

# BOOK OF PROCEEDINGS

## II International Congress on Interdisciplinarity in Social and Human Sciences

11th - 12th May 2017



Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics  
University of Algarve  
Faro, Portugal

## TECHNICAL INFORMATION

Proceedings of the II International Congress on Interdisciplinarity in Social and Human Sciences

11th - 12th May 2017

University of Algarve, Faro, Portugal

Editors: Saul Neves de Jesus and Patrícia Pinto

Publisher:

CIEO – Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics

University of Algarve

Gambelas Campus, Faculty of Economics, Building 9

8005-139, Faro

[cieo@ualg.pt](mailto:cieo@ualg.pt)

[www.cieo.pt](http://www.cieo.pt)

Editing, Page Layout and Cover:

Marlene Fernandes

CIEO Secretariat

Organizing Commission:

Saul Neves de Jesus, University of Algarve (Chair)

Patrícia Pinto, University of Algarve

Alexandra Gomes, University of Algarve

Joana Santos, University of Algarve

João Viseu, University of Algarve

Julieta Rosa, University of Algarve

Marlene Fernandes, University of Algarve

NOTE:

Please take in consideration that the articles language published in this issue correspond to the original version submitted by the authors.

ISBN: 978-989-8472-82-3

# LIDERANÇA PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS ESCOLARES: ESTUDO DE CASO

Maria Helena Santos Gregório  
Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações  
(mhgregorio@ualg.pt)

## RESUMO

Desenvolvemos este trabalho com o propósito de analisar e compreender como o contrato de autonomia determina ou influencia a gestão das organizações escolares. Nestas organizações, a descentralização, a autonomia e a liderança para a melhoria dos resultados escolares dos alunos têm vindo a receber mais atenção na sua compreensão e análise.

Seguimos a metodologia de investigação qualitativa e optámos pelo estudo de caso, de escolas da região algarvia. Para a análise dos dados recolhidos junto de líderes escolares (de topo e lideranças intermédias), utilizámos a análise de conteúdo, realizada através de computador. Os resultados apurados são apresentados numa perspetiva análise global.

Encontramos, nos resultados apurados, indicadores referentes a descrições sobre como se vivenciam, no dia-a-dia, os processos de gestão e de liderança. Estes não se referem apenas ao contratualizado e ao modo como as escolas tiveram que criar condições para a sua aplicação, mas também em vários âmbitos e extensões do desenvolvimento organizacional e profissional. Destacam-se os papéis desempenhados pelas lideranças de topo e lideranças intermédias (distribuídas), que se tornaram mais assertivas e com uma ação mais robusta na obtenção dos melhores resultados dos alunos.

Palavras-chave: Políticas Educativas, Organizações Escolares, Contratos de Autonomia, Liderança para a Melhoria.

JEL Classification: I28

## 1. INTRODUÇÃO

A gestão educativa é uma atividade complexa que abrange todos os sistemas de uma organização escolar (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2009). O projeto piloto de contratos de autonomia e desenvolvimento das escolas veio acrescer a complexidade da sua gestão ao introduzir alguns aspetos com os quais estas organizações ainda pouco lidavam até àquele momento (Lima, 2010).

O desenvolvimento da contratualização no sistema público de educação implicou a realização de metas concretas acordadas entre as partes e assegurou a autonomia adequada para a gestão dos meios com vista a sua consecução. O contrato vem estimular a ação dos protagonistas no sentido de alcançar os objetivos pré-estabelecidos e apelou a uma gestão muito próxima da verificação das discrepâncias entre os objetivos negociados e os resultados obtidos.

Esta questão da contratualização emerge como uma modalidade de gestão escolar alternativa à normalizada e à descentralizada para as autarquias (Formosinho, Fernandes & Machado, 2010), fora de um modelo liberal ou de um modelo de escola privada ou, ainda, de características empresariais (Formosinho & Machado, 2010).

A noção da governação por contrato pressupõe negociação entre a escola e o Ministério da Educação acerca das metas e dos compromissos a realizar, do período da sua realização e dos esforços de ambas as partes à sua realização (Formosinho & Machado, 2010; Gaudin, 2007).

O reforço da autonomia da escola através da contratualização revela-se um desenvolvimento no processo da reconceptualização da intervenção do Estado na educação, apelando a um maior envolvimento e responsabilização dos atores educativo locais. (Formosinho & Machado, 2007).

O grande propósito destas medidas é a melhoria das aprendizagens dos alunos, as suas melhores classificações académicas e o aumento dos níveis de escolarização da toda a população em geral (Formosinho & Machado, 2010).

O grande propósito deste trabalho foi o de analisar e compreender como o Contrato de Autonomia determinou ou influenciou os processos de gestão e liderança das organizações escolares analisadas.

## 2. DESCENTRALIZAÇÃO E AUTOGESTÃO EM EDUCAÇÃO E LIDERANÇA ESCOLAR

A motivação para a descentralização reside no pressuposto segundo o qual os profissionais, e outros governantes dentro das escolas, se encontram em melhores condições do que os políticos e agentes de governação nacional, para realizar uma avaliação mais precisa das necessidades específicas dos alunos e lhes proporcionar programas de maior qualidade e ajustados às suas necessidades (Caldwell, 2012).

As organizações educativas trabalham ou operam num quadro legislativo estabelecido por um governo estadual e um dos aspetos deste quadro é o grau de descentralização dentro do sistema educativo. Os sistemas fortemente centralizados tendem a ser burocráticos e a permitir pouco autonomia às escolas e às comunidades locais. Por seu lado, os sistemas descentralizados

delegam, transferem ou transmitem grandes poderes ao nível subalterno, e estes poderes quando são devolvidos ao nível organizacional ou de escolas pode ser chamada de autogestão (Bush, 2008).

O processo de descentralização exige a redução do papel do governo central na planificação da educação e este pode assumir muitas formas pois a descentralização em educação significa uma mudança na distribuição da autoridade *top down*, do centro para a periferia.

Investigações realizadas em Inglaterra e País de Gales, por investigadores como Bush, Coleman e Glover. (1993), Levacic (1995) e Thomas e Martín (1996), sugerem que a mudança da escola no sentido da autonomia tem sido benéfica, resultados estes que são congruentes com os publicados pela OECD em 1994, que conclui que esta prática se torna eficaz pois leva a uma maior flexibilidade e a um melhor uso de todos os recursos humanos e materiais, ao desenvolvimento profissional, ao maior conhecimento dos pais pelos professores, a melhores decisões financeiras, e a um melhor planeamento e implementação baseados na prioridade dos resultados dos alunos e nas suas necessidades.

A importância da autogestão no desenvolvimento da liderança reside na esfera de ação para a liderança e a gestão ser maior e, enquanto os gestores dos sistemas centralizados se encontram confinados à implementação de políticas e decisões feitas pelos altos níveis da hierarquia, os líderes das escolas com autonomia têm maiores responsabilidades pelos orçamentos, pessoal e relações externas, bem como na interpretação e implementação do currículo. Este tem mais oportunidade para inovar do que os líderes limitados e constrictos a contextos centralizados (Bush, 2008).

Muitas escolas em autonomia têm estruturas de lideranças mais abrangentes que, por vezes, incluem líderes séniores e lideranças intermédias (*middle managers*), em vários cargos de liderança. Um estudo de Young (2006) com escolas do primeiro ciclo inglesas, mostra um padrão elaborado de liderança com um vasto número de pessoal a exercer papéis de liderança. Este crescimento do número de líderes e de âmbitos de ação das lideranças tem vindo a desenvolver o interesse pelo estudo da liderança distribuída, partilhada, participada ou intermedia, pois segundo Harris (2004), o envolvimento de um vasto número de pessoas na liderança aumenta a necessidade do desenvolvimento de líderes eficazes.

### 3. CONCEITO DE LIDERANÇA ESCOLAR

De acordo com a OECD (2001, 2008), é vasta a literatura que explora a conceção genérica de liderança, e o elemento central à maioria das definições de liderança é que esta envolve um processo de influenciar outros. Para Yukl (2002), grande parte das definições de liderança refletem a assunção de que esta envolve um processo de influência social, no qual prevalece a influência intencional que é exercida por uma pessoa ou grupo de pessoas sobre outra pessoa ou grupo de pessoas com o objetivo de estruturar as atividades e as relações num grupo ou numa organização (Bush & Glover, 2003). O termo “intencional” utilizado por este autor é muito importante, uma vez que a liderança se baseia em objetivos e resultados articulados, os quais são esperados alcançar com o processo de liderança (OECD, 2008). Ainda, Yukl (2002) usa as palavras “pessoa” e “grupo” para enfatizar que a liderança pode ser exercida tanto por equipas como por indivíduos (Bush & Glover, 2003). Esta visão da liderança como uma ação plural, repartida, é reforçado por autores como Harris (2002) e Leithwood (2001), que defendem que a liderança distribuída por distintos níveis (*distributed leadership*), é uma alternativa aos tradicionais modelos de liderança de cima para baixo (*top down*) (Bush & Glover, 2003). Ogawa e Bossert (1995), também referem que a liderança se traduz na influência que é exercida nos outros, concordando que esta pode ser desenvolvida por qualquer pessoa dentro de uma organização.

Cuban (1988) refere que a liderança assumida por “pessoas” que levam os outros a mudar as suas motivações, se pode traduzir em “ações” que, uma vez realizadas, permitem alcançar determinados objetivos. Este processo implica a tomada de decisões, bem como a assunção de certos riscos. Esta conceção de liderança evidencia que o processo de influenciar outros tem propósitos e procura obter resultados específicos, aspeto reforçado por Fidler (1997), que acrescenta que os seguidores ou colaboradores do(s) líder(es) são influenciados para a consecução de metas ou propósitos.

A ideia de partilha que está subjacente ao ato de liderar é defendida por Stoll e Fink (1996), quando se referem à forma como os líderes operam nas escolas. Para estes autores, e num contexto de uma organização educativa, a liderança tem a ver com comunicação ou transmissão de mensagens convidativas aos indivíduos e grupos com os quais os líderes interagem, para construir e agirem numa visão partilhada e envolvente, que aumente as experiências educativas dos alunos (Stoll & Fink, 1996).

#### 3.1. Efeitos e impactos do conceito de liderança nas escolas

Um corpo crescente de investigações acentua os efeitos da liderança nos respetivos locais onde esta é estudada. Enquanto alguns investigadores argumentam que este foco nos efeitos da liderança apenas refletem um desejo humano de estar no controle da situação, outros afirmam que embora o impacto da boa liderança possa ser difícil de determinar, os efeitos de uma má liderança, de uma liderança fraca, ou da ausência de liderança, são fáceis de identificar.

Segundo Bush (2008), uma visão clara da organização desenvolve as escolas, embora a evidência empírica da sua eficácia permaneça ainda complexa, pois a questão dos líderes escolares conseguirem desenvolver uma visão específica das suas escolas, apesar da influência dos seus governos centrais, em vários dos aspetos da sua gestão, deverá ainda ser melhor abordada.

A liderança é, assim, um processo de influenciar outros para a realização de propósitos comuns, onde os líderes de sucesso desenvolvem uma visão das suas escolas, a partir dos seus valores pessoais e profissionais, através da articulação entre esta visão e cada oportunidade de a partilharem com os seus colaboradores e todos os interessados no processo da educação (stakeholders), onde a filosofia, a estrutura e as atividades da escola são orientadas para o alcançar esta visão partilhada (Bush & Glover, 2003).

Aceitando que existem elementos comuns e tendências nas práticas da liderança dentro os vários setores e lições a serem apreendidas em todos estes contextos, todos podem ser aplicados à liderança escolar (OECD, 2008).

Uma visão clara da organização é importante para o estabelecimento da natureza e do sentido da mudança organizacional, também é importante ter a certeza de que as inovações são implementadas de forma eficiente e que as tarefas funcionais da escola são realizadas eficazmente (Bush, 2008).

### 3.2. Liderança e gestão

O conceito de liderança sobrepõe-se ao conceito de gestão. Segundo a OCDE (2008) e Dimmock (1999) a distinção entre liderança, gestão e administração escolar reconhece a responsabilidade dos líderes escolares que, por vezes, têm que atuar nestas três áreas. Assim, a liderança consiste em dar prioridade às tarefas distribuídas para o desenvolvimento dos colaboradores, alunos e desempenhos dos alunos, e a gestão será a manutenção das rotinas com vista às operações e a administração dos deveres menores (ou cumprimento de atividades de caráter normativo ou burocrático).

Bush (2008) e Cuban (1988) relacionam a liderança com a mudança e a gestão com a manutenção de atividades de rotina. Estes autores providenciam uma clara distinção entre estes dois termos e referem a importância destas duas dimensões na atividade organizacional. Para os autores a liderança será “influenciar a ação dos outros para a obtenção dos propósitos desejáveis. Os líderes são pessoas que modelam os seus objetivos, motivações e ações dos outros. Com frequência estes iniciam mudanças para a obtenção de objetivos planeados ou novos objetivos.” (Bush, 2008, p. xx). De acordo com os mesmos autores, a gestão consiste em “manter o funcionamento corrente da organização de forma eficaz e eficiente, e mesmo que a gestão exija capacidade de liderança, a sua principal função tem mais a ver com a manutenção do que com a mudança.” (Bush, 2008, p. xx).

Dimmock (1999) distingue liderança, gestão e administração escolar, embora reconheça que o líder escolar tem responsabilidade sobre os três. Nas palavras do autor, “independentemente da forma como estes termos são definidos, os líderes escolares sentem dificuldade na tomada de decisão sobre a harmonia entre as tarefas mais importantes para o desenvolvimento do pessoal, dos alunos e o desempenho da escola (liderança), as rotinas de manutenção das operações presentes (gestão) e afazeres menos importantes (administração)” (Dimmock, 1999, p. 18). Os três elementos estão de tal maneira entrelaçados que não será muito fácil para um dos elementos ter sucesso sem a sua relação com os outros dois.

### 3.3. Abordagem teórica ao estudo da liderança

Durante o século XX foram desenvolvidas teorias de grande influência no domínio da liderança. As primeiras focaram-se nas qualidades dos líderes e dos seus colaboradores (Jesuino, 2005; Silva, 2010), as seguintes focaram-se em outros fatores, como a situação e a relação entre líderes e colaboradores. Uma abordagem à liderança que emerge na década de 80, pelos trabalhos de Burns (1978), é a abordagem transformacional. Esta defende que o líder conduz os colaboradores para além dos interesses pessoais imediatos, através de uma influência idealizada, inspiração, estímulo intelectual ou, ainda, de considerações individuais. Isto eleva o nível de maturidade do colaborador bem como as suas preocupações com as suas concretizações, o bem-estar dos outros, das organizações e da sociedade.

A liderança transformacional acontece quando o líder visiona um futuro ideal, operacionaliza a forma como este pode ser atingido, estabelece um exemplo para ser seguido, determina os padrões de desempenho e mostra determinação e confiança. Os colaboradores querem identificar-se com este tipo de liderança. O estímulo intelectual acontece quando o líder ajuda os colaboradores a se tornarem mais criativos e inovadores, e a consideração individual acontece quando os líderes prestam mais atenção às necessidades de desenvolvimento dos seus colaboradores e apoiam e desenvolvem atividades de *coaching* perante estas necessidades. Assim, os líderes delegam tarefas que se constituem como oportunidades de crescimento para quem as desenvolve. Os membros das equipas que se regem pelos princípios de uma liderança transformacional preocupam-se mais uns com os outros, estimulam-se intelectualmente, inspiram-se uns aos outros e identificam-se com os objetivos da equipa, o que torna o seu desempenho altamente funcional.

Existem evidências na literatura de que a liderança transformacional é bastante eficaz. Alguns estudos sugerem que existe uma relação positiva entre liderança transformacional e indicadores efetivos de desempenho (Bass, 1985). Os fatores transformacionais encontram-se regra geral altamente correlacionados com resultados de eficácia e de satisfação dos colegas, bem como com a sua contribuição para a inovação e a melhoria. No entanto, ainda falta muito para explicar na forma como a liderança transformacional funciona.

Um dos modelos mais atuais é o de Kouzes e Posner (1995; 2002). Este modelo baseia-se em várias investigações empíricas, e inclui uma série de qualidades que devem ser adquiridas e práticas que devem ser aplicadas, bem como sugestões acerca de como agir em situações difíceis.

As investigações de Kouzes e Posner, levadas a cabo durante mais de 20 anos, sugerem que a liderança não é uma posição, mas sim um colírio de práticas e comportamentos. Estas práticas são os componentes essenciais do conceito de liderança transformacional, traduzem-se nas seguintes etapas: i) desafiar o processo; ii) inspirar uma visão partilhada; iii) levar os outros a agir; iv) mostrar o caminho; e v) encorajar a vontade que de seguida passamos a enunciar.

Desafiar o processo traduz a capacidade dos líderes para, através de novas ideias, mostrarem a vontade de desafiar o sistema com vista a transformar essas ideias em ações e a conseguirem novos produtos, processos ou serviços. Ou seja, procuram “janelas de oportunidades” e buscam formas inovadoras de melhorar as organizações.

Quando inspiram uma visão partilhada, os líderes acreditam que conseguem fazer a diferença ao antecipar o futuro e idealizar imagens organizacionais. Inspiram uma visão nos seus colaboradores tão positiva que geram entusiasmo para uma visão comum através do uso adequado de metáforas e linguagem positiva.

Levar os outros a agir consiste em acalentar a colaboração e o *empowerment* (capacitação) dos colaboradores, envolvê-los na planificação e dar-lhes liberdade de escolha nos processos de tomada de decisão, o que lhes dará a possibilidade de fazerem o seu trabalho e concretizarem o seu potencial. Estes líderes criam um ambiente de confiança e dignidade e ajudam cada um a sentir-se capaz.

Mostrar o caminho, configura um cenário em que os líderes dão exemplos de práticas a serem seguidas e, desta forma, estabelecem compromissos que geram progresso.

Encorajar a vontade, visa o incentivo para a realização de propósitos da organização. Ao influenciarem a motivação dos colaboradores, os líderes articulam reconhecimento e recompensa no desempenho dos colaboradores, e ao celebrarem a obtenção das metas juntos levam todos a sentirem-se parte significativa da organização, o que gera o sentimento de pertença; quando os líderes encorajam os colaboradores através do reconhecimento e da celebração, inspiram os colaboradores a um melhor desempenho.

Esta abordagem da liderança transformacional remete-nos as qualidades dos líderes bem como para o seu trabalho a ser desenvolvido, diariamente, junto dos colaboradores.

#### 4. LIDERANÇA PARA A MELHORIA DA ESCOLA

A liderança começa a encontrar-se, na literatura, relacionada com a melhoria das escolas e há já duas décadas atrás Beare, Caldwell e Millikan (1992) afirmavam a importância da liderança neste contexto. Harris (2004) reforça este ponto de vista afirmando que os líderes eficazes exercem uma influência indireta, embora de relevo, na eficácia da escola e nos resultados académicos dos alunos. A relação entre a qualidade da liderança e o sucesso dos alunos tem vindo a acolher um reconhecimento global.

Esta evidência largamente disseminada que a liderança e a gestão são fatores significativos na determinação dos resultados escolares não se encontra ainda suficientemente suportada empiricamente no que toca à extensão e natureza dos efeitos da liderança. Em relação a este aspeto, Hallinger e Heck (1996) creem que os efeitos da liderança escolar acrescem 3 a 5% na variação dos desempenhos dos alunos.

O *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*, é um projeto internacional de investigação que tem o propósito de procurar quais as práticas para a escola de sucesso, a serem desenvolvidas pelos gestores escolares. A primeira fase do ISSPP incluiu um total de 63 estudos de caso com uma abordagem multi-perspetiva em 8 países (Austrália, Canada, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suécia e EUA) com vista à identificação das práticas de liderança para o sucesso educativo. Destes estudos de caso Leithwood e Riehl (2003), identificaram um conjunto de práticas básicas de liderança. Estas práticas passam pelo estabelecimento objetivos, reorganizar a organização, gerir o currículo educativo e construir parcerias. De acordo com Leithwood (2001), estas práticas são passíveis de serem adaptadas pelos líderes e contingentes, ao momento específico em que estes ocorrem.

Em Portugal existem alguns trabalhos de caráter académico sobre este tema, no entanto, ainda é um tema pouco explorado. Desde o Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril, que a liderança das escolas é assumida como unipessoal na figura do Diretor da escola, isto porque o programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade da revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do “favorecimento da constituição de lideranças fortes”. (Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de abril, p. 2341). Onde se procura o reforço das lideranças das escolas, impondo-se a criação de condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A este diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo de igual modo a presidência do conselho pedagógico. (Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de abril). E a responsabilidade de acompanhar este desenvolvimento ficou a cargo da Inspeção Geral do Ensino e Ciência (IGEC) que até esta data tem vindo a fazer o acompanhamento no sentido da sua implementação e melhoria.

#### 5. METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho, seguiu a opção por um trabalho exploratório, descritivo, interpretativo e heurístico, assente na metodologia qualitativa. A escolha recaiu sobre o Estudo de Caso pois este encara o caso numa perspetiva holística, sistémica, ampla, integrada, e tem como propósito compreender o caso no seu todo e na sua unicidade. A escolha do Estudo de Caso de tipo coletivo ou multicaseos, que se verifica quando são estudados vários casos, foi opção para possibilitar um conhecimento aprofundado sobre o fenómeno em análise.

Quanto à seleção dos casos, esta foi intencional, seguindo o caso de conveniência, as duas escolas com Contrato de Autonomia assinado, em 2007, na região do Algarve, dada a proximidade do investigador aos casos permitir os melhores procedimentos de recolha dos dados favorecendo a melhor gestão de tempo e dos recursos humanos e materiais. A seguir designadas, por questões de confidencialidade, por Escola A e Escola B.

A seleção dos protagonistas da investigação aconteceu em função da literatura consultada e após a obtenção de todas as respetivas autorizações necessárias. Fizeram parte do estudo os elementos da gestão de topo e da gestão intermédia de ambas as escolas bem como os professores mais antigos dessas escolas (*sénior staff*), num total de 11 professores, distribuídos da seguinte forma: 6 professores no Caso A (Diretor, Subdiretor, 2 Adjuntos, Diretor de Turma, *Sénior Staff*) e 5 professores no Caso B (Diretor, Subdiretor, 2 Adjuntos, 2 Assessores). Na escola B, o diretor e o subdiretor assumiram-se, igualmente, como *Sénior staff* (dado o tempo de serviço e as diversas funções de lideranças já desenvolvidas).

Nos procedimentos metodológicos, como técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreremos a uma entrevista semiestruturada cujo guião foi construído a partir dos itens que constam no modelo do quadro de referência para avaliação externa das escolas (IGEC, 2011; 2012), e no *International Successful School Principals' Project (ISSPP)* (Day, 2007). A análise documental foi realizada a partir dos documentos recolhidos junto das respetivas organizações produtoras que os disponibilizam para consulta, alguns na sua página virtual (v.g., IGEC, 2012). As notas de campo resultaram de observação naturalista realizada durante os contactos com as escolas.

Ainda, nos procedimentos metodológicos e para o tratamento e análise dos dados recolhidos, procedemos à análise de conteúdo, assistida por computador. Começamos pela construção de categorias, a partir das quais identificamos subcategorias emergentes e procedemos, de seguida, à distinção de indicadores a partir da análise dos segmentos de texto dos documentos recolhidos. A triangulação metodológica foi utilizada por forma a validar os resultados do nosso trabalho.

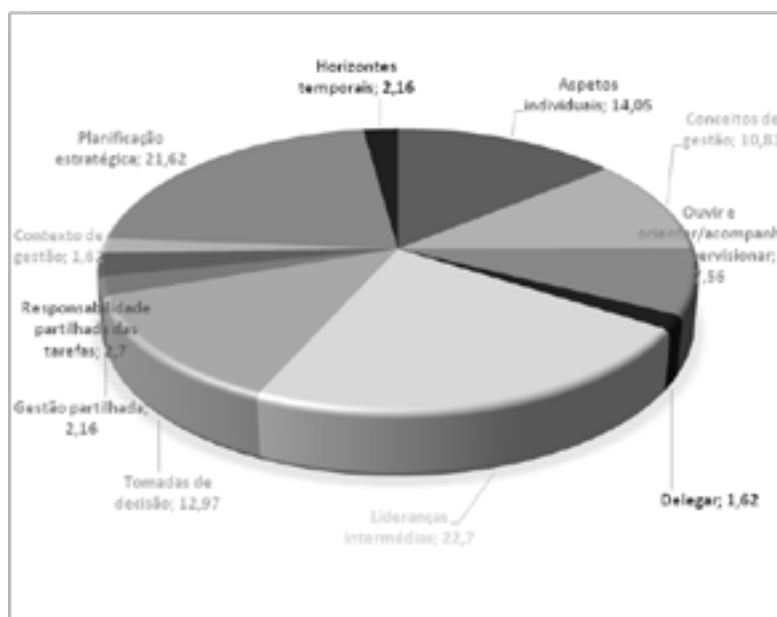
## 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo, assistida por computador, realizada aos dados recolhidos pela entrevista semiestruturada, que construímos e validamos para o efeito desta investigação, e que foram, entretanto, complementados pelos dados recolhidos da análise documental e das notas de campo, revelou-nos várias categorias de análise, das quais emergiram um número variável de subcategorias, com um número, igualmente, variável de indicadores identificados por cada subcategoria.

Para a descrição e análise de resultados apurados que aqui nos propomos desenvolver vamos centrar-nos na categoria a que denominamos de “perfis de liderança”. Nesta categoria foram agregados todos os aspetos relacionados com a liderança e os processos que nela se encontram envolvidos ou ainda subjacentes.

Apresentamos e discutimos esta categoria segundo uma ordem que reflete os principais processos implicados na prática da liderança e que se expressa na seguinte sequência: aspetos individuais; conceitos de gestão; ouvir e orientar/acompanhar e supervisionar; delegar; lideranças intermédias; tomadas de decisão; gestão partilhada; responsabilidade partilhada das tarefas; contexto de gestão; planificação estratégica; horizontes temporais. O gráfico 1 ilustra esta distribuição dos segmentos de texto apurados em cada uma das subcategorias emergentes.

Figura 1. segmentos de texto apurados em cada uma das subcategorias emergentes



As subcategorias “lideranças intermédias” e “planificação estratégica” reúnem a maior quantidade de unidades de registo apuradas, 22,70% e 21,62%, respetivamente. A subcategoria “aspetos individuais” surge, de seguida, com 14,05% do total apurado, “tomadas de decisão”, com 12,97% e “conceitos de gestão” com 10,81%.

Estes aspetos aparecem abundantemente referidos na literatura, pois não só a planificação é importante, como o apoio das lideranças intermédias é crucial para a melhoria das escolas (Bolívar, 2012; Day *et al.*, 2011; Leithwood, 2001; Mourshed, 2007; OCDE, 2008). Os aspetos individuais da figura do diretor têm bastante influência na melhoria da escola (Wang & Howell, 2010) bem como as tomadas de decisão.

A subcategoria “lideranças intermédias” tem a ver com a emergência do papel das lideranças intermédias ou distribuídas (Bush & Glover, 2003) na escola pública, como dos diretores de departamento, de turma, e com o peso que lhe foi sendo atribuído, nas escolas públicas, com contrato de autonomia. Desta subcategoria emergiram os indicadores que passamos a apresentar na tabela 1.

**Tabela 1 . Subcategoria “lideranças intermédias” e indicadores apurados**

	Unidades de registo	
	N	%
1. Importância da liderança intermedia na gestão	16	38,09
2. Liderança partilhada	2	4,76
3. Da supervisão à delegação do líder nas lideranças intermédias	3	7,14
4. Lideranças intermedias como apoio aos líderes de topo	5	11,90
5. Transição para cultura de liderança	4	9,52
6. As lideranças intermédias no contrato de autonomia	4	9,52
7. Da liderança à transição para responsabilização para as lideranças intermédias	8	19,04
Total	42	100

O indicador “importância da liderança intermedia na gestão” apresenta uma percentagem de 38,09% de unidades de registo e o segundo indicador com mais unidades de registo foi “da liderança à transição para responsabilização para as lideranças intermédias”, com 19,04%. Estes resultados relevam a importância das lideranças intermédias na gestão da escola, onde segundo os autores, as lideranças intermédias ou distribuídas, bem organizadas, contribuem para a melhoria da prestação do serviço educativo das escolas (Bolívar, 2012; Bush, 2010; Leithwood, 2001; Vidoni & Grasseti, sd.).

A subcategoria “planificação estratégica” diz respeito à organização que segue um plano e objetivos, num espaço e num tempo. Desta subcategoria emergiram os indicadores que passamos a apresentar na tabela seguinte.

**Tabela 2. Subcategoria “planificação estratégica” e indicadores apurados**

	Unidades de registo	
	N	%
1. Planificar é projetar	5	12,5
2. Da preparação à valorização das pessoas	7	14
3. Planificar é flexibilizar	2	5
4. Contrato de autonomia levou à planificação por objetivos	3	7,5
5. Planificar é antecipar	10	25
6. Planificar é supervisionar	2	5
7. Planificar é ter visão real	1	2,5
8. Planificar é organizar	1	2,5
9. Planificar é construir um Conselho Pedagógico eficaz	1	2,5
10. Planificar é definir funções e competências	8	20
Total	40	100

O indicador com mais unidades de registo foi “planificar é antecipar” com 25% do total apurado; em segundo lugar surge o indicador “da preparação à valorização das pessoas”, com 14%; o terceiro indicador em número de referências foi “planificar é projetar” com 12,5%; e o indicador “contrato de autonomia levou à planificação por objetivos” junta 7,5% das unidades de registo apuradas. Estes indicadores remetem para as questões ligadas à metodologia de trabalho de projeto, nomeadamente para a parte da planificação que estrutura toda a sequência do trabalho a desenvolver para a boa prossecução dos objetivos do trabalho (Barbier, 1993; Guerra, 2006; Serrano, 2010), desenvolvida nas escolas desde o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, e que, no âmbito da autonomia das escolas, se assume como Projeto Educativo de Escola. Este consiste num modelo geral de organização da escola e num instrumento de gestão das organizações educativas (Costa, 1991; 2004; Grade, 2008) e de apoio à avaliação interna e externa da escola (Afonso, 2010).

A subcategoria “aspectos individuais”, integra todas as unidades de registo que se referem às características de personalidade ou aspectos particulares da personalidade da figura do diretor da escola, que assumem grande relevo quando este se relaciona com os outros nas suas atividades de liderança.

Nesta subcategoria foram identificados quatro indicadores, que passamos a apresentar por ordem de implicação nos aspectos das inter-relações pessoais e a que demos as denominações que se apresentam na tabela abaixo.



**Tabela 3. Subcategoria “aspectos individuais” e indicadores apurados**

	Unidades de registo	
	N	%
1. Contrato de autonomia parte de pessoas e construído por pessoas	8	30,76
2. Da complementaridade à colaboração	8	30,76
3. Da personalidade aos interesses de cada um	5	19,23
4. Personalidade da figura do diretor	5	19,23
Total	26	100

Os indicadores “contrato de autonomia parte de pessoas e construído por pessoas” e “da complementaridade à colaboração” reúnem, ambos, 30,76% dos resultados apurados. Os indicadores “da personalidade aos interesses de cada um” e “personalidade da figura do diretor” reúnem, igualmente, cada um 19,23% das unidades de registo apuradas. Isto levamos a inferir que este é um trabalho realizado com “pessoas”, e que coloca a tónica nas relações humanas ou nas relações interpessoais, aspeto muito importante para pôr em prática o contratualizado e trabalhar para a melhoria dos resultados dos alunos. Como a comunicação se pode converter em troca de ideias e partilha de opiniões, será desta interação que sairão as ideias mais adequadas para as práticas de gestão e liderança para a melhoria da escola (Kouzes & Posner, 1995). A dimensão pessoal dos envolvidos nos processos de liderança encontra-se aqui bastante bem expressa, assim como aspetos da personalidade do diretor (Glatter, Mulford & Shuttleworth, 2003).

A subcategoria “tomadas de decisão” refere-se aos processos e procedimentos, e ainda lugares e momentos inerentes à tomada de decisão em relação aos aspetos da gestão da escola. Desta subcategoria emergiram os três indicadores que se apresentam em seguida, na tabela 4.

**Tabela 4. Subcategoria “tomadas de decisão” e indicadores apurados**

	Unidades de registo	
	N	%
1. Tomadas de decisão: desde o ouvir todos à decisão em conjunto ou em colaboração	11	45,83
2. Do tipo e tempo da tomada de decisão aos momentos próprios de tomada de decisão	10	41,66
3. Responsabilização das lideranças intermédias e concessão da sua autonomia	3	12,5
Total	24	100

O indicador “tomadas de decisão: desde o ouvir todos à decisão em conjunto ou em colaboração” apresenta uma prevalência de 45,83% de unidades de registo apuradas, logo seguido do indicador “do tipo e tempo da tomada de decisão aos momentos próprios de tomada de decisão”, com 41,83% de unidades de registo apuradas. As tomadas de decisão são momentos de grande importância nos processos de gestão e liderança escolar. Associados a estes processos, encontram-se o tipo de decisão, os momentos de tomada de decisão e a importância e a responsabilização crescente das lideranças intermédias nestes processos (Bush & Glover, 2003).

A subcategoria “conceitos de gestão” diz respeito a conceções ou ideações pessoais referentes ao conceito de gestão de escola. Nesta subcategoria foram identificados quatro indicadores, que passamos a enunciar por ordem de implicação nas conceções individuais de gestão, na tabela 5.

**Tabela 5. Subcategoria “conceitos de gestão” e indicadores apurados**

	Unidades de registo	
	N	%
1. Definição de gestão: da dificuldade de definir à liderança e programação	3	15
2. De liderar a delegar	6	30
3. Da gestão ao tempo de reflexão	1	5
4. Liderar: das relações interpessoais ao ensino de qualidade	10	50
Total	20	100

Os indicadores identificados com uma percentagem mais elevada de unidades de registo foram liderar: das relações interpessoais ao ensino de qualidade”, com 50%, ou seja, metade das unidades de registo apuradas, e “de liderar a delegar”, com 30%. Esta conceção de gestão em aspetos que se prendem com as relações interpessoais é um aspeto referido na literatura, que nos diz que liderar envolve processos de influência de uma pessoa ou grupo de pessoas sobre outra pessoa ou grupo de pessoas, com vista à estruturação das atividades numa organização (Bush & Glover, 2003). E constituem aspetos

importantes para compreender as concepções de gestão dos protagonistas que, neste caso, assumem a gestão como um aspeto fortemente ligado à liderança, embora a maioria dos autores não o faça. Distinguem liderar como o processo de influenciar outros no sentido da obtenção de objetivos comuns (Leithwood & Riehl, 2003), e gerir como a execução de atividades no sentido da manutenção da organização (OCDE, 2008). No entanto, estes indicadores apontam no sentido das relações interpessoais e das lideranças intermédias, circunstância que os gestores e líderes ainda se encontravam a consciencializar, pois a figura do Diretor escolar emergiu, como já vimos, com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e os contratos de autonomia haviam sido celebrados em 2007 (estas entrevistas foram realizadas no final de 2012, início de 2013), o que nos remete para o desenvolvimento de práticas ainda pouco trabalhadas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspetiva global os resultados obtidos sugerem a prática de muitos dos aspetos referidos na nossa revisão da literatura. A contratualização contribuiu, de modo geral, para o desenvolvimento organizacional das escolas (Bolívar, 2012), do desenvolvimento dos profissionais, e do seu desenvolvimento pessoal também.

A contratualização permitiu, igualmente, o aprofundamento da autonomia através do maior envolvimento das lideranças intermédias (Bolívar, 2012; Day *et al.*, 2011; Leithwood, 2001; Mourshed, 2007; OCDE, 2008) pois as lideranças distribuídas, organizadas, são um bom contributo para a melhoria da prestação do serviço educativo das escolas (Bush, 2010; Vidoni & Grasseti, sd.). Neste processo emerge a importância da personalidade do diretor, no desenvolvimento de práticas assentes nas interações com os seus colaboradores, mobilizadoras do propósito comum da prestação de um serviço educativo de sucesso a toda a comunidade escolar (Glatter, Mulford & Shuttleworth, 2003).

Da contratualização emergem, ainda aspetos como a planeamento estratégico que remete para as questões ligadas à construção de um Projeto Educativo de Escola ao abrigo do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, que se assumiu como instrumento de gestão e liderança das organizações educativas e de apoio à prestação de contas junto da Tutela, no âmbito da autonomia das escolas (Afonso, 2010; Costa, 1991; 2004; Grade, 2008).

Nos resultados apurados, no contexto deste trabalho, encontramos os processos de tomadas de decisão como momentos de grande importância na gestão e liderança da escola, onde o tipo de decisão, os momentos da tomada de decisão, a importância e a responsabilização crescente das lideranças intermédias nestes processos vem aumentando, gradual e progressivamente (Bush & Glover, 2003).

Da análise dos dados apurados encontramos concepções de gestão como um aspeto fortemente ligado à liderança. Estes indicadores apontam no sentido das circunstâncias em que os gestores e líderes ainda se encontravam a masterizar estas práticas, uma vez que a figura do Diretor escolar surge no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, após a celebração dos contratos de autonomia em 2007. O que nos remete para práticas em experimentação e desenvolvimento.

Algumas práticas passíveis de fomentar a liderança para a melhoria dos resultados dos alunos foram apenas sugeridas pelos resultados obtidos neste trabalho, como a crescente responsabilização das lideranças distribuídas, as características individuais dos diretores e a sua capacidade para a interação com os seus colaboradores com vista o alcançar de objetivos comuns, a planificação estratégica traduzida num documento agregador dos esforços de todos e a tomada de decisão nos momentos adequados e em consonância com a respetiva ação. No entanto, todos os aspetos aqui analisados requerem maior exploração dado ainda se encontrarem em desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1), 13-30.
- Barbier, J. (1990). *Avaliação em Formação*. Lisboa: Ed. Afrontamento.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York, Free Press.
- Beare, H., Caldwell, B., & Millikan, R. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. VNGaia:FMLeão
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Raw.
- Bush, T. & D. Glover (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*, NCSL, Nottingham.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage
- Bush, T. (2010). *Theories of Educational Leadership and Management*. (4ª ed.). London: SAGE
- Bush, T., Coleman, M. & Glover, D. (1993) *Managing Autonomous Schools: the Grant Maintained Experience*. London: Paul Chapman
- Caldwell, B. J. (2012). Review of related literature for the evaluation of empowering local schools. *Report to Empowering local schools section of the National school reform support branch curriculum assessment and teaching*. Retirado de <http://www.btadvisorybodies.catholic.edu.au/images/product/file/50/ReviewRelatedLiteratureEmpoweringLocalSchools.pdf>
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.

- Costa, J. (2004). Construção de Projectos Educativos nas Escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação, Volume 17, nº 2, 851-14.*
- Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola.* (3ª ed.). Porto: ASA
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools.* Albany, NY: State University of New York Press.
- Day, C. (2007). Sustaining the Turnaround: What Capacity Building Means in Practice. *International Studies in Educational Administration, 35 (3), . 39-48.*
- Day, C., Jacobson, S., & Johansson, O. (2011). Leading organisational learning and capacity building. In R. Ylimaki e S. Jacobson (Eds.) *U.S. and crossnational policies practices and preparation: Implications for successful instructional leadership, organizational learning, and culturally responsive practices.* (pp. 29-49). Dordrecht: Springer
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration, 37 (5), 441-462.*
- Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership effectiveness.* New York: McGraw Hill.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Avaliação das escolas e programas de desenvolvimento, In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte Silva e L. Almeida (Eds.). *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 3342-3349). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Escola, autonomia e avaliação. O primeiro ano de governação por contrato. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J.Machado e H. Ferreira (orgs) *Autonomia da escola pública em Portugal.* (pp. 121-146) Gaia: FML
- Formosinho, J., Fernandes, A.S., Machado, J. & Ferreira, H. (2009). Democracia, gestão e autonomia da escola a governação por contrato. Atas do X congresso da SPCE. Bragança: SPCE
- Gaudin, J.P. (2007). *Gouverner par contrat.* (2ª edição). Paris: Presses de Sciences Po
- Glatter, R., Mulford, B. & Shuttleworth, D. E. (2003). Governance, Management and Leadership. In OECD (Eds.). *Schooling for Tomorrow. Networks of Innovation.* (pp. 65-86). Paris: OECD
- Grade, L.S. (2008). *A centralidade do projecto educativo na administração escolar.* Lisboa: Edições colibri
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e Formas de Uso.* Cascais: Principia – Publicações Universitárias e Científicas.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, 32(1), 5-44.*
- Harris, A. (2002). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading?, Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society annual conference, Birmingham: BELMAS
- Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration, 32(1), 11–24*
- IGEC (2011). *Avaliação Externa das Escolas – Novo Ciclo. Relatório final do GT de 2006.* Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_RELATORIO\\_GT.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf)
- IGEC (2012). *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011.* Lisboa: MEC. Retirado de [http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2006\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf)
- Jesuino, J. (2005). *Processos de Liderança.* Lisboa: Livros Horizonte
- Kouzes, J. M., & Posner, B. J. (2002). *Leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: how to keep getting extraordinary things done in organizations.* California: Jossey- Bass.
- Kuckartz, U. (2010). *Realizing Mixed-Methods Approaches with MAXQDA.* Marburg: Philipps-Universitaet Marburg
- Leithwood, K. (2001). School Leadership in the Context of Accountability Policies. *International Journal of Leadership in Education, 4 (3), s.p.*
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership.* Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Levacic, R. (1995) *Local Management of Schools: Analysis and Practice.* Buckingham: Open University Press.
- Lima, L. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na ‘sociedade da aprendizagem’. *Revista Lusófona de Educação, 15, 41-54.*
- Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top.* Retirado de <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>
- OECD (2001). *New School Management Approaches.* Paris: OECD

- OECD (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD
- Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organisational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31, no. 2, 224-43.
- Serrano, G.P. (2010). *Elaboración de Proyectos Sociales: casos prácticos*. Madrid: Narcea.
- Silva, M. (2010). *Avaliação de Competências de Liderança nos Líderes Intermédios Desempenho/Eficácia Organizacional Estudo de caso numa Empresa Multinacional do Ramo Farmacêutico*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press
- Thomas, H. & Martin, J. (1996) *Managing resources for school improvement: creating a cost-effective school*. London: Routledge.
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA
- Vidoni, D & Grasseti, L. (s.d.). *The Role of School Leadership on Student Achievement: Evidence from Timss2003*. Retirado de [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC/IRC\\_2008/Papers/IRC2008\\_Vidoni\\_Grasseti.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2008/Papers/IRC2008_Vidoni_Grasseti.pdf)
- Wang, L. (2011). *Educational Leadership and Policy Studies*. Indiana University. Bloomington: Indiana
- Wang, X.-H. & Howell, J. M.(2010). Exploring the dual-level effects of transformational leadership on followers. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1134-1144. doi:10.1037/a0020754
- Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521–548.
- Yukl, G. A. (2002), *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River: NJ.:Prentice-Hall

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro. Diário da República nº 29/89 - Série I. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, nº 79/2008 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação.