



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PRÁTICAS DE LIDERANÇA EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Renato Jorge Silva Oliveira

Porto, maio de 2021



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PRÁTICAS DE LIDERANÇA EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Renato Jorge Silva Oliveira

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo

Porto, maio de 2021

“Não sou aquele que sabe, mas aquele que procura”.

Hermann Hesse

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Joaquim Azevedo, por um caminho que suplantou as minhas expectativas. As suas qualidades humanas e profissionais fizeram crescer a admiração que sinto por si; pelo seu apoio inexcedível, pelas críticas construtivas que me ajudaram a “crescer”, pela partilha de conhecimentos e disponibilidade permanente. Este trabalho também é seu.

A todos os que aceitaram participar e colaborar, de livre e espontânea vontade, no preenchimento dos questionários, abrindo as portas para que este trabalho fosse concretizável, ajudando a dar visibilidade ao estudo.

À minha família, esposa e filhos, por representarem a essência do verdadeiro amor. Foi em vocês que tudo começou e é em vocês que encontro sempre o meu porto seguro. As conquistas de um são as de todos ... ou não fosse o nosso coração apenas um.

Obrigado, a todos.

Resumo

As teorias acerca da liderança objetivam a análise do comportamento dos líderes, ou seja, se estes são eficientes na conquista da confiança e no apoio aos restantes atores organizacionais, conduzindo-os ao aumento tanto da eficácia e da produtividade, como da satisfação, do compromisso e da realização profissional. O estilo de liderança adotado impacta sobre o sucesso da gestão escolar. Parte-se de uma revisão de literatura sobre os estilos de liderança para enquadrar e iluminar o estudo das características de liderança adotadas pelos diretores escolares.

Neste sentido, objetiva-se caracterizar e identificar as práticas de liderança de um diretor escolar e verificar se as variáveis sociodemográficas e profissionais interferem na percepção que os professores e o diretor têm acerca das mesmas práticas de liderança.

Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo-correlacional, com enfoque transversal, com uma amostra de 43 participantes, dos quais 93,0% são docentes, com uma média de idade de $43,84 \pm 6,70$. O instrumento de recolha de dados utilizado foi um questionário, com questões sociodemográficas e profissionais e o MLQ-5X de Avolio e Bass (1985), adaptado para a população portuguesa por Dias (2007).

Os resultados do estudo empreendido mostram que a Liderança Transformacional é a que mais se evidencia, com maior valorização das subdimensões Inspiração Motivacional, Influência Idealizada (atribuída) e Influência Idealizada (comportamento). Segue-se a Liderança Transacional, tendo os participantes pontuado mais na subdimensão Recompensa Contingente. A Liderança *Laissez-Faire* é a que apresenta uma média mais baixa. O tempo de serviço na Escola foi uma variável com interferência estatisticamente significativa na Liderança Transformacional. A característica do líder mais enfatizada pelos participantes foi a Eficácia.

Palavras-chave: Liderança; Escola Profissional; Liderança Transformacional

Abstract

Theories about leadership aim to analyse the behaviour of leaders, that is, if they are efficient in gaining trust and supporting other organizational actors, leading them to increase both efficiency and productivity, as well as satisfaction, commitment and professional achievement. The leadership style adopted has an impact on the success of school management. It starts with a literature review on leadership styles to frame and illuminate the study of leadership characteristics adopted by school principals.

In this sense, the objective is to characterize and identify the leadership practices of a school principal and to verify whether the sociodemographic and professional variables interfere with the perception that teachers and the principal have about the same leadership practices.

This is a quantitative, descriptive-correlational study, with a cross-sectional focus, with a sample of 43 participants, of which 93.0% are teachers, with an average age of 43.84 ± 6.70 . The data collection instrument used was a questionnaire, with sociodemographic and professional questions and the MLQ-5X by Avolio and Bass (1985), adapted for the Portuguese population by Dias (2007).

The results of the study undertaken show that Transformational Leadership is the one that stands out the most, with a greater appreciation of the subdimensions Motivational Inspiration, Idealized (attributed) and Idealized Influence (behaviour). The Transactional Leadership follows, with the participants scoring more in the Contingent Reward sub-dimension. The *Laissez-Faire* Leadership is the one with the lowest average. The length of service at the School was a variable with a statistically significant interference in Transformational Leadership. The characteristic of the leader most emphasized by the participants was Effectiveness.

Keywords: Leadership; Vocational School; Transformational Leadership

Índice Geral

Introdução	13
Parte I - Enquadramento Teórico	15
1. A escola como uma organização peculiar	15
2. Cultura organizacional: interação dialética entre a estrutura e a ação	21
3. As racionalidades presentes nas escolas e nas suas lideranças.....	27
3.1. Liderança	27
3.2. Tipos de liderança em contexto escolar	37
4. Racionalidades e imagens organizacionais da escola.....	45
5. História das Escolas Profissionais em Portugal.....	61
Parte II – Estudo Empírico	77
1. Metodologia	77
1.1. Problema de investigação, questões e objetivos.....	77
1.2. Tipo de estudo	78
1.3. Amostragem	78
1.4. Instrumentos de recolha de informação	79
1.5. Procedimentos Éticos Legais	81
1.6. Análise de dados	81
2. Apresentação dos resultados	85
2.1. Análise descritiva	85
2.1.1. Caracterização sociodemográfica e profissional da amostra.....	85
2.1.2. Liderança	87
2.2. Análise inferencial.....	89
3. Discussão dos resultados	101
Conclusão.....	105
Referências bibliográficas	109
Anexos.....	117

Índice de Tabelas

Tabela 1. Líder <i>versus</i> gestor	31
Tabela 2. Características das escolas secundárias e das escolas profissionais (até 2004)	69
Tabela 3. Agrupamento das dimensões e subdimensões	79
Tabela 4. Consistência interna das dimensões e subdimensões	80
Tabela 5. Resultados do Teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov.....	83
Tabela 6. Caracterização sociodemográfica e profissional da amostra (n=43)	86
Tabela 7. Estatísticas relativas à idade	86
Tabela 8. Estatísticas relativas ao tempo de permanência / serviço nesta Escola Profissional.....	87
Tabela 9. Estatísticas relativas às subdimensões da Liderança Transformacional	87
Tabela 10. Estatísticas relativas às subdimensões da Liderança Transacional	88
Tabela 11. Estatísticas relativas às subdimensões da Liderança <i>Laissez-Faire</i>	88
Tabela 12. Estatísticas relativas à Performance do Líder e suas subdimensões	88
Tabela 13. Teste U de Mann-Whitney entre a Liderança Transformacional e o sexo	89
Tabela 14. Teste U de Mann-Whitney entre a Liderança Transacional e o sexo	90
Tabela 16. Teste U de Mann-Whitney entre a Performance do Líder e o sexo	90
Tabela 17. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transformacional e a idade	91
Tabela 18. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transacional e a idade	91
Tabela 19. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança <i>Laissez-Faire</i> e a idade	91
Tabela 20. Teste de Kruskal-Wallis entre a Performance do Líder e a idade	92
Tabela 21. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transformacional e a função desempenhada nesta Escola.....	92
Tabela 22. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transacional e a função desempenhada nesta Escola.....	93
Tabela 23. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança <i>Laissez-Faire</i> e a função desempenhada nesta Escola.....	93

Tabela 24. Teste de Kruskal-Wallis entre a Performance do Líder e a função desempenhada nesta Escola.....	94
Tabela 25. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transformacional e o tempo de serviço nesta Escola	94
Tabela 26. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transacional e o tempo de serviço nesta Escola.....	95
Tabela 27. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança <i>Laissez-Faire</i> e o tempo de serviço nesta Escola.....	95
Tabela 28. Teste de Kruskal-Wallis entre a Performance do Líder e o tempo de serviço nesta Escola.....	96
Tabela 29. Teste U de Mann-Whitney entre a Liderança Transformacional e as habilitações literárias.....	96
Tabela 30. Teste U de Mann-Whitney entre a Liderança Transacional e as habilitações literárias.....	97
Tabela 31. Teste U de Mann-Whitney entre a <i>Laisser-Faire</i> e as habilitações literárias	97
Tabela 32. Teste U de Mann-Whitney entre a Performance do Líder e as habilitações literárias.....	97
Tabela 33. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transformacional e o Nível de ensino que leciona nesta Escola	98
Tabela 34. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transacional e o Nível de ensino que leciona nesta Escola	99
Tabela 35. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança <i>Laissez-Faire</i> e o Nível de ensino que leciona nesta Escola	99
Tabela 36. Teste de Kruskal-Wallis entre a Performance do Líder e o Nível de ensino que leciona nesta Escola	100

Índice de Figuras

Figura 1. - Taxa de conclusão no ensino secundário por oferta de educação e formação – Portugal 2000/2001 – 2017/2018	74
Figura 2. - Taxa de retenção e desistência no ensino secundário por oferta de educação e formação e natureza do estabelecimento – Portugal 2000/2001 – 2017/2018.....	74
Figura 3. - Oferta de cursos profissionais (Nº) por ano de escolaridade e natureza institucional. Continente, 2018/2019	75

Introdução

No seio dos diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança tem-se destacado como um dos mais dilemáticos no atual contexto das políticas educativas, precisamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática, e, por outro lado, várias racionalidades organizacionais. Atendendo ao exposto, objetiva-se com este estudo caracterizar e identificar as práticas de liderança utilizadas pelo Diretor de uma Escola Profissional da região centro de Portugal e verificar se as variáveis sociodemográficas e profissionais interferem na perceção que os professores e o diretor têm acerca das práticas de liderança do Diretor de uma Escola Profissional.

Parte-se do pressuposto de que se a escola se quer desenvolver, deve ter objetivos bem delineados para encorajar cada membro da escola a trabalhar para metas comuns, num ambiente colaborativo e partilhado. O líder deve criar condições para estimular os membros da escola com o seu nível mais elevado de liderança, tendo em conta que os diferentes membros, em momentos também eles diferentes, podem ser motivados, respeitados, confiáveis, melhorar a satisfação e, gradualmente, chegar a um consenso com os objetivos gerais da escola. Portanto, o líder escolar deve concentrar-se nas necessidades dos membros da escola em cada etapa. Se o líder conseguir resolver as questões-chave inerentes à organização escolar numa visão holística, a atitude dos membros da escola pode ser melhorada, para que esta se possa transformar com sucesso e, em seguida, dar um passo para um objetivo mais elevado, o sucesso escolar de todos os alunos. Tudo isto exige muito do líder, que deve continuar a definir novas metas e escolher comportamentos diferentes para pessoas diferentes. Este desempenha um papel importante na promoção da melhoria contínua e no desenvolvimento das escolas.

Como refere Sergiovanni (2004, p. 172), as escolas, como organizações específicas que são, têm um papel social e humano essencial, ocupando um lugar de destaque na sociedade. Apesar de, à semelhança das outras organizações, as escolas possuírem requisitos comuns de liderança, estas “têm igualmente de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”.

Estudar a organização escolar proporciona o estudo das interações sociais entre os seus atores, quer ao nível da sua interação interna, quer ao nível da sua interação externa. Como refere Ferreira (2005, p. 268), foi a partir dos anos 80, fruto da inoperância de um Estado incapaz de dar respostas eficazes para fazer face aos desafios da escola, que o local e a escola passaram a ser o centro da ação, o epicentro dos mecanismos de gestão local, tornando-se gradualmente aberta à comunidade e adaptação aos contextos locais, através da elaboração dos projetos educativos. Paralelamente a esta política de territorialização que absorve as políticas de “participação local”, através da ideia de descentralização e desconcentração, da autonomia, parcerias, poder local, entre outras, a escola tornou-se um centro de inovação e de mudança. Aceitando-se a particularidade das Escolas Profissionais, no quadro das organizações escolares em geral, é importante estudar-se as práticas de liderança utilizadas pelo Diretor Escolar.

Há uma preocupação sobre se os líderes escolares têm as habilidades de gestão adequadas, estilos de liderança e abordagens necessárias para garantir o desempenho operacional e eficaz das escolas. Com esta inquietação em mente, desenvolvemos este trabalho que estruturalmente se divide em duas partes, diferentes na sua natureza mas complementares. Assim, na primeira parte, enquadramento teórico, começamos por abordar a escola como uma organização peculiar, seguindo-se a cultura organizacional: interação dialética entre a estrutura e a ação, as racionalidades presentes nas escolas e nas suas lideranças, tendo também lugar definições concetuais de liderança e os tipos de liderança em contexto escolar. Aludimos ainda as racionalidades e imagens organizacionais da escola, em como se faz uma contextualização da história das Escolas Profissionais em Portugal. Na segunda parte, consta o estudo empírico, sendo abordados os materiais e métodos relativos à investigação desenvolvida. Por fim, são apresentados os resultados e discutidos de acordo com as formulações solicitadas inicialmente. O trabalho é finalizado com a apresentação das conclusões mais relevantes, sugestões e limitações.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. A escola como uma organização peculiar

A sociedade é composta por organizações. Estas existem quando as pessoas se juntam e interagem para alcançar determinados fins, que, de forma isolada, seriam mais difíceis de alcançar. Designar a escola de organização é matéria relativamente consensual no seio da comunidade científica, todavia, como refere Lima (1998, p. 48), “o conceito de organização conduz-nos a um universo de inúmeras definições, pontos de vista, quadros conceptuais, etc.”

As organizações, segundo Daft (2003, p. 11), “são unidades sociais que são dirigidas por metas, são desenhadas como sistemas de actividades deliberadamente estruturados e coordenados e são ligadas ao ambiente externo.” González (1998, p. 181) define organização como

“(...) uma associação permanente de indivíduos, que com a intenção de conseguir fins específicos, coordenam as suas actividades mediante a formalização e regulamentação das mesmas e mediante o desempenho de papéis diversificados que se articulam, em estruturas diferenciadas e hierarquizadas (...)”.

Por sua vez, Teixeira (2013, p. 21) considera que “as organizações são unidades (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídos e reconstruídos, a fim de se atingirem objectivos específicos. Uma organização nunca constitui uma unidade pronta e acabada, mas um organismo social vivo e sujeito a mudanças”.

Perante a diversidade de definições, pode inferir-se que uma organização é constituída por pessoas que interagem, que operam interna e externamente, pelo que existe um ambiente de ação concertada e interativa entre os indivíduos, num sistema estruturado, recorrendo a diferentes recursos e estratégias para a prossecução de objetivos comuns.

Na perspetiva de Lima (2003, p. 19), a escola é uma “uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e entre estudantes”, à qual o autor acrescenta as relações formais e informais com a comunidade educativa e a influência das condições sociais e vivências dos

professores e dos alunos, bem como dos restantes agentes educativos, que se mostram nas diversas interações, no contexto escolar. O mesmo autor refere, assim, que a “escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes” (Lima, 2003, p.19).

Por um lado, a escola é considerada uma organização, mas, por outro lado, ela representa uma instituição marcada pela sua própria história. Enquanto organização, a escola revela alguma liberdade na forma como se constitui interna e externamente, enquanto a escola como instituição, de cariz mais conservador, revela-se menos permeável à inovação. Como sustenta Lima (1998, p. 47-48), “a dimensão institucional da escola sobrepõe-se à dimensão organizacional”. Isto significa que, frequentemente, quando nos referimos à escola, olhamo-la como instituição e não como organização autónoma com características singulares e identificável como tal.

A designação de ‘instituição’ está relacionada com um conjunto de regras e normas estipuladas pelo Estado. Tal como referem Carvalho e Diogo (2001), está marcada por um sistema de “ordens”, representando uma hierarquia vertical – de cima para baixo e do centro para a periferia – no que concerne aos processos de comunicação e decisão.

Uma instituição é um “conjunto de actos ou ideias instituídas que os indivíduos encontram diante de si e que a eles se impõe” (Vicente, 2004, p. 17). Para o mesmo autor, a escola como instituição representa “um sistema organizado de padrões sociais relativamente permanentes, que incorpora certos comportamentos sancionados e unificados com a finalidade de satisfazer e vir ao encontro das necessidades básicas de uma sociedade”.

A partir destas propostas, pode dizer-se que a escola como instituição apresenta um conjunto de regras e procedimentos unificados e transversais, aceites por todos os indivíduos pertencentes à instituição. Desta forma, “a instituição [...] cumpre e assegura funções sociais relevantes e essenciais à sociedade” (Vicente, 2004, p. 17).

Esta dupla face da escola revê-se nas palavras de Hess (1978, cit. por Carvalho & Diogo 2001, p. 28): a face da escola como instituição vê-se na medida em que a podemos ver como “organização das regras sociais entre os indivíduos, ou mais

precisamente “o conjunto das normas” que regem esta organização”. Em suma, a escola como instituição reproduz um discurso instituído, normalizado e unificado, tendo sempre resposta feita e pronta a aplicar para toda e qualquer situação de âmbito escolar e educativo, fazendo-se “instrumento de outra instituição – o sistema educativo – de que partilha o discurso o qual transmite reinterpretando, seleccionando, rejeitando ou reafirmando” (Carvalho & Diogo, 2001, p. 19).

A escola como instituição assenta em três fatores essenciais, como refere Silva (2010, p. 26), referenciado por Tyler (1991):

- “a) as propriedades formais da sua organização, mesmo as mais ínfimas e pré-burocráticas, no sentido weberiano;
- b) o carácter essencial do encontro face a face para a prática educativa;
- c) a sua especificidade espacial e temporal: cada escola tem ‘uma localização concreta e um nome’”.

De acordo com Lourenço-Gil, Machado, Cabral e Alves (2020, p. 33), a escola configura-se como

“um sistema social cujos membros assumem diferentes tipos de tarefa com vista ao desenvolvimento do ensino e das aprendizagens curriculares e à prossecução das finalidades estabelecidas para a educação escolar, nomeadamente: a transmissão do *thesaurus* cultural – os conhecimentos, as técnicas e as crenças civilizacionais; a integração na sociedade no que concerne à linguagem, aos valores e aos comportamentos comuns; o desenvolvimento integral nos domínios psicomotor, intelectual, afetivo, social, moral e espiritual; e o fornecimento de recursos humanos qualificados ao sistema económico e aos demais sistemas sociais”.

Ainda na perspetiva dos autores supracitados, analisar a escola como uma organização formal “desvela uma morfologia organizacional com órgãos, estruturas e serviços”, onde “se destaca a ação do diretor, mas também dos gestores intermédios cuja ação influencia a eficácia da escola”. Neste âmbito,

“o quadro político de outorga de autonomia à escola pressupõe o comprometimento dos atores escolares com os objetivos estratégicos definidos para o sistema educativo e responsabiliza o diretor pela concretização na escola das políticas definidas pela administração central” (Lourenço-Gil et al., 2020, pp. 33-34).

Sendo a escola uma organização e cada escola, na sua peculiaridade, uma realidade mais ou menos próxima do modelo geral, esta, onde quer que seja o seu

“aqui e agora” tem dois elementos chave: alunos e professores que seguem os mesmos objetivos, causar alterações nos comportamentos dos alunos como resultado da ação dos professores, o que se denomina de “aprendizagem e ensino” (Silva, 2010, p. 23).

A escola como organização, de acordo com Lorenzo Delgado, referenciado por Silva (2010, p. 26), é

“o resultado de um complexo conjunto de processos históricos cuja finalidade assenta na construção social, contribuindo assim para a consolidação da sociedade tal como os diferentes grupos sociais a concebem em cada momento determinado, tarefa que se cumpre num espaço concreto, com funções explícitas (educar, socializar, orientar) e outras ocultas (reprodução de papéis sociais)”.

Estas características peculiares da escola enquanto organização permitem referir que esta é um construto social que, por um lado, partilha características comuns a outras organizações, por outro lado, detém elementos exclusivos que lhe asseveram uma identidade própria (Silva, 2010). Segundo o mesmo autor, seja qual for a organização, e as escolas não são exceção, não se encontram “numa torre de marfim rodeada de vazio”, mas “vive mergulhada no mundo” que a envolve com tudo que equivale a “desafios e oportunidades, expectativas e perplexidades”, subordinada às diversas interações, algumas das quais promovem a sua ação enquanto outras a limitam, sendo “neste processo linear que o futuro obrigatoriamente se vai construindo” (Silva, 2010, p. 27).

Estudar a organização escolar oferece a análise das interações sociais entre os seus atores, quer ao nível da sua interação interna, quer ao nível da sua interação externa.

Costa e Castanheira (2015, p. 26) argumentam que a escola é

“uma organização complexa, composta por pessoas e pelas suas interações, na qual se leva a cabo uma tarefa plena de valores e ética que não pode ser realizada de modo mecânico dado que são as interações e os processos de negociação social das pessoas que fazem a escola”.

Por conseguinte e na esteira dos autores supracitados, a escola não é apenas

“uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas da democracia são objetivo da sua ação; não é só uma escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia da justiça; não é só uma organização aprendente, mas um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem; não é só uma escola autónoma, mas (...) uma organização de pedagogia da autonomia” (Costa & Castanheira, 2015, p. 26).

Por outras palavras, os próprios modos de organização e os processos de gestão não se podem apresentar apenas como meios para o desenvolvimento da ação pedagógica, porém contribuindo eles próprios como objetos de ação pedagógica.

2. Cultura organizacional: interação dialética entre a estrutura e a ação

Partindo-se da ideia de que a cultura organizacional resulta da mútua imbricação e interdependência entre a ação social humana e a estrutura¹ organizacional, Torres (2004) defende a ideia da existência de uma interação dialética entre a estrutura e a ação onde os fatores exógenos e fatores endógenos à organização poderão desempenhar um papel importante. Os fatores exógenos poderão ser analisados a partir das seguintes variáveis: variáveis sociais (contexto social subjacente ao processo de socialização dos diferentes membros da comunidade educativa); variáveis políticas (orientações políticas e normativas da tutela aplicadas a todas as escolas, concretizando-se nas regras formais); variáveis socioprofissionais (processo institucional de profissionalização docente). Os fatores endógenos poderão ser analisados através de: variáveis organizacionais (caráter específico da organização da escola – divisão do trabalho, tipo de liderança, grupos disciplinares, ...); variáveis de sociabilidade (redes de sociabilidade e convivialidade desenvolvida pelos membros da organização). Na esteira de Torres (1997, p. 88), há uma tripla confluência cultural: “a primeira, proveniente de baixo, via actores sociais; a segunda, proveniente de cima, via Ministério da Educação; e uma terceira, resultante de influências institucionalmente construídas”.

Torres (2003, p. 232), com o intuito de reconstruir a genealogia da problemática da cultura organizacional, propõe uma análise da escola como organização através de uma abordagem de quatro dilemas: (i) dilema ausente e cultura organizacional induzida, relacionado com a estrutura que se suporta a convicção “na superioridade inquestionável de uma super-estrutura racionalmente concebida para garantir o grau máximo de eficácia organizacional”, na ideologia do *one best way*, onde as dimensões informais e comportamentais giram “dependentes e submissas” em redor da ordem estrutural; (ii) dilema ambivalente ou cultura organizacional integrada, conexo com as

¹ O conceito “estrutura”, e de acordo com Giddens (2000), pode ser perspectivado segundo uma abordagem funcionalista ou estruturalista. Na primeira situação a estrutura está intimamente conectada à função ou ao seu modo de funcionamento; na segunda situação “estrutura” é algo que está subjacente e com capacidade transformadora da função e assume um carácter mais explicativo. Assim e como refere Giddens (2000, p. 30) estrutura é “acima de tudo um termo genérico, o que não significa que as estruturas não possam ser identificadas como conjuntos ou matrizes de propriedades de regras e recursos”. Do mesmo modo a ideia de “ação” ou “agência” é concebida por Giddens como um “fluxo contínuo de conduta”.

interações humanas “onde a relação das categorias estrutura/ação ou formal/informal adquire sentidos mais precisos” (p. 236). A popularização das correntes humanistas da administração realça a dimensão humana e a integração do indivíduo no grupo de trabalho sustentando a “ideia de que a eficácia das organizações está dependente de uma boa gestão dos factores humanos” (Torres, 2003, p. 236); (iii) dilema colateral ou cultura escolar socialmente instituída, associado ao modelo de administração e organização das escolas. Ainda segundo a autora, este dilema apresenta-se de difícil avaliação “dado o seu carácter difuso” e na “forma como tal modelo se concretiza a partir da sua disseminação desde o topo do sistema (ME) até à base (escolas)” (p. 243), uma vez que a sua operacionalização, em contextos diversos e singulares, vai sofrendo algum desvirtuamento face ao modelo original; (iv) dilema interativo ou cultura organizacional como construção, que privilegia as relações complexas de “implicação mútua” entre a estrutura e a ação organizacional. Ou seja, “as organizações passam a ser vistas simultaneamente como contexto influenciador e como contexto influenciado” (p. 250), num processo dialético permanente, inacabado, de construção e reconstrução.

A cultura organizacional constrói-se, na perspetiva do “dilema interativo”, a partir das “complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e a acção organizacional” (Torres, 2003, p. 266), isto é, a cultura organizacional não resulta somente da estrutura que constrange a ação humana (dilema ausente), nem somente da agência humana (dilema ambivalente) perspectivado com margens relativas de autonomia, cuja ação e interação contribuem para a sua modificação, redefinição e alteração. Esta reciprocidade, interdependência e interação dialética entre a “ordem estrutural” e as “ordens dos atores” consubstanciam e encontram-se subjacentes ao processo de construção da cultura organizacional. Se, por um lado, nos deparamos com constrangimentos resultantes das condições impostas pela estrutura (controlo ideológico, simbólico, currículo e programas, etc.), por outro lado, os atores apresentam um percurso biográfico resultante de “modelos culturais assimilados e reconstruídos nos vários contextos de socialização e aprendizagem social [...] constitutivo da sua experiência individual e colectiva” (Torres, 2003, p. 267).

A constatação da discrepância entre a ordem normativa e jurídica, emanada pela tutela, e a ação concreta quotidiana, que é também palco de “infidelidades

normativas” (Lima, 1998), leva a perspetivar a escola como “um *locus* de reprodução normativa”, mas também como “um *locus* de produção” Lima (1998, 2003, p. 46). Assim, e ainda na esteira deste autor, estamos perante dois níveis de análise: o “plano das orientações para a acção organizacional”, conectado com o modelo burocrático e racional, e o “plano da acção organizacional”, associado aos modelos políticos, culturais ou anárquico². Estes dois níveis de análise apresentam “significativas potencialidades analíticas para a compreensão do processo de construção da cultura em contexto escolar” (Torres, 2003, p. 269) e estabelecem os ingredientes teóricos fundamentais para a sua perceção.

“A consideração de distintas regras organizacionais produzidas pela interacção social dos actores em contexto escolar subentende a pressuposição de uma inter-relação dinâmica e dialéctica entre a existência de uma estrutura formal (regras formais) e o campo de acção organizacional, gerador de distintas regras alternativas ou complementares (regras não formais e regras informais, inscritas analiticamente no plano das orientações; regras efectivamente actualizadas, resultantes da efectivação real do plano da acção organizacional) àquelas que resultam de um processo de imposição normativo-burocrático” (Torres, 2003, p. 269).

A complexidade inerente ao processo de construção e reconstrução da cultura organizacional em contexto escolar, revestindo um carácter dinâmico e interativo, bem como a compreensão do percurso que se desenvolve no tempo e no espaço, carece de uma abordagem e de um entendimento que passa pela articulação entre as categorias sociológicas de estrutura e acção: “As diferentes regras produzidas em contexto organizacional não podem ser desvinculadas da própria acção ou actividade humana, inscrita num determinado espaço-tempo histórico” (Torres, 2003, p. 273), nem dos constrangimentos da estrutura que as acolhe, reproduz e constrói. De acordo com esta autora

“Os traços predominantes da cultura em contexto escolar tanto relevam de processos interactivos que operam no interior de limites estruturalmente determinados, como da natureza desses processos internos, não deixando de repercutir as dinâmicas sociais e culturais exteriores à escola, seja por via das orientações políticas, seja por via da reflexividade dos actores/ cidadãos” (Torres, 2003, pp. 273-274).

² Como refere Licínio Lima (2003: 46), “o termo *anarquia* não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo *outro* tipo de organização (por contraste com a organização burocrática) [...] mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização [...] a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realizações, [...] e considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente”.

Segundo o conceito giddensiano de “dualidade da estrutura” (Giddens, 2000, p. 44), “a estrutura não deve ser concebida como uma barreira à ação, mas sim como encontrando-se envolvida na sua produção”. Neste sentido, a cultura organizacional em contexto escolar constrói-se a partir de dois eixos analíticos. Por um lado, o modelo cultural e estrutural disseminado e implementado pelo sistema educativo, imposto política e institucionalmente aos diversos atores escolares, através de rituais, valores, ideologias, visualizados pelas regras formais que a constroem, embora reconhecidas e legitimadas socialmente. Por outro lado, os diferentes atores escolares apresentam uma diversidade de lógicas de ação, resultante de diversos níveis de interiorização, de apropriação das regras, orientações normativas, jurídicas e simbólicas explicados e justificados pelos distintos percursos de aprendizagem e socialização praticados (Alves, 1999).

Nesta perspetiva tem toda a pertinência convocarem-se os diversos órgãos de administração e gestão das escolas para esta análise, dado que assumem um “duplo estatuto investigativo” (Torres, 2003, p. 271), como “objetos”, metaforicamente são “megafones” e ecos da administração central, regional e local ao reproduzirem as regras, as lógicas estruturais e simbólicas do modelo cultural instituído, assumindo uma estrutura de poder que tende a constri-la a ação dos atores; como sujeitos, são agências periféricas, produtores de regras não formais e regras informais, abrindo novas perspetivas de ação, nem sempre consentâneas e convergentes, visualizando-se como arenas de lógicas de ação por vezes competitivas e concorrentes entre si, e conducentes a um *status quo* cultural da organização escolar diverso, implicando “eventuais redefinições, alterações ou mudanças na sua matriz estrutural e axiológica originária” (Torres, 2003, p. 271).

Do mesmo modo, as orientações para a ação emanadas pelos diversos órgãos de gestão podem apresentar distintas formas de apropriação e adesão por parte dos atores que as podem reproduzir, reajustar, recriar, ou rejeitar nos contextos de ação concreta. Assim, a cultura organizacional em contexto escolar recria-se através deste movimento dialético e contínuo, de partilha e de conflitos ideológicos, de convergência e de divergência, de construção e reconstrução entre a estrutura e a ação. Ainda na esteira de Torres (2003), é possível a concomitância de distintas exteriorizações da cultura num mesmo contexto organizacional escolar, manifestadas pelos diversos

níveis hierárquicos, pelas distintas regras, pelos diferentes atores e nas várias conjunturas históricas e temporais.

Deste modo, as configurações integradoras, diferenciadoras e fragmentadas, configuram-se subsidiárias da reconstrução das diversas lógicas de construção da cultura organizacional escolar. Para além da dialética entre a “dualidade da estrutura”, da dialética espaço/tempo de contextualização e reconstituição histórica, não se pode esquecer que os processos interativos que se desenvolvem no interior da organização escolar repercutem também dinâmicas sociais e culturais extrínsecas à escola, aportadas pelas orientações políticas e pelos vários atores sociais, educativos e escolares.

Em síntese, a cultura organizacional corresponde a um processo dinâmico de interdependências. Sendo a organização escolar um sistema aberto, e considerando as palavras de Nóvoa (1995, p. 32), “a totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser *ad intra* e *ad extra* nas organizações escolares, isto é, têm de ser equacionadas na sua ‘interioridade’, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente.” Considera-se, então, que se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, sendo também uma causa de diferenciação externa. A cultura organizacional resulta não somente de um processo dinâmico de relações entre a estrutura e a ação humana, mas também na relação entre o “dentro” e o “fora”, sendo o “dentro” consubstanciado pelo trabalho de fabricação predominantemente interno e o “fora” produto das influências externas à organização (cultura societal: padrões e códigos culturais da sociedade).

A interdependência entre o “dentro” e o “fora” resulta na interiorização de processos diversificados de socialização (cultura exterior, societal), as orientações normativas de conduta – regras formais, produz “um exercício de tecelagem colectiva, um jogo de modelagem e redefinição dos universos simbólicos em constante mutação,” (Torres, 2004, p. 278) e em inter-relação dialética. No entanto, ainda na esteira desta autora, as peculiaridades culturais e simbólicas de uma organização escolar específica dimanam mais de processos de “construção interna”, dos contextos de uso, do que “externa” à escola, donde a proporcionalidade destas duas forças se afigurar assimétrica, adquirindo o “dentro” maior hegemonia do que o “fora”.

A escola é, assim, vista como “um lugar de vários mundos”, múltiplos valores, crenças e ideologias. A escola não é, pois, uma organização monolítica, pelo contrário, as múltiplas focalizações realçam uma imagem holográfica, com a “contemplação de vários dentro, de vários espaços-tempos interiores, cujas configurações, estatutos, funções e graus de permeabilidade ao exterior adquirem novos sentidos” (Torres, 2006, p. 164).

3. As racionalidades presentes nas escolas e nas suas lideranças

3.1. Liderança

São fundamentalmente as relações sociais e a forma como cada ator ou grupos de atores se relacionam que marcam a diferença e caracterizam cada escola, tornando-a numa organização peculiar. Liderança é uma expressão que se tornou parte da rotina diária, seja a nível pessoal, profissional, corporativo, académico ou político. São várias as definições de liderança e estas nem sempre são unânimes e não geram consenso entre os autores, o que tem tornado complexo definir o que é ser líder e o que é a liderança, havendo inúmeras definições para este conceito. Todavia, há unanimidade quanto ao facto de a liderança significar o processo de influenciar pessoas, estando os seus esforços orientados para alcançar as metas da organização. É o processo de orientar o comportamento dos outros no sentido de alcançar os objetivos restabelecidos.

Neste sentido, e de acordo com Silva (2010, p. 53), o vocábulo liderança etimologicamente deriva da palavra inglesa “lead” e o verbo “to lead” significa “capacidade para conduzir pessoas, dirigir”. O autor refere que em todas as ações humanas existem sempre dois elementos comuns: “grandes grupos humanos unidos numa ação coletiva e a necessidade de assegurar a condução dos grupos visando a consecução dos objetivos perseguidos”. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003), liderança equivale à ação de liderar um grupo de pessoas ou uma organização. Refere-se a um estado ou posição de ser um líder, tendo como sinónimos: orientação, direção, comando. Trata-se, assim, da atividade de liderar um grupo de pessoas ou uma organização ou a capacidade de fazer isso.

Sergiovanni (2004, p. 124) define “liderança como um processo de levar um grupo a agir de acordo com os objectivos do líder ou propósitos partilhados”. Montserrat (2004, p. 97) defende que a noção de liderança é a “capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou dos grupos no sentido de atingir os objectivos fixados”, cujo fundamento resulta da capacidade de influência de uma pessoa sobre as outras. O mesmo autor salienta que o líder é “portador da filosofia da organização, a sua liderança baseia-se na competência e na capacidade de explicar as suas

decisões”. Em conformidade com Fullan (2003), a liderança não significa mobilizar os outros para a resolução de problemas que já se sabe como resolver. Pelo contrário, equivale a ajudar a enfrentar os problemas que nunca foram resolvidos. Deste modo, os líderes devem possuir conhecimentos, ideias e estratégias que ajudem a lidar com os problemas complexos os quais não têm respostas fáceis. Jesuíno (2005, p. 12) refere que a liderança “resulta da transformação do poder em influência, ou seja, da sua elevação para níveis mais difusos, mais da ordem da persecução do que do constrangimento”, tendo por objetivo a promoção da eficácia de uma ação coletiva, alicerçando neste propósito a sua própria legitimação, dado que tem inerente a mobilização do grupo e dos recursos necessários para a concretização de objetivos partilhados entre o líder e os seus seguidores.

A liderança envolve o estabelecimento de uma visão clara, compartilhando essa visão com os outros para que eles a sigam de bom grado; fornecer informações, conhecimentos e métodos para realizar essa visão; coordenar e equilibrar os interesses conflitantes de todos os membros e partes interessadas. Um líder intensifica-se em tempos de crise e é capaz de pensar e agir de forma criativa em situações difíceis. Diferentemente da gestão, a liderança não pode ser ensinada, embora possa ser aprendida e aprimorada através de mentoria (Montserrat, 2004). Na mesma perspectiva, Silva (2010, p. 53) refere que a liderança consiste na ação que “assegura a condução de grupos na direção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos”. Na verdade, a liderança determina os sucessos ou fracassos de qualquer empreendimento humano, não sendo exceção a organização escolar.

As escolas ensinam melhor a sua cultura quando incorporam propósitos, valores, normas e obrigações nas suas atividades quotidianas. Embora esse princípio seja amplamente aceite, muitas vezes é negligenciado na ação. “Os batimentos cardíacos da liderança e das escolas” são fortalecidos quando a palavra e ação se torna numa unidade (Sergiovanni, 2005). De acordo com o mesmo autor, as organizações escolares “disciplinadas” refletem a disciplina dos seus líderes cujas habilidades aprimoradas os levam a comportar-se de maneira consistente, quase instintivamente, de maneira moral. Os líderes sabem e concentram-se no que é

importante, preocupam-se profundamente com o seu trabalho, aprende com os seus sucessos e fracassos, assume riscos calculados e é confiável para o restante grupo escolar. A liderança, na perspetiva deste mesmo autor, consiste em ajudar as pessoas a entenderem os problemas que enfrentam, ajudando-as a gerir esses problemas até aprenderem a viver com eles.

Costa e Castanheira (2015, p. 13) salientam que a liderança se configura como “um tema cada vez mais presente nas abordagens que elegem a análise organizacional e a gestão das escolas como centros de interesse”. Referem também que o pressuposto de “que se nasce líder” assenta na ideia que “protagoniza os primórdios das conceções e da investigação sobre a liderança”, isto é, os autores citados referem-se à teoria dos traços e aos diversos debates de que a mesma foi alvo ao longo da década de 40 do século XX, cujos defensores alicerçam o seu pensamento na premissa de que existem várias características próprias dos líderes, ou seja, “características pessoais (com um grau significativo de inatismo)”, e que o empreendimento prioritário consiste na identificação dessas características, desses traços que consubstanciam as várias tipologias de liderança.

Como se tem vindo a expor, a definição de liderança não é uma exceção à volatilidade e ecletismo usuais das disciplinas dentro das ciências sociais. Mesmo assim, a liderança continua a ser um dos aspetos mais relevantes do contexto organizacional, a sua definição tem sido desafiadora. Essas definições têm variado dependendo da situação. Todavia, há consenso quanto ao facto de a liderança ser o processo de influência social em que uma pessoa pode ajudar e apoiar outras pessoas na realização de uma tarefa comum. Em última análise, trata-se de criar uma maneira de as pessoas contribuírem para que algo aconteça, envolvendo a evocação para alterar o comportamento dos grupos e/ou configurações organizacionais para atingir os objetivos desejados com base na definição de objetivos adequados.

Quando se aprofundou o estudo sobre a liderança, verificou-se que uma das principais características do líder é que este nem sempre é alguém que ocupa um cargo de chefia. O líder pode ser um colega de trabalho, por exemplo. As suas capacidades de liderança podem ser natas ou desenvolvidas ao longo da vida, mas para que as mesmas se desenvolvam é necessário conquistar um cargo no seio da organização. Por sua vez, para que alguém se torne num gestor é necessário que seja realmente nomeado para tal, além disso as habilidades para a gestão são

desenvolvidas ao longo do tempo. A importância da liderança na gestão das organizações é tal que, muitas vezes, tende a confundir-se liderança com gestão. A distinção entre a gestão e a liderança é definida por numerosos autores e suscita, frequentemente, a controvérsia nos meios académicos e empresariais (Rodríguez, 2001).

Parece haver autores, para quem os conceitos são justapostos, sendo que um dos mais conhecidos é Yukl (1989, 51), referenciado por Bernardes (2009), que defende que “liderança e gestão são sinónimos e não poderão existir uma sem a outra. No entanto, a maioria dos investigadores tende a considerar que são distintos, embora possam ser complementares”. Bernardes (2009) salienta que, deste modo, há diferenças consideráveis entre gestores e líderes. Os gestores sujeitam-se à situação, administram, interrogam-se sobre questões relacionadas com o tempo e o modo e limitam-se a imitar procedimentos eficazes. Os líderes procuram agir sobre as situações, são inovadores e questionam-se sobre o quê? e o porquê? e têm uma visão de longo alcance da organização. Apesar de um gestor poder ser um bom líder, isso nem sempre se verifica, pois não é porque a organização atribuiu ao seu gestor direitos formais que este vai ser eficaz enquanto líder (Robbins, 2000).

Liderança e gestão são, na verdade, conceitos próximos, que não devem ser confundidos. Com efeito, os gestores têm outras funções, tais como a de planear, organizar e controlar (Mintzberg, 1973, cit. por Lourenço, 2000). O seu papel é definido, *a priori*, e explicitado nos seus diversos aspetos, recorrendo a critérios pré-estabelecidos. A liderança apresenta-se como um fenómeno observável em contextos distintos e não necessariamente relacionada com o trabalho e o desempenho de tarefas. O papel de líder é concedido interactivamente e relaciona-se com critérios inerentes ao grupo onde se exerce. Frequentemente, um gestor será tanto melhor sucedido quanto conseguir desempenhar, paralelamente, a função de liderança, assim como, num outro ponto de vista, o papel de líder poderá mais facilmente ser atribuído pelo grupo a quem possua uma posição hierárquica superior (Lourenço, 2000).

Assim, a liderança nos dias de hoje é de tal forma importante na gestão das organizações o que permite que se confunda com gestão. A tabela 1 apresenta as principais diferenças ente líder e gestor.

Tabela 1. Líder versus gestor

Líder	Gestor
<ul style="list-style-type: none"> • atitude positiva • inovadores (desenvolvem novas abordagens para velhos problemas e abrem campos para novas ações) • criativos • inspiradores • visionários • originais • proactivos • assentam em valores • influenciam • guiam • orientam • sabem o que é necessário fazer • lidam com a mudança • estilos mais imprevisíveis • mais intuitivos do que racionais • emocionais (detetam sinais emocionais e tornam-nos significativos numa relação) 	<ul style="list-style-type: none"> • organizados • eficientes • racionais • provocam • realizam • assumem responsabilidades • comandam • sabem o que devem fazer • conservadores • analíticos • calculista • eficiente • procedimental • imitadores • reativo • “frio” (baixo nível de envolvimento emocional)

Fonte: adaptado de Teixeira (1998, pp. 138-140).

O ecletismo dos discursos sobre o assunto, não obstante, tem demonstrado que não existe um único estilo de liderança melhor. Assim, Silva (2010, p. 56) menciona três tipos de liderança: o líder que promove a participação dos membros na tomada de decisões, ou seja, a “liderança democrática”, é aquele que incide mais na eficácia do grupo; o “líder autocrático” que se ocupa preferencialmente em “organizar atividades, determinar o que cada elemento do grupo podia fazer e proibir o que não podia”; o líder “*laissez-faire*” que tende a adotar um compromisso passivo, sem que tome iniciativa nem avalie.

Partilhando da mesma opinião, Northouse (2016) refere-se a três tipologias de liderança: a liderança transformacional, a transaccional e a *laissez-faire*. A liderança transformacional concentra-se no líder como a fonte de inspiração do liderado para exceder as expectativas. Os líderes transformacionais têm uma personalidade cativante e um magnetismo que atrai os liderados e promovem o incentivo e o apoio, que inspiram os liderados a quererem alcançar os seus objetivos. Um dos fatores inerentes à liderança transformacional, segundo o autor citado, é a motivação inspiradora, que descreve como os líderes incentivam os liderados a participar na consecução da sua visão, convencendo-os de que a sua contribuição é vital e insubstituível. Um fator adicional é a estimulação intelectual que descreve como os

líderes incentivam os liderados, desafiando-os a pensar “fora da caixa”, incentivando a expressão criativa e apoiando-os em todos os seus esforços para atingir os objetivos da equipa (Northouse, 2016).

Um segundo tipo de liderança é a transacional, que se concentra estritamente no intercâmbio entre os líderes e os liderados. Existem dois fatores de liderança transacional. Um deles é a recompensa contingente, o que significa que o líder solicita que uma tarefa seja concluída e uma recompensa predeterminada é dada aos liderados após a conclusão dessa tarefa. O outro fator é a gestão por exceção, que envolve o líder apenas na transmissão de *feedback*, de maneira negativa, como medida corretiva. A gestão por exceção pode assumir a forma do líder através da observação dos liderados e com um feedback negativo quando estes cometem erros, ou seja, é a punição de comportamentos improdutivos (Northouse, 2016).

A liderança transformacional foi desenvolvida pela primeira vez por Downton (1973). O seu advento foi uma abordagem importante da liderança que iniciou com um trabalho clássico do sociólogo político James MacGregor Burns, intitulado *Leadership* (1978), no qual tentou vincular o papel dos líderes e trabalhadores. O seu estudo separou liderança de poder.

Esta tipologia de liderança é direcionada não para alcançar objetivos imediatos, mas para transformar e mudar a organização e os seus colaboradores. De acordo com Rowold (2011, p. 633), os “líderes transformacionais comunicam valores de ordem superior e tarefas de trabalho explícitas para cada membro da equipa, individualmente”. De acordo com o mesmo autor, o líder avalia os valores e os motivos de cada membro da equipa, a fim de formular uma visão comum para um futuro melhor. Esta definição implica que o líder transformacional procura criar um acordo dentro do grupo e desenvolver as habilidades e recursos dos colaboradores para melhor atender às necessidades futuras.

Existem diferentes componentes da liderança transformacional. A classificação mais utilizada é a de Bass & Avolio (1997): (a) Influência idealizada. Os líderes transformacionais comportam-se de maneira que lhes permite servir como modelos para os seus trabalhadores. Os líderes são admirados, respeitados e confiáveis (Bass & Riggio, 2006); (b) Motivação inspiradora. Os líderes transformacionais comportam-se de forma a motivar e inspirar os que estão à sua volta, fornecendo significado e

desafios ao trabalho dos seus trabalhadores; (c) Estimulação intelectual. Os líderes transformacionais estimulam os esforços dos seus trabalhadores para serem inovadores e criativos questionando suposições, reformulando problemas e abordando velhas situações de novas maneiras; (d) Consideração individualizada. Os líderes transformacionais prestam atenção especial às necessidades de cada seguidor individual para realização e crescimento, agindo como um treinador ou um mentor (Bass & Riggio, 2006).

A liderança transformacional é um dos paradigmas mais dominantes na literatura contemporânea sobre liderança e associa-se a vários resultados dos funcionários, como o bem-estar, a criatividade e o desempenho de tarefas. Este tipo de liderança é, como defende Burns (1979), o processo através do qual os líderes e seus trabalhadores se ajudam uns aos outros a avançar para um nível mais alto de moral e motivação. Assim, um líder transformacional é um líder moralmente maduro que motiva os seus comportamentos e as atitudes para gerar níveis mais elevados de raciocínio moral (Burns, 1979). No entanto, os líderes transformacionais não influenciam as atitudes e os comportamentos dos subordinados de uma forma simples (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009).

O líder transacional pode ser definido da seguinte forma: “definem objetivos explícitos relacionados com o trabalho e as recompensas que podem ser esperadas como resultado de um desempenho bem-sucedido (...) a implicação é que tal não é feito de forma proativa e em estreita cooperação com cada membro da equipa” (Rowold, 2011, p. 632). A liderança transacional como um processo normalmente envolve a utilização do poder do líder para recompensar ou punir indivíduos a fim de atender a requisitos e objetivos específicos (Bass & Riggio, 2006). No entanto, como Rowold (2011) aponta, essas metas são normalmente definidas com base nos requisitos da organização e não nas características individuais do colaborador, necessitando de considerações individualizadas ou ajustadas aos objetivos e preferências do indivíduo.

Bass & Riggio (2006) sugerem que existem três componentes da liderança transacional com base na recompensa contingente, gestão por exceção e liderança *laissez-faire*. Assim, a recompensa contingente é o primeiro de três fatores da liderança transacional. Exibe um processo de troca entre líderes e colaboradores no

qual o esforço dos colaboradores é trocado por recompensas específicas. Com esse tipo de liderança, o líder tenta obter a concordância dos colaboradores sobre o que deve ser feito e quais serão as recompensas para as pessoas que o fazem. No que se refere à gestão por exceção, é uma liderança que envolve a crítica corretiva, o *feedback* negativo e o reforço negativo. A gestão por exceção assume duas formas: ativa e passiva. Um líder que usa a forma ativa de gestão por exceção observa os trabalhadores de perto na procura de erros ou violações de regras e, em seguida, toma medidas corretivas. Por outro lado, um líder que usa a forma passiva intervém somente depois que os padrões não foram atingidos ou os problemas surgiram. A liderança *Laissez-Faire* refere-se a um líder que não oferece nenhuma contribuição.

Assim, embora haja uma ligação aparente entre a liderança transformacional, liderança transacional e o desempenho organizacional, a literatura mostra evidências de relações positivas entre a liderança transformacional e as várias medidas de desempenho organizacional (Rowold, 2011).

Quanto à liderança *Laissez-Faire*, esta tipologia de liderança presume que o líder desenvolve comportamentos específicos, nomeadamente: não envolver-se em assuntos relevantes e evitar tomar decisões, protelar a resposta a questões urgentes, esperar que determinada situação corra mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de empreender qualquer ação. A corroborar, Castanheira e Costa (2007, p. 144) advogam que, nesta tipologia de liderança, “o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões e abdicando da sua responsabilidade e autoridade”.

No contexto das tipologias de liderança, assume relevância fazer-se alusão ao termo *engagement* que se refere a um envolvimento e satisfação e entusiasmo pelo trabalho (Harter, Schmidt & Hayes, 2002). Construído sobre o trabalho de Kahn (1990), o *engagement* descreve o envolvimento íntimo e a estrutura da experiência do trabalho. Quando os trabalhadores estão envolvidos, estão emocionalmente ligados a outras pessoas e cognitivamente vigilantes à liderança da equipa (Harter et al., 2002). O *engagement* ocorre quando os trabalhadores sabem o que esperar, têm os recursos para concluir o seu trabalho, participam de oportunidades de crescimento e *feedback*, e sentem que contribuem significativamente para a organização/empresa (Batista-Taran, Shuck, Gutierrez & Baralt, 2009).

O *engagement* no trabalho define-se como um funcionário que se elenca física, cognitiva e emocionalmente nas suas funções no trabalho (Kahn, 1990). Existem muitas definições de *engagement* no trabalho, mas a definição mais usada é proposta por Schaufeli e Bakker (2004), que se refere a um estado de espírito positivo, gratificante e relacionado com o trabalho que é caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção. Esta definição cobre três componentes: vigor - um elevado nível de energia durante o trabalho; dedicação - estar fortemente envolvido no seu trabalho; e absorção - estar concentrado e feliz no trabalho. Além disso, a adequação ao trabalho, o comprometimento afetivo e o clima psicológico têm sido associados a antecedentes do *engagement* no trabalho (Bakker & Albrecht 2018). As funções do líder são consideradas como um dos fatores que influenciam o *engagement* no trabalho (Baillien, Verbeke & Euwema, 2018; Altinay, Dai, Chang, Lee, Zhuang & Liu 2019).

De acordo com Kahn (1990), o *engagement* no trabalho significa que os trabalhadores estão (1) fisicamente envolvidos, (2) cognitivamente vigilantes e (3) ligados de forma empática a outras pessoas no local de trabalho. Assim, o *engagement* no trabalho apresenta três dimensões: a componente física, cognitiva e emocional. Todavia, Macey e Schneider (2008) veem o *engagement* de uma forma mais ampla e fazem uma distinção entre o *engagement* do estado psicológico, *engagement* comportamental e *engagement* de traço. Não obstante, o *engagement* pode ser visto como parte da liderança e ambos influenciam-se mutuamente e de forma positiva.

Num contexto mais amplo, a literatura releva uma relação entre a liderança em geral e o *engagement* no trabalho. Por exemplo, Altinay et al. (2019) estabelecem uma ligação significativa entre a liderança e o envolvimento num nível relacional. Na mesma perspetiva, Bakker, Albrecht e Leiter (2010) sugeriram que a liderança transformacional é um catalisador para o *engagement* no trabalho. A partir dessa noção, a liderança transformacional pode ser um antecedente para o *engagement* no trabalho, pois influencia uma série de recursos (por exemplo, autonomia ou o *feedback* construtivo) que estão subsequentemente relacionados com o *engagement* (Besieux et al., 2018). A liderança transformacional tem sido associada ao *engagement* no trabalho porque transforma a mentalidade do indivíduo no sentido de atingir as metas organizacionais e de equipa.

A relação entre a liderança transformacional e o *engagement* no trabalho tem suscitado muita atenção acadêmica. Especificamente, Schaufeli e Bakker (2004) referem-se ao *engagement* como um estado de espírito positivo, gratificante e relacionado ao trabalho, caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção. Bakker, Albrecht e Leiter (2011) argumentam que a relação direta entre a liderança transformacional e o *engagement* no trabalho tem intensidades diferentes em condições diferentes. Os mesmos autores afirmam que tal influência direta não é simples e pode resultar da ajuda aos trabalhadores para interpretarem a significância do trabalho.

Os líderes influenciam a eficácia organizacional através dos seus trabalhadores. A liderança pode ter um grande impacto no *engagement* dos trabalhadores dentro da organização. No entanto, a liderança transacional limita o líder a usar comportamentos baseados em recompensa, a fim de alcançar um maior desempenho dos trabalhadores, que só tem efeitos de curto prazo. Por sua vez, a liderança transformacional altera a forma como os trabalhadores se veem, de indivíduos isolados a membros de um grupo maior. Quando os trabalhadores se veem como membros de um coletivo, tendem a apoiar os valores e objetivos do grupo, o que aumenta a sua motivação para contribuir para o bem maior (Bakker & Schaufeli, 2008). Os mesmos autores referem ainda que os líderes transformacionais fornecem uma visão inspiradora das metas que podem ajudar a superar o interesse próprio e partidarismo limitado nas organizações. Convocam energias novas e mais amplas entre os trabalhadores. Bakker e Schaufeli (2008) argumentam que os trabalhadores que interagem com o seu líder aumentam os níveis de *engagement*. Assim, um estilo de liderança transformacional leva ao aumento do compromisso organizacional e à satisfação com o trabalho e os líderes que se concentram na construção de relacionamentos e no desenvolvimento de confiança aumentam os níveis de *engagement*. Os líderes transformacionais não são vistos como uma figura de poder, mas como apoio mútuo de um objetivo comum, o bem coletivo de uma organização. Nesta perspetiva, os líderes transformacionais têm a capacidade de influenciar diretamente os níveis de *engagement* dos trabalhadores e são capazes de atender às necessidades humanas e de trabalho dos seus funcionários, um dividendo de um estilo muito único e capacitador (Nohria, Groysberg & Lee, 2008; Gameda & Lee, 2020).

Os estilos de liderança positivos têm sido relacionados com vários indicadores do bem-estar dos trabalhadores como o seu *engagement* no trabalho, definido como um estado afetivo-cognitivo persistente e abrangente que não está focado em nenhum objeto particular, um evento, um indivíduo ou um comportamento (Schaufeli & Bakker, 2004). Está implícito também o *engagement* pessoal que é o aproveitamento dos *eus* dos membros da organização nas suas funções de trabalho. Assim, no *engagement* no trabalho, as pessoas expressam-se física, cognitiva e emocionalmente durante as performances de papéis (Kahn, 1990). Com base nesta teoria, o *engagement* no trabalho configura-se como um conceito motivacional, uma vez que os trabalhadores usam os recursos pessoais para as suas tarefas de trabalho (Christian et al., 2011).

3.2. Tipos de liderança em contexto escolar

As organizações humanas são consideradas como sistemas funcionais, contendo um número de “peças-componentes” interdependentes e que interagem e são caracterizados por processos complexos e estruturas organizacionais complexas. É necessário que essas organizações detetem sinais do seu ambiente (interno e externo) e o adaptem em conformidade, tendo como vantagem competitiva sustentável a capacidade de aprender rapidamente (Senge, 2006). Neste âmbito, Parsons (2008) percebe a escola como um sistema e define-a como uma soma das partes com uma relação dinâmica e de interdependência dos seus componentes. A função das partes é diferente da operação do todo. Essas partes são denominadas de subsistemas, ou seja, sistemas dentro do próprio sistema, por exemplo, o diretor escolar e o corpo docente são subconjuntos do sistema escolar.

As lideranças em contexto escolar assumem determinadas especificidades que as diferenciam de outros contextos. A este propósito, Sergiovanni (2004, p. 172) afirma que “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais”, destacando que às escolas cumpre “dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”. Com efeito, as escolas são espaços onde se congregam realidades sociais e educativas e, simultaneamente, onde convivem e interagem diferentes atores com funções educativas diversas. Cada um destes atores é um indivíduo que se faz acompanhar de um conjunto de valores, capacidades, interesses,

aptidões, que transporta para a organização escolar. Assim sendo, a escola é um local que “está cheio de valores, expectativas, motivações, conflitos, fins diversos” (Santos Guerra, 2002, p. 35).

Para cada organização, a liderança é um fator importante que lhe traz vantagens competitivas e de sucesso (Carey, Philippon & Cummings, 2011). Uma liderança eficaz tem a capacidade de motivar a sua equipa (Dan-Shang & Chia-Chun, 2013) e o seu estilo de liderança e estratégias podem determinar a motivação da equipa (De Meuse, Dai & Wu, 2011), fazendo uso das suas habilidades e recursos para atingir os objetivos (Limbrare, 2012). Um líder pode prever as necessidades futuras e capacitar a equipa para partilhar e implementar uma visão. No caso da organização escolar, a liderança é o fator que auxilia a criação de um efetivo ambiente escolar (Kelley, Thornton & Daugherty, 2005). Neste âmbito, Fullan (2002) refere que apenas o líder escolar que está preparado para lidar num ambiente complexo e em rápida mudança pode implementar as reformas que levem a uma melhoria sustentada no desempenho dos alunos.

Na literatura, os líderes escolares fortes e diretivos são os que alcançam sucesso na transformação das suas escolas (Hallinger, 2005). O mesmo autor refere que o líder escolar deve concentrar-se em criar um senso comum de propósito na escola, incluindo objetivos claros focados na aprendizagem dos alunos, promovendo a contínua melhoria da escola através do planeamento cíclico do desenvolvimento escolar que envolve uma ampla gama de partes interessadas. Compete-lhe desenvolver um clima de grandes expectativas e uma cultura escolar direcionada para a inovação e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; coordenar e monitorizar os resultados das aprendizagens dos alunos; molda a estrutura de recompensa da escola para refletir na missão da própria escola. O líder escolar deve ser uma presença visível na escola, modelando os valores desejados da cultura escolar.

Cabral, Sousa e Nascimento (2015, p. 141) referem que a

“compreensão da liderança nas organizações escolares sempre esteve relacionada às conceções de administração/gestão escolar, assim como estas sempre foram resultantes da influência das teorias que nortearam as ações e práticas em outras organizações presentes na sociedade”.

Os mesmos autores supracitados argumentam que, ao longo da trajetória de produções e reelaborações das teorias administrativas e das concepções sobre as formas de gerir e liderar as organizações, se tem percebido que, em diferentes contextos sociais, emergem teorias administrativas que procuram dar resposta às necessidades da sociedade e que espelham as concepções de tipos de líderes que podem satisfazer os objetivos de uma organização num “aqui e agora” concretos.

É importante ressaltar que o trabalho realizado na escola é fundamentalmente coletivo e está dependente de fatores complexos e decisórios da “ação do grupo sobre o indivíduo, assim como do indivíduo sobre o grupo”, sendo essencial que os líderes escolares desenvolvam, entre outras competências, a capacidade de liderança (Cabral et al., 2015, p. 145). Por parte dos Diretores e coordenadores pedagógicos, como salientam ainda os mesmos autores,

“é preciso capacidade de liderar e gerir práticas de cooperação em grande grupo, de modo a criar outra cultura organizacional, ou seja, uma mentalidade de organização escolar instituída a partir das percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura existente entre os integrantes da equipa escolar” (Cabral et al., 2015, p. 145).

Neste âmbito, os autores supracitados defendem uma liderança baseada no reforço e no reconhecimento por parte da própria equipa; uma liderança que favoreça a participação de todos, uma vez que, apesar de os gestores e dos coordenadores serem os líderes principais da escola, os outros elementos também devem tornar-se líderes e contribuir para o sucesso do processo educacional. A existência de um trabalho em equipa remete para o pressuposto de que a liderança escolar não é um

“atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e ao status da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional [...] (Cabral et al., 2015, p. 145).

Assim sendo, existem várias lideranças que podem ser desenvolvidas pelos membros dos grupos e que estão dependentes do cargo ocupado ou da função exercida na escola. Todavia, os tipos de liderança existentes, quando direcionados adequadamente, parecem confluir para a execução dos objetivos comuns da coletividade e promover o sucesso de uma liderança específica, da mesma forma que uma liderança não compartilhada pode resultar no insucesso dos próprios líderes (Cabral et al., 2015).

No estudo de Neves (2018), cujos objetivos foram identificar o tipo de liderança (transformacional, ética e moral) predominante em escolas públicas portuguesas, as competências necessárias no perfil de liderança, as estratégias e práticas de promoção da motivação aí desenvolvidas e implementadas; as relações entre os construtos de liderança ética, a motivação no trabalho e o comprometimento organizacional dos professores, ficou demonstrado que os tipos de liderança predominantes dos diretores de escola oscilavam entre os tipos transacional e transformacional.

Dos tipos de liderança existentes na escola mais aludidos na literatura destaca-se a liderança transformacional, com efeitos mais positivos num conjunto de atitudes e comportamentos dos liderados, mormente na motivação, comprometimento, satisfação, cidadania organizacional e desempenho (Castanheira & Costa, 2011).

Na mesma linha, Souza (2015), no seu estudo, ao identificar e caracterizar o(s) estilo(s) de liderança e o modelo organizacional dominantes numa escola privada na região do Minho, norte de Portugal, verificou, a partir da perceção do corpo docente, que o estilo de liderança transformacional, de natureza democrática e inserido num modelo organizacional, distinguiu-se através de “uma imagem de clã”, com resultados positivos na eficácia, na satisfação e, sobretudo, no reforço do empenho motivacional dos agentes educativos. Assim, a autora constatou que uma liderança motivada, inovadora, perita e consciente da sua função estratégica para alcançar os objetivos organizacionais ajuda significativamente no sucesso da gestão escolar.

Barroso (2005) refere que a responsabilidade de melhoria da escola, ao ser transferida para o interior da própria escola, configura-se como o mais relevante desafio da liderança transformacional, partilhada e pedagógica do diretor, suscetível de aproveitar as competências dos professores e mobilizá-los em prol de uma missão comum: a melhoria dos processos e resultados escolares. O mesmo autor reforça esta premissa argumentando que esta função do diretor impõe, *a priori*, a existência de uma liderança capaz de obter a eficácia, o que exige também a transformação dos paradigmas burocráticos tradicionais. Nesta perspetiva, Bolívar (2012) refere que a liderança dos diretores que se centra nas aprendizagens dos alunos requer a conceção de condições e contextos de modo que os professores tenham acesso a novas práticas pedagógicas e as apliquem na sala de aula, como comunidade

profissional. A liderança focada na melhoria das aprendizagens, deixa de estar somente centrada no diretor e passa a ser partilhada por todos os agentes educativos. Por conseguinte, a liderança “reside na escola e não na personalidade do diretor que tem de construir a sua própria capacidade de liderança” (Bolívar, 2012, p. 63).

Trigo e Costa (2008 p. 579) salientam que, no contexto escolar,

“uma liderança que se inspire em valores, comunique e dirija através de valores, será verdadeiramente facilitadora e inspiradora das mudanças necessárias ao aumento da qualidade e eficácia das instituições educativas”.

Assim, o estilo de liderança do diretor escolar assume-se como um contributo benéfico ao comprometimento afetivo do professor com a escola, sobretudo por meio do “apoio que a figura de diretor poderá facultar aos professores na escola na construção de um clima mais positivo” (Neves, 2018, p. 45). Neste pressuposto, ainda em conformidade com a mesma autora, os líderes possuem

“a responsabilidade acrescida de inspirar a construção de um caminho da mudança e de desenvolvimento do clima organizacional que seja promotor de confiança, encorajamento e compensação dos outros, com uma orientação altruísta, respeitadora, responsável e ética, de forma a servir os outros em primeiro lugar (Neves, 2018, p. 45).

Neste sentido, a responsabilidade dos líderes escolares incide na criação de climas organizacionais que permitam dar respostas às necessidades de autonomia e de cooperação entre professores, promovendo a sua motivação, o seu desempenho eficiente e positivo, numa visão de compromisso com a escola, bem como fomentar a perceção do bem-estar psicológico por parte dos professores (Neves, 2018).

Os líderes escolares têm a responsabilidade de liderar a escola para alcançar objetivos e metas estabelecidas. Isto não requer apenas versatilidade e destreza, mas a gestão do conhecimento e a tomada de decisão. O termo “conhecimento” tem sido visto e definido de diferentes perspetivas. De acordo com Davenport e Prusak (1998), o conhecimento é uma mistura de informações contextuais, experiência enquadrada, experiência e valor que resulta em inovação e experiência. O conhecimento também é considerado como cultura organizacional, habilidades, reputação, intuição e teoria codificada que influencia o comportamento e o pensamento humano (Hall & Andriani, 2003).

Mediante o exposto, conclui-se que as escolas com maior sucesso são as que exibem uma liderança forte, ou seja, onde os líderes procuram melhorar as suas

práticas e, conseqüentemente, promovem melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, o desafio do líder escolar passa pela comunicação, relações, construção do conhecimento e criação de coerência (Ferreira, 2005). Neste sentido, liderar uma escola relaciona-se com a capacidade de delimitar uma visão pessoal para a organização, partilhá-la com os elementos da comunidade escolar e mobilizar esses membros para que se apropriem dessa visão e a vejam também como sua. Assim, os líderes devem trabalhar para e com a restante comunidade escolar, para que conjuntamente possam alcançar os objetivos definidos, que devem ser trabalhados em equipa, possibilitando que todos se sintam envolvidos na construção do projeto e no sucesso a alcançar.

Os diretores escolares podem ter uma influência crucial na organização escolar, se estiverem bem preparados para o trabalho que defrontam. A sua experiência pode ser adquirida, desenvolvida e apoiada através de programas de formação sobre liderança (Cunha, Tintoré, Cabral & Alves, 2020). De acordo com os mesmos autores, a literatura apoia a relevância do treino dos líderes escolares, uma vez que este melhora as práticas de liderança e, conseqüentemente, tem influência direta nas condições de trabalho dos professores, motivação, compromisso e capacidade de ensino e uma influência indireta nos resultados dos alunos. Investir no desenvolvimento das habilidades dos diretores escolares é considerado uma forma económica de melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas e é fortemente recomendado por instituições internacionais como a OCDE. Além disso, a conceção de programas de treino deve basear-se na análise das necessidades dos líderes escolares.

Hallinger (2020), referenciado por Cunha et al. (2020), classificou as competências necessárias para a formação de líderes escolares em dois tipos: habilidades de “gestão” e “liderança”. A gestão ou habilidades técnicas têm a ver com funções como gestão de finanças, gestão de pessoal, política e governação - mais relacionadas com a administração e gestão educacional. Por outro lado, as habilidades de liderança incluem as habilidades pessoais e socioemocionais, como a comunicação, a capacitação, o pensamento criativo, o pensamento inovador, a experiência na resolução de problemas, a capacidade de perceber e gerir emoções e agir em conformidade e de forma adaptada. Os líderes utilizam todas essas

competências para promulgar práticas de liderança eficazes, o que pode ser desenvolvido através de experiências pessoais e do crescimento pessoal, mas também através da formação e promoção de oportunidades específicas de valorização de tais capacidades.

Internacionalmente, a liderança escolar é considerada uma variável extremamente importante que pode levar à diferença nas escolas (Cabral, Alves, Tintoré & Cunha, 2019). Em conformidade com estes autores, as evidências mostraram que existe um efeito positivo dos líderes escolares, incluindo os diretores, no desenvolvimento da organização escolar e nos resultados dos alunos. Essa influência é, em grande parte, indireta, alcançada através de ações que os diretores tomam em relação à escola, à sala de aulas e ao desenvolvimento profissional dos professores, que, por sua vez, influenciará indiretamente a aprendizagem dos alunos. Hoje em dia é reconhecido que a combinação de práticas e modelos específicos de liderança contribui para um melhor impacto possível. A combinação de uma liderança transformacional e liderança pedagógica é considerada como a que promove um “melhor ajuste” e leva à mudança no contexto escolar (Cabral et al., 2019).

Por outro lado, os modelos de liderança educativa transformacional destacam as emoções e os valores e têm o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades e níveis mais elevados de compromisso pessoal com objetivos organizacionais por parte dos seguidores (Cabral et al., 2019). Leithwood e Jantzi (2017), referenciados pelos mesmos autores, desenvolveram um modelo mais especificado de liderança escolar transformacional, compreendendo três grandes categorias de práticas: (1) definir direções (inclui as dimensões da construção da visão da escola, desenvolvendo objetivos e prioridades e mantendo as expectativas num elevado desempenho); (2) desenvolvimento de pessoas (abarca a promoção da estimulação intelectual, promovendo um suporte individualizado e modela o profissional para práticas e valores desejáveis); e (3) redesenhar a organização (engloba as dimensões de desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, criando estruturas para promover a participação nas decisões escolares e cria relações comunitárias produtivas”).

4. Racionalidades e imagens organizacionais da escola

No presente capítulo abordam-se as perspectivas teórico-conceituais que estão subjacentes às várias racionalidades organizacionais e relações de poder na gestão das organizações educativas apresentadas por Rocha (2007), com especificidades associadas às imagens organizacionais da escola apresentadas por Costa (1996), segundo o qual a escola está integrada numa sociedade de organizações e, como tal, também ela se pode classificar como organização, na medida em que congrega um conjunto de características: “i- Integra um conjunto de elementos; ii- tem orientações para determinados objectivos; iii- tem diferentes tipos de fins; iv- tem uma coordenação intencionada; v- tem continuidade no tempo” (Costa, 1996, p. 11).

Tendo-se em conta a complexidade da escola como organização social, na perspectiva de Bush (1986), citado por Costa (1996), não há um modelo único teórico capaz de dar uma compreensão total da sua organização e funcionamento. A partir da década de oitenta, considerando as teorias contingenciais, carregadas de ambiguidade e política, ocorreu uma rutura com os princípios assentes nesta perspectiva, passando a considerar-se as organizações como “territórios espaciais e culturais”, como observa Nóvoa (1992), onde confluem distintas e antagónicas racionalidades, objetivos, Interesses e estratégias.

Para Simon (1996), a distância entre a racionalidade e comportamento é superada pelo conceito de “decisão”. Uma escolha é uma seleção de uma, dentre inúmeras alternativas possíveis de comportamento, a ser realizada. Todo o comportamento envolve uma seleção desse tipo, consciente ou não. Uma decisão é um processo através do qual essa seleção é realizada. De acordo com o autor, a racionalidade é um critério usado na decisão que é teoricamente fundamentada no pressuposto de que os agentes são intencionalmente racionais. Por outras palavras, os agentes valorizam a racionalidade como critério de escolha e é nesse sentido e por essa via que a racionalidade é tomada como um princípio explicativo.

A racionalidade é definida por Simon (1996), segundo Barros (2010), como uma relação de conformidade (eficácia) entre fins pré-estabelecidos e os meios para alcançá-los. Para o autor, a especificação desses fins é uma questão de valor e, portanto, está além do desígnio da ciência. No entanto, a relação entre os meios e os

fins é uma questão de facto. A avaliação factual dessa conformidade envolve, em teoria, três etapas: (i) a listagem de todas as alternativas comportamentais possíveis numa organização; (ii) a determinação de todas as consequências que se seguirão, no futuro, a adoção de cada uma dessas alternativas (de maneira determinista ou na forma de distribuição de probabilidades); (iii) a comparação das alternativas, que devem ser avaliadas pelos conjuntos de consequências que seguem cada uma delas, de acordo com os fins pré-estabelecidos.

Até este ponto, Simon (1996) não se distancia dos conceitos canónicos de racionalidade, que aparecem sob vários nomes no seu trabalho: “racionalidade global”, “racionalidade substantiva”, “a racionalidade da teoria neoclássica”, “racionalidade objetiva”, “maximização”, “otimização”, “racionalidade perfeita”, “racionalidade estrita”, entre outras. Para se obter alguma homogeneidade terminológica, mesmo correndo-se o risco de alguma imprecisão, adota-se o termo “racionalidade global” como forma de se referir a todas essas racionalidades.

Simon (1947), no seu livro *Administrative Behavior* (1947), como refere Barros (2010), embora enfatize a distinção entre o comportamento efetivo e teórico, assume o modelo de “racionalidade global”. Vale ressaltar este ponto, pois geralmente não é apreçado na sua dimensão adequada e leva a alguns mal-entendidos muito amplos sobre a história do conceito de racionalidade limitada. A racionalidade global requer: (i) o conhecimento de todas as alternativas possíveis do comportamento, no entanto, apenas algumas dessas alternativas são consideradas; (ii) o conhecimento e a antecipação completos sobre todas as consequências futuras que seguirão cada alternativa, todavia, esse conhecimento é sempre muito fragmentário; (iii) a avaliação das consequências também deve ser prevista e essa previsão dependerá, entre outras coisas, da imaginação. Estes requisitos separam a hipótese da onisciência da hipótese da racionalidade, pois cada um dos itens referidos diz respeito aos limites do conhecimento que o agente possui efetivamente, mas que não impedem que o agente atue racionalmente com base nesse conhecimento. No entanto, essa distância aparece principalmente como um meio de estabelecer os limites da teoria que está a ser usada. Por outras palavras, o que Simon (1947) visa, nesta perspetiva, é estabelecer a diferença entre o comportamento teórico e comportamento real ou prático em termos de administração.

Carvalho (2013, p. 218), referenciando Simon (1971), refere que, se pode definir a administração “como a arte de conseguir realizar as coisas”, tem de se valorizar “os métodos e os processos” que têm como finalidade certificar determinada ação, o que “não invalida que os processos decisórios que conduzam à acção”, ou, nas palavras de Simon a “determinação do que se deve fazer” sejam desaprimorados. A mesma autora menciona que a presença sincrónica destes dois aspetos é que possibilitará “desenhar uma racionalidade conciliadora das dimensões administrativa e pedagógica em contexto da organização escolar”. Salvuaguarda que “a eficiência não tem, necessariamente, que anular a dimensão pedagógica”. Sendo assim, Carvalho (2013, p. 218) refere que a “racionalidade substantiva” tem o mérito de se concretizar “no esforço de tornar factual a presença dos meios e dos fins de modo simultâneo”.

Rocha (2007), no seu estudo, na esteira de autores como Costa (1996), a partir de diversas perspetivas teóricas, e a partir de um estudo de caso, aborda de que modo, nos contextos organizacionais, como é a escola, prevalecem racionalidades e poderes plurais. De igual modo, Costa (1996) refere que o diagnóstico da realidade das organizações escolares que os investigadores da especialidade têm proposto leva a caracterizar as escolas em diferentes imagens organizacionais. Assim, far-se-á um cruzamento entre essas imagens organizacionais e algumas das racionalidades propostas por Rocha (2007).

Deste modo, Rocha (2007) apresenta diversas perspetivas teóricas das racionalidades organizacionais na escola, nomeadamente a *Racionalidade Empresarial*, a *Racionalidade Burocrática*, a *Racionalidade Relacional*, a *Racionalidade Contextual*, as *Racionalidades Ambíguas*, as *Racionalidades Políticas*, as *Racionalidades (Neo)Institucionais* e as *Racionalidades Culturais*. Rocha (2007) questiona a exclusividade descritiva e explicativa da monoracionalidade organizacional no que diz respeito à análise das organizações em geral e das organizações escolares em particular.

Em conformidade com a autora supracitada que vamos seguir na apresentação da multiplicidade de racionalidades, a *Racionalidade Empresarial* está habitualmente presente na gestão das escolas, espelhada na preocupação em descobrir o *the one best way* na performance dos atores e na preocupação em otimizar os recursos (materiais, financeiros e humanos).

A *Racionalidade Relacional* surgiu da substituição da “educação racional” pela “educação relacional”, dando origem ao movimento das “escolas novas” ou “educação nova”, tendo como expoente máximo John Dewey (1859-1952) e, em Portugal, António Sérgio (1883-1969), defensores de uma conceção de educação baseada no *self-governement*, suportada em metodologias ativas e participativas, onde ganha relevo a participação dos atores e as suas formas de comunicação, a liderança, a motivação, a dinâmica de grupos, a importância do nível de integração social. Por norma, a *Racionalidade Relacional* está presente nas escolas cuja gestão executiva (e não só) enfatiza a participação de uma horizontalidade nas relações de poder e de comunicação.

A *Racionalidade Contextual* está presente nas escolas, uma vez que estas são sistemas abertos numa contínua relação e adaptação com os ambientes (geral e de tarefa) e com as constantes transições ecológicas e transformações que emergem nesses ambientes. Fatores como o ambiente e a tecnologia resultam em incertezas e ambiguidades para o prosseguimento da gestão, influenciando e condicionando também a própria estrutura organizacional.

Por sua vez, as *Racionalidades Políticas* definem as organizações educativas como lugares onde se intercecionam racionalidades políticas plurais e onde existe sempre luta pelo poder, resultante de diversas fontes, diferentes indivíduos e grupos com objetivos, valores, crenças, perceções e interesses distintos (Rocha, 2007).

A escola como arena política tem, ainda na perspectiva de Costa (1996, p. 73), as seguintes características:

- “- a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
- os interesses (de origem individual e grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional;

- as decisões escolares, tendo por base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;

- interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional”.

Esta abordagem, defendida nos anos setenta, é essencialmente sociológica, valorizadora do poder fluído no interior e à volta das organizações, onde todos são considerados agentes influentes. Costa (1996) refere March e Crozier como os nomes que aparecem associados a esta imagem de escola. March (1974) identifica esta imagem a um tipo de funcionamento e comportamento organizacionais ambíguos e incertos designando-o mesmo por “caixote do lixo”. Crozier (1977) enfatiza as relações de poder, existentes entre o ator e o sistema, afirmando que os atores organizacionais utilizam um emaranhado de estratégias e jogos de poder, a fim de conseguirem os seus objetivos.

São estes procedimentos os constituintes da ação coletiva das dinâmicas organizacionais. Assim, Hoyle (1986), referenciado por Afonso (1993), concluiu, das investigações efetuadas, que a realidade organizacional sofreu grandes alterações pela heterogeneidade e falta de harmonia existentes na complexidade das organizações vigentes.

Afonso (1993, cit. por Costa, 1998, p. 79) subscreve esta perspetiva caracterizando-a como

“a abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares, como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interação com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, da existência de conflitos abertos ou latentes e pela luta por mais legitimidade e poder”.

O conflito surge aqui associado a algo positivo, inevitável e natural, que pode e deve ser aproveitado na dinâmica da organização. A conflitualidade reinante surge como momento do processo global de funcionamento da organização e funciona mesmo como um fator saudável de mudança organizacional. Também Hoyle (1988, cit. por Costa, 1998, p. 81) alega que

“Os indivíduos não são por isso, nem elementos mecânicos, nem sujeitos passivos, mas detêm interesses, de ordem diversa - pessoais, profissionais e políticos e procuram realizá-los através

das organizações. Os "objectivos" estão assim dependentes da instabilidade, ambiguidade e contestação e são atingidos através das coligações realizadas entre os indivíduos".

O poder neste tipo de instituições advém do processo da negociação e das coligações existentes e ganha geralmente quem detém um maior peso organizacional. A negociação assenta os seus pressupostos em formas de intercâmbio ou de troca chamados "bens de troca"; fundamentam-se na distribuição dos recursos materiais, promoção dos professores, autonomia e aplicação flexível das regras por parte do diretor, e, em contrapartida, os professores podem oferecer a estima ao diretor, o apoio aos seus objetivos, a opinião sobre a liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola.

Estes jogos complexos de poder, interesses e negociação permitem, muitas vezes, implementar reformas educativas e inovações pedagógicas. A análise micropolítica da organização escolar é sintetizada por Ball (1989, cit. por Costa, 1998, p. 83) do seguinte modo:

"Considero as escolas, do mesmo modo que praticamente todas as outras organizações sociais, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, fracamente coordenados e ideologicamente diversas. Julgo essencial, se queremos compreender a natureza das escolas como organizações, conseguir uma compreensão de tais conflitos".

Neste modelo, Costa (1996) privilegia a negociação, atendendo a que na "arena política" as tomadas de decisão não surgem como um resultado de um processo racional, nem em conformidade com os objetivos definidos previamente, nem têm por base consensos harmoniosos, tendo em vista o bem geral. As tomadas de decisão advêm de processos mais ou menos complexos de negociação, de intercâmbios de interesses e de trocas.

No que se refere à *Racionalidade Burocrática*, esta está presente no delineamento de objetivos claros, na elaboração de critérios racionais de execução e de resolução de problemas. Consiste na determinação *a priori* de regras formais que determinam a ação, a departamentalização, numa lógica importada da divisão racional do trabalho e da burocratização da educação. A exigência do cumprimento da regra e da manutenção da hierarquia administrativa manifesta-se na gestão executiva das escolas. Neste âmbito, Carvalho (2011, p. 36) refere que

"existem decisões que transportam uma racionalidade a priori, que causam os efeitos desejados e esperados, que são cumpridas e interpretadas do mesmo modo nas escolas

(entenda-se pelos elementos que a constituem), seria incorrerem em erro, o que não invalida que não seja necessário relativizar o seu alcance. Não o fazer seria cair numa visão demasiado simplista que só reclama de uma única racionalidade, tecnicista e óptima, e que se imporia a todos os sujeitos”.

Exigia-se uma teoria de organização sólida e abrangente que servisse de orientação para o trabalho do administrador. Aliás, para Chiavenato (1998, p. 8), “a burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objectivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos”. Como refere Costa (1996, p. 36), o motivo decisivo para “o progresso da organização burocrática foi a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização. O neocentrismo burocrático plenamente desenvolvido compara-se às outras organizações exactamente da mesma forma pela qual a máquina se compara aos modos não mecânicos da produção”.

De acordo com Owens (1992, p. 26), para Max Weber, o homem é considerado “homo organizacional” e mais acrescenta que o aparato burocrático deve ser altamente impessoal, minimizando os fatores individuais, irracionais e emocionais e deixando todo o pessoal livre para trabalhar com o mínimo de atrito ou perturbação possível. Isto levava, segundo o investigador, a prestar aos clientes das organizações um serviço idóneo, imparcial e sem compromissos. Esta teoria positivista utiliza essencialmente o método indutivo e é constituída com base em conceitos específicos de poder, autoridade e legitimidade. Explicita-os, Weber, citado por Chiavenato (1998, p. 9), ao referir que “Poder implica potencial para exercer influência sobre as outras pessoas” e, Autoridade “representa o poder institucionalizado e oficializado”. O conceito de organização, defendido pela teoria da burocracia, funciona como um sistema de atividade contínua e intencional, cria um modelo organizacional cujos elementos principais são a hierarquia, a ordem, a racionalidade e a impessoalidade. Os princípios básicos que a caracterizam são as regras, competências, hierarquia, administradores não proprietários, mas nomeados por competência e autónomos.

Weber (1979, p. 260), citado por Costa (1996, 42),

“a burocracia acompanha inevitavelmente a moderna democracia de massa (...). Isso resulta do princípio característico da burocracia: a regularidade abstracta da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de «igualdade perante a lei» no sentido pessoal e funcional – e, daí o horror ao «privilégio» e a rejeição ao tratamento dos casos «individualmente»”.

Quanto à administração da burocracia, esta é realizada sem considerar as pessoas como pessoas, mas como ocupantes de cargos e de funções; o poder de cada pessoa deriva, quase sempre, do cargo que ocupa. Como afirma Chiavenato (1998, p. 18),

“Toda a estrutura da burocracia é projectada intencionalmente de acordo com princípios racionais: a disciplina no trabalho e o desempenho no cargo são assegurados por um conjunto de regras e formas que tentam ajustar completamente o funcionário às exigências do cargo e às exigências da organização, a fim de que a máxima produtividade seja atingida”.

A racionalidade burocrática expressa-se, como refere Costa (1992, p. 44), na “previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correcta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis, concentrando-se por isso, enquanto modelo de análise organizacional (...) “quase exclusivamente nas «versões oficiais da realidade»”. Segundo Costa (1996, p. 49),

“a imagem burocrática da escola tem vindo, assim, a ser utilizada quer por investigadores da educação, de acordo com uma perspectiva fundamentalmente descritiva, explicativa ou crítica do funcionamento das instituições escolares, quer por responsáveis políticos e gestores que procuram, de forma prescritiva, aplicar à escola as determinações do modelo weberiano”.

Costa (1996) refere a *escola como democracia*, que ficou conhecida como modelo colegial. A imagem organizacional que esta teoria defende assenta em indicadores como: desenvolvimento de processos participativos nas tomadas de decisões; utilização de estratégias de decisão colegial que visam o consenso; valorização dos comportamentos informais desenvolvimento do estudo do comportamento humano, tendo em conta as necessidades, motivações, satisfação e liderança; visão harmoniosa e consensual da organização e desenvolvimento de uma pedagogia personalizada. Os seus fundamentos teóricos partem dos pressupostos concetuais da Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo.

Subjacente a esta teoria está, então, o modelo das relações humanas que perspetiva um clima organizacional saudável e harmonioso, contando para tal com a colaboração de técnicos especializados. A pedagogia é personalizada e, por isso, atenta às aptidões, motivações, emoções e satisfações, como define Mayo (1986, cit. por Costa, 1996, p. 58), “Os gestores não só necessitam de planificar, organizar, dirigir

e controlar o trabalho, como insistia Taylor, mas necessitam também de construir constantemente uma organização social humana”.

A teoria da democracia começa a perceber que o trabalhador não pode ser entendido de forma individualizada, como Taylor preconizava, e nem sequer é indolente, trabalhando somente quando obrigado, como afirmava Mayo; ele terá de ser estudado como um homem social em interação constante com os outros. Esta abordagem teve muita importância na teoria e prática da gestão, especialmente porque contrariava os pressupostos da administração científica. O impacto foi tão forte que a importância do grupo começou a dominar a estratégia da gestão. Este modelo organizacional, opostamente aos outros, enfatiza menos a dimensão formal das organizações, sendo o homem visto como um ser social, distanciando-se da ideia de “homem-máquina”.

Costa (1996) refere que a eficiência e a rentabilidade nas organizações continuam a ser valorizadas. Todavia, com outras premissas teóricas. Neste âmbito, Aktouf (1989), citado por Costa (1996, p. 57), refere que “é necessário, antes de mais, procurar ter empregados psicologicamente satisfeitos, o rendimento seguir-se-á e será durável, caso contrário depressa conhecerá o declínio. Chega-se lá através dos sentimentos, da vida em grupo, do sistema informal, do afectivo”.

Há nitidamente uma mudança de paradigma acerca da gestão. Esta emerge associada ao lado emocional. Dewey (1959) é um dos notáveis pedagogos do movimento da Escola Nova que concebe a educação como preparação para a vida em sociedade. Este investigador, citado por Costa (1996, p. 62), conclui que “deveremos criar nas escolas uma projecção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta”. Dewey (1959) enfatiza a certeza de que as escolas são comunidades que devem estar orientadas para um modelo de funcionamento democrático. Na escola como democracia está presente o “desenvolvimento e manutenção de um clima de relações humanas afectivas através da participação efectiva na tomada de decisões, da responsabilização e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional” (Costa, 1996, p. 65).

A ideia da escola-comunidade educativa é considerada por Costa (1996) como uma faceta da imagem organizacional da escola como democracia, onde o clima das escolas se baseia na sociabilidade desenvolvendo de forma ativa a autonomia dos indivíduos. A organização destas escolas é baseada nos princípios e nas práticas da sociedade. Fernandes (1979, cit. por Costa, 1996, p. 64) afirma que “O município escola – não era um mero expediente administrativo: tinha como componentes essenciais não só o *self-government* mas a escola activa” emergindo, então, o conceito “comunidade educativa”. Parafrazeando Delgado (1985), Costa (1996, p. 66) refere que “falar de comunidade educativa é conceber a escola como lugar de encontro de professores, pais e alunos com o objectivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo”. Esta imagem manifesta-se e foi evidenciada em Portugal na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/88, de 14 de outubro, assentando basicamente em princípios organizacionais e administrativos da descentralização, participação e integração comunitária.

Os desenvolvimentos concetuais mais evidentes deste tipo de escola dizem respeito à autonomia, participação/responsabilização de todos os membros e abertura a todos os interessados no processo educativo. A democracia aparece associada à função de gestão e não à direcção, emergindo as palavras “ambiguidade” e “plurissignificativo” (Costa, 1996).

Uma outra imagem da escola é a de *arena política*, que marca uma metamorfose das concepções dominantes na análise organizacional, emergindo como uma análise metodológica adaptada ao estudo das organizações, com a recusa da racionalidade linear e da previsibilidade das imagens empresarial e burocrática. Costa (1996, p. 83), partindo da visão de Ball (1989), argumenta:

“Considero as escolas, do mesmo modo que praticamente todas as outras organizações sociais, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, fracamente coordenados e ideologicamente diversas. Julgo essencial, se queremos compreender a natureza das escolas como organizações, conseguir uma compreensão de tais conflitos”.

Segundo Costa (1996, p. 82), esta imagem contrária, por um lado, a racionalidade linear e a previsibilidade e, por outro, a unidade de objetivos e a visão consensual que as anteriores imagens de escola defendiam, apontando as seguintes características à organização escolar: a escola é um sistema político idêntico às

situações políticas; os estabelecimentos de ensino compõem uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos; a vida na escola é conflituosa; existem muitos interesses que envolvem a luta pelo poder; as decisões escolares conseguem-se através da negociação. Finalmente, o autor citado acrescenta que conflitos, poder, negociação, interesses são as palavras mais usuais nesta abordagem organizacional.

Refere-se também a imagem da *escola como anarquia* que tem analogias com a *escola como arena política*. Esta perspetiva da *escola como anarquia* situa-se na linha de rutura com as linhas de orientação das outras situações, “já que, à racionalidade, previsibilidade e clareza (ainda que limitadas) das organizações ou mesmo dos actores e grupos, contrapõe a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional” (Costa, 1996, p. 89). O autor, suportado em Cohen e March (1974), refere que

“Por vezes, os indivíduos e as organizações necessitam de modos de fazer coisas para os quais não têm boas razões. Necessitam de actuar antes de pensar”. Simultaneamente, realça-se a importância da ligação entre o "racional", o "lúdico" e a "loucura", que permite explorar ideias alternativas sobre as finalidades, e acentuam o lúdico como desenvolvimento natural da nossa perspectiva estandardizada da razão. Esta desarticulação da vida escolar evidencia-se na débil harmonia e coesão entre os vários componentes de uma organização (humanos, estruturais ou processuais)” (Costa, 1996, p. 95).

Na perspetiva de Cohen, March e Olsen (1972), citados por Costa (1996, p. 91), as três principais características desta imagem organizacional são:

- objectivos problemáticos: as preferências e os objectivos da organização são inconsistentes, vagos e mal definidos, assemelhando-se a uma colecção de ideias soltas e desagregadas;
- tecnologias pouco claras: os processos utilizados na actividade organizacional são pouco claros, decorrem muitas vezes de procedimentos improvisados ou na sequência de situações de tentativa e erro, não sendo geralmente percebidos pelos respectivos membros;
- participação fluida: existe uma mudança constante na forma, no tempo e na importância que os actores dedicam à participação nos diferentes contextos organizacionais fazendo com que os espaços de decisão vejam regularmente alterada a sua composição real”.

Estamos perante uma imagem organizacional desligada de vínculos normativos ou prescritivos, assumindo-se como uma metáfora que assenta numa pluralidade de dimensões, que se podem encontrar nas organizações escolares, que, segundo o autor referido, são: a escola é complexa, ambígua e problemática e baseia-se em

intenções e objetivos vagos; as decisões surgem de forma anárquica a partir de um amontoado de problemas, soluções e estratégias (Costa, 1996).

Os estudos focalizados sobre esta imagem da escola foram fundamentados em investigações empíricas que levaram à conclusão de que esta abordagem envolve algumas temáticas, nomeadamente: a escola como anarquia organizada; a decisão organizacional como “caixote do lixo”; a escola como sistema debilmente articulado; a escola como sistema caótico (Costa, 1996).

Cohen, March e Olsen (1972), referenciados por Costa (1996, p. 91), debruçaram-se sobre a escola como anarquia organizada e entenderam que nas organizações há objetivos problemáticos e, por isso, as preferências e os objetivos são vagos e inconsistentes, as tecnologias são pouco claras, geralmente improvisadas e a participação fluída e inconstante. Subjacente a estas características, aparece a “ambiguidade” que, em termos organizativos, contradiz as teorias tradicionais, na medida em que estas privilegiavam aspetos como a identificação de objetivos, planeamento, tecnologias, tomada de decisões, ambiente e liderança.

A liderança, nesta perspetiva anárquica, aparece associada à ambiguidade: ambiguidade das intenções, do poder, da experiência e do êxito. Esta ambiguidade de liderança traduz-se, segundo Cohen e March (1974), nos momentos de escolha e decisão e que foi designada como “caixote do lixo”:

“O processo caixote do lixo é aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura das escolhas disponíveis num dado momento, a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores” (Cohen e March, 1974, cit. por Costa, 1996, p. 94).

Os pressupostos da ordem e da racionalidade, destacados pela burocracia racional, são questionados a todos os níveis. Começa a pôr-se em causa a sequência entre o pensamento e a ação, a ligação entre a identificação dos problemas e respetivas soluções, dúvidas sobre a operacionalização e planeamento organizacional.

Dos estudos efetuados sobre esta temática, destaca-se o realizado por Weick (1990), que concetualiza a escola como um *Sistema Debilmente Articulado*, esta visão organizativa, que à partida parece desorganizada, denota uma ordem na atividade organizacional, com um certo grau de autonomia dos diversos elementos que compõem a organização, associados a uma certa desarticulação da vida escolar. Refere este investigador que entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional. Na verdade, existe uma tão fraca articulação entre o topo e a base que uma conexão entre a intenção e a ação, os meios e os fins, o ontem e o amanhã, se tomam difíceis e complicados. Assim sendo, é óbvio que as estruturas organizacionais da escola estão ligadas à instrução, não coordenando e nem controlando a atividade educativa.

Esta atividade educativa é, assim, baseada numa lógica de confiança, partindo-se do princípio de que os outros (todos) estarão a fazer bem, como salienta Costa (1996, p. 101):

“por outro lado, as organizações necessitam de um mínimo de conexão, de interação e de sentido no seu interior que impeça a sua desagregação. Assim, mesmo que a estrutura formal não coordene satisfatoriamente a actividade educativa, isso não significa a "desagregação" da escola porque entre os diversos órgãos e actores se estabeleceu uma lógica de confiança”.

Na década de 90, aborda-se a escola como sistema caótico e é Sungaila (1990, cit. por Costa, 1996, p. 102) quem o sistematiza:

“Há caos nos sistemas educacionais: um caos ordenado. Há ordem no caos educacional: uma ordem caótica. Os administradores escolares não necessitam de entrar em pânico face a este caos. Os políticos não necessitam de o exacerbar. Os especialistas da disciplina da administração escolar também não necessitam de se alarmar por causa disso”.

A teoria do caos, na organização escolar, está associada a sete conceitos dos quais se destaca o “efeito de borboleta”, por ser o mais célebre e, por conseguinte, merecer realce. É designado por “dependência sensível das condições iniciais” e consiste na importância que se dá a um acontecimento, pequeno ou grande, que pode influenciar e alterar o funcionamento organizacional; um facto, mesmo pequeno, pode originar um grande efeito (princípio da não linearidade).

Em Portugal, Lima (1992) foi quem conferiu um lugar de destaque, no programa da investigação em administração educacional, a esta imagem anárquica da escola:

“(…) então a escola só poderia ser caracterizada por reflectir os constrangimentos normativos e outros, que lhe são impostos unilateralmente. Ou mesmo, perante a descoberta de eventuais rupturas com certas orientações normativas, esperadas, escapar à tentação fácil de as qualificar apenas como desvios, desajustamentos ou disfunções burocráticas. Ora é exactamente a este nível que o modelo anárquico nos pode ser útil, pelo menos para tentarmos estabelecer um certo contra ponto em relação àquele tipo de explicações” (Lima, 1992, cit. por Costa, 1998, p. 105).

Como diz Weick (1985, cit. por Costa, p. 106), “as organizações podem ser anarquias, mas são anarquias organizadas”. Estas podem “ser debilmente articuladas, mas são sistemas debilmente articulados. As organizações podem recorrer ao processo de decisão do caixote do lixo, mas os caixotes do lixo têm bordos que impõem alguma estrutura”.

Neste âmbito, a estas racionalidades Rocha (2007) chama de *Racionalidades Ambíguas* organizacionais que englobam a da “anarquia organizada” (uma organização que “opera na base de uma variedade de preferências inconsistentes e doentamente definidas”, uma organização que obedece a uma ordem (que pode não ser desordem) muito distinta da ordem racionalista); a do “caixote do lixo” (assenta na análise da tomada de decisão, onde o processo de decisão é metaforicamente “visto como um caixote do lixo” – património coletivo organizacional – onde coexistem problemas e soluções raramente tão conexos e unívocos como as perspectivas clássicas deixam antever); a do “sistema debilmente articulado” (tem por base a análise de todos os fatores das organizações vistas como um “sistema debilmente articulado” ou organizações “debilmente acopladas”, ou seja, organizações onde “os eventos articulados são reactivos”). As racionalidades ambíguas estão presentes nas escolas e na sua gestão executiva onde se desenvolvem processos envolvidos num grande constrangimento e ambiguidade, que nem sempre são determinados *a priori*, pelo poder instituído, mas *a posteriori* pelos atores que desenvolvem funções de gestão educacional.

Uma outra imagem organizacional da escola é a da *escola como cultura*, que expressa o domínio da perspectiva cultural nas organizações educativas, uma das abordagens mais exploradas, mas também uma das mais controversas, desde os anos 80 do século XX.

Costa (1996, p. 109), neste âmbito, refere que “a verdadeira lição que as escolas podem aprender das empresas faz convergir de novo a atenção sobre a cultura da escola. É uma lição que a maioria dos educadores já aprendeu através da experiência, mas que geralmente desvaloriza face à burocracia das ideologias racionais”.

No início da década de 80, foram vários os estudos que se situaram nesta área de investigação e dos quais se podem sintetizar os seguintes aspetos: as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra; a escola é uma mini sociedade: aquilo que distingue uma escola de outra é a sua cultura, que se traduz em várias manifestações simbólicas; a qualidade e o sucesso das organizações escolares, dependem do seu tipo de cultura. As organizações bem-sucedidas são as que têm uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados); as preocupações principais dos gestores deverão ser canalizadas para os valores simbólicos - gestão do simbólico - já que a cultura pode e deve ser, não só utilizada, como também alterada (Costa, 1996).

As organizações necessitam de desenvolver uma cultura organizacional: o inesperado êxito que as empresas japonesas manifestaram em áreas onde habitualmente e por tradição o ocidente dominava - o caso de algumas empresas ocidentais de sucesso - foi entendido como fator de arranque para o desenvolvimento da imagem organizacional da *escola como cultura*. São vários os investigadores a subscrever esta afirmação, entre eles destaca-se Gomes (1990, cit. por Costa, 1996, p. 110), que se expressa do seguinte modo:

“foi na sequência de estudos inter-organizacionais incidindo sobre empresas Japonesas e Americanas "performantes" que emergiu a noção de cultura organizacional. Esses estudos, comparando empresas similares em termos de tecnologia, dimensão e mercado, sugerem que a produtividade é superior no Japão e atribuem a "causa" de tal superioridade à cultura que nelas vigora”.

A mensagem essencial é a de que as organizações bem-sucedidas se identificam com uma distinta e forte “*corporate culture*” e que a função essencial da liderança executiva se traduzia em moldar a cultura organizacional. Esta temática da cultura organizacional constitui, inicialmente, uma questão tipicamente empresarial. No entanto, não foi preciso esperar muito para que a valorização dos aspetos simbólicos da realidade organizacional da escola e o interesse manifestado pela(s)

sua(s) cultura(s) se tomassem uma das linhas de investigação e de atuação predominantes na análise do estabelecimento de ensino, do ponto de vista organizacional e administrativo (Costa, 1996).

A noção de cultura organizacional percorreu a investigação da realidade escolar em prejuízo da temática do clima organizacional, surgindo associada às questões da eficácia, da qualidade e da excelência escolar. O movimento das escolas eficazes veio encontrar nas investigações sobre a cultura organizacional um dos seus mais fortes aliados e nos conceitos de “qualidade” e de “excelência” - algumas das suas mais utilizadas bandeiras. O indicador fundamental das escolas que vão conseguindo subir na lista da excelência é o desenvolvimento de uma cultura organizacional própria (Costa, 1996). A melhor forma de definir este conceito, parece ser a utilizada por Ott (1989, cit. por Costa, 1996, p. 119), quando refere que

“a cultura organizacional pode ser definida funcionalmente ou pragmaticamente como uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional, moldando as cognições e as percepções de significados e realidades dos seus membros, fornecendo energia afectiva para a mobilização e identificando quem pertence e quem não pertence”.

Sintetizando, Costa (1996) salienta que o que parece estar a surgir como um fator poderoso acerca das consideradas melhores escolas é que elas encontraram uma cultura, um meio, um ambiente, uma atmosfera que, numa diversidade de modos, influencia o modo como os alunos realizam a sua aprendizagem.

As racionalidades e imagens organizacionais da escola sistematizam as diferentes perspectivas de abordagem da cultura da organização escolar, servindo de base para a compreensão do conhecimento da escola enquanto organização e das relações que dentro dela se estabelecem.

5. História das Escolas Profissionais em Portugal

Na história da formação profissional, à semelhança do ensino regular, a intervenção do Marquês de Pombal, no século XVIII, foi relevante com a criação de instituições precursoras do ensino técnico, as denominadas «aulas», entre as quais se destacam as do comércio, com uma ação que se refletiu expressivamente na atividade do setor. Todavia, o ensino técnico apenas teve início no século XIX, numa altura em que, como consequência da revolução industrial, aumentou consideravelmente a preocupação com o ensino científico e técnico. Em Portugal, este século ficou profundamente marcado pela ascensão do liberalismo e pela gradual responsabilidade do Estado na educação pública. Deste modo, foram edificados em 1836, por Passos Manuel, dois conservatórios de artes e ofícios: um em Lisboa e outro no Porto, que se caracterizavam por ser espaços onde havia variada maquinaria, que pertencia a fábricas e a oficinas, ilustrativas da evolução das técnicas, estando disponíveis, nesses locais, as máquinas a fim de serem utilizadas pelo público, “constituindo uma escola viva” (Cardim, 1999, p. 43). A instabilidade política que marcou o período a seguir não permitiu a generalização e a sobrevivência destas iniciativas. A primeira escola industrial foi fundada em 1852, no Porto, pela ação da Associação Industrial Portuense, tendo sido assumida dois anos depois pelo Estado como Escola Industrial do Porto. O ensino industrial e comercial foi-se alargando e passou por consecutivas reformas. No virar do século, em 1891, existiam já 28 «escolas técnicas», cuja ação se estendeu até ao presente, havendo entre elas algumas com ação relevante a vários títulos (Cardim, 1999).

Com a revolução de maio de 1926, que deu início ao Estado Novo, foram realizadas múltiplas “ações que condicionaram a estruturação do ensino profissional em escolas técnicas” (Martins & Martins, 2016, p. 9). Paulatinamente incorporaram, no

“mesmo espaço físico, as escolas industriais, comerciais e elementares, exceto as escolas agrícolas, que tinham espaços específicos. Essa prioridade não originou muitas mudanças no ensino profissional elementar, uma vez que as frágeis alterações no ensino básico condicionaram as mudanças no ensino profissional (Martins & Martins, 2016, p. 9).

Ocorreu progressivamente nessa época “a crença no “funcionalismo” da escola”, como instrumento de desenvolvimento da “produtividade económica”. Deste modo,

“a escola contribui para a economia quando generaliza certos conhecimentos que, não sendo exclusivamente um suporte da técnica, constituem a cultura essencial para a operação e o trabalho, mesmo a níveis elementares (Azevedo, 1999; Rodrigues & Mendes, 1999, cit. por Martins & Martins, 2016, p. 9).

Durante o período do Estado Novo, houve um desenvolvimento do ensino, todavia, como referem Martins e Martins (2016, p. 9), à semelhança do que aconteceu anteriormente, como eram os alunos de classes mais desfavorecidas que ingressam no ensino técnico, resultou numa “forte estigmatização dessa via de ensino”. A promulgação da Lei n.º 5/1973 influenciou, posteriormente, o quadro democrático, resultando na substituição do ensino técnico pelo ensino secundário, em 1977.

Entre 1974/1976, a democratização que ocorreu em Portugal refletiu-se na educação. O objetivo de reformar o ensino secundário técnico aproximando-o dos conteúdos do ensino liceal, o que levou à perda dos cursos técnicos (Cardim, 1999). Em conformidade com o mesmo autor, por um lado, o sistema tutelado pelo então Ministério do Trabalho sofreu uma redução de atividade, por outro lado, houve a extinção gradual das vias do ensino técnico que fora desenvolvido pelo Ministério da Educação uma consequência da unificação concretizada em 1975/1976, tendo a própria aprendizagem tradicional sofrido uma intensa redução consequente das transformações sofridas pela contratação coletiva, dando origem a “um vazio de respostas formativas, o que motivou um crescendo de críticas relativamente à quase total ausência de formação profissional” (Cardim, 1999, p. 45). Esta situação resultou num conjunto de iniciativas com a finalidade de recuperar o ensino secundário técnico e as novas experiências e modelos educativo-formativos.

Em 1977 foi abolido o ensino técnico herdado das décadas anteriores (Azevedo, 2014). De acordo com o mesmo autor, foram dois os movimentos políticos que se conjugaram para tal final:

“i) um sobretudo relacionado com o facto de o ensino técnico ser considerado pelo novo quadro democrático como um ensino discriminatório, social e culturalmente, sendo destinado aos mais pobres e enraizado muito prematuramente no sistema de ensino, em níveis etários muito pouco habilitados a realizar positivamente este tipo de escolhas vocacionais; ii) outro na sequência

de medidas em curso no sistema de ensino, oriundas do período ditatorial, decorrentes tanto da aplicação do novo Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, que unificou os dois ciclos preparatórios então existentes (preparatórios ao ensino liceal e ao ensino técnico), pelo Decreto-Lei 47.480/1967, de 2 de janeiro (Ministro Hermano Saraiva), como da aplicação da Lei (de Bases) 5/73, de 25 de julho (Ministro Veiga Simão), que estabeleceu, após o ensino primário (de 4 anos), um ciclo geral de outros quatro anos, que integraria e prolongaria o “ciclo preparatório” já em curso (de 2 anos), acrescentando dois novos anos de “ensino unificado” (Azevedo, 2014, p. 4).

Ainda em conformidade com o autor supracitado, os dois movimentos, no contexto político então vigente, “funcionaram em tesoura e colocaram o fim à perspectiva de que devesse haver vias de ensino diferenciadas e discriminatórias nos ensinos básico e secundário (entretanto, manteve-se o ensino técnico noturno)” (Azevedo, 2014, p. 4).

Em 1978 foi unificada a própria denominação das escolas, passando-se todas a designar, independentemente da sua história, recursos e património educacional, de escolas secundárias (Decreto-Lei n.º 80/1978, de 27 de abril).

Em 1979 reformulou-se a antecedente estrutura de formação profissional sob tutela do Ministério do Trabalho, tendo sido criado o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), com inclusão de outros organismos. Regulamentado depois em 1982, extinguiu-se o Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra (FDMO), que tinha sido criado em 1962. Nas atribuições do IEFP, houve a necessidade de reativação da ação formativa, designadamente através da inclusão das componentes do emprego e da formação e de uma ação mais descentralizada (Cardim, 1999).

Foi em 1983, período em que a taxa de escolarização do nível secundário se situava nos 30%, que se operou a primeira tentativa de “relançar” o ensino técnico, com a criação do designado “ensino técnico-profissional”, pelo Despacho 194-A/1983, de 21 de outubro, instituindo cursos de três anos e cursos de um ano. Esses cursos foram-se desenvolvendo de forma progressiva em algumas escolas e, *grosso modo*, foram bem acolhidos, com a exceção dos cursos de um ano de duração, depois relegado para segundo plano. Os outros cursos de três anos foram reformulados no âmbito do “reordenamento curricular geral de 1989, como “cursos tecnológicos” do ensino secundário, que entraram em vigor desde 1993/1994, a par dos novos cursos profissionais que foram criados de novo e em novas escolas: as escolas profissionais” (Azevedo, 2014, p. 6).

Nos anos oitenta do século XX, como refere Azevedo (2014, p. 1), houve um forte debate acerca da “educação escolar e o seu lugar na nova sociedade democrática, passado que estava o período ‘revolucionário’”. Os vários projetos de Lei de Bases da Educação foram disseminados e debatidos, desde 1980 até à aprovação da nova Lei em 1986. O Governo formou uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo com a finalidade de estudar e propor as principais medidas a implementar como forma de aplicação da “nova carta magna da educação escolar”, o que levou a vários e participados debates. Depois da aprovação da Lei de Bases, o novo Ministério da Educação, encabeçado pelo então Ministro Roberto Carneiro (1988-1991), estimulou mais significativamente o debate nas escolas e deu origem a um processo de reforma educacional, abarcando a

“reestruturação do modelo curricular”, a “administração da educação, passando pelo ensino e pela formação de nível secundário; ao mesmo tempo, a formação profissional inicial era amplamente revista e criava-se, em 1984, uma nova modalidade de formação profissional em alternância, com base no célebre modelo dual de formação, presente sobretudo na Alemanha, Áustria, Luxemburgo e em parte da Suíça” (Azevedo, 2014, p. 2).

Em 1992, a nível do Ministério da Educação, deu-se a transição dos cursos técnico-profissionais para cursos tecnológicos, com implementação generalizada nos anos seguintes. Os novos cursos tinham a duração de três anos, constituídos por “componente de formação geral, componente específica e componente técnica. Tal como os cursos das escolas profissionais, conferem diploma do ensino secundário, uma qualificação profissional e facultam acesso ao ensino superior” (Cardim, 1999, p. 47).

Em conformidade com o Azevedo (2014), em 1983, no período democrático, o esforço realizado para o relançamento do “ensino técnico-profissional” colocou-o novamente no lugar de destaque da agenda das políticas da educação e da formação. Diversos atores sociais, sobretudo os empresários, e forças políticas manifestaram-se

“a favor da necessidade de se investir mais na qualificação profissional inicial dos jovens e na qualificação dos adultos, num país que tinha começado muito tardiamente, no contexto europeu e por força do regime ditatorial e obscurantista, o processo de escolarização massiva da sua população” (Azevedo, 2014, p. 2).

Assim, nessa altura, reiniciaram os esforços de reintroduzir o ensino profissional, contudo, não foi um processo fácil, quer por motivos económicos e políticos, quer por motivos de mentalidade, uma vez que o ensino geral e liceal era mais prestigiado (Martins & Martins, 2016).

Na sequência de uma experiência desenvolvida após 1980, num conjunto de empresas, pelos ministérios da Educação e do Trabalho, como refere Cardim (1999, p. 45), foi criada, em 1984, a “formação profissional em regime de alternância» ou «sistema de aprendizagem”, cuja gestão foi atribuída ao Instituto do Emprego e Formação Profissional, para que a execução, *in loco*, fosse concretizada através da rede de centros de formação e emprego deste Instituto. Inicialmente instituído com objetivos “muito ambiciosos”, como sustenta Cardim (1999, p. 45), a sua implementação revelou dificuldades resultantes da complexidade organizativa do sistema. Só depois de 1986 é que se veio a verificar um crescimento sensível.

Como informa Azevedo (2014), em 1986, aquando da adesão de Portugal à União Europeia, com a entrada de avultadas verbas de financiamento europeu para a qualificação dos portugueses, exacerbou-se o debate sobre as prioridades na aplicação desses fundos. O mesmo autor refere que,

“além disso, e para lá da “pressão” em ordem à qualificação que representavam estes financiamentos externos da União Europeia, o “exame à política educativa de Portugal”, promovido pela OCDE, em 1987, continha como uma das recomendações centrais o investimento na qualificação profissional inicial dos jovens” (Azevedo, 2014, p. 4).

Apesar da problemática da

“diversificação de oportunidades de educação e formação, após a escolaridade básica de nove anos, nunca tivesse sido uma questão ideológica incontroversa, ganhava consistência, entre muitos atores sociais e políticos, a convicção de que a diversificação pós-ensino básico se impunha, em nome de um melhor desempenho dos alunos e de uma maior democraticidade e igualdade de oportunidades, como acontecia, alias, na maioria dos países europeus” (Azevedo, 2014, p. 5).

O mesmo autor supracitado refere que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), autora das propostas de reordenamento de todo o sistema de ensino, na senda da nova Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, defendeu que se desenvolvesse uma educação tecnológica e profissional que fosse capaz de cooperar “para a formação pessoal, societal e profissional do indivíduo (...) como um

valor intrinsecamente educativo” e não meramente “sobredeterminada pela lógica produtiva e económica” (Alves, 1996b, p. 34, cit. por Azevedo, 2014, p. 5).

Em Portugal, as escolas profissionais foram criadas em 1989, uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho, ainda que, como informa Azevedo (2014), tivessem ficado rapidamente sob a tutela exclusiva do Ministério da Educação. O mesmo autor refere que a inovação educacional surgiu com a publicação do Decreto-Lei n.º 24/89, de 21 de janeiro, e com a mobilização de atores sociais públicos e privados portugueses. Este normativo definiu

“o modelo do novo tipo de escola, enquanto a mobilização social, promovida por um novo serviço central do Ministério da Educação, também criado em 1984, o GETAP, procurava suscitar a adesão da sociedade, uma vez que estas escolas deveriam ser criadas não diretamente pelos Ministérios (pelo Estado), mas nasceriam sempre como o resultado de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais” (Azevedo, 2014, p. 8).

Em pouco tempo de incubação, ou seja, em menos de um ano, multiplicaram-se em Portugal os parceiros da educação que contribuíram com expressivos recursos próprios e reuniram relevantes “energias para a criação de escolas profissionais onde a oferta profissionalizante era insuficiente” (Carneiro, 2004, cit. por Azevedo, 2014, p. 8).

A aquiescência da sociedade portuguesa, face a uma nova oferta pública de ensino de nível secundário, revelou-se “entusiasta, forte e persistente”, o que explica, segundo Azevedo (2014, p. 8), o rápido aumento das escolas profissionais nos primeiros anos, tendo passado de 0 a 168, nos quatro primeiros anos. Emergiram mais de duzentos novos parceiros sociais da educação que no início estavam empenhados na criação e no desenvolvimento das escolas profissionais, “criando autênticos “terceiros lugares” em muitas comunidades locais do país (Oldenburg, 2001, cit. por Azevedo, 2014, p. 9).

As autarquias municipais, com o apoio de diversas associações locais, foram as instituições que mais se empenharam neste processo de inovação social, “liderando a formação de redes locais de promotores, congregando parceiros, criando plataformas de diálogo e de concertação”, o que contribuiu largamente para a “promoção de um ensino de qualidade, fortemente articulado com os esforços das populações locais em prol do seu desenvolvimento” (Azevedo, 2014, p. 10).

Em 1989, despontou um novo modelo de ensino e de formação de nível secundário.

“Primeiro, um novo modelo para reorientar as escolas secundárias (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto), inicialmente aplicado em regime experimental, que passou a vigorar em regime definitivo, em todas as unidades de ensino, com pequenas alterações, em 1993/1994” (Azevedo, 2014, p. 11).

Em janeiro de 1989, com a criação das escolas profissionais, como refere o autor supracitado, ficou completo o quadro da oferta educativa. A partir desta data, o novo nível secundário de ensino e de formação passou a ter como principais características (Azevedo, 2014, pp. 11-12):

“- após os nove anos de escolaridade básica (três ciclos de 4+2+3 anos), a oferta concentrar-se-ia em três tipos de instituições: as escolas secundárias (com cursos gerais e cursos tecnológicos), as escolas profissionais (com cursos profissionais) e os centros de formação profissional (com cursos de formação em alternância);

- todos os cursos teriam a duração de três anos (no caso da formação em alternância, admitia-se a possibilidade de alargar alguns meses este período) e todos (todos, sem exceções) teriam três componentes formativas no quadro de um currículo comum (formação geral ou sociocultural, formação específica ou científica e formação técnica ou tecnológica);

- os cursos conduziram, no seu final, a diplomas diferentes, mas todos eles seriam equivalentes em termos educativos e para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior”.

A partir de 1989, o sistema passou a oferecer o ensino profissional, alternativa inovadora aos cursos secundários, lecionado em entidades externas ao sistema - escolas profissionais - e cujos cursos são denominados de Cursos Profissionais. As escolas profissionais diversificaram a oferta formativa através da construção de um sistema alternativo ao ensino secundário geral, mais autónomo e inovador, com a mobilização da sociedade civil e com a finalidade de criar emprego a nível regional e local (Cardim, 2005). As escolas profissionais surgiram como uma modalidade especial de educação escolar, integraram o sistema de ensino, ministravam cursos sobretudo de nível secundário com equivalência ao 12.º ano e com certificação profissional de nível III e tinham como objetivo principal preparar os jovens da faixa etária dos 15 aos 18 anos para o mercado de trabalho, como um meio de evitar o abandono escolar precoce e como oportunidade de desenvolvimento humano.

Segundo Azevedo (2010, p. 3), as escolas profissionais

“oferecem oportunidades mais completas de desenvolvimento humano, contando nos seus planos de estudo, além da formação técnica específica, com uma formação sociocultural e científica, devidamente adequadas; são escolas onde os alunos são pessoalmente apoiados e onde a progressão de estudos se faz por módulos (pequenos conjuntos de aprendizagens) e não por disciplinas anuais; são escolas abertas ao mundo”.

Esta “inovação educacional” surgiu como um dos “vetores de modernização da educação portuguesa” (p. 246) e como resposta aos desafios da integração europeia. Azevedo (2010) evidencia que a criação das Escolas Profissionais significou *terminus* do monopólio do Estado na oferta pública daquele tipo de ensino e a entrada de múltiplos agentes públicos e privados no fornecimento de um serviço público de educação. “Muitas instituições e inúmeras competências de empreendimento e de cooperação ainda “dormentes” foram despertadas na sociedade portuguesa, em liberdade, constituindo âncoras locais para o fomento do ensino profissional e do desenvolvimento sociocomunitário” e

“a nova oportunidade educativa que foi amplamente procurada ao longo de muitos anos por uma população jovem que se encontrava motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto (podendo incluir ou não o acesso ao ensino superior), mais prático e articulado com os seus contextos de vida e capaz de promover a sua participação cidadã e a sua integração social e profissional.”

No ano letivo de 1994-1995 foi determinado que todas as escolas secundárias deviam passar a oferecer, com carácter obrigatório, pelo menos um curso profissional. Em 1997, das 466 escolas que ofereciam cursos do ensino secundário, 399 ministraram cursos tecnológicos, predominando as que ofereciam cursos no agrupamento três - Económico-social (Serviços comerciais, Administração). O contínuo esforço do reforço da oferta formativa no âmbito das escolas secundárias dos diferentes tipos levou, em 1997, à oferta de 997 cursos profissionais diferentes. Destes, 390 foram ministrados no primeiro agrupamento - Científico-natural (informática Construção Civil, Eletrotecnia/Eletrónica, Mecânica, Química), 118 no segundo - Artes (Design, Artes e Ofícios), 338 no terceiro - Económico-social (Serviços comerciais, Administração) e 150 no quarto - Humanidades (Comunicação, Animação social). Embora o primeiro grupo tenha sido dominante na oferta, o conjunto dos restantes, orientados para as artes e serviços, representava cerca de 60% do total de formandos (Cardim, 1999, p. 51).

Portugal, no contexto europeu, foi “um país de escolarização tardia”, e os anos oitenta e noventa do século XX caracterizaram-se por ser um período de grande crescimento da frequência do nível secundário, tendo duplicado o número de alunos inscritos, entre 1985 e 1995, em simultâneo com a diversificação de vias de ensino e de formação. A nível de frequência, a procura dos cursos gerais (ex liceais) manteve-se maioritária, todavia com um decréscimo para 86% em 1992/1993, para 72% em 1997/1998, para 67% em 2006/2007 (GEPE, 2008, cit. por Azevedo, 2014, p. 12) e para 60% em 2011/2012 (e ainda menos, se considerarmos os jovens que frequentam os cursos de formação em alternância, ou aprendizagem, em centros de formação profissional e empresas) (Azevedo, 2014, p. 12).

Tabela 2. Características das escolas secundárias e das escolas profissionais (até 2004)

Tipo de Escolas - Parâmetros	Escolas Secundárias	Escolas Profissionais
Promotores das escolas	Estado	Instituições da sociedade civil e privados
Modelo de administração e gestão	Direta do Estado	Autónoma
Administração do currículo	Centralizada	Descentralizada
Tipologias curriculares	Uniformes	Diversificadas (mais tarde tendencialmente uniformes)
Componente curricular predominante	Geral e académica	50% geral e científica 50% técnica e tecnológica
Sistema de progressão anual	Por disciplinas	Por unidades/módulos
Contratação de docentes	Administração central	Escola a escola
Certificação	Cursos gerais: - Diploma do Ensino Secundário Cursos tecnológicos: - Diploma do Ensino Secundário e Diploma de Técnico de ... (com exames nacionais)	Diploma de Técnico de ... (sem exames nacionais), com equivalência ao Diploma de Ensino Secundário.
Dimensão		
Número médio de alunos matriculados por escola, pela 1. ^a vez, no 10. ^o ano)	265	65
Número médio de alunos matriculados no ensino secundário, por escola	565	134

Fonte: Adaptado de Azevedo (2014, p. 13)

Os planos de estudo possuem três componentes: a formação sociocultural, que é comum a todos os cursos, a formação científica e a formação tecnológica. As duas primeiras variam de acordo com os «perfis de formação». Os programas do ensino profissional são organizados de forma modular, sendo combináveis entre si e distintos em conformidade com o nível de escolaridade e de qualificação profissional a que correspondem.

Importa também referenciar o Decreto-Lei n.º 88/2006 que marca mudanças significativas que ocorreram no sistema educativo nos primeiros anos do século XXI e que, segundo Cerqueira e Oliveira Martins (2011, p. 13), refletem o “significativo esforço no sentido de recuperar o atraso que distancia Portugal dos padrões médios de desenvolvimento da União Europeia, particularmente no que respeita aos níveis de educação”. Tornou-se clara a atribuição de um papel de relevância ao ensino profissional que apontava o 12º ano de escolaridade como “o referencial mínimo de formação para todos os jovens” (Decreto-Lei n.º 88/2006, p. 3474).

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, e as retificações da Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de maio, estabelecem “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação”, passando os cursos profissionais a fazer parte integrante do nível secundário de educação. Neste sentido, introduziram-se alterações e estabeleceram-se os cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, cursos tecnológicos, orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos, cursos artísticos especializados, visando proporcionar formação de excelência nas diversas áreas artísticas e, consoante a área artística, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos, e cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, permitindo o prosseguimento de estudos (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, preâmbulo). A partir de 2006, os cursos profissionais passaram a ser oferecidos agora em todas as escolas secundárias, na sequência da experimentação efetuada em 2004.

Azevedo (2009, p. 3) refere que “entre 1994 e 2005, ocorre uma “clara travagem” no desenvolvimento deste modelo de escolas e de ensino. É o tempo longo

da hesitação política, de travessia do deserto e de provação para a maioria dos promotores das escolas”. Em 2004, a taxa de conclusão dos Cursos Profissionais (65.5%) situava-se 14 p.p. acima dos Cursos Gerais (53.1%), todavia mais de metade da procura dirigida aos primeiros cursos não é satisfeita (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo-Ministério da Educação, GIASE, 2005). Esta limitação poderá estar associada ao facto de a maioria das escolas profissionais serem entidades privadas e do Ministério da Educação as ter colocado, e mantido, sob a dependência de um indeterminado financiamento público/comunitário.

De acordo com Azevedo (2014, pp. 25-26), o sucesso do ensino profissional pode suportar-se em cinco elementos centrais: “1. A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia”; 2. O modelo pedagógico; 3. A ligação à comunidade local; 4. O regime de administração e gestão; 5. O regime de certificação”. O mesmo autor acrescenta que foram múltiplos os fatores de sucesso que tornaram exequível

“a persistência do modelo pedagógico” e “uma aposta política na expansão dos cursos profissionais durante os últimos anos”. Contudo, atribuiu como fator primordial o facto político que levou ao desenvolvimento de “um tipo de instituições de ensino e formação dotadas de um enquadramento legal e de um modelo de contratualização claros e alternativos, sustentados em compromissos sociais, com as responsabilidades de todas as partes devidamente esclarecidas, com autonomia e liberdade, e em quem o Estado confiou (inicialmente, sobretudo). A confiança foi sempre um conceito-modo-de-ação política central em todo o processo” (Azevedo, 2014, p. 26).

No âmbito da União Europeia foi dada uma ênfase particular ao ensino técnico e à formação inicial para otimizar a situação de emprego, combatendo as elevadas taxas de desemprego e favorecendo a atividade económica. Os impulsionadores das escolas profissionais viram-nas como uma verdadeira alternativa positiva ao sistema regular de ensino, com a capacidade de responderem inteiramente às exigências de formação dos jovens que, por vários motivos, não realizavam as suas expectativas e necessidades noutros sistemas de formação. Não subestimando o risco de se tornarem “num subproduto desvalorizado, acessível aos que são rejeitados pela educação regular” (Azevedo, 1991, p.148), as escolas profissionais tornaram-se numa “alternativa de formação socialmente valorizada e um modelo educativo para mais sucesso pessoal e social, para mais democracia e mais desenvolvimento, participando ativamente nos processos de modernização empresarial” (Azevedo, 1991, p.149).

Sem negarem a aproximação do sistema educativo ao mercado de trabalho, estas escolas defendem uma formação de sólido lastro sociocultural, científico e tecnológico (Azevedo, 1991).

Azevedo (1999) refere que se pode afirmar que as escolas profissionais mostraram alguns aspetos muito inovadores na sociedade portuguesa, destacando-se:

(i) o facto de serem uma ocasião de realização pessoal e de inclusão social para muitos jovens, uma boa parte deles “perdidos” no enredo dos modelos únicos do ensino regular;

(ii) por constituírem uma oportunidade de qualificação profissional para um número muito significativo de jovens, uma qualificação que se assume como um verdadeiro passaporte para a empregabilidade;

iii) pela procura social que não está “totalmente” dominada pelos mitos implícitos às formações liceais e universitárias, com milhares de famílias que optam por investir na via profissional da educação;

vi) pelo facto de a inscrição local dos projetos educativos das escolas profissionais lhes conferir coerência com o contexto social local e por potenciarem o grau de adequabilidade dos seus diplomados.

Na origem do ensino secundário profissional está, como refere Azevedo (2014, p. 6), “um imperativo ético”, cuja concretização resultou num “caminho novo, uma outra política de educação”. Na perspetiva do mesmo autor, as escolas profissionais surgiram “como resposta a uma convocação social muito explícita e para procurar responder a muitas inquietações sociais e às angústias de muitas pessoas concretas, famílias, adolescentes e jovens, instituições sociais e empresas” (Azevedo, 2014, p. 6). Em primeiro lugar, foram convocados os milhares de estudantes com sucessivas reprovações no ensino básico e no ensino secundário geral e que terminavam no “abandono escolar precoce, sem qualquer qualificação profissional, sem perspetivas de uma adequada inserção socioprofissional e com uma autoestima destrozada por uma instituição social tão poderosa que lhes dizia, dia após dia: tu não és capaz!”: foram convocadas milhares de famílias preocupadas, sem saberem qual a “orientação a dar aos seus filhos, a braços com a sua recusa da escola, com a recusa das escolas

em os acolher devidamente e com sua a falta de ferramentas sólidas de inserção socioprofissional, num contexto social de desemprego crescente entre os jovens” (Azevedo, 2014, p. 6). O mesmo autor refere que se procurou, ainda, atuar face às situações reiteradas de “falta de qualidade e competência técnica com que muitos serviços eram prestados”, onde quer que se dirigisse, “em toda a sociedade portuguesa”.

O salto exponencial do número de ofertas dos cursos profissionais, que ocorreu entre 2006/2007 e 2013/2014, poder-se-á dever ao alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos ou até aos 18 anos de idade, estabelecido pela Lei nº 85/2009, de 27 de agosto e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto. Esta alteração poderá ter levado à criação e à abertura de mais turmas, dado que o artigo 5º do supracitado Decreto-Lei estabelece como medidas para o ensino secundário:

“1 - Sempre que forem detetadas dificuldades na aprendizagem do aluno, são obrigatoriamente tomadas medidas que permitam prevenir o insucesso e o abandono escolares, designadamente, através de: a) Encaminhamento para uma oferta educativa adaptada ao perfil do aluno, após redefinição do seu percurso escolar, resultante do parecer das equipas de acompanhamento e orientação; b) Implementação de um sistema modular, como via alternativa ao currículo do ensino regular, para os alunos maiores de 16 anos; c) Incentivo, tanto ao aluno como ao seu encarregado de educação, à frequência da escola cujo projeto educativo melhor responda ao percurso e às motivações de aprendizagem do aluno.

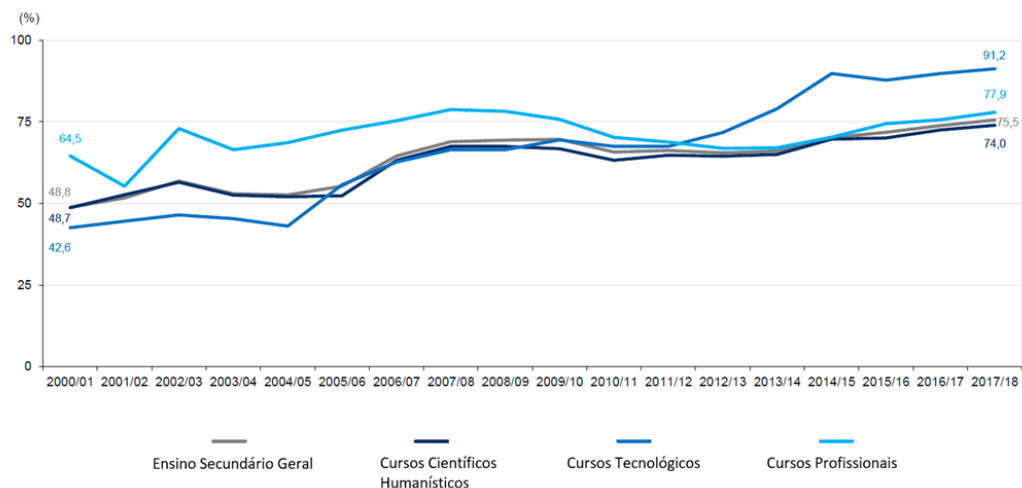
2 - É permitida a reorientação do percurso formativo do aluno, através dos regimes de permeabilidade ou de equivalências, em termos a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação”.

Esta situação é também visível noutras ofertas de dupla certificação.

Em 2015, foi criado o Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações. Na sua primeira circular de 2015 (ANQEP, 2015), a Agência para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) justificava a criação deste sistema esclarecendo a necessidade de ajustar a “oferta de qualificações às necessidades da economia e do mercado de trabalho”, um objetivo considerado “estratégico para o desenvolvimento económico e social do país”.

De acordo com os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019), em termos de taxa de conclusão no Ensino Secundário, os Cursos Profissionais representam 77,9% (cf. figura 1)

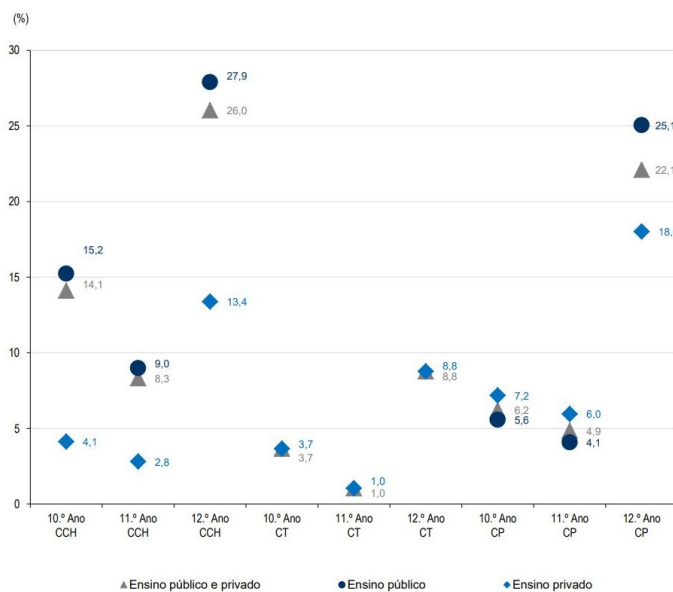
Figura 1. Taxa de conclusão no ensino secundário por oferta de educação e formação – Portugal 2000/2001 – 2017/2018



Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019).

Nos Cursos Profissionais, a taxa de retenção e de desistência situava-se nos 25,1% no ensino público e nos 18% no ensino privado (cf. figura 2).

Figura 2. Taxa de retenção e desistência no ensino secundário por oferta de educação e formação e natureza do estabelecimento – Portugal 2000/2001 – 2017/2018

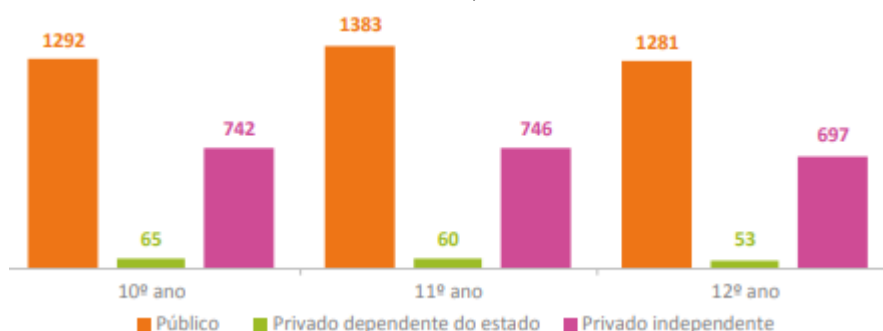


Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019).

Quanto à distribuição da oferta de cursos profissionais em Portugal Continental, por NUTS III, no ano letivo de 2018/2019, existia mais oferta no litoral e nas zonas urbanas, com mais população, com destaque para a Área Metropolitana de Lisboa, seguida da Área Metropolitana do Porto e da região de Coimbra, embora esta última com menor número de cursos. Excetua-se o Alentejo, onde se contabilizam menos cursos na região do Alentejo Litoral do que nas regiões do Alto Alentejo, Alentejo Central e Baixo Alentejo devido, possivelmente, ao facto de existir uma maior concentração urbana nestas três últimas regiões, mais estabelecimentos de ensino e, como tal, mais procura.

Os cursos profissionais são ministrados em estabelecimentos de natureza pública, privada dependente do Estado e privada independente do Estado, sendo que a maioria destas ofertas se inscreve na área de educação e formação dos Serviços Pessoais. Existiam 119 cursos diferentes em escolas públicas, 47 em escolas de natureza privada dependente do Estado e 115 em estabelecimentos de ensino privado independente do Estado, que se multiplicam em diferentes turmas de 10º, 11º e 12º anos, como se pode observar na Figura 3.

Figura 3. Oferta de cursos profissionais (Nº) por ano de escolaridade e natureza institucional. Continente, 2018/2019



Fonte: Adaptado de Conselho Nacional da Educação (2020, p. 382).

A maioria dos cursos funciona nos diferentes tipos de entidades, contudo, alguns apenas são ministrados em estabelecimentos públicos e outros apenas em estabelecimentos privados. Em 2018/2019, no 10º ano, ou seja, enquanto nova oferta, existiam 19 tipos de cursos só em estabelecimentos públicos e 25 exclusivamente em estabelecimentos privados.

Parte II – Estudo Empírico

1. Metodologia

A metodologia assume-se como uma fase do processo de investigação científica, onde se enquadra o plano metodológico no qual se alicerça toda a realização da investigação. O reconhecimento de que a atividade científica pode ser recuperada, estudada e avaliada, tendo por base a literatura, suporta os fundamentos teóricos para a aplicação de métodos que têm como finalidade a construção de indicadores de produção e do desempenho científico (Silva, Hayashi & Hayashi, 2011). Tendo como ponto de partida o pressuposto que a seleção da metodologia tem de se adequar ao problema em estudo e aos objetivos da investigação, neste capítulo descreve-se o planeamento metodológico necessário ao desenvolvimento deste estudo.

1.1. Problema de investigação, questões e objetivos

O problema de investigação deste trabalho surge em decorrência da prática profissional, atendendo a que o autor exerce funções numa escola de ensino geral e numa escola profissional. Salienta-se que quando se passa da escola de ensino geral para a escola profissional fica-se com a sensação de que se “entrou” num mundo muito diferente, em termos de orgânica e funcionalidade, notando-se claramente as diferenças entre as duas organizações escolares.

Este estudo que será desenvolvido para responder à seguinte questão específica, enquanto orientadora da investigação:

- Quais as práticas de liderança presentes e dominantes numa Escola Profissional?

Delinearam-se como objetivos para este estudo:

(i) caracterizar e identificar as práticas de liderança utilizadas pelo Diretor de uma Escola Profissional;

(ii) Verificar se as variáveis sociodemográficas sexo, idade e exercício profissional (formação profissional, nível de ensino, tempo de permanência nesta Escola Profissional, tempo de permanência como Diretor da Escola Profissional) interferem na percepção que os professores têm acerca das práticas de liderança do Diretor de uma Escola Profissional.

1.2. Tipo de estudo

Decorrente do exposto, realizou-se um estudo não experimental, de matriz transversal, descritivo-correlacional e de natureza quantitativa. Em concreto, trata-se de uma pesquisa que obedece a um desenho característico de um estudo não experimental (Coutinho, 2021), também denominado de estudo correlacional, uma vez que se pretende realizar a descrição das características da amostra e o estabelecimento de relações entre as variáveis, num determinado “momento”, não existindo, portanto, período de seguimento dos indivíduos.

Neste pressuposto, a definição de um modelo concetual assume-se, ao nível de um estudo empírico, como um fator importante para que se possam estabelecer as orientações para a determinação e concretização de uma ideia. Ou seja, delimitar a concetualização de um estudo empírico possibilita organizar de maneira rigorosa o pensamento num processo de termos significativos. Por conseguinte, o tipo de estudo teve em conta a estrutura usada para a obtenção de respostas às questões de investigação formuladas e propõe-se descrever variáveis, analisando as relações de causalidade entre estas (Coutinho, 2021).

1.3. Amostragem

Para a realização do estudo recorreu-se a uma amostra não probabilística accidental por conveniência, construída por 40 docentes de uma Escola Profissional, o Coordenador Pedagógico, o Diretor Pedagógico e a Psicóloga, perfazendo um total de 43 participantes.

1.4. Instrumentos de recolha de informação

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o Questionário de Liderança Multifatorial (*Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ, 5X*) de Avolio e Bass (1995), na versão de Dias (2007) (cf. Anexo 1), aquando da realização da sua Dissertação de Mestrado “A liderança em escolas da Região Centro: identificação e avaliação de perfis de liderança: acção transformacional e influência na organização escolar”, sob a orientação de Joaquim Azevedo. Optou-se por esta versão, sem quaisquer alterações, uma vez que Dias, em 2007, procedeu à validação da escala para a população portuguesa, com respetivo estudo psicométrico da mesma. O valor obtido da consistência interna determinou um alfa de Cronbach global, para os 45 itens, de 0,908, revelando muito boa consistência interna, o que permitiu a Dias (2007) concluir que as 45 variáveis se referem a uma mesma dimensão, isto é, permitem determinar o perfil de liderança.

Dias (2007) agrupou as variáveis, de acordo com a chave prevista no modelo MLQ, 5X (Avolio & Bass, 2005, pp. 105-109) (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Agrupamento das dimensões e subdimensões

Dimensão	Subdimensão	Variáveis
Liderança Transformacional TF	Influência idealizada (atribuída) - IIA	10,18,21,25
	Influência idealizada (comportamento)	6,14,23,34
	Inspiração Motivacional	9,13,26,36
	Estimulação Intelectual	2,8,30,32
	Consideração Individualizada	15,19,29,31
Liderança Transacional TA	Recompensa Contingente	1,11,16,35
	Gestão/Liderança por exceção ativa	4,22,24,27
	Gestão/Liderança por exceção passiva	3,12,17,20
<i>Laissez-Faire</i> – não gestão- LF	---	5, 7, 28, 33
Performance do Líder - PF	Esforço Extra (EEF)	39, 42, 44
	Eficácia (EFF)	37,40,43,45
	Satisfação (SAT)	38,41

Fonte: Adaptado de Dias (2007)

De acordo com a tabela anterior, as variáveis 10, 18, 21 e 25 descrevem a subdimensão Influência idealizada (atribuída) IIA. O valor do alfa de Cronbach para estas variáveis foi de 0,707, o que significa que os dados descrevem de uma forma razoável a mesma característica (cf. Tabela 4). No global, as subdimensões são

descritas pelas variáveis que as compõem de uma forma razoável ou boa, sendo apenas fraca para as subdimensões Influência Idealizada (comportamento) - Ilc e Gestão/Liderança por exceção passiva – mbe (p). De qualquer forma, nestes casos, o valor do alfa de Cronbach está próximo de valores razoáveis. As subdimensões descrevem de uma forma muito boa a Liderança Transformacional e a Performance do Líder (valores de alfa de 0,900 e 0,904, respetivamente); de uma forma boa a Não Gestão (alfa=0,867), sendo a Liderança Transaccional descrita de uma forma fraca pelas subdimensões que a explicam (alfa=0,607).

Tabela 4. Consistência interna das dimensões e subdimensões

Dimensão	Subdimensão	Alfa de Cronbach para as subdimensões	Alfa de Cronbach para as dimensões
Liderança Transformacional	Influência idealizada (atribuída)	0,707	0,900
	Influência idealizada (comportamento)	0,698	
	Inspiração Motivacional	0,874	
	Estimulação Intelectual	0,868	
	Consideração Individualizada	0,764	
Liderança Transaccional	Recompensa Contingente	0,778	0,607
	Gestão/Liderança por exceção ativa	0,755	
	Gestão/Liderança por exceção passiva	0,688	
<i>Laissez-Faire</i> - não gestão	---	0,867	0,867
Performance do Líder	Esforço Extra	0,839	0,904
	Eficácia	0,871	
	Satisfação	0,852	

Fonte: Adaptado de Dias (2007)

O MLQ, 5X trata-se de um questionário constituído por 45 questões, sendo atribuído a cada uma um número que indica a direção da atitude do participante em relação a cada afirmação. A resposta às 45 questões segue uma estrutura de escala tipo *Likert* de 0 a 5 (0 – Nunca, 1 - De vez em quando, 2 - Às vezes, 3 - Com frequência, 4 - Frequentemente, se não sempre, 5 - Sem Opinião) e, em conformidade com a resposta que os participantes selecionam, caracterizam as suas

percepções de liderança. Cada estilo de liderança é representado por um grupo de questões, como se apresenta na tabela 3.

Refere-se que o questionário contém um grupo de 7 questões (aberta e fechadas) elaboradas *ad hoc*, referentes a dados de caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes, nomeadamente: sexo, idade, função desempenhada, tempo de permanência/serviço nesta Escola Profissional, tempo de permanência/serviço nesta Escola Profissional, habilitações literárias e nível de ensino que leciona nesta Escola.

1.5. Procedimentos Éticos Legais

Seguiram-se as normas de conduta próprias inerentes a um trabalho de investigação, o que implicou a providência de determinadas diligências preliminares, com a finalidade de proteger o direito e a liberdade dos participantes. Neste estudo respeitaram-se os princípios de definidos pela declaração de Helsínquia, assegurando-se o anonimato, a participação voluntária e a confidencialidade dos dados. Os questionários foram respondidos via *email*, através do *Google Forms*, link <https://forms.gle/5e4vbzYJBzKMtaRR6>, no período temporal de 15 a 28 de fevereiro de 2021.

Foi solicitado o pedido de autorização à Administração da Escola Profissional *locus* de estudo (cf. Anexo II), para que pudesse autorizar o estudo. Não foi realizado o pedido de autorização para aplicação do MLQ, 5X a Avolio e Bass, uma vez que o mesmo já se encontra publicado em vários artigos e dissertações de mestrado, no caso concreto no estudo de Dias (2007), a quem se solicitou os resultados da validação e adaptação cultural do questionário para a população portuguesa.

1.6. Análise de dados

A análise da informação contou previamente com uma primeira apreciação de todos os questionários, no intuito de serem eliminados aqueles que porventura se

encontrassem incompletos ou mal preenchidos. Após proceder-se à sua tabulação, foi efetuado o tratamento estatístico com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.0 para Windows.

Como forma de descrever as características da amostra, a partir da qual foram recolhidos o conjunto de dados brutos, de maneira a poderem ser interpretados e se responder às questões de investigação, recorreu-se à estatística descritiva. Independentemente da natureza dos dados, com vista a “organizar e descrever os dados de forma clara; identificar o que é típico e atípico; trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões” (Coutinho, 2021, p. 152).

Com base neste propósito, utilizaram-se os seguintes testes estatísticos, cujos resultados relativos a variáveis quantitativas são apresentados no capítulo seguinte, nomeadamente:

- Medidas de tendência central: Média (M);
- Medidas de dispersão: Desvio padrão (Dp).

Os resultados relativos a variáveis qualitativas são apresentados evocando as:

- Frequências absolutas;
- Frequências percentuais.

No que concerne à estatística inferencial, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente:

Teste U de Mann Whitney, usado para amostras independentes, e que nos permite fazer a comparação de médias ou *ranks* de uma variável quantitativa em dois grupos de sujeitos diferentes. Teste de Kruskal Wallis, usado para a comparação de médias de uma variável quantitativa (variável endógena) em três ou mais grupos de sujeitos diferentes (variável exógena - qualitativa), isto é, analisam o efeito de um fator na variável endógena, testando-se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si (Pestana & Gageiro, 2014).

A decisão para o uso de testes não paramétricos deve-se ao facto de, na ausência de uma ou mais das condições para os testes paramétricos, pode usar-se os testes não paramétricos. No presente estudo, realizou-se o teste da normalidade da distribuição amostral como forma de apoiar a decisão na escolha dos testes estatísticos a utilizar posteriormente (cf. tabela 5). No presente estudo recorreu-se ao

teste de *Kolmogorov-Smirnov* que indica que a amostra não revela uma distribuição normal, nem sequer próxima do normal ($p < 0.05$), o que foi confirmado pela curva dos histogramas que se apresentavam enviesadas para cada fator, resultando no uso de testes não paramétricos.

Tabela 5. Resultados do Teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov

Dimensões	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Liderança transformacional	,172	43	,003
Liderança transacional	,079	43	,200*
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	,226	43	,000

Os respetivos intervalos de confiança foram de 95% e/ou nível de significância $p < 0,05$ preconizados por Pestana e Gageiro (2014):

- $p < 0,05^{**}$ Diferença estatística significativa;
- $p < 0,01^{***}$ Diferença estatística bastante significativa;
- $p < 0,001^{****}$ Diferença estatística altamente significativa;
- $p \geq 0,05$ n.s Diferença estatística não significativa.

A apresentação dos dados é feita através de tabelas de modo a auxiliar a sua compreensão, com supressão das fontes em virtude de estes se referirem sempre ao presente estudo. A descrição e análise dos dados foram executadas com base na ordem temática do instrumento de colheita de dados.

2. Apresentação dos resultados

No presente capítulo, estruturado em duas partes, começa-se por apresentar os resultados relativos à estatística descritiva, seguindo-se os dados pertencentes à estatística inferencial.

2.1. Análise descritiva

De seguida apresentam-se os resultados da análise descritiva, começando-se por apresentar a caracterização sociodemográfica e profissional da amostra.

2.1.1. Caracterização sociodemográfica e profissional da amostra

Verifica-se que predominam os participantes do sexo feminino (58,1%), na faixa etária dos 41-50 anos (67,4%), os que desempenham a função docente (93,02%), com um tempo de serviço nesta Escola ≤ 10 anos (55,8%), licenciados (69,8%). No que se refere ao nível de ensino que lecionam nesta Escola, prevalecem os docentes que lecionam no 3º ciclo do ensino básico + ensino secundário (53,5%), secundados pelos que lecionam no ensino secundário (39,5%) (cf. tabela 6).

Tabela 6. Caracterização sociodemográfica e profissional da amostra (n=43)

Variáveis	n	%
Sexo		
Feminino	25	58,1
Masculino	18	41,9
Idade		
≤40 anos	9	20,9
41-50 anos	29	67,4
>50 anos	5	11,6
Função desempenhada		
Docente	40	93,0
Coordenador Pedagógico	1	2,3
Diretor Pedagógico	1	2,3
Psicóloga	1	2,3
Tempo serviço nesta Escola		
≤10 anos	24	55,8
11-20 anos	8	18,6
>20 anos	11	25,6
Tempo de permanência / serviço nesta Escola Profissional, como Diretor Pedagógico		
2 anos	1	2,3
5 anos	1	2,3
Habilitações Literárias		
Licenciatura	30	69,8
Mestrado	13	30,2
Nível de ensino que leciona nesta Escola		
2º ciclo do ensino básico	1	2,3
2º ciclo do ensino básico + ensino secundário	1	2,3
3º ciclo do ensino básico	1	2,3
3º ciclo do ensino básico + ensino secundário	23	53,5
Ensino secundário	17	39,5

As estatísticas relativas à idade revelam um mínimo de 26 anos e um máximo de 59 anos, correspondendo-lhe uma média de 43,84 anos±6,70 anos (cf. tabela 7).

Tabela 7. Estatísticas relativas à idade

Idade	N	Min	Max	M	DP
Total	43	26	59	43,84	6,70

As estatísticas relativas ao tempo de permanência/serviço nesta Escola Profissional indicam um mínimo e um máximo a oscilarem entre 0 e 31 anos, correspondendo-lhe uma média de 11,21 anos±9,45 anos (cf. tabela 8).

Tabela 8. Estatísticas relativas ao tempo de permanência / serviço nesta Escola Profissional

Tempo de permanência / serviço nesta Escola Profissional	N	Min	Max	M	DP
Total	43	0	31	11,21	9,45

2.1.2. Liderança

Liderança Transformacional

As estatísticas relativas às subdimensões da liderança transformacional revelam que o valor médio mais elevado corresponde à Inspiração Motivacional ($M=13,91\pm 2,65$), seguindo-se a Influência Idealizada (atribuída) ($M=12,09\pm 3,83$) e a Influência idealizada (comportamento) ($M=12,05\pm 3,57$). Obteve-se um valor médio para a Liderança Transformacional de $59,12\pm 14,22$, com um mínimo e um máximo a oscilarem entre 18 e 78 (cf. tabela 9).

Tabela 9. Estatísticas relativas às subdimensões da Liderança Transformacional

	N	Min	Max	M	DP
Influência Idealizada (atribuída)	43	0	16	12,09	3,83
Influência Idealizada (comportamento)		0	16	12,05	3,57
Inspiração Motivacional		5	16	13,91	2,65
Estimulação Intelectual		4	16	11,16	2,87
Consideração Individualizada		2	16	9,91	3,79
Liderança Transformacional - global		18	78	59,12	14,22

Liderança Transacional

A subdimensão da Liderança Transacional com uma pontuação mais elevada foi a Recompensa Contingente ($M=11,05\pm 2,84$), seguindo-se a Gestão/Liderança por Exceção Ativa ($M=9,67\pm 3,19$) (cf. tabela 10).

Tabela 10. Estatísticas relativas às subdimensões da Liderança Transaccional

	N	Min	Max	M	DP
Recompensa Contingente	43	4	16	11,05	2,84
Gestão/Liderança por exceção ativa		3	16	9,67	3,19
Gestão/Liderança por exceção passiva		0	12	3,53	3,20
Liderança Transaccional - global		10	38	24,26	6,08

Liderança *Laissez-Faire*

Obteve-se uma média de $1,88 \pm 2,50$ na Liderança *Laissez-Faire*, tendo sido este tipo de liderança o menos percecionado pelos participantes (cf. tabela 11).

Tabela 11. Estatísticas relativas às subdimensões da Liderança *Laissez-Faire*

	N	Min	Max	M	DP
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	43	0	10	1,88	2,50

Performance do Líder

Os resultados indicam que a subdimensão da Performance do Líder mais valorizada foi a Eficácia ($M=12,74 \pm 3,20$) (cf. tabela 12).

Tabela 12. Estatísticas relativas à Performance do Líder e suas subdimensões

	N	Min	Max	M	DP
Esforço Extra	43	0	12	9,19	2,83
Eficácia		5	16	12,74	3,20
Satisfação		0	8	6,40	2,00
Performance do Líder - global		7	36	28,33	7,44

2.2. Análise inferencial

Seguem-se os resultados referentes à análise inferencial que permitem verificar se as variáveis sociodemográficas e profissionais interferem na percepção que os participantes têm acerca das práticas de liderança do Diretor de uma Escola Profissional.

Constata-se que não existe interferência estatisticamente significativa do sexo na percepção que os participantes têm das práticas de liderança transformacional do Diretor de uma Escola Profissional. No entanto, pelos valores de ordenação média, verifica-se que são os docentes do sexo feminino os que apresentam valores mais elevados, com destaque para a Influência Idealizada (atribuída) e Consideração Individualizada (cf. tabela 13).

Tabela 13. Teste U de Mann-Whitney entre a Liderança Transformacional e o sexo

Liderança transformacional	Sexo	Feminino	Masculino	UMW	p
		Ordenação Média	Ordenação Média		
Influência Idealizada (atribuída)		24,46	18,58	163,500	,127
Influência Idealizada (comportamento)		23,06	20,53	198,500	,511
Inspiração Motivacional		23,86	19,42	178,500	,232
Estimulação Intelectual		23,00	20,61	200,000	,535
Consideração Individualizada		24,20	18,94	170,000	,173
Liderança Transformacional global		24,26	18,86	168,500	,164

Os resultados apresentados na tabela 14 indicam a não existência de relevância estatisticamente significativa do sexo na percepção que os participantes têm acerca das práticas de liderança transacional do Diretor de uma Escola Profissional. Os valores de ordenação média indicam que, na globalidade, são as mulheres que obtiveram pontuações mais elevadas, com destaque para a Recompensa Contingente. Excetua-se a pontuação obtida na Gestão/Liderança por exceção passiva, mais referida pelos homens.

Tabela 14. Teste U de Mann-Whitney entre a Liderança Transacional e o sexo

	Sexo	Feminino	Masculino	UMW	p
		Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança transacional					
Recompensa Contingente		23,96	19,28	176,000	,225
Gestão/Liderança por exceção ativa		22,14	21,81	221,500	,931
Gestão/Liderança por exceção passiva		20,96	23,44	199,000	,518
Liderança Transacional – Global		22,70	21,03	207,500	,666

A aplicação do Teste *U de Mann-Whitney* entre a Liderança *Laissez-Faire* e o sexo revela a não existência de diferença estatisticamente significativa (cf. tabela 15).

Tabela 15. Teste U de *Mann-Whitney* entre a Liderança *Laissez-Faire* e o sexo

	Sexo	Feminino	Masculino	UMW	p
		Ordenação Média	Ordenação Média		
<i>Liderança Laissez-Faire</i>		19,94	24,86	173,500	,186

Verifica-se que são as mulheres que pontuaram mais em todas as subdimensões da Performance do Líder, com destaque para a Eficácia e Satisfação, onde os valores de ordenação média foram mais elevados. No entanto, não se registam diferenças estatisticamente significativas (cf. tabela 16).

Tabela 16. Teste U de Mann-Whitney entre a Performance do Líder e o sexo

	Sexo	Feminino	Masculino	UMW	p
		Ordenação Média	Ordenação Média		
Performance do líder					
Esforço Extra		22,58	21,19	210,500	,716
Eficácia		23,30	20,19	192,500	,416
Satisfação		23,26	20,25	193,500	,414
Performance do Líder – Global		22,92	20,72	202,000	,569

Os resultados apresentados na tabela 17 indicam que são os participantes com idade ≤ 40 anos aqueles que pontuaram mais em todas as subdimensões da Liderança Transformacional, com um valor de ordenação média mais elevado na Consideração Individualizada. No entanto, sem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários.

Tabela 17. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transformacional e a idade

Idade	≤40 anos	41-50 anos	>50 anos	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança transformacional					
Influência Idealizada (atribuída)	25,39	21,31	19,90	,897	,638
Influência Idealizada (comportamento)	26,44	20,38	23,40	1,697	,428
Inspiração Motivacional	25,28	21,47	19,20	,996	,608
Estimulação Intelectual	26,61	20,26	23,80	1,908	,385
Consideração Individualizada	29,39	19,84	21,20	4,049	,132
Liderança Transformacional - Global	27,17	20,43	21,80	1,981	,371

Constata-se que foram os participantes com mais idade (>50 anos) aqueles que mais pontuaram nas subdimensões da Liderança Transacional, com destaque para a Gestão/Liderança por exceção passiva. Todavia, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. tabela 18).

Tabela 18. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transacional e a idade

Idade	≤40 anos	41-50 anos	>50 anos	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança transacional					
Recompensa Contingente	23,44	20,64	27,30	1,368	,505
Gestão/Liderança por exceção ativa	18,22	22,05	28,50	2,191	,334
Gestão/Liderança por exceção passiva	20,39	21,14	29,90	2,313	,315
Liderança Transacional – Global	19,22	21,16	31,90	3,696	,158

Os dados expostos na tabela na tabela 19 mostram que foram os participantes com mais idade (>50 anos) aqueles que mais pontuaram na Liderança *Laissez-Faire* e os com menos idade (≤40 anos) os que apresentam um valor de ordenação média mais baixo, mas sem diferença estatisticamente significativas entre os grupos etários.

Tabela 19. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança *Laissez-Faire* e a idade

Idade	≤40 anos	41-50 anos	>50 anos	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	18,72	21,98	28,00	1,910	,385

Os resultados apresentados na tabela 20 indicam valores de ordenação média mais elevados para os participantes mais novos (≤40 anos de idade), sendo a

característica do líder mais valorizada o Esforço Extra, seguindo-se a Satisfação. No entanto não há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Tabela 20. Teste de Kruskal-Wallis entre a Performance do Líder e a idade

Performance do líder	Idade	≤40 anos	41-50 anos	>50 anos	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média			
Esforço Extra		30,72	19,93	18,30	5,759	,056
Eficácia		26,44	20,38	23,40	1,730	,421
Satisfação		28,44	20,62	18,40	3,469	,176
Performance do Líder – Global		29,17	19,91	21,20	3,796	,150

Os dados expostos na tabela 21 revelam que é o Técnico 1 que apresenta valores de ordenação média mais elevados nas subdimensões Inspiração Motivacional e Estimulação Intelectual, tendo o Técnico 3 destacado mais a Influência Idealizada (atribuída), a Influência Idealizada (comportamento) e a Consideração Individualizada, com uma pontuação mais elevada na Liderança Transformacional global. Foram os docentes aqueles que menos pontuaram em quase todas as subdimensões da Liderança Transformacional. Todavia, não se regista relevância estatisticamente significativa entre os grupos.

Tabela 21. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transformacional e a função desempenhada nesta Escola

Função desempenhada nesta escola	Docente	Técnico 1	Técnico 2	Técnico 3	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança transformacional						
Influência Idealizada (atribuída)	21,48	27,50	27,50	32,00	1,106	,776
Influência Idealizada (comportamento)	21,43	35,00	13,00	41,00	4,017	,260
Inspiração Motivacional	22,01	34,50	9,00	22,00	2,248	,523
Estimulação Intelectual	20,84	42,00	32,00	38,50	5,334	,149
Consideração Individualizada	20,91	38,00	30,50	41,00	4,739	,192
Liderança Transformacional - Global	21,05	41,00	21,00	42,00	5,071	,167

Registam-se valores de ordenação média mais elevados na Recompensa Contingente e na Gestão/Liderança por exceção ativa, onde sobressai o Técnico 1, bem como na Gestão/Liderança por exceção passiva e na Liderança Transacional global, onde pontuou mais o Técnico 3. O Técnico 2 foi quem apresentou uma

percepção mais baixa da Liderança Transacional, tendo em conta as suas subdimensões e o global. Porém, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. tabela 22).

Tabela 22. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transacional e a função desempenhada nesta Escola

Função desempenhada nesta escola	Docente	Técnico 1	Técnico 2	Técnico 3	χ^2	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança Transacional						
Recompensa Contingente	21,39	42,00	11,00	37,50	4,984	,173
Gestão/Liderança por exceção ativa	21,91	41,00	18,00	10,50	3,286	,350
Gestão/Liderança por exceção passiva	22,08	13,00	17,50	32,50	1,372	,712
Liderança Transacional – Global	21,63	39,00	10,00	32,00	3,432	,330

O Técnico 2 e os docentes foram os participantes que têm uma percepção mais elevada da prática de liderança da Liderança Transacional por parte do Diretor da Escola Profissional, mas sem relevância estatisticamente significativa entre os grupos (cf. tabela 23).

Tabela 23. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança *Laissez-Faire* e a função desempenhada nesta Escola

Função desempenhada nesta escola	Docente	Técnico 1	Técnico 2	Técnico 3	χ^2	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	22,46	9,50	28,50	9,50	2,508	,474

Quanto à percepção que os participantes têm acerca da Performance do Líder, as características mais destacadas foram por parte do Técnico 1 e Técnico 3, sendo a mais destacada o Esforço Extra por parte do Técnico 2, seguindo-se a Satisfação apontada por ambos os participantes, mas sem relevância estatisticamente significativa entre os grupos (cf. tabela 24).

Tabela 24. Teste de Kruskal-Wallis entre a Performance do Líder e a função desempenhada nesta Escola

Função desempenhada nesta escola	Docente	Técnico 1	Técnico 2	Técnico 3	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Performance do líder						
Esforço Extra	21,86	24,00	18,00	29,50	,506	,918
Eficácia	21,41	37,00	24,00	28,50	1,869	,600
Satisfação	21,58	34,00	15,00	34,00	2,419	,490
Performance do Líder – Global	21,56	31,50	20,50	31,50	1,221	,748

Verifica-se, pelos resultados expostos na tabela 25, que são os participantes com menos tempo de serviço nesta Escola Profissional os que mais pontuaram em quase todas as subdimensões da Liderança Transformacional, com destaque para a Inspiração Motivacional. Os participantes com tempo de serviço nesta Escola entre os 11-20 anos apresentam valores de ordenação média mais elevados na Influência Idealizada (comportamento) e na Estimulação Intelectual. Registam-se diferenças estatisticamente significativas em quase todas as subdimensões da Liderança Transformacional e no global, com exceção da subdimensão Consideração Individualizada (p=,208).

Tabela 25. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transformacional e o tempo de serviço nesta Escola

Tempo serviço nesta Escola	≤10 anos	11-20 anos	>20 anos	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança transformacional					
Influência Idealizada (atribuída)	25,69	23,00	13,23	7,614	,022
Influência Idealizada (comportamento)	25,06	25,13	13,05	7,628	,022
Inspiração Motivacional	26,94	23,63	10,05	15,053	,001
Estimulação Intelectual	24,29	28,81	12,05	10,247	,006
Consideração Individualizada	24,50	22,13	16,45	3,143	,208
Liderança Transformacional - Global	25,58	25,00	12,00	9,405	,009

Os participantes com tempo de serviço nesta Escola entre os 11-20 anos apresentam valores de ordenação média mais elevados em quase todas as subdimensões e Liderança Transacional global, excetuando a subdimensão Gestão/Liderança por exceção passiva, sendo esta uma prática de liderança mais

percecionada pelos participantes com mais de 20 anos de serviço nesta Escola Profissional, mas sem relevância estatisticamente significativa entre os grupos (cf. tabela 26).

Tabela 26. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transacional e o tempo de serviço nesta Escola

Tempo serviço nesta Escola	≤10 anos	11-20 anos	>20 anos	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança Transacional					
Recompensa Contingente	23,23	24,81	17,27	2,217	,330
Gestão/Liderança por exceção ativa	20,85	24,25	22,86	,517	,772
Gestão/Liderança por exceção passiva	18,88	25,44	26,32	3,460	,177
Liderança Transacional – Global	20,19	27,19	22,18	1,876	,391

Os participantes que percebem mais prática de liderança *Laissez-Faire* por parte do Diretor da Escola Profissional são os que possuem mais de 20 anos de serviço nesta Escola, no entanto, sem relevância estatisticamente significativa entre os grupos (cf. tabela 27).

Tabela 27. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança *Laissez-Faire* e o tempo de serviço nesta Escola

Tempo serviço nesta Escola	≤10 anos	11-20 anos	>20 anos	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	19,08	22,00	28,36	4,484	,106

São os participantes com menos tempo de serviço nesta Escola (≤10 anos) os que pontuaram mais em todas as características da Performance do Líder, com destaque para as características Esforço Extra e Satisfação, resultando em diferenças estatisticamente significativas em todas as subdimensões e na Performance do Líder global (cf. tabela 28).

Tabela 28. Teste de Kruskal-Wallis entre a Performance do Líder e o tempo de serviço nesta Escola

Tempo serviço nesta Escola	≤10 anos	11-20 anos	>20 anos	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Performance do líder					
Esforço Extra	26,92	19,44	13,14	9,826	,007
Eficácia	25,67	23,31	13,05	7,990	,018
Satisfação	26,52	19,88	13,68	9,048	,011
Performance do Líder – Global	26,71	20,56	12,77	9,527	,009

Apura-se que os participantes licenciados pontuaram mais nas subdimensões Influência Idealizada (atribuída), Inspiração Motivacional, Consideração Individualizada e apresentam uma percepção mais elevada acerca da prática de uma Liderança Transformacional por parte do Diretor da Escola, tendo os participantes com mestrado percecionado mais uma Influência Idealizada (comportamento) e Estimulação Intelectual por parte do Diretor da Escola. No entanto, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. tabela 29).

Tabela 29. Teste U de Mann-Whitney entre a Liderança Transformacional e as habilitações literárias

Habilitações literárias	Licenciatura	Mestrado	UMW	p
	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança transformacional				
Influência Idealizada (atribuída)	23,05	19,58	163,500	,410
Influência Idealizada (comportamento)	21,57	23,00	182,000	,744
Inspiração Motivacional	23,18	19,27	159,500	,352
Estimulação Intelectual	21,68	22,73	185,500	,804
Consideração Individualizada	22,13	21,69	191,000	,927
Liderança Transformacional global	22,32	21,27	185,500	,804

No que se refere à prática de uma Liderança Transacional, são os participantes licenciados que pontuaram mais na Gestão/Liderança por exceção ativa, Gestão/Liderança por exceção passiva e no global, registando-se um valor de ordenação média idêntico na Recompensa Contingente quer para os participantes licenciados, quer para os que possuem o mestrado, com diferença estatisticamente significativa na Gestão/Liderança por exceção ativa ($p=0,009$) (cf. tabela 30).

Tabela 30. Teste U de Mann-Whitney entre a Liderança Transacional e as habilitações literárias

Habilitações literárias	Licenciatura	Mestrado	UMW	p
	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança Transacional				
Recompensa Contingente	22,00	22,00	195,000	1,000
Gestão/Liderança por exceção ativa	25,27	14,46	97,000	,009
Gestão/Liderança por exceção passiva	22,68	20,42	174,500	,592
Liderança Transacional – Global	24,27	16,77	127,000	,074

Os participantes com o grau académico de mestrado são os que mais percecionam uma prática de Liderança *Laissez-Faire* por parte do Diretor da Escola, mas sem relevância estatisticamente significativa (cf. tabela 31).

Tabela 31. Teste U de Mann-Whitney entre a *Laissez-Faire* e as habilitações literárias

Habilitações literárias	Licenciatura	Mestrado	UMW	p
	Ordenação Média	Ordenação Média		
<i>Liderança Laissez-Faire</i>	21,28	23,65	173,500	,574

Em relação à Performance do Líder, verifica-se pontuações mais elevadas por parte dos participantes licenciados, excetuando na característica Satisfação, mais enfatizada pelos que possuem o mestrado, todavia sem relevância estatisticamente significativa (cf. tabela 32).

Tabela 32. Teste U de Mann-Whitney entre a Performance do Líder e as habilitações literárias

Habilitações literárias	Licenciatura	Mestrado	UMW	p
	Ordenação Média	Ordenação Média		
Performance do líder				
Esforço Extra	21,10	24,08	168,000	,488
Eficácia	23,02	19,65	164,500	,744
Satisfação	21,57	23,00	182,000	,425
Performance do Líder – Global	22,10	21,77	192,000	,948

Os resultados apresentados na tabela 33 mostram pontuações mais elevadas na Influência Idealizada (atribuída) para os participantes que lecionam no 2º ciclo do ensino básico + ensino secundário e 3º ciclo do ensino básico, sendo estes também os que percecionam mais a Inspiração Motivacional por parte da liderança da Escola. Nas restantes subdimensões da Liderança Transformacional, os valores de

ordenação média mais elevados correspondem aos participantes que lecionam no 2º ciclo do ensino básico + ensino secundário. Porém, não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Tabela 33. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transformacional e o Nível de ensino que leciona nesta Escola

Nível de ensino que leciona nesta Escola	2º ciclo do ensino básico	2º ciclo do ensino básico + ensino secundário	3º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico + ensino secundário	Ensino secundário	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Liderança transformacional							
Influência Idealizada (atribuída)	32,00	39,00	39,00	24,22	16,41	8,523	,074
Influência Idealizada (comportamento)	7,50	28,00	10,00	26,09	17,68	7,029	,134
Inspiração Motivacional	34,50	34,50	34,50	22,46	19,18	4,209	,378
Estimulação Intelectual	10,50	27,50	14,00	25,65	17,88	5,303	,258
Consideração Individualizada	7,50	30,50	18,00	24,89	18,68	4,366	,359
Liderança Transformacional global	14,50	35,00	20,00	25,30	17,32	5,415	,247

Quanto às subdimensões da Liderança Transacional, como exposto na tabela 34, constata-se que os participantes que lecionam no 2º ciclo do ensino básico e no 3º ciclo do ensino básico perceberam mais a Recompensa Contingente, bem como a Gestão/Liderança por exceção ativa, enquanto os que lecionam no ensino secundário têm uma maior perceção acerca de uma prática de Gestão/Liderança por exceção passiva. No global, são os participantes que lecionam no 2º ciclo do ensino básico e no 3º ciclo do ensino básico que têm uma maior perceção de prática de Liderança Transacional na Escola, mas sem relevância estatisticamente significativa.

Tabela 34. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança Transacional e o Nível de ensino que leciona nesta Escola

Nível de ensino que leciona nesta Escola	2º ciclo do ensino básico	2º ciclo do ensino básico + ensino secundário	3º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico + ensino secundário	Ensino secundário	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média			
Liderança Transacional							
Recompensa Contingente	32,50	4,50	32,50	24,35	18,62	5,445	,245
Gestão/Liderança por exceção ativa	29,50	1,50	34,50	21,46	22,76	4,188	,381
Gestão/Liderança por exceção passiva	17,50	5,50	13,00	21,87	23,94	2,838	,585
Liderança Transacional – Global	26,50	1,00	26,50	22,63	21,85	3,128	,537

Infere-se que são os participantes que lecionam no 3º ciclo do ensino básico + ensino secundário que mais percebem a prática de Liderança *Laissez-Faire* na Escola, mas sem relevância estatisticamente significativa (cf. tabela 35).

Tabela 35. Teste de Kruskal-Wallis entre a Liderança *Laissez-Faire* e o Nível de ensino que leciona nesta Escola

Nível de ensino que leciona nesta Escola	2º ciclo do ensino básico	2º ciclo do ensino básico + ensino secundário	3º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico + ensino secundário	Ensino secundário	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média			
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	9,50	9,50	9,50	23,02	22,82	3,481	,481

Em relação à Performance do Líder, como apresentado na tabela 36, na globalidade, foram os participantes que lecionam no 2º ciclo do ensino básico que enfatizaram mais as suas características, sendo as mais evidentes o Esforço Extra e a Eficácia.

Tabela 36. Teste de Kruskal-Wallis entre a Performance do Líder e o Nível de ensino que leciona nesta Escola

Nível de ensino que leciona nesta Escola	2º ciclo do ensino básico	2º ciclo do ensino básico + ensino secundário	3º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico + ensino secundário	Ensino secundário	X ²	p
	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média	Ordenação Média		
Performance do líder							
Esforço Extra	37,50	12,00	29,50	23,15	19,68	3,406	,492
Eficácia	37,00	17,50	13,00	23,43	19,97	2,909	,573
Satisfação	34,00	34,00	34,00	22,83	18,76	4,396	,355
Performance do Líder – Global	39,00	18,00	23,00	23,22	19,53	2,847	,584

3. Discussão dos resultados

Os resultados apurados, numa amostra constituída por 43 participantes, dos quais 93,0% são docentes, com uma média de idade de $43,84 \pm 6,70$, tendo uma média de $11,21 \text{ anos} \pm 9,45$ anos de tempo de permanência/serviço nesta Escola Profissional, revelam que estes consideram que as práticas de liderança do Diretor da Escola se pautam essencialmente por uma Liderança Transformacional ($M=59,12 \pm 14,22$), com valores médios mais elevados nas subdimensões Inspiração Motivacional ($M=13,91 \pm 2,65$), Influência Idealizada (atribuída) ($M=12,09 \pm 3,83$) e Influência idealizada (comportamento) ($M=12,05 \pm 3,57$). Seguiu-se o estilo de Liderança Transacional com uma pontuação mais elevada na Recompensa Contingente ($M=11,05 \pm 2,84$) e na Gestão/Liderança por Exceção Ativa ($M=9,67 \pm 3,19$). O estilo de liderança menos reconhecido foi o *Laissez-Faire* ($M=1,88 \pm 2,50$). Estes resultados corroboram os encontrados noutros estudos, onde o tipo de liderança mais apontado por parte dos Diretores Escolares é o Transformacional, seguido do estilo Transacional (Dias, 2007; Inocêncio & Resendes, 2014; Souza, 2015; Matos, 2017).

Estes resultados poder-se-ão dever, de acordo com Castanheira e Costa (2007), ao facto de a Liderança Transformacional conter uma robusta componente pessoal, o que leva aos líderes a motivarem os seus seguidores, inspirando-os e incorporando transformações nas suas atitudes, resultando na promoção da conquista dos objetivos sustentados em valores e ideais (Neves, 2018). Assim, os líderes transformacionais opõem-se aos líderes transacionais, os quais apelam mais às conveniências individuais dos seus seguidores, fazendo com que o pressuposto primordial da Liderança Transacional seja o processo relacionado ao reconhecimento do desempenho alcançado (Ferreira, 2005; Neves, 2018).

Neste âmbito, importa salientar que, no presente estudo, a característica da Performance do Líder mais valorizada pelos participantes foi a Eficácia ($M=12,74 \pm 3,20$), seguindo-se o Esforço Extra ($M=9,19 \pm 2,83$). Estas características apontadas ao Diretor Escolar poderão dever-se ao facto de os líderes transformacionais inspirarem e fortalecerem os seus seguidores, prescindindo do interesse próprio em prol do bem comum, invocando sempre ao interesse coletivo da Escola, fazendo com que cada elemento faça mais do que o esperado, aumentando

a vontade de cada um ir mais além, ou seja, que tentem com maior tenacidade. Uma liderança eficaz em atender às necessidades da Escola, resultante de um líder que se caracteriza por liderar com eficiência. De igual modo, no estudo de Souza (2015), sobre a “Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal”, foi possível identificar que o estilo de liderança transformacional, de cunho democrático, resulta na eficácia, na satisfação e, sobretudo, no reforço ao empenhamento motivacional (Esforço Extra) dos agentes educativos. Este seu cunho democrático corrobora a imagem organizacional da *escola como democracia*, proposta por Costa (1996). A imagem da escola, como democracia, valoriza as pessoas, fomenta a participação de todos os intervenientes na vida escolar, havendo, entre estes, modos de funcionamento concertados que conduzem a um clima harmonioso. Neste modelo, as decisões visam sempre um consenso ou compromisso, crenças no conjunto de valores partilhados (Costa, 1996). Pode também dizer-se que está subjacente a *Racionalidade Relacional*, cuja liderança enfatiza a participação numa ótica de horizontalidade nas relações de poder e de comunicação. Goleman, Boyatzis e McKee (2011, p. 14) robustecem esta ideia afirmando que “numa organização, há muitos líderes, não apenas um” sendo, assim, que a liderança se encontra distribuída.

A partir dos resultados apurados e tendo em conta a literatura, poder-se-á dizer que a liderança transformacional pode ser um antecedente para o *engagement* no trabalho, na medida em que influencia uma série de recursos, por exemplo, autonomia ou o *feedback* construtivo. A liderança transformacional tem sido associada ao *engagement* no trabalho na medida em que transforma a mentalidade da pessoa no sentido de atingir as metas organizacionais e de equipa (Besieux et al., 2018).

Os resultados referentes à análise inferencial que possibilitaram verificar se as variáveis sociodemográficas e profissionais interferiam na perceção que os professores têm acerca das práticas de liderança do Diretor de uma Escola Profissional revelam que o tempo de serviço nesta Escola Profissional e as habilitações literárias foram variáveis com interferência estatisticamente significativa. Assim, apurou-se que foram os participantes com menos tempo de serviço nesta Escola Profissional os que mais pontuaram em quase todas as subdimensões da Liderança Transformacional, com destaque para a Inspiração Motivacional. Os

participantes com tempo de serviço nesta Escola entre os 11-20 anos apresentam valores de ordenação média mais elevados na Influência Idealizada (comportamento) e na Estimulação Intelectual. Registam-se diferenças estatisticamente significativas em quase todas as subdimensões da Liderança Transformacional e no global, com exceção da subdimensão Consideração Individualizada ($p=,208$). A Consideração Individualizada consiste no comportamento manifestado pelo líder em preocupar-se personalizadas com as necessidades dos liderados, procurando ajudá-los no seu crescimento (Bass & Avolio, 1995).

De igual modo, o tempo de serviço nesta Escola também teve relevância estatisticamente significativa na avaliação da Performance do Líder, sendo os participantes com menos tempo de serviço nesta Escola (≤ 10 anos) aqueles que pontuaram mais em todas as características da Performance do Líder, com destaque para as características Esforço Extra e Satisfação, resultando em diferenças estatisticamente significativas em todas as subdimensões e na Performance do Líder Global.

As habilitações literárias interferiram estatisticamente na percepção dos participantes acerca da prática de uma Liderança Transacional, com os licenciados a pontuarem mais na Gestão/Liderança por exceção ativa, Gestão/Liderança por exceção passiva e no global, registando-se um valor de ordenação média idêntico na Recompensa Contingente quer para os participantes licenciados, quer para os que possuem o mestrado, com diferença estatisticamente significativa na Gestão/Liderança por exceção ativa ($p=0,009$). Importa realçar que a Liderança Transacional possui dois componentes: a Recompensa contingência quando o líder constrói o caminho em direção ao sucesso através da recompensa pelo desempenho, deixando claras as expectativas, permuta as promessas por recursos, faz acordos satisfatórios para todos, negocia por recursos, troca assistência por esforço e elogia seguidores que alcançaram sucesso; a Gestão por exceção ativa quando o líder faz a avaliação do desempenho dos seus seguidores e procede a ações corretivas se acontecem desvios. O líder cria regras como forma de evitar erros. Este tipo de líder confere muita atenção aos problemas que possam surgir e adota sistemas de controlo e de monitorização para detetar atempadamente os possíveis problemas que possam surgir (Gonçalves, 2008).

Em suma, ao ter-se em conta os dados empíricos alcançados e a revisão da literatura relacionada com os resultados de liderança no desempenho das escolas, pode concluir-se sobre a alta produtividade da Liderança Transformacional, o que implica uma mudança na cultura da organização em prol da sua eficácia e eficiência. Este construto multidimensional tem o seu foco teórico nas teorias do relacionamento, conhecidas como teorias transformacionais, que se concentram na relação que é estabelecida entre o líder e o seguidor. De acordo com essas teorias, a liderança é vista como um processo através do qual uma pessoa se envolve com outras e é capaz de se adaptar às outras, resultando num alargamento moral e motivação de ambos, líderes e seguidores (Simola, Barling & Turner 2012).

Ao contrário de outras tipologias de liderança, que não incluíam a componente ética, Burns (1978) associou a Liderança Transformacional a valores de ordem superior, percebendo o fator moral como um elemento crucial. Segundo o autor, durante a interação mútua entre os líderes transformacionais e os seus seguidores, o nível de moral e a motivação de ambos é elevado. De acordo com este conceito, durante a interação entre a díade líderes e seguidores, as suas aspirações éticas são melhoradas, o que é um sinal de que uma verdadeira liderança ocorre. Yukl (2002) afirma que apenas aqueles que apelam para os ideais elevados, valores morais e necessidades de ordem superior dos seguidores podem ser denominados de líderes transformacionais. Através do carisma ou da influência idealizada, o líder expressa as suas crenças, assume atitudes e apela aos seguidores num nível emocional através de um sistema claro de valores que se apresentam em qualquer ação, tornando-se um modelo para os seguidores. A confiança entre os líderes e os seguidores é construída em sólidos fundamentos morais e éticos. Simola et al. (2012) definem a Liderança Transformacional como um tipo de liderança em que as interações entre as partes interessadas são organizadas à volta de um propósito coletivo, resultando na transformação, na motivação e na potenciação das ações e das aspirações éticas dos seguidores. O comportamento é dirigido pelo sistema inerente aos valores morais para que a Liderança Transformacional possa ser vista como um estilo de liderança que leva a transformações e a mudanças positivas dos seguidores através do impacto na estrutura e estratégia da organização escolar.

Conclusão

As escolas têm sido vistas cada vez mais como organizações aprendentes. Neste âmbito, o papel da liderança torna-se progressivamente mais importante, tendo em conta que o líder desempenha um papel que conjuga as diversas dimensões da transformação, adotando comportamentos de escuta ativa, bem como apoia os processos inovadores, estimulando e partilhando os poderes.

Os conceitos de liderança e gestão muitas vezes sobrepõem-se e têm recebido diferente ênfase ao longo do tempo e em diferentes contextos. O seu uso varia entre países e culturas profissionais, refletindo variações no funcionamento dos sistemas de educação e dos contextos de política histórica, nacional e regional que exercem diferentes graus de influência no trabalho das instituições e, portanto, no papel do líder nas escolas, que é visto como de primordial importância na elevação dos padrões de qualidade e na promoção da melhoria da escola.

Através da revisão da literatura também se conclui que a liderança em contexto escolar consiste na capacidade de visão, pois um líder deve ter uma visão clara da instituição, incluindo a dimensão futura das ações, tendo em consideração a conquista do estado desejado a longo prazo, que ele tem de partilhar com todos os membros num nível institucional, refletindo e criando políticas, prioridades, planos e procedimentos. Portanto, um elemento-chave da liderança na organização escolar é a capacidade de prever o futuro. A essência da liderança na escola pode resumir-se à inspiração exemplar e verbal do líder, através da efetiva influência no comportamento, pensamentos e sentimentos de todos os agentes educativos e, assim, proporcionar uma estratégia de visão que permite criar o alinhamento de todo o sistema, resultando no sucesso escolar dos alunos.

Para descrever os diferentes tipos de liderança na escola, vários adjetivos têm sido usados na literatura científica (como instrutivo, moral, democrático, participativo, transacional, transformacional, estratégico, *laissez-faire*...). Vários autores referem que essas designações incluem principalmente vários estilos e abordagens metodológicas na implementação de dois objetivos principais que são cruciais para a eficácia de qualquer organização escolar: ajudar a estabelecer um conjunto de diretrizes e influenciar os membros a agirem de acordo com essas diretrizes, tendo-

se sempre em consideração a eficácia da liderança que é percebida através do sucesso da organização escolar.

Foi com base nestes pressupostos que se realizou o presente estudo, procurando-se saber quais as práticas de liderança presentes e dominantes numa Escola Profissional da região Centro de Portugal. Assim, numa amostra de 40 docentes, um Coordenador Pedagógico, um Diretor Pedagógico e uma Psicóloga ficou demonstrado que o estilo de liderança predominante é o Transformacional, seguindo-se o estilo de Liderança Transacional. Os resultados revelam que, na perspetiva dos participantes, o estilo de Liderança Transformacional é o mais vigente na Escola Profissional *locus* de estudo, cujo líder se caracteriza essencialmente pela eficácia.

A Liderança Transformacional, de acordo com o enquadramento teórico efetuado, mostra que é fundamentalmente diferente das outras tipologias de liderança, pela sua orientação para uma visão a longo prazo, pelo seu foco no desenvolvimento pessoal dos seguidores e, assim, ao nível da transformação dos seguidores em líderes e agentes morais. É uma tipologia de liderança em que as relações com os vários agentes educativos são baseadas na troca de recursos valiosos. É mais robusta e complexa e ocorre quando um ou mais agentes se envolvem com outros de tal forma que uns elevam os outros a níveis mais altos de comprometimento e dedicação, motivação e valores morais. Através do processo de transformação, os motivos do líder e dos seguidores fundem-se.

Pode concluir-se que a Liderança Transformacional na escola é uma característica de grande importância, uma vez que melhora a escola, elenca o trabalho colaborativo, transforma as práticas na sala de aula, melhora a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e o desempenho dos alunos. A abordagem transformacional prova ser muito útil para a organização escolar. Por outras palavras, este estilo de liderança do Diretor Escolar aumenta a satisfação no trabalho, promove um clima escolar positivo, melhora o desempenho escolar, envolve a resolução de problemas e a tomada de decisões, desenvolve a qualidade a todos os níveis, aumenta o comprometimento, a capacidade e o envolvimento dos membros da escola em cumprir metas e melhorar a aceitação, motivação, comprometimento e crescimento profissional dos professores. A Liderança Transformacional afeta

positivamente os resultados da aprendizagem dos alunos e relaciona-se principalmente com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de elevada qualidade nas escolas.

A experiência pessoal leva a reforçar a necessidade de o líder fazer com que os docentes sintam cada vez mais a Escola, com um lugar e um projeto a que se pertence, que haja um trabalho colaborativo entre todos, bem como a partilha de ideias e de materiais pedagógicos entre o corpo docente, potenciando-se um trabalho mais colaborativo.

No desenvolvimento deste estudo encontraram-se algumas limitações, sendo a mais evidente o número reduzido da amostra, o que não permite fazer generalização dos resultados a outras escolas profissionais e a outras amostras com as mesmas características, sugerindo-se, assim, que se replique este estudo com uma amostra mais alargada. No entanto, os resultados apurados permitiram ter um conhecimento mais real da prática de liderança na Escola Profissional estudada, o que se traduziu em implicações para prática profissional futura na área das Ciências da Educação. Sugere-se também, para futuras investigações, efetuar um estudo comparativo sobre os estilos de liderança em instituições públicas e privadas e verificar de que forma influenciam o compromisso profissional dos professores e os resultados escolares dos alunos.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (1993). A análise política das organizações escolares. *Aprender*, 15, 42-49.
- Alves, J.M. (1999). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. 1ª EDIÇÃO. Lisboa: Edições ASA
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica: anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2007). Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia. Diversidad cultural, desigualdade social y estrategias de política educativa. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Azevedo, J. (2009). *O ensino profissional: Analisar o passado e olhar o futuro*. Lisboa: Universidade Católica.
- Azevedo, J. (2010). Escolas Profissionais: Uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, 72, 25-29.
- Azevedo, J. (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. Acedido em http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf
- Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C. et al. (2019). Caracterização do ensino e formação profissional em Portugal. Análise de dados secundários 2015-2019. EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo. Acedido em <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>
- Barros, G. (2010). Herbert A. Simon and the concept of rationality: Boundaries and procedures. *Brazilian Journal of Political Economy*; vol. 30, 3(119), 455-472.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogia*, 332, 423-442.
- Bass, B., e Avolio, B. (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire, Mind Garden*. Califórnia, Estados Unidos da América.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, L., Alves, J.M., Tintoré, M., & Cunha, R.S. (2019). Leaders and leadership practices: all unique, all the same? *Proceedings of ICERI2019 Conference 11th-13th November 2019*, Seville, Spain, 10618- 10626.
- Cabral, M.S.N., Sousa, M.T.C., & Nascimento, A.F. do (2015). Estilos de liderança no contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações. *Signos*; 36, 2, 139-149. ISSN 1983-0378.
- Cardim, J. (2005). *Do ensino industrial à formação profissional: as políticas públicas de qualificação em Portugal*. Lisboa: ISCSP-UTL.
- Cardim, J.C. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. 2.^a Edição. CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional Europe 123, GR-57001 THESSALONIKI (Pylea)
- Carey, W., Philippon, D., & Cummings, G. (2011). Coaching models for leadership development: An integrative review. *Journal of Leadership Studies*, 5(1), 51-69.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projecto educativo*. (4.^a Edição). Porto: Ed. Afrontamento.
- Carvalho, M.J. de (2011). As multiracionalidades no contexto da organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*; 24(2), 33-57.
- Carvalho, M.J. de (2013). A Administração Escolar: racionalidade ou racionalidades? *Revista Lusófona de Educação*; 25, 213-229.
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2011). In Search of transformational leadership: a (meta)analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*; 15, 2012–2015. doi: org/10.1016/j.sbspro.2011.04.045.
- Cerqueira, M.F., Martins, A.M. (2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*; 17, 123-145.
- Chiavenato, I. (1998). *Recursos Humanos*. 5. Edição. São Paulo: Atlas.
- Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Aveiro. PT: ASA.

- Costa, J.A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *RBPAE*; Vol. 31, 1, 13-44.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. (1ª Edição – Reinditada) Coimbra: Almedina.
- Cunha, R.S., Tintoré, M., Cabral, L., & Alves, J.M. (2020). Portuguese Principals' Professional Development Needs and Preferred Learning Methods. *Educ. Sci.*; 10, 219, 2-16. doi:10.3390/educsci10090219
- Daft, R.L. (2003). *Organizações: Teoria e Projectos*. Brasil: Thompson Pioneira, 7ª edição trad.
- Dan-Shang, W., & Chia-Chun, H. (2013). The effect of authentic leadership on employee trust and employee engagement. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 41, 613-624.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.
- De Meuse, K., Dai, G., & Wu, J. (2011). Leadership skills across organizational levels: A closer examination. *The Psychologist-Manager Journal*, 14(2), 120-139.
- Decreto-Lei 88/2006, de 23 de maio. Diário da República nºº 99/2006, Série I-A. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Dias, P.A.B. (2007). *A liderança em escolas da Região Centro: identificação e avaliação de perfis de liderança: acção transformacional e influência na organização escolar*. (Dissertação de Mestrado). Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional das Beiras. Acedido em <https://catalogo.bibliotecas.ucp.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=238288>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019). *Educação em Números - Portugal 2019*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Acedido em <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Candidaturas/Documents/DGEEC.pdf>
- Ferreira, F.I. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de meditação. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado e

- Fernando I. Ferreira (Ed.), *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-305). Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership. Beyond Instructional Leadership*, 59(8), 16-21.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo – Ministério da Educação. (2005). *Estatísticas da Educação 03/04*. GIASE
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Gonçalves, M. (2008). *Estilos de liderança*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa. Acedido em <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1063/2/marianarcisagoncalves.pdf>
- Hall, R., & Andriani, P. (2003). Managing knowledge associated with innovation. *Journal of Business Research*, 56(2), 145–152.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Inocêncio, S.A.M., & Resendes, L. da C.G. (2014). Estilo(s) de Liderança de Diretores Escolares. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science, Anápolis-Goiás*; Vol.3, 3, 102-123.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kelley, R., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education - Indianapolis Then Chula Vista*, 126(1), 17-28.
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez editora.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. 2.^a Edição. Braga: Universidade do Minho.

- Lima, L.. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. (2.ª Edição). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Tese de Doutoramento Publicada.
- Limbare, S. (2012). Leadership styles & conflict management styles of executives. *Indian Journal of Industrial Relations*, 48(1), 172-180.
- Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, L., & Alves, J.M. (2020). Escola, Liderança e Aprendizagem – Quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In: Cabral L., & Alves, J.M. (Coord.) *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação* (pp.33-98). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Martins, E.C., & Martins, S.I.B. (2016). A visão do ensino técnico-profissional português: evolução histórica das medidas e rupturas. *B. Téc. Senac*, Rio de Janeiro; vol. 42, 2, 6-31.
- Matos, B.E.F.C. (2017). *Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta. Acedido em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7394/1/TD_BelaMatos.pdf
- Montserrat, X. (2004). *Como motivar – Dinâmicas para o sucesso*. Porto: Edições
- Neves, M.L.G. (2018). *A liderança em contexto educativo em Portugal: estudo sobre as suas variantes e impacto nos professores*. (Tese de Doutoramento). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/119080/2/315986.pdf>
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and Practice*. 7.ª Edição. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Nóvoa, A. (coord.) (1995). *As Organizações Escolares Em Análise*. 2.ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Owens, R. (1992). *La Escuela Como Organización: tipo de conducta y practica organizativa*. Madrid: Santillana.

- Parsons, T. (2008). The School Class as Social System. In Ballantine, J & Spade, J. (Eds.). *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 80- 85). California: Pine Forge Press.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. 6ªed. Portugal: Silabo. ISBN:978-972-618-775-2
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (6ª ed.) Lisboa: Edições Silabo, Lda.
- Rocha, M.C. da (2007). Racionalidades Organizacionais e Relações de Poder na Escola Pública Portuguesa: Construindo uma Gestão mais Democrática. *Educação em Revista*; 8. ISSN 1518-7926.
- Rodrigues, I.G.S.M. (2017). *Liderança transformacional e transacional: um estudo caso na Caixa Geral de Depósitos*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. Acedido em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15834/1/ines_mendes_rodrigues_diss_mestrado.pdf
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Broadway Business.
- Sergiovanni, T. (2005). The Virtues of Leadership. *The Educational Forum*; Vol. 69, 112-123.
- Sergiovanni, T.J. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J.M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Simola, S., Barling, J., & Turner, N. (2012). Transformational Leadership and Leaders' Mode of Care Reasoning, *Journal of Business Ethics*; 108, 229-237.
- Souza, V.R.L. (2015). *Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade Católica Portuguesa. Acedido em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20609/1/Dissertac%CC%A7a%C>

C%83o%20Completa%20de%20%20Vanessa%20%20Rocha%20Lima%20de%20Souza.pdf

Souza, V.R.L. (2015). *Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa. Acedido em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/20609/1/Dissertac%CC%A7a%C%83o%20Completa%20de%20%20Vanessa%20%20Rocha%20Lima%20de%20Souza.pdf>

Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações*. (3ª Edição). Lisboa: Escolar Editora.

Torres, L. (1997). *Cultura organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Torres, L. (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho.

Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho.

Torres, L. (2006). *Cultura Organizacional em Contexto Escolar*. In Licínio Lima (Org.). *Compreender a Escola Perspectivas de análise organizacional* (pp. 133-195). Porto: Edições ASA.

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores, Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 16, 61, 561- 582.

Vicente, N.A.L. (2004). *Guia do gestor escolar – DA escola de qualidade mínima garantida á escola como garantia de qualidade*. (1ª edição). Coleção Perspetivas atuais/Educação. Porto: Edições ASA.

Yukl, G. (2002). *Leadership In Organizations*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.

Anexos

Anexo I – Questionário dirigido aos Docentes acerca da percepção das características de Liderança do Diretor da Escola Profissional.

Caraterísticas de Liderança Adotadas pelo Diretor Pedagógico

Investigadores: Renato Oliveira MS

Professor Doutor Joaquim Azevedo PhD

***Obrigatório**

Estudo: Práticas de Liderança em uma Escola Profissional

Exmo.(a) Sr(a), no âmbito da investigação sob o tema "Práticas de Liderança em uma Escola Profissional", solicita-se a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário. Este é de caráter anónimo e de participação voluntária.

As respostas são confidenciais e todas são válidas, pois traduzem a sua opinião.

Nas afirmações onde existir uma quadrícula ou um círculo, deve assinalar as opções que considera corretas.

As questões onde encontrar um espaço de resposta curta, deve responder claramente e de forma legível ao que lhe é pedido.

Para que seja salvaguardada a validade do questionário, pedimos que não deixe nenhuma questão por responder.

Agradecemos a sua colaboração nesta investigação.

Parte 1 - Elementos de Caraterização Socio Demográficos

Preencha cada um dos espaços correspondentes à sua situação.

1. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

2. Idade: *

Responda apenas com números. Ex: 20, 32, 45, etc.

3. Função Desempenhada: *

Marcar apenas uma oval.

- Docente
- Coordenador Pedagógico
- Diretor Pedagógico
- Outra

4. Se na questão anterior selecionou a opção Outra, indique qual:

5. Tempo de permanência / serviço nesta Escola Profissional: *

Responda apenas com números. Ex: 1, 2, 5, etc.

6. Tempo de permanência / serviço nesta Escola Profissional, como Diretor Pedagógico: *

Responda apenas com números. Ex: 1, 2, 5, etc.

7. Habilitações Literárias: *

Marcar apenas uma oval.

- 12º Ano / Secundário
- Curso Tecnológico / Profissional
- Curso de Especialização Tecnológica
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra

8. Se na questão anterior selecionou a opção Outra, indique qual:

9. Nível de ensino que leciona nesta Escola: *

Selecionar mais do que um nível se for o caso.

Marcar tudo o que for aplicável.

- 2º Ciclo (CEF)
- 3º Ciclo (CEF)
- Secundário (Curso Profissional)

Parte 2 - Estilo de Liderança do Diretor Pedagógico

Esta investigação pretende descrever o estilo de liderança do Diretor Pedagógico da Escola Profissional onde exerce funções. Em seguida, tem uma lista de 45 descrições, que terá de aplicar à pessoa que está a descrever - o Diretor Pedagógico da sua Escola. Utilize a escala abaixo indicada.

Escala a utilizar

0 - Nunca 1 - De vez em quando 2 - Às vezes 3 - Com frequência 4 - Frequentemente, se não sempre 5 - Sem Opinião

10. A pessoa que estou a descrever... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 - Nunca	1 - De vez em quando	2 - Às vezes	3 - Com frequência	4 - Frequentemente, se não sempre	5 - Sem Opinião
1. Fornece assistência em troca dos meus esforços	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Reexamina suposições críticas questionando se são apropriadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Falha em interferir em problemas até ao momento em que eles se tornem sérios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões esperados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Evita envolver-se quando assuntos importantes surgem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. A pessoa que estou a descrever... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 - Nunca	1 - De vez em quando	2 - Às vezes	3 - Com frequência	4 - Frequentemente, se não sempre	5 - Sem Opinião
6. Conversa sobre suas crenças e valores mais importantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Está ausente quando necessitam dele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Procura alternativas diferentes ao solucionar problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Fala de uma forma otimista sobre o futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Gera Orgulho em mim por estar associado a ele/ela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. A pessoa que estou a descrever... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 - Nunca	1 - De vez em quando	2 - Às vezes	3 - Com frequência	4 - Frequentemente, se não sempre	5 - Sem Opinião
11. Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de performance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Só atua (age), depois das coisas darem resultados errados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Fala com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Especifica a importância de se ter um forte sentido de missão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Investe o seu tempo a ensinar, explicar e orientar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. A pessoa que estou a descrever... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 - Nunca	1 - De vez em quando	2 - Às vezes	3 - Com frequência	4 - Frequentemente, se não sempre	5 - Sem Opinião
16. Deixa claro o que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho forem alcançados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Demonstra acreditar firmemente que "se não está quebrado, não o conserte"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Para o bem do grupo, vai além do interesse pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Trata-me como indivíduo, ao invés de me tratar apenas como mais um membro do grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Demonstra que os problemas devem tornar-se crónicos antes de agir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. A pessoa que estou a descrever... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 - Nunca	1 - De vez em quando	2 - Às vezes	3 - Com frequência	4 - Frequentemente, se não sempre	5 - Sem Opinião
21. Age de tal forma que consegue ganhar o meu respeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Considera as consequências éticas e morais das decisões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Mantém-se a par de todos os erros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Demonstra uma sensação de poder e confiança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. A pessoa que estou a descrever... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 - Nunca	1 - De vez em quando	2 - Às vezes	3 - Com frequência	4 - Frequentemente, se não sempre	5 - Sem Opinião
26. Articula uma visão positiva e motivadora em relação ao futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Dirige a minha atenção para os desvios em relação aos objetivos estabelecidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Evita tomar decisões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Considera-me como indivíduo com necessidades, habilidades e aspirações diferentes em relação aos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Faz com que eu olhe para os problemas de muitos e diferentes ângulos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. A pessoa que estou a descrever... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 - Nunca	1 - De vez em quando	2 - Às vezes	3 - Com frequência	4 - Frequentemente, se não sempre	5 - Sem Opinião
31. Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Sugere novas alternativas, maneiras diferentes de realizar e completar as atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Demora a responder a questões urgentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Enfatiza a importância de se ter um sentido coletivo de missão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Expressa satisfação quando eu correspondo às expectativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. A pessoa que estou a descrever... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 - Nunca	1 - De vez em quando	2 - Às vezes	3 - Com frequência	4 - Frequentemente, se não sempre	5 - Sem Opinião
36. Expressa confiança de que as metas serão alcançadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. É eficaz em atender as minhas necessidades em relação ao trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Utiliza métodos de liderança que são satisfatórios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Faz com que eu faça mais do que o esperado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. É eficaz em representar- me perante níveis hierárquicos superiores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. A pessoa que estou a descrever... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	0 - Nunca	1 - De vez em quando	2 - Às vezes	3 - Com frequência	4 - Frequentemente, se não sempre	5 - Sem Opinião
41. Trabalha comigo de uma maneira satisfatória.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Eleva-me o desejo de ser bem sucedido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. É eficaz em atender as necessidades da organização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Aumenta a minha vontade de ir mais além, de tentar com maior afinco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Lidera um grupo que é eficiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Anexo II – Pedido de autorização à Administração da Escola Profissional para
realização do estudo**

Renato Jorge Silva Oliveira

[REDACTED]

[REDACTED]

Exmos. Srs. Administradores

[REDACTED]

[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado

Eu, Renato Jorge Silva Oliveira, professor do Ensino Básico e Secundário e aluno do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto, venho por este meio solicitar a V^a. Exa., autorização/colaboração para a realização de um estudo nesta Escola Profissional e respetivo polo, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema: “Práticas de Liderança em uma Escola Profissional” sob a orientação do Professor Doutor Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo.

No âmbito deste estudo, se for deferido este pedido, será aplicado um questionário aos docentes da Escola Profissional e respetivo polo, aos respetivos Coordenadores Pedagógicos e ao Diretor Pedagógico da Escola Profissional.

Apresento total disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento adicional que possa complementar o que foi dito. Desde já, agradeço a disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

O professor,

(Renato Jorge Silva Oliveira)

___ de novembro de 2020

