as metas e as estratégias para quatro anos, que serão desenvolvidas anualmente no PAE.

O RI define o funcionamento de cada uma das escolas, de cada órgão de administração e gestão, assim como das direções intermédias e dos serviços existentes. Apresenta os direitos e deveres de todos os elementos da comunidade educativa.

Por vezes é difícil distinguir a finalidade de cada um destes documentos, Azevedo et al. (2011), distingue-os em dois conjuntos de documentos:

1. Documentos de carácter programático e institucional, que garantem estabilidade à escola a médio prazo e que constituem os alicerces fundamentais da sua ação educativa – projeto educativo, regulamento interno e projeto curricular de escola;
2. Documentos de carácter mais operacional e instrumental, que se articulam e concretizam na ação, o definido nos documentos anteriores – plano de atividades, relatório anual de atividades e relatório de autoavaliação (p.16).

Seguindo este raciocínio, o PEE é o documento de planeamento institucional e estratégico da escola, sendo a matriz de todos os outros documentos. O RI irá estabelecer

as regras e o funcionamento da organização, estabelecendo as “regras e normas que marcam a convivência entre os diferentes atores da ação educativa e estabelecem a estrutura organizacional da comunidade escolar” (Azevedo et al., 2015, p.16). O PAE será o plano operacional, definindo a calendarização e programação das atividades e ações, visando a missão consagrada no PEE.

As escolas não são organizações fechadas, é importante que os documentos reflitam toda a comunidade educativa, nos diversos aspetos formativos e educacionais, de modo que os diversos intervenientes o considerem deles e os repliquem no dia-a-dia, pois, a escola educa e forma para a sociedade. Deve, por isso, ter em conta não apenas os interesses imediatos dos alunos, mas os seus interesses futuros e, em particular, as necessidades da própria sociedade. Isso implica que deve estar atenta ao que se passa na sociedade e em particular no mundo do trabalho, de modo a compreender as mudanças que se operam no emprego e nos perfis profissionais e de formação. Para isso, é fundamental que haja colaboração externa (Azevedo et al., 2011, p. 25).

Todas as escolas estudadas apresentam estes documentos acessíveis nas respetivas páginas de internet. A análise dos mesmos foi importante para o nosso estudo, pois permitiu a triangulação da informação recolhida nas entrevistas, ajudando na apresentação das características solicitadas na questão colocada.

Capítulo III - A Liderança Educacional

3.1 - Gestão Versus Liderança Educacional

Os dez papéis do gestor são apresentados por Chiavenato (2000) e divididos em diversas categorias: categoria de papéis interpessoais, que se traduz pela interação da função, categoria de papéis informativos, traduzida pelo processamento e fluxo da informação existente e, por último temos a categoria de papéis decisórios, que complementa a utilização da informação para as decisões, alegando que o processo de gestão envolve planos estratégicos e operacionais eficazes de forma a atingir os resultados pretendidos, implicando uma adaptação constante ao ambiente interno e externo de forma a atingir eficazmente os objetivos traçados.

Tabela 1

Os Papéis do Administrador

Categoria	Papel	Atividade
INTERPESSOAL	Representação	Representação cerimonial, simbólica e formal.
	Liderança	Dirige, motiva, treina, aconselha, orienta e comunica com os subordinados
	Ligação	Orienta as redes de comunicação da organização.
INFORMACIONAL	Monitoração /disseminação	Difunde a informação.
	Porta-voz	Representa a informação para o exterior.
DECISÓRIA	Empreende	Verifica novas ideias, assume riscos, delega responsabilidades.
	Resolve conflitos	Ação corretiva interna e adapta os membros para a mudança.
	Distribuição de recursos	Programa, orçamenta e estabelece prioridades.
	Negociação	Representa os interesses da organização.

Nota. Apresentação dos papéis desempenhados pelos gestores, adaptado de Chiavenato (2000).

É possível verificar todas estas atividades numa liderança escolar, principalmente no papel de representação desempenhada pelos Presidentes do CE. É o Presidente que representa a Escola, sendo o seu porta-voz. Dirige e comunica com os subordinados, sendo a ligação com os diferentes departamentos, difunde a informação, efetua a gestão de conflitos, resolve impasses, delega funções e estabelece prioridades, além de que negocia com os diferentes intermediários de forma a representar eficazmente os interesses da sua organização.

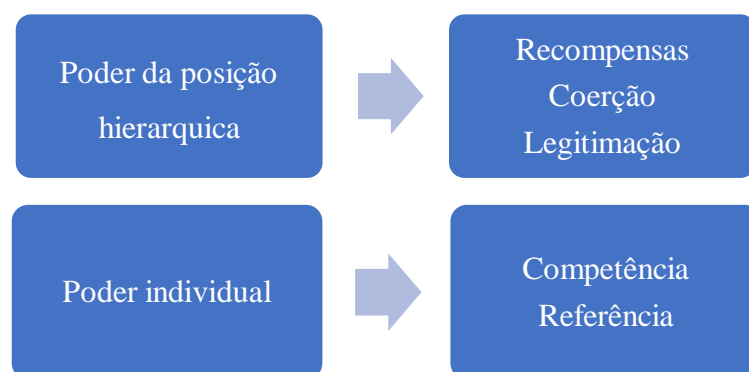
Embora não exista uma definição consensual para liderança, existe um consenso na diferenciação entre gerir e liderar, possuindo ambos características distintas. Firmino (2002) apresenta-nos que:

a gestão gere a curto prazo, conferindo coerência à ação dos vários órgãos, em função de metas pré-estabelecidas e zelando pela ordem no interior da organização, a liderança inspira-se na visão, motiva as equipas para projetos inovadores e traça a estratégia de mudança, de médio e longo prazo, que de modo nenhum se confunde com uma perspetiva rígida de planeamento estratégico (p.112).

Os gestores são motivados por três necessidades básicas: a necessidade de realização ou êxito, traduzindo-se por ser bem-sucedido em relação a um padrão pessoal e de excelência, a necessidade de afiliação, através do estabelecimento e manutenção de relações cordiais, e a necessidade de poder, traduzida pelo modo de influenciar e controlar.

Figura 4

Fontes do Poder



Nota. Ilustração das diferentes fontes do poder e as formas do seu exercício pelos gestores, adaptação de Chiavenato (2000).

Este autor defende que a verdadeira liderança advém da competência e da referência, baseada na especialidade, nas aprendizagens e na atuação do líder.

Barracho (2012) apresenta-nos dois conceitos de líder, o primeiro defendido por Brown (1936), citado por Barracho (2012) em que as organizações estão agrupadas, orientadas para objetivos, estruturadas por tarefas, de acordo com as capacidades individuais, assim, a existência do líder só depende da existência do grupo. Já Knickerboker, em 1948, citado por Barracho (2012) apresenta-nos que a liderança está implícita a uma determinada situação de relação entre o indivíduo e o grupo - o poder e a influência irão permitir o exercício da liderança.

A definição de liderança irá depender de vários fatores, características e situações. Bento e Ribeiro (2013) dizem-nos que a liderança tem a finalidade de “mobilizar pessoas com vista à concretização de um objetivo particular”, “influenciar as pessoas para trabalharem de forma entusiástica”, “conquistar corações e mentes através de uma eficaz liderança persuasiva, utilizando as relações e as capacidades de comunicação” e ainda tem a “capacidade de assegurar o cumprimento dos objetivos, com uma autoridade funcional e uma competência específica” (p.12).

A administração de uma escola é um processo de gestão, muito burocrático, possuindo os Presidentes dos CE pouco tempo para a liderança, porém esta é fundamental para a concretização dos objetivos a curto e a longo prazo.

Analisando as características apresentadas por Bento e Ribeiro (2013), diferenciamos gerir de liderar:

Tabela 2

Diferenças entre Gestão e Liderança

Gestão	Liderança
Administração.	Inovação e desenvolvimento.
Reprodução.	Original.
Foco no sistema e nas estruturas.	Foco nas pessoas.
Visão a curto prazo.	Visão a longo prazo.
Orientação para os resultados.	Orientação para os fins.

Nota. Consolidação das características inerentes a gerir e liderar, apresentado por Bento e Ribeiro (2013).

O gestor concentra-se em chefiar e controlar os subordinados, através do poder e autoridade formal, por sua vez, o líder junta o grupo para a adesão, coesão e concretização dos objetivos. Barracho (2012), por outro lado, diz-nos que o conceito de liderança está intrinsecamente ligado à posição do líder, ao seu comportamento, tornando-se uma característica do próprio indivíduo.

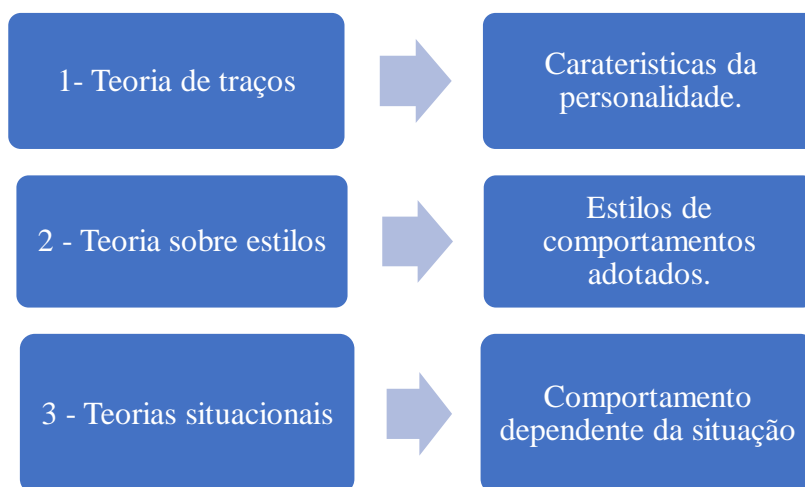
Podemos encontrar algumas das características apresentadas nas definições de gestão e liderança no DLR n.º 21/2006/M de 21 de junho. Este decreto diz-nos que o CE é o órgão de gestão das escolas em diversas áreas, no quadro anterior podemos identificar algumas das funções apresentadas no decreto. A característica reprodução é nos apresentada pela determinação (no DLR) que o CE gere a escola de acordo com a política educativa determinada pelo CCE, tendo assim um papel executivo. O foco nos sistemas e nas estruturas pode ser encontrado em todo o diploma e na estruturação dos órgãos de administração e gestão das escolas. A visão a curto prazo está contida no mandato de quatro anos que poderá mudar definitivamente a visão implementada de um mandato para outro. Podemos ainda visualizar a orientação para os resultados em algumas das competências atribuídas ao CE, nomeadamente: a definição do funcionamento da escola, a superintendência da constituição de turmas e na elaboração de horários, a distribuição do serviço docente e não docente, entre outras. Porém, também podemos enumerar algumas características da liderança, nomeadamente: foco nas pessoas, inovação e desenvolvimento, pois no DLR consta que no CCE podem estar representantes de várias áreas de interesse para o PEE, nomeadamente entidades ligadas à saúde, à sociedade, à cultura, à arte, à ciência, entre outras. Podemos ter assim a diferenciação tão necessária para a orientação por fins. Podemos verificar isto nas escolas estudadas, através da composição do CCE, onde estão presentes representantes de Autarquias, entidades ligadas à juventude, saúde, cultura, arte, ambiente, entre outros, assim como nos protocolos assinados entre as escolas e as diversas entidades ligadas aos diferentes sectores da sociedade.

3.2 - Teorias de Liderança

As teorias que estudam os estilos de liderança pretendem verificar qual a liderança que obtém os melhores resultados e a melhor satisfação dos intervenientes. São três as teorias mais estudadas:

Figura 5

Diferentes Abordagens sobre a Liderança



Nota. Exposição das diferentes abordagens de liderança conforme Chiavenato (2000).

3.2.1 - Teoria dos Traços da Personalidade

Na 2ª Guerra Mundial surgem os primeiros estudos sobre liderança, tendo a sua origem na escolha de oficiais e a procura dos traços físicos, características de personalidade que determinaria os líderes naturais. Na perspectiva da época e idealizado por Carlyle em 1910, o poder era um dom do líder, de um “grande homem” que possuía: “inteligência, criatividade, fluência verbal, autoestima, capacidade de persuasão, estabilidade emocional, ser sociável, ter tolerância ao stress e um estatuto socioeconómico superior aos subordinados” (Barracho, 2012, p.71).

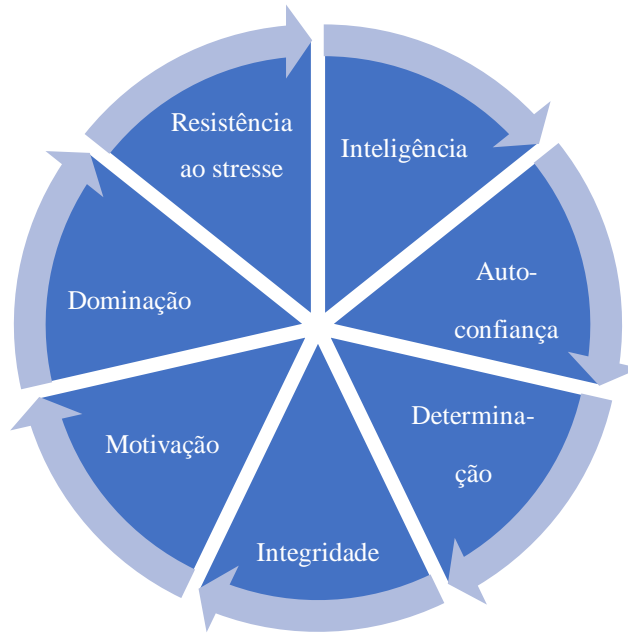
Nesta teoria o líder era inato, sem ter em conta o contexto e a situação.

Vários estudos posteriores, nomeadamente efetuados por Stogdill (entre 1949 e 1970), referenciado por Barracho (2012), diz-nos que um indivíduo com determinados traços/características tem uma maior probabilidade de ter uma liderança eficaz, porém, a sua existência em si, não é condição singular, é necessário ter em atenção outros aspetos, nomeadamente a situação: “certos traços são eficazes numa situação, mas não noutras” (Rego, 1997, p.41).

As pesquisas de Stogdill (1948 e 1974), Mann (1959), Lord, De Vader and Alliger (1986) e Kirpatrick e Locke (1991), conforme é indicado por Barracho (2012) apresentam os seguintes traços de personalidade como predominantes:

Figura 6

Características da Teoria dos Traços



Nota. Exibição das características predominantes na Teoria dos traços (adaptado de Barracho, 2012).

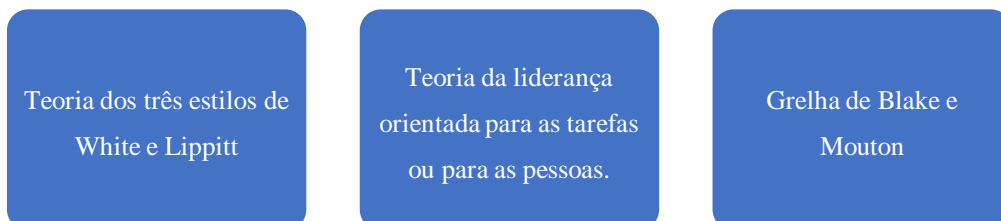
Temos assim traços como resistência ao stress, inteligência, autoconfiança, determinação, integridade, motivação e dominação, como qualidades predominantes nesta teoria, determinando o sucesso ou insucesso do líder.

3.2.2 - Teorias dos Estilos de Liderança

Outra abordagem perante a liderança é-nos dada pelas teorias sobre os estilos de liderança, onde é analisado o comportamento do líder perante determinadas situações.

Figura 7

As Teorias Comportamentais da Liderança



Nota. Consolidação das teorias comportamentais da liderança, adaptado de Chiavenato (2000).

Estes estudos têm como base o comportamento dos líderes, “tendo chegado à conclusão que o comportamento do líder era em função da personalidade do líder e da situação” (Barracho, 2012, p.74). A opção por um determinado estilo de liderança é baseada em diversos fatores, e a forma como estes são utilizados influenciará a visão que os subordinados têm do líder.

Em 1939, após vários anos de estudos os psicólogos White e Lippitt, citados por Barracho (2012) defendem uma teoria comportamental universal, baseada nos resultados e no comportamento, apresentando três estilos básicos de liderança: a autocrática, a liberal e a democrática.

A liderança autocrática concentra-se no líder, com uma forte orientação para as tarefas, mas com orientação mínima para as relações, apenas o líder decide e determina os procedimentos, efetua a divisão do trabalho esperando obediência plena dos subordinados. O líder centraliza o poder e o controlo, mandando, impondo, exigindo e dominando.

A liderança liberal caracteriza-se pela total liberdade dada pelo líder aos subordinados para as tomadas de decisões sobre as tarefas, execução e divisão do trabalho. O líder ausenta-se e ignora, só intervindo quando solicitado.

Na liderança democrática o grupo é estimulado e orientado pelo líder, sendo o líder comunicativo, facilitador e orientador. O líder toma as decisões em conjunto com os subordinados, ouvindo-os, ensinando e cooperando mutuamente.

Uma outra teoria comportamental é a teoria da liderança orientada para as tarefas ou para as pessoas. Nesta teoria temos a defesa que existe dois tipos de liderança: a liderança centrada na tarefa ou a liderança centrada nas pessoas.

A liderança centrada na tarefa preocupa-se com o resultado imediato que virá da execução da tarefa. O líder planeia e define os padrões de trabalho, atribui responsabilidades, monitorizando o desempenho, a execução das regras e dos regulamentos definidos previamente.

A liderança centrada nas pessoas, preocupa-se com a participação de todos, o líder dá apoio e suporte aos subordinados, respeita as sensibilidades, necessidades e aspirações individuais, sendo as tarefas definidas em conjunto.

Por último, temos a teoria denominada de *managerial gride* - grade ou grelha de Blake e Mouton, onde o objetivo é a verificação do grau de compromisso dos líderes, perante as pessoas e a produção. É criada uma grelha com dois eixos, um vertical que

define a preocupação com as pessoas e outro horizontal que define a preocupação com a produção. Esta teoria defende que um líder com baixo empenho no relacionamento e na tarefa é um líder pobre, com apenas elevado empenho na tarefa é um líder tácito, por sua vez se tiver apenas um elevado empenho nas pessoas é um líder simpático, sendo o ideal um alto empenho em ambos os aspectos.

O objetivo é determinar em que grau está a liderança e tentar direcioná-la para a liderança pretendida, permitindo afirmar que “a pessoa pode ser treinada para liderar e o treino passa a ser o critério para a entrada na organização” (Barracho, 2012, p.87).

Chiavenato (2000) elucidam-nos que, para os autores a preocupação com a produção e com as pessoas são complementares e não se excluem, salientando que os líderes “devem unir essas duas preocupações a fim de conseguir resultados eficazes das pessoas” (p.569).

3.3 - A Inteligência Emocional nas Organizações

“Os grandes líderes emocionam-nos. Acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós”, é desta forma que Goleman et al. (2011) explicam a importância que a IE tem nas organizações e nas suas comunidades, elucidando que a liderança eficaz obtém-se com a capacidade de “desenvolver o interesse genuíno pelas pessoas que colaboram connosco, e o talento para gerar sentimentos positivos nessas mesmas pessoas, do que ser capaz de controlar situações ou do que dominar aptidões sociais” (Goleman, 2015, pp.164-165).

As competências técnicas são fundamentais, são as condições primárias para um líder desempenhar a sua função, mas a IE fará a diferença entre diversos líderes. Daniel Goleman descreve o estudo, onde analisou 188 empresas, com o objetivo de “determinar que aptidões pessoais conduziam a um desempenho excepcional” (Goleman, 2015, p.13). As aptidões foram divididas em três categorias: conhecimentos técnicos, capacidades cognitivas e competências de IE. Goleman concluiu que a IE tem um papel crucial nos cargos mais elevados das organizações, “quanto mais alto era o cargo de uma pessoa considerada uma star performer, mais aptidões de inteligência emocional se iam revelando como motivos para a sua eficácia” (p.13), concluindo que quase 90% das competências de diferenciação eram atribuídas ao desenvolvimento da IE de cada líder.

Assim foi possível destacar as características que os líderes possuem, com vista ao desenvolvimento das organizações, evidenciando as potencialidades de cada colaborador, direcionando-os para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Tabela 3

Qualidades Emocionais da IE

Qualidades	Características
Empatia	Consciência das necessidades dos outros.
Sintonia	Escuta ativa e percepção dos sentimentos dos outros.
Consciência organizacional	Partilha da cultura e dos valores da sua organização, tendo noção das relações sociais e das regras implícitas.
Influência	Indução da partilha dos objetivos.
Desenvolvimento dos outros	Proporcionar informações que visam o desenvolvimento pessoal e profissional dos restantes elementos.
Inspiração	Promover ideais que podem ser compartilhados por todos.
Trabalho de equipa	Apoiar e fomentar a cooperação entre todos os membros da equipa.

Nota. Descrição das qualidades presentes na IE, efetuado tendo por base Goleman (2015).

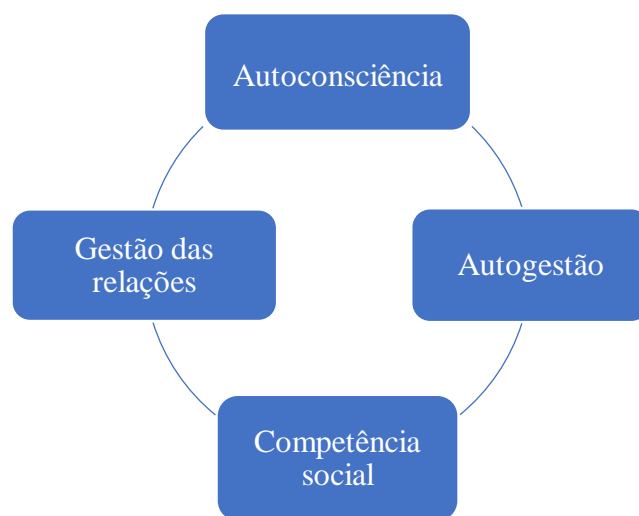
Estas características, presentes nos líderes, permitem efetuar a tarefa básica que constitui a liderança: direcionar os subordinados, de modo a potenciar as emoções positivas para alcançar um objetivo comum a todos os membros. No estudo apresentado por Goleman et al. (2011, p.35) designado de “As emoções e o processo de tomada de decisão” realizado por António Damásio (1994), existe um acréscimo de 2% nos proveitos por cada 1% de melhoria do ambiente de trabalho das organizações, o mesmo estudo também indica que o grau de satisfação dos colaboradores, por trabalharem em

determinada organização, só explica entre 20% a 30% do desempenho, 50% a 70% são responsabilidade do líder.

As características acima apresentadas podem ser sintetizadas em quatro domínios da IE:

Figura 8

Os Domínios da IE



Nota. Exposição dos quatro domínios da I.E. (adaptado de Goleman et. al., 2011)

Estes domínios foram analisados nesta pesquisa, relacionando os domínios da IE com os dados obtidos nas entrevistas dos Presidentes dos CE das escolas analisadas e na documentação relacionada com o desempenho das funções.

A autoconsciência é a capacidade de reconhecer a maneira como os sentimentos (próprios) afetam o desempenho profissional, conhecendo os seus pontos fortes e fracos, cultivando o sentimento de melhoria contínua e utilizando adequadamente as suas capacidades, traduzindo-se na autoavaliação, na autoconsciência emocional, na autoconfiança, podendo traduzir-se por “conhece-te a ti mesmo” (Goleman, 2015, p.16).

A autogestão traduz-se no autodomínio emocional, todos nós temos emoções, a autogestão traduz por saber geri-las e torná-las numa vantagem, criando um ambiente de confiança e de justiça. Traduz-se na capacidade de otimismo, de adaptação, com elevados padrões de exigência, mas com metas realizáveis, aproveitando as oportunidades, sempre

de acordo com os padrões e a integridade, traduzindo-se no autodomínio, transparência, capacidade de adaptação, de realização, de iniciativa e de otimismo.

Goleman (2015) narra a facilidade de identificar os sinais da autorregulação característica da autogestão: “propensão para refletir e considerar todos os fatores; tranquilidade face a situações indefinidas ou mudanças; integridade – capacidade de não ceder a impulsos” (p.24). Estes líderes não são motivados por fatores externos, como salários altos, estatuto ou organização distinta, têm paixão pelo trabalho que fazem, “procuram desafios criativos, adoram aprender, e ficam extremamente orgulhosas com um trabalho bem feito. Demonstram também uma inesgotável energia para melhorar o que fazem” (p.25).

A consciência social traduz-se pela capacidade de reconhecer as emoções nos restantes elementos, escutando atentamente, apercebendo-se das redes sociais existentes e das relações de poder estabelecidas, assim como dos valores orientadores e das regras não expressas. Possui um elevado espírito de serviço, estando pessoalmente disponível. Temos a empatia presente, assim como a consciência organizacional e o espírito de serviço. Empatia significa que os líderes têm em consideração, na tomada de decisões, os sentimentos dos colaboradores, principalmente pela “utilização crescente de equipas, o ritmo acelerado da globalização, e a crescente necessidade de reter os talentos” (Goleman, 2015, pp.28-29).

A gestão das relações, traduz-se pela liderança inspiradora composta por uma visão partilhada e um propósito comum, tendo sempre em vista, o desenvolvimento de todos, com críticas construtivas e orientações cruciais, com um espírito de cooperação e de equipa. Goleman, (2015) identifica-a como a “simpatia com um propósito; levar as pessoas a fazer o que se deseja, quer se trate de obter consenso para uma nova estratégia de marketing, ou entusiasmo acerca de um novo produto” (p.32).

Estes domínios contém a capacidade de entender diferentes pontos de vista, gerindo eficazmente os conflitos existentes, tem presente uma liderança inspiradora, a influência, a capacidade de desenvolver os outros, o incentivo da mudança, a gestão dos conflitos e o espírito de colaboração e de cooperação, afinal “nenhum líder é uma ilha” (Goleman, 2015, p.35).

Tabela 4*Estilos de Liderança da IE*

Estilos de liderança	Caraterísticas	Qualidade de IE	Quando deve ser utilizado
Estilo autoritário ou visionário	Visão partilhada de longo prazo, permitindo o contributo de todos. “Vêm comigo!”	Possuí autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão das relações.	Quando são necessárias instruções claras.
Estilo <i>coaching</i> ou conselheiro	Prioriza o desenvolvimento dos colaboradores, proporciona um bom ambiente de trabalho, reforça a autoconfiança e a eficácia. “Tente fazer!”	Predomina a autoconsciência emocional e a empatia.	Obtenção de colaboração eficaz de todos os colaboradores.
Estilo afiliativo ou relacional	Ambiente de trabalho harmonioso, com excelente relacionamento entre os membros da equipa. “As pessoas vêm primeiro!”	Frequentemente possui autoconsciência e gestão das relações.	Resolve divergências e reforça relações.
Estilo democrático	Valorização dos membros, solicitando o contributo de todos, cria um clima de trabalho positivo com adesão dos membros. “O que você acha?”	Possuí autoconsciência, consciência social e gestão das relações.	Para a obtenção de consenso ou concordância.
Estilo <i>paceseting</i> ou exemplar	O líder dá o exemplo, com elevado nível de desempenho e espera que os colaboradores também o façam. “Façam o que eu espero!”	Possui autoconsciência, porém não possui consciência social, nem tem capacidade de gestão de conflitos.	A equipa é motivada e competente, não necessitando de orientação.

Estilo coercivo ou dominante	Instruções claras, apropriado para situações de crise. “Façam o que eu digo”	Possui a capacidade de autogestão, porém falta todas as outras capacidades.	Numa reestruturação ou em períodos de crise.
------------------------------	--	---	--

Nota. Apresentação dos diferentes estilos de liderança presente na IE, conforme exposto por Daniel Goleman (2011 e 2015).

O estilo autoritário, de entre todos os estilos de liderança apresentados pela IE, é o mais eficaz, conforme comprova as investigações: “o líder autoritário é um visionário; motiva as pessoas ao mostra-lhe claramente de que modo o seu trabalho se insere numa visão global da empresa” (Goleman, 2015, pp.48-49); o líder estabelece objetivos, mas não mostra como alcançá-los, dando aos colaboradores oportunidades para contribuírem, sendo principalmente eficaz para juntar uma equipa num objetivo ambicioso. Podendo, no entanto, ser, infrutífero se a equipa for mais experiente do que o líder ou a equipa visualizá-lo como arrogante.

O líder *coaching* ajuda os colaboradores a identificar os seus pontos fortes e fracos e incentiva-os a melhorar, delega tarefas e faz os colaboradores sentirem que fazem parte do processo, da visão da organização. Este estilo não é muito utilizado, pois “muitos líderes afirmaram não ter disponibilidade, nesta economia altamente competitiva, para a lenta e fastidiosa tarefa de ensinar pessoas e contribuir para o seu crescimento”, conforme expressa Goleman (2015, p.53), porém o tempo investido será mínimo em relação aos benefícios para a organização. Este estilo só funciona quando os colaboradores estão recetivos a conhecerem os seus pontos fracos e a melhorá-los, só assim poderá ser eficiente.

No estilo afiliativo, o que é importante são as pessoas, os colaboradores, focando-se o líder no bem-estar destes, criando um bom ambiente de trabalho. Promove a comunicação, a partilha de ideias e a inspiração. Os colaboradores têm oportunidade de executar as tarefas como consideram mais eficiente para a organização. Este estilo não deve ser utilizado em exclusivo, pois poderá resultar em maus resultados, na medida que o líder não orienta, os colaboradores têm de possuir iniciativa e encontrar formas de efetuar e/ou melhorar o seu trabalho.

Quando o líder tenta que todos intervenham nas decisões, gerando consensos, estamos perante o estilo democrático. O líder escuta os colaboradores e constrói “uma

relação de confiança, respeito e compromisso”, permitindo que “os trabalhadores se pronunciem sobre as decisões que influenciam as metas e o modo como executam o seu trabalho, os líderes democráticos percebem o que devem fazer para manter o moral elevado” (Goleman, 2015, p.61). Não deve ser utilizado em situações de crise e em situações que a reação terá de ser quase imediata, pois nestas situações não é possível que imediatamente todos estejam em consenso sobre o que fazer.

No estilo *pacesetting*, o líder tem padrões de desempenho elevado, exigindo aos colaboradores esses padrões elevados, substituindo-os caso não se enquadrarem. Neste estilo, o líder não transmite o que espera dos colaboradores, tem a convicção que os colaboradores sabem o que fazer. Quando tal não acontece, não comunica, assume a tarefa e executa-a. Este estilo funciona melhor quando os colaboradores têm uma motivação intrínseca, têm competências elevadas e não necessitam de orientação.

O estilo coercivo é o menos indicado, dado que, as decisões são tomadas pelo topo e impostas, não aceitando alternativas. Os colaboradores sentem-se desvalorizados, percebendo que não fazem parte do todo e que apenas executam as instruções. Este estilo é eficaz em caso de emergências, pelo tempo apenas necessário da sua resolução.

De modo a melhorar ou obter um melhor clima organizacional, o líder deverá utilizar vários dos estilos referidos, dependendo da situação em que se encontra, adaptando o estilo à situação e à obtenção dos resultados pretendidos.

Paul Wiseman, aludido por Goleman (2015, pp.37-38) publicou no *Associated Press*, um artigo sobre economia, onde referia que as empresas recrutam licenciados, relevando as suas competências sociais, enumerando essas competências como: “saber trabalhar em equipa ... comunicação clara e eficaz ... adaptação às mudanças ... boa interação com pessoas de todos os géneros ... raciocínio claro e resolução de problemas sob pressão”, todas essas características são qualidades da IE.

Em qualquer organização é importante que o líder possua competências de IE, Goleman completa que líderes com “níveis elevados de inteligência emocional geram ambiente onde se desenvolvem troca de informações, confiança, tomada de riscos e aprendizagem” (pp.84-85), sendo que investigações efetuadas por Alice Isen em Cornell, em 1999, e apresentadas por Goleman (2015, p.92) concluem que “um ambiente otimista promove a eficiência, levando as pessoas a melhor aprenderem informações, a usar com mais clareza regras de decisão em situações complexas e a terem um raciocínio mais flexível”, tornando a organização mais eficaz.

Como já referimos, toda a organização beneficia se os líderes possuírem competências de IE, principalmente uma organização educativa, que possui uma estrutura hierárquica definida, com funções estabelecidas e conhecidas, onde características como a autoconsciência, com o reconhecimento dos seus pontos fortes e fracos e um autodomínio emocional, conjugado com a competência social de aperceber-se das emoções dos restantes elementos, que visem a gestão de relações, onde é partilhada a visão e o propósito em comum, podem efetuar a diferença, quer na organização, quer na comunidade educativa e conseguir uma organização de excelência, que ministra uma aprendizagem com resultados excelentes.

Estas competências, poderão ser apreendidas, ou desenvolvidas, quando os líderes tiverem essa intenção, com o objetivo de melhoramento e de execução de um trabalho relevante.

3.4 - Liderança Sustentável

A sustentabilidade é nos apresentada pelo ambientalista Lester Brown, fundador da WWI - *Worldwatch Institute*, organização ambientalista que tem como missão o acesso universal a energia renovável, alimentação nutritiva, desenvolvimento ambiental saudável e obtenção de culturas sustentáveis.

As organizações sustentáveis apresentam algumas características em comum, nomeadamente a prioridade dada aos objetivos em deterioração dos lucros, mantendo os propósitos, mesmos em períodos de grande pressão económica, não dependendo de um líder visionário, avançando de uma forma persistente e através de experimentações diversas.

“Uma educação e uma liderança de melhor qualidade, que beneficie todos os alunos e que persistam ao longo do tempo, exigem que enfrentemos a questão da sua sustentabilidade básica” começa a dizer-nos Hargreaves e Fink (2007, p.12) na apresentação da liderança sustentável e a explicar que o maior desafio da mudança é que a mesma seja desejável e praticável, pois as experiências educacionais estão repletas de projetos corretos e eficazes, mas que ao longo do tempo tornam-se ineficientes, quer pelas alterações de contexto, quer por falta de esforço dos intervenientes.

FIGURA 9

OS PRINCÍPIOS DE SUSTENTABILIDADE PARA A LIDERANÇA EDUCATIVA



Nota. Os sete princípios da sustentabilidade, tendo por base Hargreaves e Fink (2007).

A profundidade diz-nos que a aprendizagem deve ser intrínseca e para todos, sendo a dedicação e o cuidado dos outros uma prioridade.

Esta liderança tem um propósito moral que move o líder e mantém a equipa coesa, persistindo apesar das dificuldades, das mudanças constantes e permitindo às organizações perdurarem.

Esse propósito moral deve ser íntegro, compreendendo o processo de aprendizagem dos alunos, partilhado por toda a comunidade educativa, focando-se numa aprendizagem forte e justa, encontrando formas de aperfeiçoar e amplificá-lo. Esta liderança fornece o propósito necessário aos colaboradores, através de cooperação mútua, criando estratégias e obtendo soluções. Isto é de difícil realização num ambiente onde os colaboradores não são definidos pelos líderes (como acontece nas escolas públicas), num cenário dominado pelas avaliações das escolas e do *ranking*, com reformas permanentes e metas definidas para curto prazo, só sendo possível, conforme nos referencia Lingard, Hayes, Mills e Christie (2003) em *Leading learning* através de Hargreaves e Fink (2007, p.52), com *pedagogias produtivas*, que são:

- exigentes do ponto de vista intelectual;
- ligadas aos conhecimentos prévios dos alunos e ao mundo que os rodeia;

- oferecidas num ambiente e num processo de aprendizagem solidário;
- orientadas de forma a integrarem as questões da *diferença* cultural nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

Esta liderança deve ser durável (**durabilidade**). Ninguém é eterno, de forma que o trabalho realizado e as metas alcançadas não sejam desperdiçadas, é prioritário planear a sucessão, que deverá ocorrer de uma forma o mais natural possível, dando tempo à comunidade para preparar-se. Para que isto seja realizável, é necessária uma liderança distribuída, não existindo uma concentração unitária de conhecimento/competências, permitindo que uma cultura forte e ampla seja partilhada e seguida pela comunidade, de forma a ter continuidade. Este planeamento da sucessão “assegura a estabilidade da organização nos momentos de sucessão, ao mesmo tempo que implica os líderes atuais a envolver, a estimular e a motivar as pessoas na liderança, preparando-as para assumir aquelas funções” (Fraga, 2014, p.153).

Deverá ser uma liderança distribuída (**amplitude**), nenhum líder consegue controlar tudo, além que este tipo de liderança permite e “inspira os professores, os alunos e os pais a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla de todos os estudantes” (Hargreaves & Fink, 2007, p.126). Os mesmos autores apresentam-nos o projeto *Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes*, realizado na Austrália por Halia Sillins e Bill Mulford que analisou o impacto ocorrido nos resultados dos alunos do ensino secundário, tendo como variável o estilo de liderança e as diferentes aprendizagens organizacional, concluindo que os fatores escolares são mais relevantes que o status económico e a origem familiar, a liderança organizacional é relevante para o desempenho das escolas e há existência de evidências onde encontramos resultados mais positivos quando a liderança é distribuída por toda a comunidade educativa, contribuindo está para a melhoria dos processos de tomada de decisão, aumento da colaboração entre professores, aumento da motivação e permanência dos docentes na profissão, mudanças positivas nas salas de aula, todos estes fatores contribuem para o sucesso de todos os alunos.

Esta liderança distribuída não torna o papel do líder irrelevante, pois permite ao diretor/presidente criar relações coesas, com elevados níveis de confiança, renovando a cultura de aprendizagem e proporcionando a intervenção de toda a comunidade escolar através de uma cultura de valorização da inovação e práticas que procuram a excelência na aprendizagem de todos os alunos. O líder tem de possuir “a capacidade para delegar

tarefas, decentralizando e abrindo espaço para o empoderamento das pessoas na organização” (Fraga, 2014, p.153).

Esta liderança é justa a nível social (**justiça**), não consumindo e monopolizando a sociedade, mas partilhando e proporcionando melhorias no ambiente envolvente à mesma. Uma escola não é isolada, as suas ações irão ter impacto numa comunidade, e por consequente nas outras escolas, tem assim, uma ação cívica muito saliente do líder, tendo de tomar decisões socialmente justas, visando o sucesso de todos, de toda a comunidade.

Will Hutton, autor e jornalista diz-nos que o modelo adotado na Europa difere do modelo social americano, que visa a melhoria individual, o modelo europeu (Hargreaves & Fink, 2007, p.187)

procura maximizar o envolvimento educativo e económico de todos e o investimento numa economia altamente qualificada que paga salários elevados e que é suportada pelo investimento público a longo prazo na economia e protegida por redes de segurança social para aqueles que delas precisam.

Sendo esta uma liderança responsável, os líderes não só são responsáveis pela sua comunidade educativa, mas por todos que serão afetados pelas suas decisões e escolhas.

Todo o ecossistema forte é diverso (**diversidade**), é constituído de múltiplos aspetos, só assim poderá ser forte. A liderança sustentável é diversificada no ensino e na aprendizagem, aprendendo com a mesma e melhorando continuamente. Com redes de comunicação diversificadas, empenha-se na troca de conhecimentos e no intercâmbio entre os agentes educativos, evitando a standardização da organização.

Mais do que as outras organizações, as escolas têm de possuir uma liderança flexível e adaptável às mudanças, vivendo com a diversidade e contribuindo para a evolução. É necessário a existência de redes de aprendizagem profissional, permitindo aos profissionais do ensino refletir, trocar informações, colaborando na planificação e desenvolvendo novas técnicas de aprendizagem e de adaptação, de forma que a mensagem seja passada de uma forma mais válida. No Reino Unido existe a *Networked Learning Communities*, que “liga escolas através do *e-learning* e intercâmbio de informação, bem como conferências e *workshops* ao nível nacional e regional” (Hargreaves & Fink, 2007, p.221). Este tipo de rede, permite a troca de informação, interação com profissionais do ensino, tornando-os mais eficientes, trocando ideias para resolução de problemas e divulgação de novas e inovadoras ferramentas necessárias à aprendizagem.

Na **disponibilidade de recursos**, as palavras de ordem são contenção e renovação, sendo os recursos limitados, estes têm de ser preservados e valorizados de modo a zelar pelos mesmos, sendo fundamental a sua rentabilização, tendo os líderes de ter consciência que os recursos, materiais e humanos são limitados.

A contenção propõe a utilização mais racional e a planificação das ações de forma à limitação de ações que esgotem os recursos, a renovação possibilita a prática de ações de forma a regenerar os recursos. Estamos a falar não só de recursos materiais, que são facilmente entendidos como finitos, mas também de recursos humanos, pois conforme apresenta-nos, Hargreaves e Fink (2007), a energia, a eficácia a longo prazo esgotam-se quando:

- não temos tempo para dormir, para relaxar ou fazer exercício adequadamente;
- nos sentimos constantemente extenuados ou emocionalmente separados daqueles que nos rodeiam, sem termos tempo para desenvolver relações interpessoais adequadas;
- somos sempre obrigados a pensar demasiado depressa ou de modo superficial;
- estamos desligados dos nossos próprios objetivos morais vitais, ou não os conseguimos perseguir ou concretizar (p.244).

Para este esgotamento do recurso humano, contribui um currículo denso e apressado, não permitindo o aprofundamento e o acompanhamento de todos os alunos. Contribui igualmente a definição de objetivos inalcançáveis, de curto prazo, sem o suporte necessário. Assim como, demasiados projetos e ações que não permitem que a energia seja focada na aprendizagem.

Nas preocupações de um líder escolar, tem de estar presente estas preocupações, assim como formas de renovação, mantendo uma aprendizagem profunda e ampla, uma liderança continuada, que permita a continuação dos projetos e da identidade, uma liderança distribuída entre os professores, dando-lhes a necessária pertença. Hargreaves e Fink (2007, p.256) indicam-nos três fontes de renovação dos recursos humanos num ambiente educativo “a confiança, a autoconfiança e a emoção”. A confiança traduz-se pela “capacidade de os indivíduos dependerem uns dos outros, experienciando coerência e continuidade na vida e nos relacionamentos”, esta confiança é expressa em desempenhos partilhados, em metas conhecidas e concordadas, na confiança da nossa competência e das competência dos outros, na disponibilidade de apoio e oportunidade de aprendizagem, na possibilidade de crescimento profissional, com uma comunicação clara, aberta, partilha de informação e admissão de erros e falhas.

A autoconfiança traduz-se pelo sentimento que se irá alcançar os resultados pretendidos, tendo confiança na organização e no ambiente educativo. Esta autoconfiança é fundamental para a execução de qualquer trabalho, tendo o líder de ter consciência que está é crucial para a que os docentes consigam executar as suas tarefas de uma forma exímia, assim tem de ter esta em conta e incentivá-la.

A terceira fonte de renovação dos recursos humanos no ambiente escolar é a emoção, estando ligada à IE, já desenvolvida. Hargreaves e Fink (2007) expõem que “o ensino e a liderança educativa também envolvem muito trabalho emocional para conseguir motivar os outros e gerir os seus estados de espírito e sentimentos” (p.266).

Com uma sociedade cada vez mais mutável e num ritmo cada vez mais rápido é fácil centrar-nos apenas no futuro, esquecendo as lições do passado, porém por vezes as soluções estão no passado, sendo crucial o seu estudo e verificado as ilações necessárias (**conservação**), de forma a proporcionar uma aprendizagem mais sustentável e um futuro melhor.

“A liderança e a melhoria sustentáveis envolvem o futuro e o passado. Elas não tratam o conhecimento, a experiência e as carreiras das pessoas como desperdícios descartáveis, mas, pelo contrário, como recursos valiosos, renováveis e recombinaíveis” (Hargreaves & Fink, 2007, p.276), os docentes com mais experiência devem ser visualizados como mentores, enquadrados nas iniciativas de aprendizagem contínua e envolvidos nos processos de melhoria, pois as suas experiências são fundamentais para a progressão e melhoramento do nosso ensino. Quando maior for a diversidade em termos de “idade, de experiência, de papéis, de cultura, de estilo e de orientação” (Hargreaves & Fink, p.299) dos diversos intervenientes da ação educativa, mais benéfica esta será. Através das diversas experiência é possível enriquecer a experiência educativa.

Uma liderança que tenha em atenção estes princípios de sustentabilidade, permite que visualizamos além do imediato, “além da microgestão da standardização, da gestão da crise provocada pela síndrome da mudança repetitiva e de uma obsessão doentia com a imposição, a todo o custo, de padrões de desempenho cada vez mais elevados” (Hargreaves & Fink, 2007, p.35) proporcionando uma melhoria significativa e persistente.

“Não vale a pena melhorar os resultados nos testes, se eles não reflectirem uma aprendizagem ampla e profunda” (Hargreaves & Fink, 2007, p.303), esta aprendizagem ampla e profunda tem de ser para o líder educativo o propósito moral com valores intemporais que proporcionam uma longevidade, uma coesão e uma sustentação às organizações, orientando e inspirando os colaboradores.

3.5 - A Influência da Liderança para os Resultados Escolares

A progressiva descentralização da educação e a adaptação ao contexto onde a escola está inserida, tem permitido sua redefinição, visando o sucesso acadêmico tendo em atenção a comunidade educativa. O líder tem um papel importante nesta diferenciação que permite o ajuste às características individuais ou grupais da escola, tendo a possibilidade de efetuar algumas combinações que irão permitir a diferenciação pedagógica, permitindo a adaptação eficaz ao contexto e/ou às mudanças constantes e cada vez mais rápidas da nossa sociedade. Tendo isto como premissa a liderança irá influenciar os resultados escolares, visando sempre uma gestão para a mudança.

Os líderes que pretendem a mudança devem possuir determinadas características: motivação, convicção e força para vencer os obstáculos diários permitindo a transformação na escola.

É nos apresentado por Bush e Glover através de Pina (2015), que a liderança instrucional ou educacional, exerce a sua influência nos alunos através dos professores, sendo necessário o líder ter uma visão bem definida dos objetivos e saber comunicá-los a toda a comunidade. É necessário que o líder avalie a aprendizagem, através da monitorização do progresso dos alunos, coordenação do currículo e ainda promova um clima de aprendizagem de todos, gerindo conflitos e contribuindo para que os objetivos sejam alcançados.

Pina (2015) apresenta vários estudos que sustentam a relação entre liderança-resultados dos alunos, concluí que os líderes das escolas exercem um efeito positivo através da “promoção de uma cultura colaborativa” sendo “um fator potenciador da aprendizagem dos alunos” (Pina, 2015, p.54), apresentando autores como Fullan, que defende uma melhoria dos resultados escolares através do foco na sala de aula, na prática de diagnóstico, na inclusão e no conhecimento especializado. Pina (2015) defende que o diretor (presidente do CE/líder) “tem a possibilidade de influenciar direta ou indiretamente o trabalho dos professores e de apoiar a sua melhoria, conduzindo à necessidade de o diretor ser o promotor do desenvolvimento de uma cultura de melhoria” (p.55). Para isso é necessário que o líder compreenda o contexto organizacional e os atores escolares.

Ao definir um propósito moral, que deve focar-se na melhoria da aprendizagem e dos resultados escolares, o líder irá fomentar a motivação, melhorar a eficácia,

implementar uma cultura colaborativa, reforçando a cultura escolar e a identificação com os diversos intervenientes educativos.

Conforme define Lima (1996), os modelos de gestão poderão incluir “modelos decretados ou de reprodução” “que se encontram formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais” (p.9) sendo a base do funcionamento e organização das escolas; ou “modelos recriados ou de produção” “resultando frequentemente interpretações e recontextualizações diversas” (p.10), com a autonomia que os presidentes do CE possuem, e como conhecedores do sistema organizacional, com a autoridade que lhe é reconhecida poderão proporcionar uma gestão de mudança, que iniciando-se no centro da escola irá proporcionar mudanças nas atuações individuais dos docentes nas salas de aula, permitindo alterações e consolidação de aprendizagem, que poderão originar melhores resultados escolares.

Na publicação *Improving School Leadership* da OCDE (2008) é enfatizado o papel da liderança nos resultados dos alunos, expondo que “*leadership can contribute to improve student learning by shaping the conditions and climate in which teaching and learning occur*” (OCDE, 2008, p.16). Ao contribuir para um bom clima organizacional e proporcionando condições, o ensino e a aprendizagem poderão obter bons resultados. No relatório é referenciado estudos que evidenciam que uma boa liderança escolar torna as escolas mais eficazes. Estudos realizados por Scheerens e Bosker em 1997, Teddlie e Reynolds em 2000, e Townsend em 2007, determinam que a influência, sobretudo a influência indireta, efetuada através dos professores, das práticas executadas nas salas de aulas e do clima escolar, irá beneficiar a aprendizagem e os resultados. “*School leaders influence the motivations, capacities and working conditions of teachers who in turn shape classroom practice and student learning*” relata o estudo da OCDE (2008).

3.6 - Quadros de Referência/*Standards*/Padrões do Líder Escolar

A liderança em educação é constituída por vários nexos, as políticas governamentais, a comunidade educativa, o financiamento, a avaliação e a equidade, o futuro da educação e das competências, o ambiente de aprendizagem, os resultados económicos e sociais, entre outros aspetos. O líder tem a possibilidade de criar um ambiente de aprendizagem eficaz, promovendo a liderança entre os colaboradores, ligando a escola às políticas gerais e à comunidade em geral. Esta profissão enfrenta

vários desafios como, a falta de apoio adequados, preparação e formação insuficiente, com perspectivas de carreira limitadas, carga de trabalho burocrático excessivo, entre outros.

A construção de quadros de referência (*standards*/padrões) para a educação surgiu com a definição de padrões de desempenho para os docentes, conforme nos referencia Costa e Figueiredo (2013), que dão como exemplos as formulações ocorridas nos Estados Unidos, em Inglaterra, no Canadá e na Austrália, indicando o ano de 2010, como o ano de formulação de padrões de desempenho docente pelo Conselho Científico para a Avaliação dos Professores em Portugal. As elaborações destes padrões de liderança são “tidos como fundamentais para a definição da essência do cargo e das respetivas tarefas profissionais” (Costa & Figueiredo, 2013, p.185).

Os quadros de referência para os líderes escolares podem:

converter-se em ferramentas ou instrumentos de tomada de decisões e contribuir para a orientação dos processos de seleção de diretores, para a sua formação (inicial e contínua) e para a sua avaliação, permitindo, igualmente, analisar a distância entre o nível de desempenho real e o nível de desempenho desejável (Cabral et al, 2020, p.164).

Na OCDE, 30 países democráticos trabalharam para responder aos desafios económicos, sociais e ambientais, através da publicação do estudo: *Improving School Leadership* (2008), onde foi pretendido ajudar os países a implementar políticas eficazes para a liderança escolar, influenciando motivações e capacidades dos docentes, sendo determinante para o clima organizacional, melhorando o ensino e a aprendizagem dentro de cada escola, fazendo a sua ligação com o mundo exterior. A OCDE (2008) identifica quatro níveis de políticas que podem influenciar o desempenho dos líderes escolares e que devemos ter em conta na elaboração do quadro de referências:

- Na definição das responsabilidades dos líderes: a investigação realizada pela OCDE demonstrou que o líder consegue fazer a diferença nas escolas, se tiver autonomia para tomar as decisões, tendo responsabilidades delimitadas e clarificadas, para que tal aconteça, é necessária uma redefinição da liderança educacional com a capacidade de adaptar os programas pedagógicos de acordo com as necessidades da comunidade educativa, assim como, promover o trabalho entre docentes, a sua monitorização, a sua avaliação e o desenvolvimento profissional. Os líderes também devem contribuir na definição da estratégia escolar tendo por base as necessidades da sua comunidade educativa, contribuindo

para os recrutamentos dos docentes conforme as necessidades escolares, sendo necessário uma aposta na formação financeira e um reconhecimento da vantagem do trabalho em rede nas escolas, colmatando as falhas e evidenciando o desenvolvimento das capacidades.

- Na liderança distribuída: o volume de trabalho e a responsabilidade dos diretores avolumou-se com o aumento da escolaridade obrigatória e a pressão com os resultados escolares. A liderança distribuída poderá ajudar a enfrentar novos desafios e contribuir para o melhoramento da eficácia das escolas, podendo ser efetuada através de estruturas de equipas ou através de grupos especializados que poderão assessorar as escolas. Só a autonomia não proporciona uma boa liderança, é necessário que as responsabilidades sejam bem definidas, para não proporcionar um aumento de carga laboral e um desvio de atenção no que é importante.
- Desenvolvimento das capacidades dos líderes: de forma a responder as funções e às responsabilidades, é necessário fortalecer os conhecimentos dos líderes de uma forma contínua, sendo necessário uma oferta por diferentes instituições, com um amplo conhecimento apoiado com a prática. O conceito de líder deverá ser reforçado, através de mecanismos que recompensem a participação e o desempenho, de forma a incentivar o desenvolvimento no nível intermédio e a aderência de novos líderes preparados. O estímulo do trabalho em rede, a mentoria, o *coaching* e a aprendizagem entre pares, proporcionam aos diretores conhecimentos que poderão ser úteis no desempenho das suas funções.
- Tornar atrativa a profissão de diretor de escolas/presidente do CE: a OCDE afirma que os dados indicam que os candidatos a diretores são dissuadidos pela elevada carga de trabalho, pelo não reconhecimento e pela baixa remuneração, sendo necessário demonstrar que os critérios do recrutamento são transparentes, consistentes e eficazes, e que o reconhecimento seja demonstrado.

Conforme conclui a OCDE (2008), no estudo apresentado, o melhoramento da qualidade da liderança e a sua sustentação é o grande desafio para as escolas do futuro. Para que tal aconteça são apresentadas ações a desenvolver:

- profissionalizar o recrutamento;
- valorizar salarialmente os líderes escolares;
- reconhecer o trabalho das organizações profissionais de líderes escolares;
- e fornecer suporte para o desenvolvimento das carreiras dos mesmos.

No trabalho apresentado por Cabral et al. em 2020, são apresentados vários países que compreendem a importância da formulação dos quadros de referência para a liderança escolar, nomeadamente: Austrália, Canadá, Chile, Escócia, Espanha, EUA e Reino Unido, identificando nestes países dezasseis dimensões referenciadas como sendo as mais mencionadas: o “exercício de uma liderança instrucional/pedagógica”, a “gestão estratégica e eficaz das operações e recursos”, o “estabelecimento e comunicação de missão, visão e valores comuns”, a “articulação com as famílias e a comunidade envolvente”, o “foco no sucesso académico e bem-estar de cada aluno” e o “desenvolvimento de uma cultura/comunidade de aprendizagem profissional” (p.168). Partindo desta base, os autores, acima indicados, reconheceram três domínios essenciais para a construção de um referencial de liderança e gestão escolar:

Figura 10

Domínios para um Quadro de Referências em Liderança Escolar



Nota. Apresentação dos domínios relevantes utilizados na construção do quadro de referências para a liderança educacional na RAM, conforme adaptação de Cabral et al. (2020).

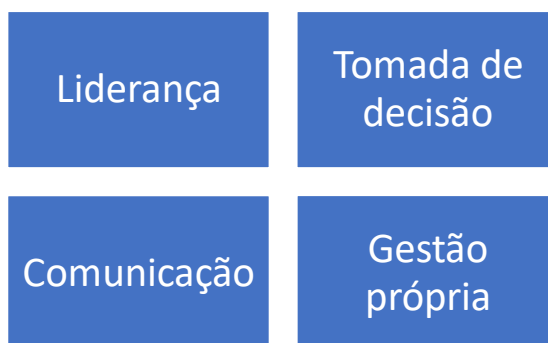
As caraterísticas da liderança, suportadas pela gestão escolar e ação estratégica irão determinar a gestão das aprendizagens nas salas de aula, contribuindo para o sucesso da aprendizagem. Dentro de cada um destes domínios são apresentadas dimensões chaves que caraterizam os mesmos.

Efetuando uma análise específica, temos exemplos como o Reino Único, onde o *National Standards for Headteachers* define a missão do diretor escolar e enumera os

resultados esperados e os conhecimentos que deve possuir, assim como as suas capacidades:

Figura 11

Capacidades de um Diretor Escolar no Reino Unido



Nota. As capacidades exigidas a um diretor escolar no Reino Unido (adaptado de Barroso, 2005, p.151).

Aqui a liderança traduz-se pela capacidade de liderar, conduzir pessoas que trabalham em função de metas comuns educativas. A tomada de decisão é a capacidade para investigar, resolver problemas e tomar decisões. A comunicação compreende a capacidade para apresentar os seus pontos de vista de maneira clara e compreender os pontos de vista dos outros. Por último a gestão de si mesmo apresenta-nos a capacidade para planificar o tempo de trabalho e organizar-se de maneira mais eficaz para realizar a sua função. Sendo ainda definidas áreas chaves para as funções de liderança e gestão da escola:

- Direção estratégica e desenvolvimento da escola.
- Ensino e aprendizagem.
- Liderança e gestão do pessoal docente e não docente.
- Uso eficiente e eficaz dos recursos materiais e humanos.
- Prestação de contas aos outros órgãos de gestão e à comunidade educativa em geral sobre o funcionamento da escola e seus resultados. (Barroso, 2005, p.151)

Em França, temos o *Protocole d'acord relatif aux personnels de direction*, que define que o Diretor nas escolas é o responsável pela inovação e mudança.

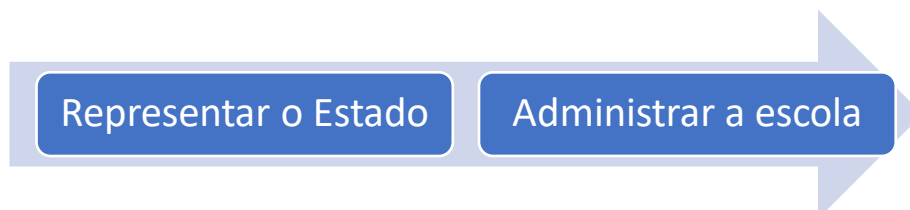
O diretor escolar tem como objetivo principal o sucesso dos seus alunos, estando estes no centro de todo o seu trabalho, conduzindo assim uma política pedagógica e educacional, aproveitando o potencial dos docentes para a implementação de projetos

inovadores. Este protocolo determina o diretor como elo de conexão entre a escola e a política definida, não esquecendo o projeto individual de cada escola.

De acordo com Barroso (2005) o diretor tem como missão:

Figura 12

Missão do Diretor Escolar em França



Nota. Componentes da definição da missão do diretor escolar em França (adaptado de Barroso, 2005, p.152).

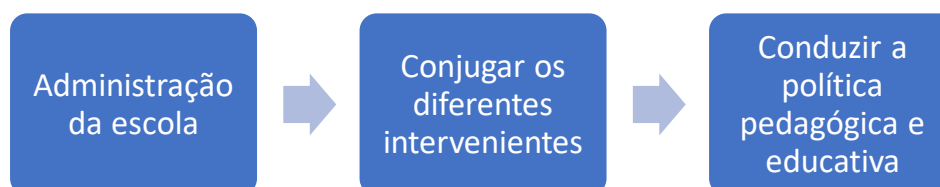
Dentro da missão, a função de representação do Estado determina que o Diretor é o representante das políticas estatais para o ensino, visando os objetivos definidos pelo ministro do setor.

Na função administrar a escola, está concentrada a condução de uma política pedagógica que tenha como objetivo o sucesso dos alunos, efetuando a gestão dos recursos humanos, assegurando as ligações com o ambiente educativo e comunitário e administrando a escola financeiramente.

As competências compreendem:

Figura 13

Capacidades Exigidas a um Diretor Escolar em França



Nota. Enumeração das capacidades definidas para um diretor escolar em França (adaptado de Barroso, 2005, p.152).

No protocolo (*protocole d'accord relatif aux personnels de direction*) estão definidas as capacidades que o diretor escolar tem de possuir, temos enumerados que o diretor deve conhecer a organização do Estado, da educação nacional e o estabelecimento de ensino, conhecer a hierarquia das normas políticas administrativas, dominar as regras do funcionamento orçamentário e financeiro, construir, divulgar e impulsionar a política pedagógica do estabelecimento tendo em atenção, os modos de aprendizagem das crianças e jovens, os percursos dos alunos, as suas forças e fragilidades, os programas de ensino e os objetivos propostos. O Diretor também tem de ter a capacidade de criar condições para a formação de trabalho colaborativo, ouvir, considerar opiniões, negociar, delegar, solicitar especialização, entre outras capacidades.

A missão conjugada com as competências exigidas resulta na condução da política pedagógica educativa ao serviço do sucesso escolar, na gestão dos recursos humanos, assegurando a ligação com o meio envolvente e administração das escolas.

Com o diretor é assinada uma carta de missão que definirá os objetivos para aquele diretor específico, objetivos esses, determinados através de um estudo prévio sobre as necessidades daquela escola e a atuação adequada para colmatar as deficiências e alcançar os objetivos propostos.

A carta de missão irá definir os objetivos que orientarão a ação do diretor e da sua equipa, tendo um propósito operacional, sendo os objetivos concretos e mensuráveis, de forma a verificar a sua concretização. Nesta função o diretor é auxiliado por um adjunto e um gestor. O adjunto concentra-se na área pedagógica e as suas implicações administrativas, enquanto o gestor auxilia nas tarefas relacionadas com a administração geral e gestão financeira.

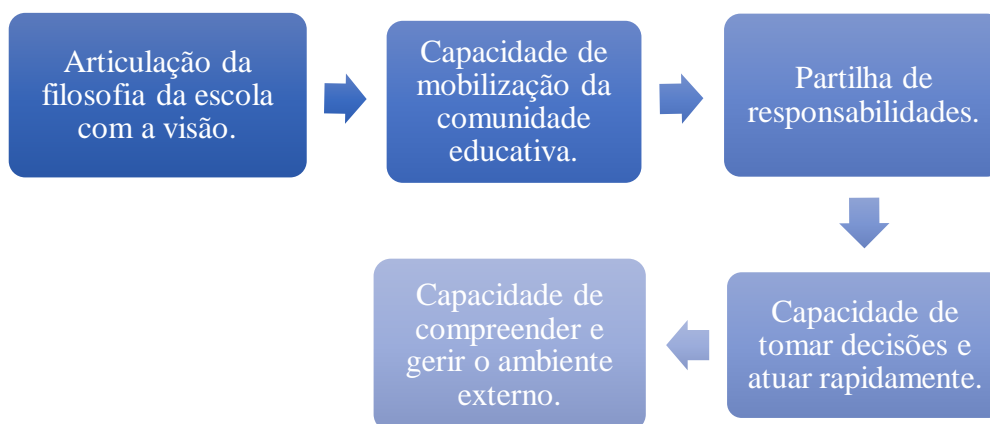
Estes “quadros de referência/standards/padrões” (Costa & Figueiredo, 2013, p.185) são elaborados distintamente nos países, com orientações políticas diferentes, surgindo como recomendações, normas e atributos, que o líder escolar deve ter, para um desempenho eficaz.

3.7 - Construção do Quadro de Referência do Presidente do CE das Escolas Secundárias da RAM

De modo a alcançar a missão e as capacidades esperadas na RAM serão analisadas cinco categorias determinantes e apresentadas por João Barroso em 2005, tendo por base Weindling (1990):

Figura 14

As Competências Analisadas na Investigação



Nota. Apresentação das competências analisadas na investigação, conforme proposta apresentada para alcançar o quadro de referências.

Uma das maiores questões ligadas à definição de liderança encontra-se em saber se é um processo coletivo partilhado por um grupo de trabalho ou, se resulta da especialização de alguém, sendo assim individual ou coletivo.

Conforme concluído no estudo de Cabral et al. (2020) considera-se que a liderança educacional “centrada na melhoria contínua das aprendizagens é exigente e complexo” (p.178), reforçando a necessidade do desenvolvimento de “dinâmicas de liderança distribuída e articulada, assentes numa visão comum e amplamente partilhada” (p.178).

Tendo por base toda esta revisão de literatura, decidimos que as competências a serem analisadas, assim como os pontos analisados em cada competência seriam:

Tabela 5

Apresentação das Competências dos Presidentes dos CE

Competências analisadas	Questões a serem respondidas
Articulação da filosofia da escola com a visão.	As políticas adotadas pela escola refletem a sua visão? Qual o propósito moral da aprendizagem? Honra o que de melhor existe no passado, aprende com ele e tenta criar um futuro melhor?

Capacidade de mobilização da comunidade educativa.	É notória a capacidade de juntar a comunidade educativa à volta do projeto? Há disponibilidade de recursos, sem desperdiçar recursos financeiros nem pessoais? Visa a durabilidade, estabilidade e continuidade?
Partilha de responsabilidade.	A responsabilidade é partilhada, conforme previsto na legislação, ou adaptada de modo a ser mais eficiente?
Capacidade de compreender e gerir o ambiente externo.	Será que o ambiente externo, em toda a sua amplitude é realmente compreendido pela escola? Existe redes de comunicação diversificada, compreendendo outras culturas?
Capacidade de tomar decisões e atuar rapidamente.	É compreendida a imprevisibilidade do futuro e a sua adaptação está assegurada, através de planeamentos e projetos? É socialmente justa, não progride à custa de outros?

Nota. Identificação das competências analisadas dos presidentes dos CE tendo em atenção os objetivos pretendidos.

Barracho (2012), afirma que as teorias de liderança se concentram essencialmente em torno de duas grandes perguntas: o “porquê” e o “como”. Quais as causas e funções que permitem a um individuo ser líder e em segundo, quais os mecanismos que permitem ao líder atuar. Iremos tentar responder a este “porquê” e “como”.

Será também necessário auferir qual a liderança organizacional, na sua vertente informal. Deste modo será examinada:

Figura 15

Teorias Base para a Construção do Quadro de Referência

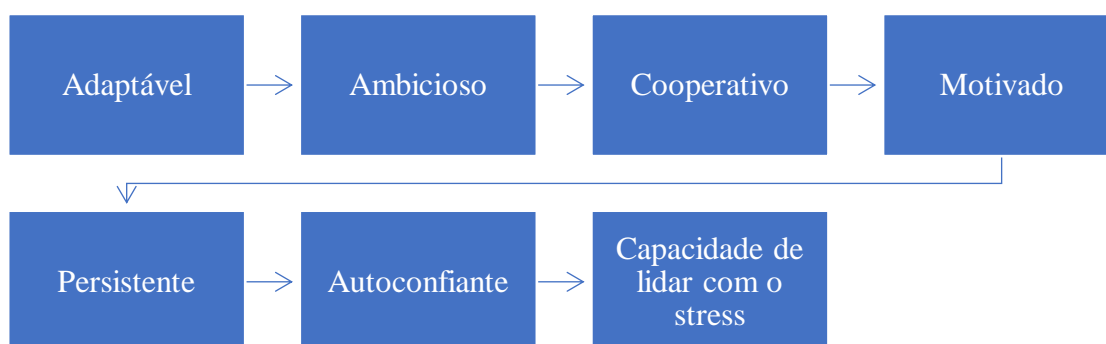


Nota. Identificação das teorias base aplicadas na investigação.

O estudo efetuado através da teoria dos traços irá dar-nos as características pessoais que os líderes educativos possuem e que contribuem para o desempenho das suas funções. Estas poderão ser inatas aos indivíduos (como durante muito tempo foi defendido) ou poderão ser aprendidas pelos mesmos, através do investimento individual em formação.

Figura 16

Traços dos Líderes Presentes na Teoria dos Traços



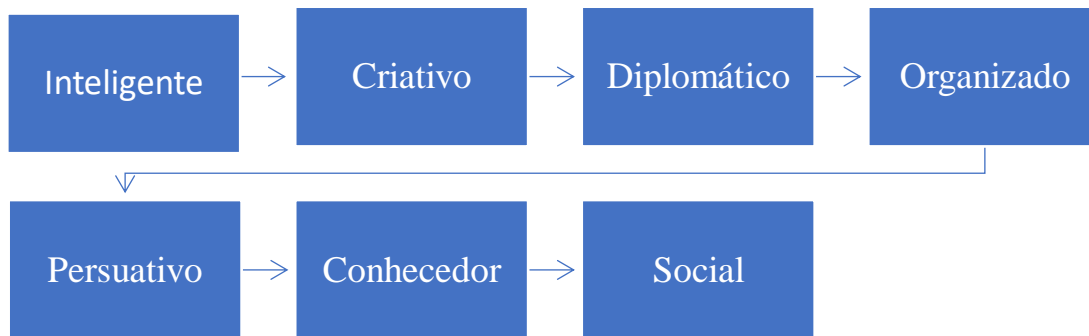
Nota. Apresentação dos traços dos Líder educacional (adaptado de Barracho, 2012).

Yukl (1989,1994) diz-nos através de Rego (1997, p.70) que os traços mais relevantes para a eficácia dos líderes são a energia e capacidade de tolerar o stress, a autoconfiança, um elevado locus de controle interno, a maturidade emocional, a integridade e a combinação de elevada motivação para o poder social com moderada necessidade de êxito e baixa necessidade de afiliação.

O stress e o elevado seu grau de intensidade, estão presentes no dia-a-dia de uma organização escolar. A autoconfiança irá permitir que o líder envergue pelas tarefas difíceis, influenciando os seus colaboradores para a obtenção um empenhamento superior, mesmo em situações de crise ou de acontecimentos que requerem uma resposta imediata. O locus interno está diretamente relacionado com a capacidade de associar os acontecimentos às ações, acreditando na influência que tem no traçar do seu destino, assumindo a responsabilidade das suas ações, tornando-se mais flexível, adaptativo e inovador.

Figura 17

Competências dos Líderes da Teoria dos Traços



Nota. Apresentação das competências dos líderes educacionais, conforme Barracho (2012).

Yukl (1989,1994) referido por Rego (1997) considera ainda que os líderes possuem um conjunto de competências relevantes: Competências técnicas, por exemplo competências em finanças, legislação, marketing, que permitem a supervisão, facilitam o planeamento, possibilitam uma avaliação mais objetiva e justa dos colaboradores e dos produtos/serviços e fomentam o empreendedorismo; Competências interpessoais, por exemplo como empatia, charme, tato, diplomacia, comunicação oral, que criam, e/ou desenvolvem e mantêm relações de cooperação, melhorando as técnicas de persuasão; Competências conceptuais, como por exemplo a intuição, o pensamento lógico, a capacidade analítica, a criatividade, com estas conseguem identificar padrões complexos de relacionamento, fazem a prospeção de tendências, visualizam como as mudanças exteriores irão afetar a organização.

Assim, como já referenciamos, só os traços individuais não são suficientes para determinar uma liderança eficaz, sendo pertinente verificar os diferentes estilos de liderança.

Parece-nos que com a teoria comportamental: Grelha de Blake e Mouton, irá ser possível determinar a maneira como o líder orienta a sua conduta e estilo de liderança, percebendo a sua relação com subordinados, determinando a cultura da organização. Como o objetivo é à determinação de um quadro de referência, com características fundamentais do líder, a grelha a analisar será utilizada para determinar uma maior ou menor predominância para as tarefas ou para as pessoas.

Com a obtenção das competências de liderança inerentes à inteligência emocional e à liderança sustentável, será possível completar o quadro de referência com as propriedades pretendidas.

Figura 18

Bases para a Elaboração do Quadro de Referência



Nota. Autoria própria.

Com a análise das cinco categorias definidas, através das principais características determinadas pela teoria dos traços, pelo grau de orientação da Grelha de Blake e Mouton, pelas competências da inteligência emocional, pelos sete princípios da liderança sustentável e pelas funções apresentadas no DLR n.º 21/2006/M, obteremos o quadro de referência determinado pela amostra dos líderes escolares da RAM.

Tabela 6

Relação entre as Competências, a Legislação e as Teorias da Liderança na Criação do Quadro de Referência

Competências analisadas/ categorias	DLR 21/2006/M	Teoria dos traços	Liderança sustentável	Inteligência emocional	Grelha de Blake e Mounton
Articulação filosofia/visão	Elaboração do projeto de orçamento e plano anual de escola.	Motivado.	Profundidade	Autoconsciência Autogestão Gestão das relações	Grau de orientação para as tarefas ou para pessoas.
Mobilização	Eleito em assembleia eleitoral	Autoconfiança.	Disponibilidade de recursos		
Partilha de responsabilidades	Opção por um órgão colegial. Delegação de competência num vice-presidente.	Cooperativo.	Amplitude		
Compreensão e gestão do ambiente externo	PEE submetido ao CCE.	Diplomático/ social.	Diversidade		
Tomar decisões e atuar rapidamente	RI.	Adaptável.	Durabilidade e justiça		

Nota. Quadro que exemplifica as relações entre as categorias analisadas, as teorias identificadas e a legislação aplicável.

O quadro apresentado permite relacionar as diversas categorias com os outros aspetos estudados. As perguntas efetuadas no modelo para a entrevista foram elaboradas tendo em atenção as competências determinadas a serem analisadas: articulação da filosofia, visão da escola, mobilização da comunidade educativa, partilha de responsabilidades, compreensão e gestão do ambiente externo e a capacidade de tomar decisões e atuar rapidamente.

Foi efetuado a ligação destas competências com a legislação existente, as teorias de lideranças, as características existentes na liderança sustentável e na IE, conforme descrito na tabela acima revelada.

Tendo por base as diferentes categorias relacionadas com a teoria dos traços, tornou-se pertinente determinar o grau de motivação, autoconfiança, cooperação, diplomacia e adaptação existente nestes líderes.

Na liderança sustentável, relevou-se pertinente analisar:

- a profundidade, que compreende o propósito moral da aprendizagem, a dedicação e o cuidado com os outros;
- a durabilidade e justiça, onde será analisado a estabilidade e a justiça social imposta à organização;
- a amplitude, sendo aqui verificada a liderança distribuída, não só na vertente imposta pela legislação, mas também em outras opções definidas pelos líderes;
- a diversidade, com as redes de comunicação diversificadas e a compreensão de outras culturas;
- a disponibilidade de recursos, tendo em conta a necessária poupança ou reciclagem de recursos humanos e/ou monetários.

Nas características ligadas à inteligência emocional foi importante verificar:

- a autoconsciência, analisando a perceção que os líderes têm sobre a influência das emoções, a perceção dos pontos fortes e fracos e a utilização adequada das suas qualidades;
- a autogestão, compreendendo a gestão das emoções, a admissão de erros e falhas, a capacidade de melhoramento e o aproveitamento das oportunidades;
- a gestão de relações, visando a liderança inspiradora e influenciadora, a procura de desenvolvimento dos outros, a necessidade de mudança, a gestão distribuída e a gestão de conflitos.

Na teoria de Blake e Mounton, foi analisada o grau de interesse dedicado às tarefas e/ou às pessoas, tendo em atenção que as lideranças intermédias e a liderança exercida pelos professores em contexto de aula são determinantes para o sucesso da aprendizagem, logo determinantes para o sucesso do líder educacional.

Capítulo IV - Metodologia

A investigação científica pode ser determinada com um “processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos”, sendo “um método particular de aquisição de conhecimentos, uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões” expressa-nos Fortin (1999, p.15), distinguindo o seu carácter sistemático e rigoroso.

Figura 19

Definições de Investigação Científica

Autor	Definição de investigação científica
Kerlinger (1973)	“método sistemático, controlado, empírico e crítico que serve para verificar hipóteses sobre relações presumidas”
Seaman (1987)	“processo sistemático de colheita de dados observáveis e verificáveis, a partir do mundo empírico”
Burns e Grove (1993)	“processo sistemático, efectuado com o objetivo de validar conhecimentos já estabelecidos e de produzir outros novos que vão, de forma direta ou indirecta, influenciar a prática”

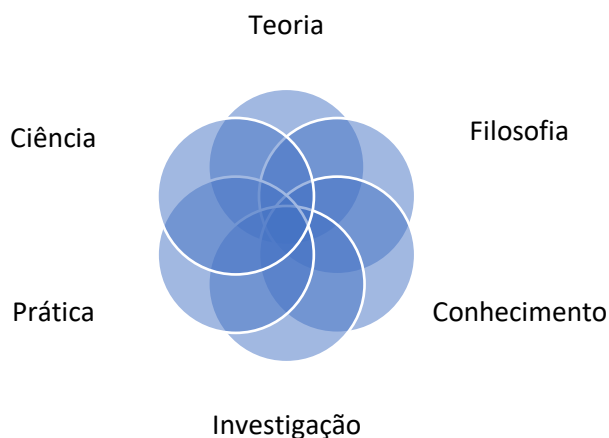
Nota. Várias definições de investigação científica apresentadas por Fortin (1999, p.17).

A investigação científica poderá também ser definida como um “conjunto de ações, que pretendem uma resposta precisa para a solução de um problema, através do recurso a diversos instrumentos” (Reis, 2022, p.15), sendo adotados diversos métodos e técnicas científicas, de modo a dar respostas a inquietações e reforçar ou adquirir novos conhecimentos.

Todas as investigações implicam um conjunto de elementos que as sustentam e que as tornam aplicáveis no mundo real. Esses elementos são:

Figura 20

Elementos Presentes na Investigação



Nota. Os elementos presentes numa investigação, adaptado de Fortin (1999, pp.19-21).

Numa investigação é necessário a visão do mundo (filosofia), misturada com todos os saberes já adquiridos (conhecimento), através de um método (investigação) para a obtenção de novos conhecimentos, assim, através de ensinamentos e com a execução de um estudo (prática), poderemos explicar o acontecimento (ciência).

A metodologia da investigação é constituída pelo processo, pelas técnicas e pelos meios que permitem a realização da investigação. Ambas as tipologias de investigações, quantitativas ou qualitativas sustentam-se por fundamentos filosóficos e “diferem segundo as percepções individuais da realidade” (Fortin, 1999, p.23). A metodologia quantitativa concentra-se em causas objetivas, utilizando a dedução, a lógica e a mensuração, por sua vez a metodologia qualitativa tem como objeto a realidade social, fazendo uso do raciocínio indutivo.

Tradicionalmente, os métodos quantitativos foram os mais utilizados, pois permitem medir e validar mais fielmente os dados obtidos, de forma empírica, mais perceptível. A investigação experimental, formula uma hipótese com uma resposta objetiva, através de uma amostragem aleatória, composta geralmente por um grande número de variáveis. É uma análise estatística, baseada em números, métricas e cálculos matemáticos, todos os dados obtidos a partir da pesquisa podem ser traduzidos numericamente.

Por sua vez, a investigação qualitativa é descritiva, os dados apresentam-se sob a forma de palavras, imagens ou som. Esta pesquisa contém um conjunto de técnicas

interpretativas que visam descrever e decodificar um conjunto de fenômenos do mundo social, são efetuadas, na sua maioria no local de origem da investigação, aplicando-se uma análise mais particular e centrada nos fenômenos.

Quivy e Campenhoudt (1998) salientam que

em ciências sociais temos de nos proteger de dois defeitos opostos: um cientismo ingênuo que consiste em crer na possibilidade de estabelecer verdades definitivas e de adoptar um rigor análogo aos dos físicos ou dos biólogos, ou, inversamente, um cepticismo que negaria a própria possibilidade de conhecimento científico (p.20).

Esta questão, da não obtenção de verdades absolutas é característica da pesquisa qualitativa, pois conforme diz-nos Marie-Fabienne Fortin (1999) “a base da amostragem não é estatística: procura-se sobretudo juntar entre os participantes de um estudo as propriedades concretas de um grupo ou de uma situação” (p.156), assim todas as investigações qualitativas têm como finalidade verificar o sentido do fenómeno estudado para os indivíduos num determinado momento, podendo a validade ser assegurada pela triangulação e a validação dos dados recolhidos, mas trata-se de um estudo baseada em fenômenos específicos e particulares. Tratando-se este, de um estudo específico e particular será esta a metodologia escolhida para a investigação.

4.1 - Pesquisa Qualitativa

O objetivo principal da pesquisa qualitativa é a descrição de um fenómeno desconhecido, ou pouco conhecido ou ainda, não estudado, ou seja, é uma forma de compreender alguns fenômenos sociais, atribuindo-lhes um significado, um sentido.

Bogdan e Bilken (1994) reconhecem que quando os dados recolhidos e analisados são “ricos em fenômenos descritivos relativos a pessoas, locais e conversa, e de complexo tratamento estatístico” (p.16), estamos perante uma investigação qualitativa.

A investigação qualitativa possui cinco características:

- a fonte: caracterizada pelo ambiente natural, o investigador interage com o objeto de forma a compreender uma determinada situação, sendo o seu contexto importante;
- a descrição: todo o contexto contribui para a explicação e pode ser interpretado;

- o interesse centra-se no processo e não no resultado: concentrando-se na forma como um determinado fenómeno é realizado;
- a intuição: a análise é efetuada de forma indutiva, desenvolvendo conceitos para a compreensão dos fenómenos;
- o significado é o foco: procurando compreender a realidade através de quem a vive.

Figura 21

As Fases da Pesquisa Qualitativa



Nota. Visualização das fases presentes numa pesquisa qualitativa (elaboração própria tendo por base Marie-Fabienne Fortin, 1999).

O processo de pesquisa qualitativa passa por várias fases: na definição do problema o investigador descreve o objeto de estudo, explorando os pontos que o diferencia dos demais estudos, surgindo assim a questão a investigar, a pergunta a ser respondida ou o procedimento a explicar. O investigador ao formular o objetivo geral, delimita a área de interesse, ou seja, define o que é pretendido ser respondido e como, apresentado a metodologia a adotar. Com a definição do contexto, com a forma de recolha de dados, com o tratamento e análise dos mesmos, podem surgir novas questões, o investigador poderá ter de reformular a investigação e aperfeiçoar a metodologia adotada. Todas estas fases são acompanhadas pela revisão de literatura, com incidência marcante no início da investigação e na conclusão da mesma.

O estudo qualitativo é “interpretativo”, é “experimental”, é “situacional”, é “personalístico”, é “triangulado”, é “bem informado” e tem “opções estratégicas” diz-nos Stake (2011, pp.25-29) ao afirmar que o estudo qualitativo procura o significados das relações humanas (interpretativo), tendo em atenção diferentes pontos de vista, baseia-se em experiências vividas e na observação (experimental), é direcionado para contextos únicos (situacional), tem em conta os sentimentos individuais que originaram o

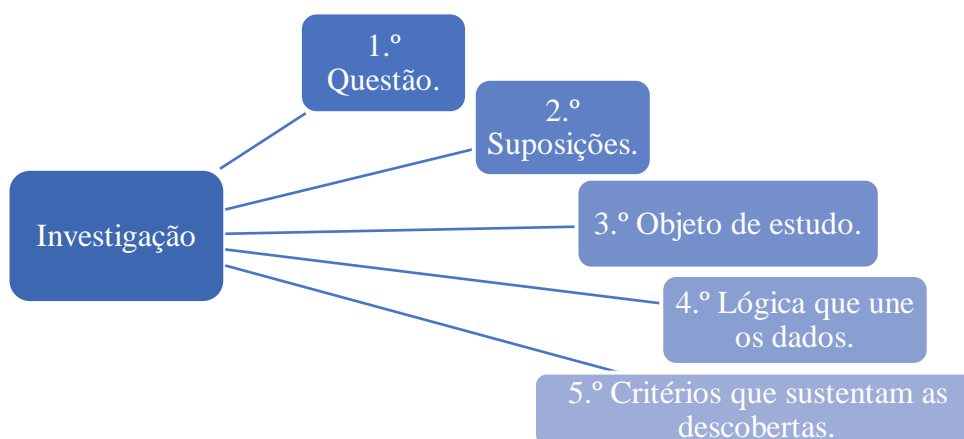
acontecimento (personalizado), suporta a informação fornecida (triangulado), apoia-se em teorias que sustentam a investigação (bem informado) e pode apresentar diversas conclusões (opções estratégicas), podendo particularizar, generalizar e promover outras investigações.

O investigador de uma investigação qualitativa obtém parte dos seus dados através da observação, entrevista e/ou questionário, sendo “essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (Meirinho & Osório, 2010, p.51), além de que, as condições do contexto estudado não são conhecidas à priori, ou não são controladas, originando uma “construção do conhecimento” (Meirinho & Osório, 2010, p.51).

A planificação da investigação é importante para a sua validade e Yin (2001) divide-a em cinco fases:

Figura 22

Fases da Planificação em uma Investigação



Nota. Apresentação das fases de uma investigação (apresentada por Yin, 2001).

Esta planificação contém um mapa temporal onde será programado todas as etapas a efetuar e a data prevista de conclusão, sendo assim possível visualizar a execução do trabalho.

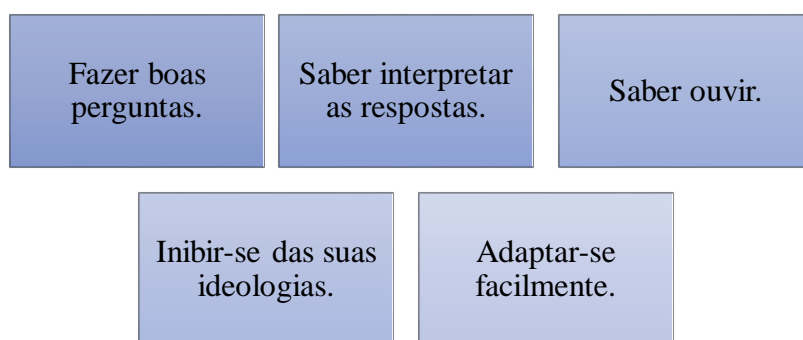
A todo este trabalho deve anteceder uma análise teórica e documental, em torno das questões e do objeto/circunstância de estudo. Esta fundamentação irá permitir uma compreensão do objeto em estudo e uma definição mais clara de quais os dados relevantes a serem coletados. Esta análise deverá ser consultada e retomada sempre que novas impertinências sejam obtidas com o decorrer da investigação. O plano traçado é assim

flexível, os investigadores efetuam um plano, de acordo com os conhecimentos, apresentam hipóteses que poderão ser alteradas à medida que a investigação avança. A revisão de literatura é importante para voltar à questão colocada, formular ou reformular questões e compreender os fenómenos estudados.

É importante também referir algumas características que o investigador de estudo de caso deve possuir:

Figura 23

Caraterísticas do Investigador



Nota. Identificação das características que um investigador deve possuir, segundo Yin (2001).

Yin (2001) apresenta-nos igualmente, três princípios que devem ser respeitados na coleta de dados:

- “a) a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma;
- b) a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e
- c) a manutenção de um encadeamento de evidências”. (p.106)

Sendo esta a metodologia - pesquisa qualitativa, escolhida para a análise da questão apresentada (que competências poderão constituir um quadro de referência para a liderança educativa na RAM?), é fundamental ter em conta as cinco características da pesquisa qualitativa:

- o contexto, em que se desenrola esta liderança é importante para a verificação das referências presentes no quadro que será obtido,
- a descrição, de como é exercida essa liderança irá contribuir para a sua interpretação,
- o interesse centra-se na forma como esta liderança é efetuada,

- a análise da situação é intuitiva, e
- a compreensão da realidade de liderança é efetuada através de quem a vive, sendo o foco deste estudo.

4.2 - Estudo de Caso

Yin (2001) diz nos que o estudo de caso é apenas uma, das inúmeras formas de efetuar pesquisa, sendo utilizado para responder a questões “como” e “por que”, focando-se em eventos presentes. São normalmente investigações explanatórias em que o investigador tem pouco ou nenhum controle sobre o objeto de estudo.

Meirinho e Osório (2010) apresenta-nos várias características dos estudos de caso: o objeto de estudo encontra-se na sociedade, existe uma relação próxima do investigador com a investigação, a compreensão é efetuada através da particularização e a globalização das conclusões é traçada com integração do estudo, existindo uma reformulação constante das questões temáticas longo do desenrolar da investigação.

Coraiola et al. (2013) acrescentam que

o estudo de caso é uma técnica complexa que envolve o levantamento e análise de grandes quantidades de informação e abrange o levantamento e análise de grandes quantidades de informação e abrange o estudo de uma série de variáveis que possuem relação em função do caso sob análise. (p.1)

Os objetivos dos estudos de caso podem ser diversos a “descrição detalhada de um caso específico”, a “verificação de uma teoria estabelecida” ou ainda a obtenção de “uma nova teoria sobre determinado fenómeno organizacional” conforme é defendido por Eisenhardt apresentado por Coraiola et al., (2013, p.5).

Os estudos de caso podem ser únicos ou múltiplos, dependendo do número de objetos/fenómenos de estudo. Podem ainda ser exploratórios, descritivos ou explanatórios. “Os estudos exploratórios têm como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior” (Meirinho & Osório, 2010, p.57), os estudos descritivos relatam um fenómeno no seu contexto, enquanto as investigações explanatórias apresentam a informação para explicar o fenómeno através de relações causa-efeito.

Dependendo do caso e do seu contexto é determinada a técnica, o material e a informação a recolher, que deverá ser ajustada ao longo da investigação de forma que o conhecimento recolhido seja o necessário e o pertinente, sendo que “várias fontes de

evidência é um ponto forte importante dos estudos de caso” (Meirinho & Osório, 2010, p.59). Esta múltipla fonte de evidência permite a triangulação de dados, aumentando a fiabilidade da investigação.

Os estudos de caso podem ter vários instrumentos de recolha de dados como sejam o diário, o questionário, a entrevista, as fontes documentais, entre outros.

Coraiola et al. (2013, p.307) diz-nos que o estudo de caso “pode ser considerado a principal estratégia metodológica para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas na área de administração”.

Esta investigação é um estudo de caso único, sendo acompanhado de análise documental e de conteúdo, originária da análise teórica, legislação, documentos organizacionais e entrevistas, de modo a responder às questões colocadas e à definição do quadro de referência pretendido.

4.3 – Técnicas de recolha de dados

4.3.1 - Entrevista.

Nas ciências sociais o inquérito é definido como a “recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (Carmo & Ferreira, 2015, p.113). Podendo o inquérito resultar em entrevista ou questionário, tendo em atenção o grau de estruturação e a presença ou ausência do investigador:

Tabela 7

Diferenciação entre os Inquéritos

	Investigador presente	Investigador ausente
Menor orientação	Entrevista semiestruturada.	Questionário semiestruturado.
Maior orientação	Entrevista estruturada	Questionário estruturado

Nota. Adaptado de Carmo e Ferreira (2015).

A escolha pela entrevista ou questionário está ligado à ausência ou presença do investigador. Os questionários são adotados de modo a obter os dados remotamente, em situações que os objetos do estudo não estão acessíveis ao investigador, encontrando-se, por exemplo, em outras regiões ou países, ou serem numa quantidade elevada, impossível ao entrevistador efetuar todas as entrevistas. Bogdan e Biklen (1994) referem que “a

entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134), originado assim uma imagem do que é efetuado, possuindo esta, além da ilustração, as motivações que originaram a mesma. Meirinho e Osório (2010) citam Fontana e Frey e dizem-nos que “entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos” (p.62).

As entrevistas variam conforme a sua estruturação, podendo ser estruturada ou não estruturada. A estruturada possui um guião e o entrevistador controla o rumo, porém esta não poderá ser muito fechada, pois assim o entrevistado não consegue utilizar as suas próprias palavras, manifestando os seus sentimentos, não se enquadrando na perspetiva qualitativa. Se a entrevista por outro lado, for demasiado aberta, poderá conduzir a outros tópicos, tornando-se de difícil análise.

Fick, (2002) apresenta-nos os elementos da entrevista “semi-padronizada” (p.84) (semiestruturada), onde o guião está dividido em “áreas temáticas” (p.84). O primeiro elemento apresentado são “as perguntas abertas” (p.84), permitindo ao entrevistado responder livremente. Um segundo elemento são as “perguntas impulsionadas pela teoria, orientadas pelas hipóteses” (p.84) fundamentando assim o conhecimento específico. O elemento “as perguntas confrontativas” (p.84) são apresentadas como terceiro, permitindo “reexaminar criteriosamente as teorias” (p.84) em confronto com as alternativas.

Como uma das técnicas de recolha de dados, nesta investigação, foi utilizada a entrevista semiestruturada, permitindo aprofundar os temas inquiridos. Foram efetuadas quatro entrevistas, cada uma ao Presidente do CE das escolas estudadas.

A entrevista semiestruturada aplicada teve perguntas-chaves, que permitiram conduzir a outras perguntas de interesse da investigação.

A entrevista iniciou-se com uma introdução, permitindo a apresentação da investigadora, do objeto em estudo e “a explicação do papel pedido ao entrevistado” (Carmo & Ferreira, 2015, p.116), permitindo que o mesmo perceba a sua importância no estudo, e que questões do entrevistado, como por exemplo: “O que é que vai fazer exatamente?”, “Irá causar perturbação?”, “Porquê nós?”, “Quais são os benefícios do estudo?” (Bogdan & Biklen, 1994, pp.118-119), todas estas inquietações foram permitidas ser respondidas de modo a tranquilizar e apoiar os entrevistados.

O saber escutar é fundamental em qualquer entrevista, tendo primeiramente de ser dado tempo ao entrevistado para ambientar-se à situação e expor a sua perspetiva.

Posteriormente foi necessário ir controlando a informação transmitida, através de perguntas-suporte que permitiram a focagem na informação pretendida, e a limitação da informação fornecida. Alguma pergunta mais sensível foi efetuada na parte final da entrevista, onde a confiança entre ambos é maior. “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente” e “produzem uma riqueza de dados, recheadas de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Bogdan & Biklen, 1994, p.136).

Após o decorrer da entrevista foi importante registar alguns elementos como o comportamento verbal e não verbal do entrevistado e o ambiente que a mesma ocorreu. Foi efetuado a gravação das entrevistas e registado pelo entrevistador algum aspeto que não poderia ter sido registado pelo áudio, alguma expressão, característica física dos entrevistados, que complementam a informação áudio. Estes elementos forneceram alguma informação/contexto sobre algumas respostas e a autenticidade das mesmas, podendo classificá-las como notas de campo, permitindo na transcrição das entrevistas obter modo de articular dos entrevistados, comportamento, expressões faciais em relação a determinados assuntos, descrição do espaço físico, entre outros aspetos de forma a interpretar as respostas dadas.

As transcrições foram efetuadas após a execução das entrevistas, e seguindo o critério já apresentado, sendo respeitado “além das regras claras de como transcrever afirmações, entradas, pausas, finais de frases etc, uma segunda comparação do transcrito, com a gravação e o anonimato dos dados (nomes, referências irreais e atemporais) são características nucleares do processo de transcrição” (Fick, 2002, p.175).

A entrevista semiestruturada possui a vantagem “da comparatividade e da estruturação dos dados” (Fick, 2002, p.95), assim estas poderão ser mais facilmente, comparados entre entrevistas e com outros elementos de recolha de dados.

4.3.2 - Análise Documental

Conforme nos apresenta Guba e Lincon através de Junior et al. (2021, p.40) a análise documental consiste em “um intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informação complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos”.

Na investigação qualitativa, a análise documental permite ter acesso a aspetos importantes para a escola, aos seus valores, à sua visão, determinando assim a imagem que organização quer projetar, sendo esta partilhada por toda a sua comunidade educativa.

Este aspeto é reforçado por Flick, difundido por Junior et al. (2021, p.41) referindo que “na escolha do documento, não deve manter o foco, unicamente, no conteúdo, apesar de esse ser importante, deve ser levado em consideração o contexto, a utilização e a função dos documentos”, desta forma é possível validar e aprofundar os dados obtidos através de outras técnicas de recolha de dados.

A análise documental trabalha com dois tipos de documentos, os documentos escritos e os documentos iconográficos, conforme é apresentado por Junior et al. (2021), sendo os documentos escritos compostos por “documentos parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares, entre outros” e os documentos iconográficos composto por “imagens, desenhos, pinturas” (p.45).

A análise documental utilizada nesta investigação, de forma a apurar, principalmente, os aspetos informais das organizações estudadas, foram considerados os procedimentos próprios das escolas investigadas, como os projetos educativos, os regulamentos, os protocolos existentes, as estatísticas referentes à educação na RAM e a legislação aplicável à matéria.

4.4 – Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

4.4.1 – Análise de Conteúdo

“O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem no mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” diz-nos em 2001 Yin (p.149), podendo estes dados serem transcrições de entrevistas, notas de campo, documentação oficial, entre outros. Estes depois são analisados e organizados de modo a fornecerem pistas, padrões, evidências sobre a investigação.

Coraiola et al. (2013, apresentam que na coleta de dados existem três princípios que contribuem para a qualidade do estudo de caso: primeiramente temos “várias fontes distintas de evidência”, como sejam “registos de arquivos, documentos em geral, entrevistas formais e informais, observação direta, observação participante e também artefactos físicos”. Em segundo, “um banco de dados” onde o investigador armazena e organiza a informação. O terceiro princípio é o “encadeamento ou concatenação entre as

evidências e as conclusões” (pp. 12-13), ou seja, a relação existente entre os dados recolhidos e as conclusões apresentadas.

A amostragem deste estudo foi uma amostra de casos típicos, foram selecionadas quatro escolas públicas de um concelho da RAM, que ministram o ensino secundário regular (10º, 11º e 12º ano), assim uma das fontes desta investigação foi a análise das entrevistas realizadas, esta análise foi efetuada tendo em atenção o conteúdo das mesmas, tal como elucida-nos Bardin (1977), a “análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem” (p.133), informações essas não só explícitas na mensagem, mas também implícitas. Berelson (1952, 1968) citado por Carmo & Ferreira (2015) diz-nos que análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objeto a sua interpretação” (p.220).

Foi efetuado uma análise direta e indireta, na análise direta verificamos a ocorrência das características inerentes a cada teoria de liderança, na análise indireta, foi utilizado a análise de enunciação, vendo a “comunicação como processo e não como dado” (Bardin, 1977, p.169), esta análise permitiu visualizar a produção da palavra como um processo, dando-lhe um sentido. Esta análise é importante na pesquisa das entrevistas obtidas, pois o resultado das entrevistas foi condicionado pelas circunstâncias, não podendo ser extraídas linearmente, subtraídas dessas mesmas circunstâncias e do dinamismo da sequência das perguntas da entrevista.

Assim, Bardin (1977), explica-nos que a análise de conteúdo “tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (p.42), permitindo assim dados mais ricos em informação.

A organização da análise foi efetuada com uma pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, indução e interpretação.

Na pré-análise foi escolhido os objetos a analisar, a formulação de hipóteses e a aferição dos resultados. O guião de entrevista foi dividido por partes e por categorias. Na primeira parte da entrevista temos a caracterização das organizações e dos entrevistados. Na segunda parte da entrevista temos a divisão das questões por categorias: visão, partilha de responsabilidade, mobilização, decisões rápidas, ambiente interno e externo e alguma informação que os entrevistados considerem pertinente e queiram acrescentar.

Na exploração do material foi aplicado o definido anteriormente, através de operações de codificação. Esta codificação foi efetuada tendo em atenção as teorias

estudadas anteriormente: na teoria dos traços foi utilizada as referências a motivação, cooperação, autoconfiança, diplomático/social e adaptável. Na Grelha de Blake e Mounton foram verificadas a tendência para a tarefa ou para as pessoas, como tratou-se de apenas entrevistas, não foi possível analisar com exatidão a tendência. Na IE foram verificadas as respostas que representavam a autoconsciência, a autogestão, a gestão das relações. Na liderança sustentável foram investigadas a profundidade, a durabilidade e justiça, a amplitude, a diversidade e a disponibilidade de recursos.

Coraiola et al. (2013) dizem-nos que a

etapa de análise de dados tem início em paralelo com a atividade de coleta e organização dos dados e consiste em processo iterativo de comparação dos dados oriundos das múltiplas fontes e destes com o quadro teórico que embasa a realização do estudo (p.13).

4.4.2 - Triangulação

O termo triangulação tem a sua origem na navegação marítima, onde é localizado um determinado ponto pela sua direção e distância em relação a três pontos referenciais diferentes, em educação, diz-nos Sousa (2009) é uma “metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos” (p.172), combinando métodos ou dados, de modo a fortalecer as ilações.

A triangulação poderá ser efetuada através de:

- Triangulação de dados: uso de várias fontes na investigação;
- Triangulação de investigadores: múltiplos investigadores para a mesma investigação;
- Triangulação de teorias: coesão de várias perspetivas para um estudo;
- Triangulação metodológica: uso de vários métodos para o estudo.

A triangulação irá permitir a validade da informação apresentada, fortalecendo a sua veracidade e a sua compreensão.

Neste estudo foi utilizada a triangulação de dados, tendo por base as entrevistas, os documentos internos das escolas, a legislação aplicada e a análise bibliográfica, assim como a triangulação de teorias, uso de vários estilos de liderança para determinar o quadro de referências.

4.5 – Questões Éticas da Investigação

A comunidade geral e em particular a comunidade científica, foi pressionada em 1947, através do processo de Nuremberga, para debater as questões éticas relacionadas com a investigação em ou com seres humanos, assim o Código de Nuremberga surge da “vontade de estabelecer regras morais de experimentação sobre os seres humanos” (Fortin, 1996, p.128), em 1975 ocorreu uma modificação a este tratado tornando-se obrigatória a implementação de comissões de ética da investigação nos estabelecimentos de saúde. Posteriormente, “a ética na investigação, a ética no ensino, a ética na vida – a ética enquanto sentido e reflexão sobre o bem orienta a ação do homem em relação a si próprio e aos outros” referencia Caetano (2019, p.54), as questões relacionadas com a ética nas interações da sociedade, surgiram primeiramente com a preocupação de “definições de padrões técnicos que garantissem a validade e a fiabilidade dos procedimentos e os instrumentos investigação” (Almeida, 1995, p.124), sendo posteriormente incluídas as preocupações com as investigações que envolvessem relações de pessoas. Atualmente estas questões são universais para todas as tipologias de investigações. As questões éticas poderão assumir diversas formas, diversos compromissos, sendo necessário seguir determinados procedimentos:

- Consentimento informado, que comprova que os intervenientes participam voluntariamente no estudo, sendo as informações recolhidas destruídas após a conclusão e apresentação da investigação;
- Anonimato dos intervenientes no estudo, de forma que o mesmo não possa causar quaisquer danos aos mesmos;
- A interação entre o investigador e os intervenientes deve basear-se no respeito e na veracidade da informação, tendo sido fornecida toda a informação sobre como e onde os dados serão apresentados;
- Autenticidade na publicação dos resultados, mesmos se os mesmos não forem os esperados, pois “distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77).

Os principais problemas éticos apresentados por Almeida (1995) são: a integridade física e moral dos participantes, as implicações da publicação dos resultados, o direito dos participantes ao reconhecimento público, o direito à privacidade, à confidencialidade e ao anonimato.

Neste sentido foi elaborada a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, que na sua segunda edição, datada de 2020, enumera princípios e linhas de orientação a promover numa investigação, entre os quais esta investigação pautou-se pelos seguintes:

- Consentimento livre e informado: todos os participantes foram devidamente informados e esclarecimentos através de um documento lido no início das entrevistas, assinado pelos mesmo e dado uma cópia aos entrevistados, onde contém toda a informação sobre a investigação e a participação dos mesmos: identificação da investigadora com dados de contato, identificação do orientador, título da investigação, descrição da mesma, metodologia a adotar, identificação da tipologia de entrevista, do objetivo geral e dos objetivos específicos;
- Confidencialidade e privacidade: no mesmo documento de consentimento informado, esclarecido e livre é fornecido todos os dados relativos à confidencialidade e anonimato, indicando que a recolha de dados será efetuada através de gravação de áudio, respeitando a confidencialidade de todos os participantes e a sua privacidade;
- Divulgação da informação: o documento esclarece que os dados apenas serão utilizados para fins de investigação académica e armazenados apenas pelo período necessário para esta investigação;
- Desistência de participação: o documento fornecido aos entrevistados indica a liberdade de abandonar a investigação se assim o entender;
- Autoria e coautoria, este trabalho respeitou todos os princípios de autoria e coautoria, identificando os autores da informação, sempre que tal tenha ocorrido, respeitando a propriedade intelectual;
- Relação com as comunidades e com a sociedade em geral: o respeito pela comunidade escolar e pela sociedade em geral foi o principal motivador para esta investigação, pois é por esse respeito que consideramos fundamental este estudo.

Existem outros princípios, nomeadamente para a revisão de pares, a publicação, a relação com os estudantes e profissionais da educação, na relação com os promotores e colaboradores da investigação que não são elegíveis para esta investigação.

Nesta investigação todos os princípios e linhas de orientação foram respeitados, de forma a garantir os direitos humanos, valores democráticos e princípios de ciência tão fundamentais em qualquer investigação.

Capítulo V - Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados

5.1 - Dados Pessoais e Profissionais dos Entrevistados e das Organizações

A RAM, segundo os dados publicados em 2023 (Educação na RAM – o ano em números – 2021/2022), possuía 24 estabelecimentos que ministravam o secundário (sendo 18 as escolas públicas), com 10 359 alunos a frequentá-lo, 9 088 desses alunos eram jovens e 1 271 adultos. Frequentando o ensino secundário – cursos científico-humanísticos tinha 5 823 alunos (5 494 – 94,35% no ensino público e 329 – 5,65% no ensino privado), tendo uma taxa de transição/conclusão de 88,75% (88,33% no ensino público).

O estudo realizou-se no ano letivo 2022/2023, em quatro escolas públicas que ministram o ensino secundário regular – cursos científico-humanísticos (10º, 11º e 12º ano) na RAM.

Dos 5 861 docentes afetos à RAM, 2 713 (46,20%) ministra o 3º ciclo e secundário, sendo 94,32% no ensino público e 5,68% no ensino privado. Relativamente ao pessoal não docente a RAM possuía 3 831 colaboradores em todos os ciclos de ensino (2857 no ensino público e 974 no ensino privado), tendo 30,8% colaboradores no apoio pedagógico, 1,6% colaboradores nos serviços sociais, 17,9% colaboradores na gestão e administração e 49,7% colaboradores na manutenção e serviços (Educação na RAM – o ano em números – 2021/2022).

Existe ainda na RAM uma escola privada a ministrar este ciclo de estudos, não tendo sido incluída no estudo, pois não segue os parâmetros de eleição do CE configurados às escolas públicas para a estrutura de liderança, não sendo possível a comparação com os dados obtidos.

As escolas estudadas estão situadas em diversas freguesias da RAM, possuindo diferentes contextos socioeconómicos e diferentes comunidades educativas.

As primeiras questões da entrevista centraram-se na caracterização dos Presidentes, de modo a criar um “retrato-tipo” dos mesmos, tal como foi efetuado por João Barroso, apresentado em 2005 (p.159), que determinou as seguintes características: o Presidente seria um professor licenciado (72%), entre 30 e 50 anos (74%), do sexo masculino (66%), pertenceria ao quadro da escola onde exerce funções (89%), tendo 15 ou mais anos de experiência de docente (70%), estando a mais de 5 anos na mesma escola (75%, já seria

membro do conselho diretivo da escola quando concorreu para diretor executivo (78%) tendo exercido cargos como, presidente (68%), ou delegado escolar (67%) no caso de áreas escolares, porém não teria qualquer formação específica em gestão escolar (43%), ou teria uma formação incompleta (15%).

O estudo de Barroso foi efetuado em 1994, a 54 diretores executivos, com uma taxa de retorno das respostas de 87%.

Um estudo posterior, para avaliar a aplicação do DL 115A/98, constatou que as características se mantêm quase inalteradas (Barroso, 2005, pp. 161-162) “os docentes que exercem a função de topo na gestão das escolas ou agrupamentos mostram um perfil caracterizado por um índice de feminização muito inferior ao do conjunto do corpo docente”, “são maioritariamente licenciados, com mais de 20 anos de serviço docente”, “não possuem a formação especializada” e com “experiência adquirida anteriormente no desempenho de funções idênticas”.

Comparando com o estudo efetuado agora, a amostra centralizou-se nos Presidentes do CE das quatro escolas, concluindo que mantêm-se a maioria de masculinização dos presidentes (75%), prevalece a importância dada à experiência anterior em cargos de gestão na eleição/reeleição do Presidente (100%), alterando-se, no entanto, a falta de formação específica no domínio de gestão escolar, onde, na análise constatamos que 50% dos entrevistados possui formação específica para o cargo, a média de idade dos entrevistados (59 anos) também é superior ao constatado por João Barroso no seu estudo.

Tabela 8

Características dos Presidentes Entrevistados

Características	Prevalência no estudo
Género do Presidente	Masculino (75%)
Média de idade do Presidente	59 anos
Grau académico em prevalência no cargo de Presidente	Licenciatura (50%)
Formação específica para o cargo	Sim (50%)
Média de antiguidade como docente	37 anos
Média de antiguidade como membro do CE	20 anos

Das organizações analisadas duas delas são centenárias, possuindo a mais recente mais de quatro décadas de exercício.

Os estabelecimentos de ensino possuem em média 1550 alunos, com um corpo de pessoal docente/ não docente com uma média de 338 colaboradores (258 professores – 76% e 80 não docentes – 24%).

50% das organizações ministram só o ensino secundário e as outras 50% ministram três ou mais ciclos de ensino. Todas as escolas conjugam o ensino regular com outras vias de ensino não regular.

5.2 – Apresentação e Análise Interpretativa dos PAE, RI e PE

Com a afirmação da escola como “organizações dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora, traduzida na definição e implementação de actividades que lhes interessem e sejam localmente significativas”, reconhecendo ao aluno o seu papel de “co-construtor do seu processo de aprendizagem” (Costa, 2003, p.1320) surgem vários programas de ação individualizados para cada escola.

Numa primeira fase estes documentos foram entendidos como simples imposições legais, conforme saliente Costa (2003) “são inúmeras as organizações que, hoje em dia, estão dependentes, para o seu normal funcionamento, da existência de documentos de planificação (projectos, planos, programas) devidamente elaborados, formalmente aprovados e cronologicamente bem determinados” (p.1323), salientando Costa que o destino destes documentos poderá ser “a gaveta, o arquivo ou a vitrina” (p.1323). Porém a planificação poderá ser entendida como uma mais-valia, a apresentação dos objetivos a alcançar e a demonstração que é possível alcançar esse destino, identificando-se a sua ação, dando-lhe um propósito.

Costa (2003) reforça a importância dos documentos orientadores, com o facto de que

a procura de sentido, a clarificação da direcção a seguir, uma certa visão do futuro, se construídas e partilhadas colectivamente pelos membros da organização – ou seja, a ideia de elaborar um projecto da organização e fazer da organização um projecto –, têm vindo a ser apontadas como um dos contributos importantes (não

certamente a solução miraculosa!) para a renovação e a requalificação das organizações contemporâneas (p.1325).

Mas “ter um projecto não significa ser um projecto, nem mesmo construir um projecto” aponta Costa (2003, p.1327), sendo necessário que o mesmo seja implementado na cultura da organização, seja reforçado e lembrado frequentemente. Esta ideia é acentuada por Azevedo et al. (2011) “a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto educativo não se concretizam sem uma liderança afirmativa que permita canalizar numa direção comum as necessidades, os interesses e as expectativas de todos quantos interagem numa organização escolar” (p.15), tendo de ser de todos para todos.

Todas as escolas analisadas possuem o Plano Anual de Escola (PAE), o RI e o PEE, facilmente acedidos nas suas páginas eletrónicas oficiais. Estes documentos diferem entre as escolas analisadas, tendo em atenção os objetivos de cada uma, a comunidade em que estão inseridas e o seu corpo docente e não docente.

Os planos anuais espelham a organização, a planificação do ano escolar, o plano das atividades e as ações pretendidas para reforçar os objetivos das escolas.

No RI é possível ficar a conhecer algumas peculiaridades das escolas, as características identificadoras das mesmas, os regimes de funcionamento, a discriminação dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos, assim como as estruturas de gestão intermédia, os serviços especializados de apoio educativo, protocolos, algumas parcerias existentes e os direitos e deveres de toda a comunidade educativa.

Os projetos educativos apresentam a missão, a visão e os valores que pautam estes estabelecimentos, assim como os pontos fortes e fracos, os objetivos e as metas.

É perceptível uma preocupação por incluir todos os alunos nas aprendizagens, com reforços das mesmas dentro e fora do contexto aula, uma preocupação pela formação de todo o pessoal docente e não docente, pelo melhoramento das infraestruturas, entre outros aspetos.

As missões das escolas visam potenciar as capacidades de cada um e de todos, salientando a inclusão e a universalidade, pretendem a formação de cidadãos responsáveis, idóneos, possuidores de valores éticos, humanos, morais e sociais, visando o desenvolvimento integral e sólido potenciando a realização pessoal e da sociedade que estão integrados.

Todas as visões apresentam o reconhecimento de uma escola de referência para a comunidade em que está inserida, visando as práticas educativas de qualidade que conferiram aos alunos uma preparação sólida nas áreas académicas, profissionais e

humanas de forma a proporcionar intervenções ativas e responsáveis numa sociedade em constante mutação.

Os valores das diversas escolas realçam o reconhecimento pela comunidade na qualidade da escola, nas práticas educativas distintas, que visam a formação de alunos com ferramentas cognitivas, pessoais e sociais de modo a optarem pela exigência, competência e mérito ao longo do seu percurso, promovendo uma cidadania ativa para o bem comum numa sociedade multiétnica, com valores em constante mudança

Todas as escolas têm alunos oriundos de diversos concelhos da RAM, com diversos estratos sociais, tendo uma predominância de encarregados de educação mães, sendo variável entre as escolas a predominância das habilitações académicas das mesmas.

As escolas apresentam uma estabilidade do quadro docente, com uma média de 70% dos docentes pertencerem ao quadro da escola, e com uma média de 53% com mais de 50 anos, o que possibilita uma grande experiência, mas um desafio de planeamento estratégico para a sua substituição a curto prazo.

Todas as escolas referem que necessitavam de um reforço do pessoal não docente, cuja média de idade com 50 anos é superior a 65%, tendo a maioria o ensino básico.

Nos pontos fortes, pontos fracos (ou a melhorar) é evidente a atenção dada à estabilidade do quadro docente e não docente, à necessidade de renovação dos colaboradores, ao ambiente integrador, à diversidade da oferta educativa, as práticas pedagógicas inovadoras, ao trabalho de equipa, ao apoio prestado às práticas pedagógicas-didáticas, às relações com diversas instituições da sociedade e ao envolvimento em projetos regionais, nacionais e internacionais. É salientado igualmente os processos burocráticos morosos e repetitivos, o elevado número de alunos em algumas turmas, a indisciplina dos alunos, a pouca participação dos EE em algumas atividades, a necessidade de melhoria da comunicação interna, o limite orçamental e o pouco trabalho colaborativo entre docentes.

Assim, as escolas determinam como principais metas a alcançar: o melhoramento do desempenho dos alunos, o aumento da inclusão, a incrementação do trabalho cooperativo, o reforço da participação dos EE e de toda a comunidade educativa, a promoção de uma cultura educativa de defesa do meio ambiente e da cidadania responsável incrementando práticas sustentáveis nas escolas.

5.3 – Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados Recolhidos nas Entrevistas

Parte dos dados analisados foram recolhidos através de entrevistas. Num primeiro momento, foi solicitado colaboração e concordância aos Presidentes do CE das escolas, explicando o propósito do estudo. Por tratar-se de escolas públicas, foi solicitado autorização à Direção Regional de Educação – DRE, que após análise do projeto, da metodologia e da minuta da entrevista, concedeu autorização para a continuação do estudo.

Todos os Presidentes foram contactados primeiramente via telefonicamente, explicando o estudo e a pertinência da entrevista, posteriormente foi remetido um email, com o projeto do estudo, cópia da autorização de consentimento e solicitado o agendamento da mesma, reiterando a disponibilidade para qualquer esclarecimento. Três das entrevistas foram agendadas, efetuadas, gravadas e transcritas. Uma delas foi enviada manuscrita pelo Presidente do CE, por sua opção.

As entrevistas foram executadas nos dias agendados, nas respetivas escolas. Duas delas foram efetuadas na sala do Presidente do CE e uma outra numa sala de reuniões, na medida que neste estabelecimento de ensino a sala do CE é partilhada por todos os elementos, não tendo o Presidente uma sala individual.

Todos os Presidentes entrevistados concordaram com a gravação e assinaram a autorização de consentimento informado, tendo a entrevista decorrido em 60 minutos, em média.

As entrevistas foram estruturadas de forma a conseguir responder à questão colocada: que competências poderão construir um quadro de referência para a liderança educativa na RAM e divididos por categorias (visão, partilha de responsabilidade, mobilização, decisões rápidas e ambiente interno e externo).

As transcrições foram efetuadas, tendo em atenção a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados e das organizações, tendo sido atribuído um código a cada entrevista e a cada entrevistado. A transcrição foi linear, permitindo uma visualização e análise mais fluída. Foi efetuado um *codebook* de forma a permitir uma uniformização das mesmas:

Tabela 9*Identificação do Codebook*

Gravação	Transcrição
Nome da escola	X (seguido de numeração sequencial) Ex. X1, X2...
Nome do entrevistador	AS
Nome do entrevistado	P (seguido de numeração sequencial) Ex. P1, P2...
Nome do transcritor	TAS
Professor(a)	Professor (seguido de numeração sequencial) Ex. Professor 1, Professor 2...
Informação não audível ou incompreensível.	A informação é apresentada entre parênteses (segmento de texto inaudível ou incompreensível).
Sem certeza do que foi dito.	É apresentado entre parênteses delimitado por pontos de interrogação (expressão)?.
Uma interrupção na conversa.	É colocado três pontos ... após a palavra.
Foi dado um ênfase numa palavra.	A palavra é sublinhada.

Nota. Apresentação do *codebook* utilizado neste estudo.

Posteriormente foi feita a análise, recorrendo à condensação da informação em várias tabelas, uma tabela geral que concentrou toda a informação, dividida pelas categorias definidas na entrevista. Posteriormente houve necessidade de subdividir a informação tendo em atenção cada uma das teorias de liderança escolhidas, para verificar a frequência e a relação das respostas dadas.

Após a caracterização dos Presidentes e das escolas, as questões seguintes centraram-se na categoria da visão, pretendendo determinar as motivações dos presidentes, o nível de autogestão, a profundidade e inclinação para a execução das tarefas ou uma preocupação com as pessoas.

Na definição, práticas de um líder, 50% dos Presidentes considera a cooperação, o exemplo, a partilha e o reconhecimento dos membros como práticas que o líder deve adotar. O individualismo e a imposição são práticas referidas como a evitar. A motivação centra-se nas expectativas da comunidade educativa de modo a atingir os objetivos propostos. Estas definições estão em linha de conta com o descrito por Carlos Barracho

(2012) referente à abordagem dos traços, “um indivíduo com determinados traços teria maior probabilidade de se tornar um líder eficaz, contudo, isto por si só, não lhe garantiria a eficácia.” (p.73), sendo considerada em “contextos complexos e enquanto elementos integrantes das culturas organizacionais” como elementos importantes a analisar.

Todos os CE são constituídos por cinco elementos (partilha de responsabilidade), o Presidente e quatro vice-presidentes, tendo sido distribuídas as funções de acordo com as organizações internas das escolas, a Presidência do CA foi delegada a três dos vice-presidentes, apenas um dos Presidentes preside à mesma, tendo sido apresentado o orçamento e a gerência do mesmo como uma das funções mais desafiantes do CA. Nesta liderança distribuída, um dos princípios da liderança sustentável, é constituída por vários elementos, permitindo uma distribuição das funções, sendo as qualidades emocionais da IE relevantes, desde o trabalho de equipa, a inspiração para promover os ideais por todos, através da sintonia é possível perceber as necessidades dos outros e efetuar uma escuta ativa ajudada pela empatia, a partilha da cultura e dos valores é efetuada com a consciência organizacional e o desenvolvimento dos outros irá permitir o desenvolvimento de toda a organização.

A comunicação foi apresentada como a forma de mobilizar as equipas de trabalho (mobilização).

Todos os presidentes identificam-se como visionários, possuindo uma visão própria, mas fazendo referência à importância da estruturação para o funcionamento dos estabelecimentos. Através da IE podemos classificá-los no estilo visionário, possuindo autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão das relações.

Na resolução das tarefas importantes (decisões rápidas) é apresentado a mobilização dos recursos e a decisão rápida como tática a adotar, sendo importante para a liderança sustentável.

A gestão de conflitos é apresentada por 50% dos presidentes como a tarefa que desempenham bem.

Como aspetos a melhorar, houve divergência, sendo apresentado a gestão de emoções, a assertividade, a delegação de funções e conhecimentos técnicos de contabilidade, como aspetos a melhorar.

Como desafios, os presidentes têm noção da incerteza do futuro, conjugado com uma sociedade cada vez mais heterogénea, com jovens cada vez mais diversificados e com características mais desafiadoras.

As relações internas e externas (ambiente interno e externo) são classificadas como boas, baseadas numa política de comunicação e de interajuda. Todas as escolas possuem protocolos com entidades externas, que permitem dar-lhes a conhecer ao exterior e que o exterior tenha o seu papel na comunidade educativa.

Como pontos fortes da escola, 75% da amostra apresenta a qualidade do ensino, tendo 25% apresentado a relação pessoal e interpessoal da comunidade.

Os pontos fracos também estão salientes para os presidentes, sendo distintos entre as diferentes escolas: acessibilidade, infraestruturas, indisciplina dos alunos, fraca participação dos EE, entre outros.

Também foi proposta a menção a algum aspeto extra, que não tenha sido abordado, cada escola apresentou distintamente vários temas: falta de técnicos, em diversas áreas (saúde, financeira, social), a relevância da avaliação para a formação dos jovens, o nível elevado de trabalho e um necessário empoderamento da liderança intermédia.

Analisando os dados tendo em conta as teorias de liderança, na análise da Teoria dos Traços de personalidade verificamos as seguintes características dos líderes nas entrevistas: motivação, cooperação, autoconfiança, diplomacia/social e adaptação.

Nas primeiras perguntas, na categoria de visão, foi possível verificar quais as características que os Presidentes consideravam que os líderes deveriam possuir: responsabilidade, mobilização para um objetivo comum, partilha e cooperação, exemplo e influência positiva, além de capacidade de decisão e diálogo.

Nos Presidentes analisados, a característica de cooperação foi verificada, através da partilha de responsabilidade, que resulta para além do estabelecido em legislação. Os CE são constituídos por um presidente e quatro vices presidentes em todas as escolas, porém são delegadas funções a entidades externas ao CE, esta partilha de responsabilidade é essencial para o eficaz funcionamento das escolas, temos a atribuições de determinadas funções específicas, por exemplo: assessoria jurídica, assessoria informática, e outros projetos individuais de cada escola.

Os Presidentes consideraram que contribuíam para os resultados através de apoio, controlo, incentivo, *feedback*, melhoramento dos processos, análise de indicadores e/ou mudança de estratégia, assente no diálogo com os intervenientes.

Foi possível verificar a autoconfiança, onde a maioria dos Presidentes considera-se um visionário, dando, no entanto, atenção à organização e à opinião dos outros.

A diplomacia/grau de socialização é possível verificar pois todos os Presidentes consideram que executam bem a gestão de conflitos, conseguem visualizar o potencial dos colaboradores, conseguindo mobilizar e liderar reuniões. Estão conscientes que necessitam melhorar na gestão das emoções, da assertividade, da comunicação e da delegação de funções.

Na característica da adaptação, os Presidentes têm consciência do perfil de aluno inovador, da incerteza do futuro, a heterogeneidade atual da sociedade e dos recursos limitados. Também têm consciência da influência externa da sociedade onde estão inseridos, tendo consciência da diversidade de estratos sociais, com diferentes experiências de vida e de formação. Compreendem a importância da valorização da relação familiar e às consequências que a desestruturação das famílias, a desresponsabilização das mesmas pela educação, a mudança dos valores morais e o aumento da violência e consumo de drogas, pode fazer na sociedade e nos jovens.

Todos os Presidentes consideram como características sociais determinantes o nível social diferenciado, o aumento das necessidades educativas especiais, valorizando a escola inclusiva e o acompanhamento familiar na escola.

As relações com os outros órgãos de direção e estruturas de gestão intermédia são consideradas muito boas. As relações com o pessoal docente e não docente é apresentada como boa, baseada no diálogo e na abertura. A relação com os alunos também é considerada boa, assim como com os encarregados de educação.

Todas as escolas têm protocolos de cooperações externos à mesma, o que reforça a abertura da organização ao exterior, todas organizam atividades, conferências e projetos ao longo do ano letivo, de forma a dar a conhecer a escola à sociedade e trazer a sociedade para dentro da escola. Um dos Presidentes destaca um protocolo que possui com a segurança social de modo a prevenir e promover a saúde mental.

A análise da Teoria da Grelha de Blake e Mouton pretendíamos posicionar os Presidentes de forma a verificar o grau de compromisso dos líderes, perante as pessoas e a produção, a técnica de recolha de dados – entrevistas a Presidentes do CE escolhida para validar o trabalho não permitiu efetuar o posicionamento na Grelha de Blake e Mouton de uma forma válida, seriam necessários mais elementos para efetuar esta validação. Foi possível verificar a preocupação dos Presidentes com as pessoas, através da evidência mencionada por todos com a gestão de conflitos, com o envolvimento de todos nos projetos e a importância dada à comunicação nas organizações. As preocupações com a produção são visualizadas com a educação inclusiva, com a tentativa

de participação dos alunos no cotidiano das organizações e com as parcerias que pretendem em última instância formar e informar os alunos. Mas seria necessário para a validação da informação a triangulação com outras fontes de informação, o que não foi possível, não tendo sido considerada esta teoria para a obtenção do quadro de referências.

O grau de IE foi possível verificar através da análise da autoconsciência, da autogestão e da gestão das relações.

A autoconsciência foi apurada através da compreensão da influência das emoções, onde os Presidentes demonstram percepção da individualidade de cada aluno, da incumbência de passar informação sem serem agressivos, fazendo que todos sintam-se parte dos problemas e assim parte da solução, além da compreensão que as emoções estão presentes em todos e condicionam os comportamentos.

Todos os Presidentes apresentaram as tarefas que desempenham melhor, sendo a gestão de conflitos, comum a todos, e 75% apresentou os pontos fracos, que diferem entre si, dos quais pretendem reforçar as competências dos mesmos.

75% dos Presidentes considera que utiliza adequadamente as suas capacidades.

Na autogestão todos os Presidentes apresentaram uma elevada taxa de adaptação, assim como todos apresentam como finalidade a capacidade de melhoramento nas organizações que lideram. 25% dos presidentes admitem erros e falhas, assim como possibilidade de melhoramento da gestão das suas emoções. É possível verificar em 50% dos Presidentes a tendência para o aproveitamento das oportunidades.

A gestão de relações foi determinada com 100% dos Presidentes a salientar a importância da liderança distribuída e da gestão de conflitos. 75% dos Presidentes apresentam-se com uma liderança inspiradora, com o reconhecimento de necessidade de mudança. Sendo que 50% apresenta-se como influenciador e proporcionador de desenvolvimento dos outros.

Numa última análise foi verificado as características da liderança sustentável, tendo sido analisado a profundidade, a durabilidade e justiça, a amplitude, a diversidade e a disponibilidade de recursos.

Na análise da profundidade, foi auferido o propósito da aprendizagem, sendo este diverso entre os Presidentes, porém todos salientam a formação dos jovens, formação académica, cívica e moral, como forma de responderem às exigências do século XXI.

A durabilidade e justiça é exibida por todos os Presidentes, salientando a importância que a formação terá no futuro dos jovens, apostando numa escola de boas relações interpessoais e na integração de todos os alunos.

5.4 - Apresentação e Discussão dos Resultados

Após a análise dos dados recolhidos, observamos que todos os Presidentes do CE compreendem a distinção existente entre gerir e liderar, embora salientem que ambas as funções estão presentes no seu dia a dia, conforme reforça Mações (2020) “A gestão e a liderança têm áreas que se sobrepõem, mas também têm áreas distintas” (p.38).

O poder formal está presente nesta eleição destes presidentes, todos eles foram formalmente eleitos, tendo uma autoridade hierárquica, legal “assente na legalidade de regras normativas” (Barracho, 2012, p.46) que permite exercer o poder dentro das organizações, mas também possuem uma autoridade carismática, que possibilitou a eleição dos mesmos pelos seus pares, 75% dos Presidentes já exerce as funções mais do que uma vez.

Respondendo às questões colocadas no ponto 3.7 – construção do quadro de referências, mais concretamente na tabela 5 (As políticas adotadas pela escola refletem a sua visão? Qual o propósito moral da aprendizagem? Honra o que de melhor existe no passado, aprende com ele e tenta criar um futuro melhor? É notória a capacidade de juntar a comunidade educativa à volta do projeto? Há disponibilidade de recursos, sem desperdiçar recursos financeiros nem pessoais? Visa a durabilidade, estabilidade e continuidade? A responsabilidade é partilhada, conforme previsto na legislação, ou adaptada de modo a ser mais eficiente? Será que o ambiente externo, em toda a sua amplitude é realmente compreendido pela escola? Existe redes de comunicação diversificada, compreendendo outras culturas? É compreendida a imprevisibilidade do futuro e a sua adaptação está assegurada, através de planeamentos e projetos? É socialmente justa, não progride à custa de outros?), que pretendia a análise das competências dos Presidentes do CE, constatamos que:

Tendo em atenção a competência da articulação da filosofia da escola com a visão, podemos verificar as características: motivação, profundidade, autoconsciência e autogestão, presentes nas teorias de liderança/IE/Liderança sustentável – a maior parte dos presidentes destaca a sintonia, a escuta ativa e a perceção dos sentimentos dos outros como elemento central para o líder, acrescentando a disponibilidade para os outros, a empatia, a motivação através de uma influência positiva, descobrindo o melhor de cada um.

Todos eles destacam as expectativas da comunidade educativa, colocando a formação dos alunos como elemento central da mesma, sendo este o propósito moral da

aprendizagem. Podemos verificar este aspeto na missão de uma das escolas é destacado a equipa ser motivada, orientada para o sucesso e valorizando os relacionamentos humanos, o que proporciona aos alunos um percurso que permite a aquisição das competências pretendidas. Aqui podemos verificar a importância igualitária dada aos colaboradores e à tarefa de formar.

Tal como é apresentado por Delors et al. (2010) a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (p.31):

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Todos estes pilares foram referenciados pelos Presidentes, com a pretensão de uma formação dos seus alunos, com uma forte capacidade académica, mas tendo em conta todos os seus aspetos: académicos, cívicos e humanos, visualizando a educação como um todo.

Efetuada a ligação desta categoria com as teorias analisadas temos que todos os presidentes apresentaram como motivação o conhecimento da escola que lideram através dos anos de experiência que possuem, todos eles consideram ter algo a acrescentar, de forma a tornar a escola melhor e de forma a cumprir o seu propósito na comunidade onde estão inseridos. Verificamos uma ligação grande com o grupo de trabalho e um compromisso de missão a cumprir.

Todos os líderes destacaram a comunicação como essencial para que o grupo de trabalho funcione. O conhecer-se e conseguir identificar as aptidões de cada um, junto com a diversidade de perfis e saberes proporciona perspectivas distintas, que quando interligadas permitem soluções criativas para os problemas apresentados.

Para o desenvolvimento de culturas colaborativas, Fullan e Hargreaves (2001) apresentados por Prates et al. (2010) dizem-nos que é necessária uma liderança “nas quais a tomada de decisões é partilhada de forma coletiva” (p.30), dando significado às atividades, tendo se ser partilhada a visão e a missão da escola.

O conflito é algo inerente na nossa sociedade, sendo igualmente inerente na escola, sendo mesmo considerado que “quando gerido construtivamente, pode representar um conjunto de potencialidades para a organização escolar” (Andrade et al., 2022, p.30), surgindo como benéfico para o desenvolvimento das relações interpessoais, contribuindo para o desenvolvimento integral da organização, dos intervenientes, incluindo os alunos, “podendo também influenciar o sucesso escolar e a autoestima” (Joy, 2016 citado por Andrade et al., 2022, p.49). Todos os presidentes entrevistados destacam a gestão de conflitos como fazendo parte do seu dia-a-dia, deste modo o autoconhecimento e a empatia são essenciais nessa gestão e na interação com todos, sendo fundamentais para as interações com os seus pares e na tomada de decisão de grupo.

Os objetivos propostos estão inseridos nos orçamentos e nos projetos anuais de cada escola, onde podemos verificar que as políticas refletem a visão das escolas.

Aqui verificamos uma preocupação maior com a tarefa e com o propósito de formar os jovens de forma a capacitá-los para enfrentar os novos desafios, onde todos os Presidentes estão conscientes da incerteza do futuro, honrando o passado de cada escola e querendo um futuro melhor.

Nas competências inerentes à capacidade de mobilização da comunidade educativa, como sejam a legitimidade da eleição, a autoconfiança, a disponibilidade de recursos e o autoconhecimento – no n.º 2 do artigo 4º DLR n.º 21/2006/M, de 21 de junho temos como um dos princípios da autonomia da escola a integração comunitária,

inserindo-se na realidade social, visando a igualdade de oportunidades, assim com uma preocupação centrada nos alunos – é referido pelos Presidentes a necessidade de estarem presentes onde a comunidade escolar espera que estejam, sendo o meio de ligação entre todos os elementos da comunidade, reforçando que é um trabalho que funciona muito bem em rede, com a cooperação entre todos, visando a estabilidade, a estabilidade e a continuidade.

As competências inerentes à partilha de responsabilidade, como sejam a opção pelo órgão colegial, a delegação de competência, a cooperação, a amplitude, a gestão de relações, podem ser visualizadas através da legislação, nomeadamente o artigo 5º do DLR n.º 21/2006/M de 21 de junho que apresenta uma liderança distribuída nas escolas, definindo como órgãos de direção, administração e gestão das escolas: o CCE, o CE ou o diretor, o CP e o CA. No artigo 13º do mesmo DLR é dada a opção de escolha entre um CE ou um diretor, todas as escolas analisadas optaram por CE, assim, devido às suas dimensões e ciclos ministrados possuem no CE um presidente e quatro vice-presidentes, sendo cada um deles responsável por uma área específica. Verificamos, no entanto, uma interajuda entre todos os membros, sendo salientado que funcionam como um só, dando apoio uns aos outros nas áreas estabelecidas a cada um, funcionando como uma equipa homogénea. Além desta liderança decretada, todas as escolas possuem assessorias em algumas áreas específicas, nomeadamente: coordenadores de ciclo, de departamento, dos cursos de Educação e Formação de Adultos, da Unidade de Ensino Especializado, da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, da Universidade Sénior, assessorias para a área jurídica e também para a área de informática, entre outras.

Verificamos que a liderança distribuída é adotada conforme as necessidades de cada escola. Em cada uma delas há uma distribuição diferenciada das responsabilidades, apenas numa escola o presidente do CE não delegou em outro vice-presidente a função de presidente do CA. Uma das escolas estudadas opta por uma divisão atendendo à gestão da área dos alunos, gestão da área de pessoal não docente, coordenação da ação social educativa incluindo a gestão dos bares e cantina existentes e um outro elemento fica responsável pela gestão da área de pessoal docente. Uma outra escola opta por um dos elementos ficar com a contabilidade, outro elemento com os alunos dos cursos gerais, outro com os alunos dos cursos profissionais e ainda outro com a ação social escolar. Estas realidades espelham o princípio consagrado na alínea c) do n.º 2 do artigo 4º do DLR 21/2006/M de 21 de junho: “A diversidade e a flexibilidade de soluções susceptíveis

de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares”.

Através da liderança distribuída, não só por imposição legislativa, mas através da delegação de funções e constituição de parcerias e assessorias permite que a liderança seja partilhada por todos os membros, criando a pertença tão importante para que qualquer organização prospere, sendo igualmente uma mais-valia para o processo de aprendizagem a ser inculcado aos nossos jovens.

A capacidade de compreender e gerir o ambiente externo, pode ser verificada pela consciência organizacional e pela justiça – são apresentadas noções que o presidente deve acima de tudo representar a escola, é a imagem da escola para toda a comunidade, sendo salientado pelos Presidentes que a comunidade educativa espera que o Presidente represente bem a escola, de uma forma credível, eficaz e honesta, centrando as suas decisões nos alunos, de uma forma a que a escola integre todas as crianças, jovens e adultos, tendo como objetivo final educar jovens idóneos, com as competências necessárias para enfrentar novos desafios com confiança, num futuro incerto. Salientam que a formação tem de abranger um ponto de vista académico, cívico e moral, classificando assim a instituição de ensino como de qualidade e de prestígio. Esta representação e a sua importância surge no artigo 16º do DLR 21/2006/M de 21 de junho, que discrimina as competências do Presidente do CE:

- a) Representar a escola;
- b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias do CE;
- c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
- d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente;
- f) Apreciar o pedido de justificação de faltas de pessoal docente e não docente de acordo com as disposições legais,

A capacidade de tomar decisões e agir rapidamente são visíveis através da empatia e da diversidade, todos os presidentes consideram que têm “a porta aberta”, estando sempre disponíveis para qualquer elemento da comunidade educativa, sendo prática corrente numa das escolas um elemento do CE estar presente na entrada para receber os alunos e assim de uma forma mais imediata consegue apurar algum problema, permitindo uma resolução mais rápida.

O dia a dia de um presidente do CE é imprevisível, embora seja planeado de acordo com a agenda determinada, tendo em conta os objetivos consagrados em legislação e no projeto escolar, acontecem situações que têm de ser resolvidas de forma célere e eficaz, pois muitas delas são situações que determinam o progresso dos alunos.

Tabela 10

Capacidades Auferidas na Investigação

Áreas-chave	Capacidades
<p>Administração, condução da política pedagógica e educativa entre os diferentes intervenientes.</p>	<p>Motivação Profundidade Legitimidade Disponibilidade de recursos Órgão colegial Consciência organizacional Autogestão Autoconfiança Autoconsciência Autoconhecimento Delegação de competências Cooperação Amplitude Gestão de relações Justiça Empatia Diversidade</p>

Nota. Capacidades auferidas através da análise dos elementos.

Prates et al. (2010) apresenta-nos as constituintes de liderança defendido por Alarcão e Tavares (2003), cujo conteúdo resume o que foi apresentado pelos Presidentes entrevistados, assim a liderança tem de ser:

associado ao diálogo; real acesso à informação; atenção concedida às pessoas e às iniciativas; capacidade de saber o que se quer; conceber o que se deseja; ser capaz de criar condições que encorajem todos os membros a caminhar no sentido traçado; manter viva a motivação para continuar a reflectir sobre o modo como as

nossas acções afectam o mundo que nos rodeia; ao equilíbrio pessoal e à pro-actividade; à aceitação do papel de liderança na mudança e inovação; não ter uma atitude fatalista, como: tem de ser assim, ou não há nada a fazer; não haver desresponsabilização e atribuição de culpas a outros que não a nós próprios (p.31).

Prates et al. (2010) ainda acrescentam que a liderança deve servir a missão, promover o livre e ativo envolvimento de todos, ter espírito crítico, mas criativo e com abertura para novas ideias, novos projetos sem esquecer a visão da organização.

Os Presidentes também apresentaram alguns constrangimentos para o exercício da liderança como a falta de colaboração entre elementos da organização, o individualismo de alguns, a resignação, a falta de autonomia na escolha de docentes (embora tenha sido referido que existe uma percentagem de docentes que podem optar), a falta de elementos não docentes e de técnicos especializados, algumas turmas numerosas, a falta de recursos e deficiência de alguns espaços escolares, entre outros. Tendo assim consciência das delineações das suas organizações, é possível trabalhar os mesmos, de forma a melhorar e contribuir para o alcance da missão de cada escola.

Considerações Finais

O objetivo principal deste estudo foi a criação de um quadro de referência para a liderança educativa na RAM, efetuada com a auscultação de quatro Presidentes do CE de escolas secundárias da RAM, com a análise dos documentos internos de cada escola, com a exploração da legislação e com a revisão de literatura inerente à liderança educativa.

Podemos concluir que, todos os presidentes analisados possuem uma vasta experiência quer na carreira de educador, quer na organização onde exercem a liderança, sendo esta uma condição que permite um conhecimento global da organização, possibilitando uma tomada de decisão consciente e equilibrada.

Foi verificado que 50% dos presidentes sentiram necessidade de procurar uma formação mais específica que o auxiliasse no desempenho da função de líder, tal como Cabral et al. (2020) referem “os líderes educacionais devem procurar, cada vez mais, uma formação sólida que lhe permita conhecer e compreender diferentes estilos e dinâmicas de liderança” (p.171). Este conhecimento é reforçado pela experiência, como presidentes ou membros do CE, que todos os entrevistados possuem.

Comprovou-se a mais-valia de uma liderança distribuída, não só por imposição legal, mas sendo um apoio fundamental para o líder que confia na equipa, que na maioria das escolas analisadas mantem a mesma equipa deste o primeiro mandato.

Uma das preocupações centrais é o desenvolvimento dos outros, contribuindo assim para o bem-estar geral e o desenvolvimento da organização.

Todos os presidentes apresentam resiliência, todos contribuem para o desenvolvimento da sua comunidade e procuram uma tomada de decisão equilibrada, apoiando-se na liderança participativa.

Respondendo à questão do campo de estudo: Que competências poderão constituir um quadro referência para a liderança educativa na RAM? Obtemos as seguintes características:

Figura 24

Esquematização do Quadro de Referência para a Liderança Educativa na RAM

Adaptabilidade e responsabilidade social	Autoconhecimento e inspiração
Liderança distribuída e comunicação eficaz	Empatia e resiliência

Nota. Identificação das características auferidas para o quadro de referências para o líder educacional das escolas secundárias da RAM.

Através das diversas características verificadas pelas teorias de liderança, pela IE e pela liderança sustentável apresentadas na tabela 10 - apresentação das capacidades auferidas na investigação, nomeadamente motivação, profundidade, legitimidade, disponibilidade de recursos, órgão colegial, consciência organizacional, autogestão, autoconfiança, autoconsciência, autoconhecimento, delegação de competências, cooperação, amplitude, gestão de relações, justiça, empatia e diversidade, podemos esquematizá-las em quatro domínios, que irão permitir ao líder educacional através das suas organizações criar ambientes escolares onde prospere o pensamento crítico, adaptativo, sustentável e emocionalmente salutar.

Na categoria adaptabilidade e responsabilidade social, é perceptível que numa escola a adaptabilidade é importante. Novas circunstâncias/situações/alterações são constantes e a compreensão das dinâmicas sociais e do impacto que as ações têm na comunidade e no futuro são cruciais, visando sempre a contribuição positiva na evolução sustentável dos seus jovens e da sociedade em geral.

Embora a gestão de uma escola, sendo a palavra gestão na sua forma literal, com a produção de resultados relevantes, conforme determina as normas, é a liderança, a mudança da forma de execução, da visualização e alteração dos processos que terá resultados perpétuos e significativos na vida dos nossos jovens e da nossa sociedade.

Na categoria autoconhecimento e inspiração, temos a referência de António Bento e Maria Isabel Ribeiro (2013), apresentando-nos que “um líder escolar deve ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a escola, saber comunica-la a todos os elementos da comunidade educativa e conseguir que estes a adotem e se mobilizem para

a concretizar” (p.21), assim o autoconhecimento irá permitir aos Presidentes conhecerem os seus pontos fortes e as suas falhas, permitindo um autodesenvolvimento e a descoberta da motivação correta de forma a inspirar a comunidade a alcançar os objetivos compartilhados, através de práticas sustentáveis, projetando um futuro sustentável.

Na empatia e resiliência, podemos verificar que através da compreensão do papel das emoções e perspectivas alheias, o líder consegue perspetivar as necessidades da comunidade educativa e das gerações futuras, contribuindo assim para o desenvolvimento individual, desenvolvimento da organização e desenvolvimento da comunidade e sociedade.

Temos também a comunicação eficaz e a liderança participativa, pois uma comunicação só é eficaz se for compreendida, assimilada e integrada, só assim permitirá a participação e o envolvimento de todos e contribuirá para o desenvolvimento comum e um alcance dos objetivos delineados.

Tal como nos diz a Fundação Wallace¹ existem quatro comportamentos chave para que os líderes educacionais influenciem positivamente a aprendizagem, com um real e construtivo envolvimento dos docentes, sugerindo práticas pedagógicas e fornecendo informação útil, com a criação de um clima escolar produtivo, visando o empoderamento das lideranças docentes e com a construção de relacionamentos organizacionais respeitosos, com a colaboração da comunidade educativa, os líderes escutam os colaboradores e encontram estratégias de apoiar os alunos e melhorar o ensino, com a gestão eficaz dos recursos humanos e materiais, determinado um comportamento que implique uma eficaz gestão de conflitos, gestão orçamental e gestão de todos os aspetos financeiros, materiais e pedagógicos da escola.

Parafraseando Ferreira et al. (2015) é importante repensar as lideranças escolares, pois permite-nos

atender à tradução dos e nos modos de liderar, evocando as lideranças para a equidade e a aprendizagem no processo de coordenação de ações, capaz de exprimir sentidos, significados e singularidades dos seus atores e autores num determinado contexto situado e a bem da comunidade (p.70).

Contribuindo para o desenvolvimento dos jovens, da comunidade educativa, da sociedade em geral e em última instância da Região e do País.

¹ Apresentado através do seu site (<https://wallacefoundation.org/insights/what-do-i-need-know-about-school-leadership>).

Limitações e Implicações do Estudo

Marie-Fabienne Fortin (1996) alude-nos que a teoria “organiza num todo coerente e de forma sistemática a informação recebida, tendo em vista uma utilização em situações apropriadas” (p.90), sendo assim a investigação realizada foi um estudo de caso circunscrito a um concelho da RAM, cujos resultados não podem ser generalizados.

A investigação pretendeu ser o mais precisa e objetiva possível, os dados foram analisados com rigor e a triangulação metodológica foi aplicada, cruzando a legislação, as entrevistas e a documentação interna de cada escola.

Foi efetuada uma revisão de literatura, ao longo de toda a investigação, como suporte ao estudo realizado.

Dentro das teorias de liderança apenas ao estudo, não foi possível indagar a importância dada pelos Presidentes à tarefa ou aos colaboradores, através da aplicação da Grelha de Blake e Mounon, visto que os dados recolhidos não permitiram fielmente chegar a uma conclusão confiável, teriam de ser efetuados mais estudos, o que não foi possível, nem pertinente para os objetivos propostos.

Apesar do estudo não poder ser generalizado, apresentou-se um quadro de referência do Presidente do CE de escolas secundárias na RAM, quadro esse que poderá ser utilizado para auxiliar os atuais e futuros presidentes dos CE, possibilitando um apoio para o seu dia a dia, assim como um auxílio nas competências a desenvolver.

Este estudo poderá contribuir para a definição das condições necessárias para que os líderes educacionais possam desempenhar a sua função de uma forma mais esclarecida e produtiva, contribuindo para a determinação da formação necessária para um desempenho da função mais célere e eficaz.

Este trabalho trouxe-nos a constatação que os Presidentes dos CE atuais têm conhecimento da importância do trabalho crucial que executam e possuem as características fundamentais para o seu exercício.

Sugestões para Futuras Investigações

O alargamento da amostra a outros ciclos de ensino na RAM, ou a confrontação com outras lideranças unipessoais praticadas no resto do país, permitirão averiguar sobre se estas características podem ser reproduzidas em outros contextos, ou até mesmo validar a opção ou não por uma liderança distribuída.

O estudo poderá ser repercutido para outros níveis de liderança na organização, nomeadamente verificando as características dos líderes intermédios, determinando a sua importância e a definição do seu papel na organização.

Referências Bibliográficas

- Almeida, C. (1995). *Contribuição para uma ética educacional: Alguns exemplos e sugestões*. Quadrante, 2 (4), 123-131.
- Andrade, P., Monteiro, A., Cunha, P. & Correia, E. (2022). *Eficácia Negocial e Competências Interpessoais: Um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. Revista Ciências Sociais (30) 47-68. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.15864>
- Azevedo, R., Fernandes, E, Horácio, L., Barbosa, J., Silva, J., Costa, L. & Nunes, P. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P. https://www.researchgate.net/publication/277190510_Projectos_educativos_elaboracao_monitorizacao_e_avaliacao_guiao_de_apoio
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Escolar Editora.
- Barroso, J. (2002). *Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função*. Revista do Fórum Português de Administração Educacional (2), 91-107.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2022). *Administração e política educacional. Um percurso de investigação*. (Coleção Trajetos de Investigação Educacional). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook].
- Bento, A., & Ribeiro, M.I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*, Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Cabral, I., Alves, J., Cunha, R., & Bolivar, A. (2020), *Bases para a construção de um referencial para a melhoria das práticas de liderança e gestão escolar*. In I. Cabral, J. Alves (Coordenadores), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: o que nos diz a investigação* (pp.162-180)
- Carapeto, C., & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Edições Sílabo.
- Cardoso, L. (2001). *Gestão estratégica das organizações. Como vencer os desafios do século XXI* (5ª ed.). Editorial Verbo.
- Cardoso, L. (2008). *Estratégia e competitividade. Como vencer nos negócios no ambiente vertiginoso e global do século XXI* (2ª ed.). Editorial Verbo.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (2015). *Metodologia da investigação*. Guia para auto-aprendizagem (3ª ed.). Universidade Aberta.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração nos novos tempos*. Editora Campus.
- Coelho, A. (2016). *Desenho Organizacional*. In Almeida, F (coord.), *Introdução à Gestão de Organizações* (pp.140-170). Escolar Editora
- Coraiola, D., Sander, J., Maccali, N. & Bulgacov, S. (2013). *Pesquisa qualitativa em administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil*, 307-342. Editora Atlas.
https://www.researchgate.net/publication/260037030_Estudo_de_Caso
- Costa, J. (2003) Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1319-1340. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313717011>
- Costa, J., & Castanheira, P. (2015). *A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44.
- Costa, J., & Figueiredo, S. (2013). *Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 21(79), 183-202.
- Davies, B., Ellison, L., & Bowring-Carr, C. (2005). *School Leadership in the 21st Century Second Editions*. RoutledgeFalmer.
- Direção Regional de Estatística da Madeira - *Madeira em números 2022*. Direção Regional de Finanças.
<https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/multitematicas-pt/multitematicas-mn-pt/multitematicas-mn-publicacoes-pt/category/34-madeira-em-numeros-publicacoes.html>
- Ferreira, E., Lopes, A., Correia, J. (2015). *Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade*. *Revista Lusófona de Educação* (30) 59-72
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5129>
- Firmino, M. (2002). *Gestão das organizações. Conceitos e Tendências Actuais*. Escolar Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, H. (2010a). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Fundação Manuel Leão.

- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. (2010b). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. *Revista do Fórum Português de Administração educacional*, 7/8, 68-73.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação. Da concepção à realidade*. Lusodidacta.
- Fraga, N. (2014). *As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 151-171.
- Fraga, N. (2022). *A Teoria da Administração Educacional na Universidade da Madeira. Alguns percursos caracterizadores da sua identidade disciplinar*. Escola Superior de Investigação - Instituto Politécnico de Santarém, 7-25.
- Goleman, D. (2015). *Como ser um líder*. Temas e Debates. Círculo de Leitores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011). *Os novos líderes. A inteligência Emocional nas Organizações*. Gradiva.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto Editora.
- Inocêncio, S. & Resendes, L. (2014). *Estilo(s) de Liderança de Diretores Escolares*. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 3 (3), 102-123.
https://www.researchgate.net/publication/305301658_Estilos_de_Lideranca_de_Diretores_Escolares
- Junior, E., Oliveira, G., Santos, A. & Schnekenberg, G. (2021). *Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa*. *Cadernos de Fucamp*, 20 (44), 36-51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/report/how-leadership-influences-student-learning>
- Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho.
- Lima, L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária*. [Tese de doutorado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/5716>

- Lima, L., & Torres, L., (2023). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, 55(237), 748–774. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2020237.03>
- Mações, M. (2020). *Liderança, motivação e comunicação*. Biblioteca do gestor, (5). Atual.
- Madureira, C., & Asensio, M. (2013). *Handbook de Administração Pública*. Ina Editores.
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedrosa, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Ministério da Educação.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, (2). <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Mendonça, A. (2019). *Evolução da política educativa em Portugal*. Universidade da Madeira. https://www.researchgate.net/publication/267236274_Evolucao_da_Politica_Educativa_em_Portugal
- OCDE (2008). *Improving School Leadership volume 1: policy and practice*. <https://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-volume1policyandpracticevolume2casestudiesonsystemleadership.htm>
- OCDE (2018). *Recomendação do Conselho sobre Liderança e Competências na Função Pública*. https://www.dgaep.gov.pt/upload//RIareas/OCDE/Recomendacao_lideranca_competencias_Funcao_Publica_OCDE.pdf
- Pina, R. (2015). *Da liderança do director aos resultados escolares dos alunos: um caminho a percorrer*. [Tese de doutorado, Universidade Católica Portuguesa]. <http://hdl.handle.net/10400.14/20103>
- Prates, M., Aranha, A., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. EDUSER (2), 20-36. <http://hdl.handle.net/10198/3446>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Trajectos.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Universidade de Aveiro.
- Reis, F. (2022). *Investigação científica e Trabalhos Académicos - Guia Prático*. Edições Silabo, Lda.

- Silva, C. (2010). *A apropriação de um modelo educacional: o ensino mútuo no Funchal nas primeiras décadas de Oitocentos*. Florianópolis (11) 2, pp.63-84.
- Silva, G., & Sá, V. (2017). *O Diretor Escolar em Portugal: formação e perfil profissional*. Espaço do Currículo, 10(1), 62-81.
- Silva, S., & Fraga, N. (2022). *O regime de autonomia e administração das escolas: do plano das intenções declaradas ao plano das ações. O Caso da Região Autónoma da Madeira*. Revista Lusófona de Educação, 55, 109-125.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta Ética (2ª ed.)*. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Stake, R. (2011). *Pesquisa Qualitativa – estudando como as coisas funcionam*. Artmed Editora.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Edição “Livros do Brasil” Lisboa.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). *Estilos de liderança e escola democrática*. Revista Lusófona de Educação, 14, 77-99.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

Referências Legislativas

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei de 13/91 de 5 de junho. Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro. Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91 de 19 de maio. Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto de 10 de abril de 1976. Constituição da República Portuguesa.

Decreto-Regional n.º 1/76 de 21 de julho. Constituição do 1º Governo Regional da Madeira.

Decreto-Regional n.º 2/76 de 21 de outubro. Constituição da Secretaria Regional de Educação e Cultura.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M de 31 de janeiro. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de junho. Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.