

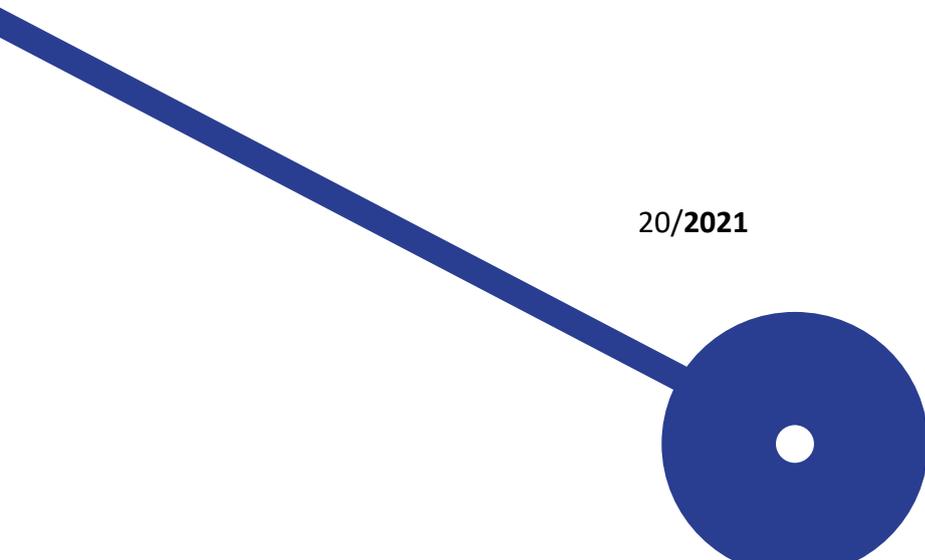
M

MESTRADO  
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

# **Competências do diretor pedagógico das Escolas do Ensino Artístico Especializado da Música – representações e contributo para a elaboração de um perfil**

André Filipe Andrade Soares dos Santos

20/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

André Filipe Andrade Soares dos Santos

**Competências do diretor pedagógico das Escolas do Ensino Artístico  
Especializado da Música – representações e contributo para a  
elaboração de um perfil**

Dissertação de Mestrado

**Mestrado em Administração das Organizações Educativas**

Orientação: Prof. Doutor Fernando Luís Teixeira Diogo

Porto, dezembro de 2021

Ao Lucas, que acaba de completar um ano de idade. Que por onde passes encontres sempre  
organizações saudáveis que te ajudam a saber viver.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar ao meu orientador, professor Fernando Diogo, pela forma criteriosa como orientou esta dissertação.

À Fátima Santos, minha esposa e companheira de todos os momentos, agradeço o incentivo para alcançar os meus objetivos académicos.

Ao professor Agostinho Vieira, agradeço pela disponibilidade para as conversas exploratórias do tema e pela motivação passada.

Agradeço também à Daniela Beard por toda a ajuda com o texto e pelo encorajamento.

Por fim, agradeço a todos os participantes no estudo, desde os que contribuíram para a revisão dos inquéritos até aos que responderam aos mesmos.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente trabalho tem como objetivos determinar quais são as competências mais importantes para uma liderança eficaz no entendimento de professores, diretores pedagógicos e de presidentes de direção do ensino artístico especializado da música, identificar pontos de convergência e de divergência nas representações desses atores educativos e determinar se essas competências coincidem com competências humanas e sociais, as quais são privilegiadas pela literatura atual. Paralelamente, também nos propusemos a fornecer um contributo para o desenvolvimento de um perfil de diretor pedagógico alicerçado em competências entendidas como promotoras de uma liderança eficaz, através de uma reflexão teórica e dos dados tratados.

O estudo da liderança eficaz e do tema inerente competências tem sido realizado tanto no contexto empresarial quanto no educativo. A literatura aponta a para a adequação da estipulação de uma lista de competências como um meio para a definição de um perfil.

Este estudo de caso, que contou com a participação de 142 professores, 19 diretores pedagógicos e seis presidentes de direção, empregou uma metodologia mista, designadamente a análise de conteúdo de natureza qualitativa (categorização) e a análise quantitativa com recurso a testes estatísticos.

Concluimos que, em geral, os grupos de participantes entendem as competências humanas e sociais como as mais importantes para uma liderança eficaz do diretor pedagógico, não obstante com certas nuances. Dentro dessas competências humanas, os professores distinguem aspetos sociais e os diretores pedagógicos, embora relevem estas em maior medida, por comparação, também valorizam as de liderança pessoal. Além da primazia por competências sociais, os presidentes de direção também atribuem, comparativamente, significativo relevo às competências de natureza técnica.

**Palavras-chave:** liderança eficaz; competências; diretor pedagógico.

## **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to determine which competencies are most important for an effective leadership from the point of view of teachers, pedagogical directors and administrative directors of music schools, identify convergent and divergent points in the representations of these educational actors and determine whether these competencies coincide with human and social competencies, which are privileged in the current literature. At the same time, we also intend to provide a contribution to the development of a profile of the pedagogical director based on competencies understood as promoters of effective leadership, through a theoretical reflection and the processed data.

The study of effective leadership and the inherent theme competencies has been conducted in both business and educational contexts. The literature points to the suitability of stipulating a list of competencies as a means of defining a profile.

This case study, which included the participation of 142 teachers, 19 pedagogical directors, and six administrative directors, employed a mixed methodology, namely analysis of qualitative content (categorization) and quantitative analysis using statistical tests.

We have concluded that in general the respondent groups perceive human and social competencies as the most important for an effective pedagogical director leadership, albeit with certain nuances. Within these human competencies, teachers differentiate social aspects and pedagogical directors, although they value these to a greater extent by comparison, they also value personal leadership competencies. In turn, in addition to the predominance of social competencies, administrative director, by comparison, also place significant importance on technical competencies.

**Key words:** effective leadership; competencies; pedagogical director.

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Coletânea de competências distribuídas por quatro categorias, adaptada de Figueiredo (2018) .....	96
Apêndice 2 - Coletânea de competências .....	98
Apêndice 3 - Questionário administrado aos professores .....	105
Apêndice 4 - Questionário administrado aos diretores pedagógicos .....	110
Apêndice 5 - Questionário administrado aos presidentes de direção .....	115
Apêndice 6 - Questão aberta (respostas dos professores distribuídas pelas categorias de competências) .....	119
Apêndice 7 - Questão aberta (respostas dos diretores pedagógicos distribuídas pelas categorias de competências).....	121
Apêndice 8 - Questão aberta (respostas dos presidentes de direção distribuídas pelas categorias de competências).....	123
Apêndice 9 - Competências selecionadas pelos inquiridos por tipo de análise .....	124

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição do número de competências assinaladas pelos professores, diretores pedagógicos e presidentes de direção .....	82
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Anos de experiência como professor .....	46
Gráfico 2 - Zona geográfica das escolas que os diretores dirigem .....	47
Gráfico 3 - Habilitação em administração educacional por parte dos diretores pedagógicos	48
Gráfico 4 - Género dos presidentes de direção.....	49
Gráfico 5 - Importância dada à formação em administração educacional por parte dos três grupos de inquiridos .....	50
Gráfico 6 - Competências selecionadas pelos professores .....	59
Gráfico 7 - Competências selecionadas pelos diretores pedagógicos .....	67
Gráfico 8 - Competências selecionadas pelos presidentes de direção .....	73

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cinco grandes fatores da personalidade, adaptada de Goldberg (1990), em Northouse (2016) .....	9
Tabela 2 - Sete lógicas de ação interna dos líderes, adaptada de Rooke e Torbert (2016) .....	15
Tabela 3 - Modelo de competências da liderança, adaptada de Rego e Cunha (2019) .....	26
Tabela 4 - Paralelismo entre a divisão de Figueiredo (2018) e de Rego e Cunha (2019) relativamente a domínios de competências .....	27
Tabela 5 - Mapeamento de competências de liderança pessoal .....	31
Tabela 6 - Mapeamento de competências conceituais/estratégicas .....	31
Tabela 7 - Mapeamento de competências sociais/relacionais .....	32
Tabela 8 - Mapeamento de competências técnicas .....	32
Tabela 9 - Relação da valorização de estímulo ao desenvolvimento com o horário praticado .....	63
Tabela 10 - Relação da valorização de espírito de equipa com os anos de experiência .....	64
Tabela 11 - Relação da valorização de gestão do quotidiano escolar com escolas de maiores dimensões .....	65
Tabela 12 - Relação da valorização de ética e princípios morais com o exercício do cargo de diretor pedagógico .....	71
Tabela 13 - Relação da valorização de <i>grit</i> com a dimensão das escolas (até 149 alunos) .....	71
Tabela 14 - Relação do género dos inquiridos com racionalidade .....	75
Tabela 15 - Resultados do Teste Exato de Fisher para determinar a relação do género com racionalidade .....	75
Tabela 16 - Relação das funções com comunicação .....	76
Tabela 17 - Relação das funções com <i>grit</i> .....	77
Tabela 18 - Relação das funções com supervisão e monitorização de processos educativos e sua avaliação .....	78
Tabela 19 - Relação das funções com gestão do quotidiano escolar .....	79
Tabela 20 - Número de competências assinaladas nos quatro domínios em estudo pelos professores, diretores pedagógicos e presidentes de direção e respetivos testes de comparação .....	80

Tabela 21 - Competências mais importantes no entendimento dos professores, diretores e presidentes de direção .....	86
Tabela 22 - Número de vezes em que os domínios de competências emergem como prioritárias nas análises qualitativa e quantitativa .....	87
Tabela 23 - Integração das representações dos três grupos de respondentes tendo em conta os domínios de competências .....	88



# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. GESTÃO E LIDERANÇA – DEFINIÇÃO E FUNÇÕES .....	7
2. LIDERANÇA – ABORDAGENS TEÓRICAS.....	9
2.1. Abordagem dos traços.....	9
2.2. Abordagem das competências .....	10
2.3. Abordagem comportamental .....	10
2.4. Abordagem situacional.....	11
2.5. Abordagem caminho-objetivo.....	12
2.6. Abordagem transformacional .....	13
2.7. Abordagem servidora .....	13
2.8. Lógicas de ação da liderança .....	14
3. LIDERANÇA EDUCATIVA.....	17
3.1. Âmbitos da direção pedagógica .....	19
4. COMPETÊNCIAS .....	21
4.1. Evolução histórica do conceito.....	21
4.2. Modelos de competências associados à liderança .....	26
5. SÍNTESE .....	28
6. MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR PEDAGÓGICO .....	31
II. METODOLOGIA.....	33
1. PARADIGMA MISTO.....	35
2. MÉTODO .....	37
3. PÚBLICO-ALVO.....	38
4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	38
4.1. Inquérito por questionário .....	38
4.2. Processo de validação dos questionários.....	39
5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS.....	41
5.1. Análise estatística .....	41

5.2.	Análise de conteúdo .....	42
III.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	43
1.	CARACTERIZAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA .....	45
1.1.	Professores (P) .....	45
1.2.	Diretores pedagógicos (DP) .....	47
1.3.	Presidentes de direção (PD) .....	48
2.	IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL .....	50
2.1.	Análise comparativa .....	50
3.	QUESTÃO ABERTA .....	53
3.1.	Professores (P) .....	53
3.2.	Presidentes de direção (PD) .....	55
3.3.	Síntese .....	56
4.	COMPETÊNCIAS MAIS IMPORTANTES .....	58
4.1.	Professores .....	59
4.2.	Diretores pedagógicos .....	67
4.3.	Presidentes de direção .....	73
4.4.	Relação entre competências e a variável género .....	75
4.5.	Relação entre competências e a variável função .....	76
4.6.	Número de competências por domínio assinaladas pelos inquiridos .....	80
5.	SÍNTESE .....	83
	CONCLUSÃO .....	85
	REFERÊNCIAS .....	90
	APÊNDICES .....	96

## INTRODUÇÃO

Através do seu papel influenciador das motivações e capacidades dos professores, a liderança escolar é fundamental na melhoria dos resultados educativos, assim como do clima em que se insere. Por isso, a liderança escolar tem sido uma prioridade na agenda de políticas educativas tanto na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) quanto em países parceiros (OCDE, 2008). A prática profissional enquanto professor em três escolas por parte do autor desta dissertação tem levado a uma convicção cada mais consolidada da preponderância do diretor pedagógico para o sucesso da organização educativa em que se insere. Se é verdade que, no plano jurídico-normativo, o cargo de diretor no contexto público tem sido alvo de reformulações e de desenvolvimento conceitual, o Estatuto das Escolas do Ensino Particular e Cooperativo – contexto desta dissertação - encerra escassas linhas no que diz respeito ao perfil do diretor pedagógico, as quais remetem maioritariamente para funções, deixando ampla margem para a ação desse ator. Em conversas exploratórias com o presidente da Associação de Diretores Pedagógicos de Escolas do Ensino Artístico Especializado (ADPEEAE) e dada a ambiguidade presente, constata-se a necessidade de reflexão acerca do perfil do diretor pedagógico das escolas deste tipo de ensino. Salvo escassos exemplos (Vieira, 2003), também não há em Portugal produção teórica significativa sobre o tema.

Emerge assim o tema da liderança eficaz, o qual tem recebido substancial atenção na literatura referente ao meio empresarial (Adair, 2009; Drucker, 2011), como também educativo (Figueiredo, 2018). Inerente ao conceito de liderança eficaz é o das competências. Tem crescido em particular a argumentação a favor das competências humanas e sociais (referentes à inteligência emocional) como imprescindíveis para uma liderança eficaz também no contexto empresarial (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2013; Hamel & Zanini, 2021; Kets De Vries, 2001) e no educativo (Díaz, 2007; Figueiredo, 2018; Ruivo & Rebelo, 2014; Sacristán, Llavador, Fernández, & Alonso, 2005), rompendo com as vertentes maioritariamente técnico-instrumentais das teorias tradicionais de gestão (Trigo & Costa, 2008).

De facto, vários estudos apontam nesse sentido. A *Google*, através de investigação realizada na própria empresa, identificou 10 competências que caracterizam os melhores gestores, sendo que apenas uma é de natureza técnica (Harrell & Barbato, 2018). Rego, Gonçalves e Cunha (2017) levaram a cabo um estudo em que mais de 900 líderes intermédios foram convidados a descrever duas características dos líderes que mais os haviam marcado positivamente. As competências de liderança pessoal e as competências sociais foram as mais citadas. No plano educativo, Ruivo e Rebelo (2014) manifestaram expectativa em se dar seguimento a estudos que envolvam inteligência emocional e a sua relação com a liderança no contexto educativo português, de modo a se contribuir para a formação dos gestores das organizações educativas presentes e futuros. A “Liderança por Valores” – liderança com ênfase em processos humanos - tem ganho, também, imensa ressonância na discussão acerca da liderança, uma vez que a mesma tem o potencial de ser “verdadeiramente facilitadora e inspiradora das mudanças necessárias ao aumento da qualidade e eficácia das instituições educativas” (Trigo & Costa, 2008, p. 579).

Olhando para o contexto do ensino artístico especializado da música, formula-se, então, a seguinte problemática: Que competências do diretor pedagógico são mais importantes no entendimento dos professores, dos diretores pedagógicos e dos presidentes de direção para o exercício de uma liderança eficaz? As competências consideradas mais importantes para uma liderança eficaz por esses agentes educativos remetem, predominantemente e à semelhança do que aponta a literatura, para competências humanas e sociais?

Deste modo, surgem, então, os seguintes objetivos: determinar as competências mais importantes no entendimento dos professores (P) relativamente à prática profissional do diretor pedagógico; determinar as competências mais importantes no entendimento dos presidentes de direção (PD) relativamente à prática profissional do diretor pedagógico; determinar as competências mais importantes no entendimento dos diretores pedagógicos (DP) na sua prática profissional. Após isto, propomo-nos à seguinte tarefa: identificar os pontos de convergência e os pontos de divergência das representações dos diversos atores acerca das competências mais importantes para o exercício do cargo de diretor pedagógico.

Também é nosso objetivo determinar se as competências consideradas mais importantes para uma liderança eficaz coincidem com competências humanas e sociais.

Rego, Gonçalves e Pina (2017, p. 33) escrevem que se o líder “se compagina com o nosso protótipo de bom líder, é mais provável que nos empenhemos. Os resultados serão melhores (...)”. Fornecer uma lista de competências para que seja classificada no sentido da sua importância para o trabalho é reconhecido por Zwell como uma opção para a definição de um perfil de competências (2000, em Cascão, 2014) e assunto de grande interesse atual por parte de vários investigadores (Almeida & Seabra, 2011; Giles, 2016; M. M. F. da Silva, 2017). Estudar e perceber estas sensibilidades, estimamos, ajudará a captar a atenção para as necessidades deste tipo particular de organização escolar e dos seus intervenientes, levando a organizações que funcionam de modo mais eficaz. Tendo isto em consideração, esta dissertação tem igualmente como objetivo proporcionar um contributo para o desenvolvimento de um perfil de diretor pedagógico alicerçado em competências entendidas como promotoras de uma liderança eficaz.

Achou-se propício realizar um enquadramento teórico englobando os seguintes tópicos: Gestão e liderança – definição e funções; Liderança – abordagens teóricas; Liderança educativa; Competências (conceito e modelos); Mapeamento de competências do diretor pedagógico.

Com a finalidade de mapear as competências do diretor pedagógico, realizámos o seguinte processo: levantamento exaustivo de competências através da literatura; filtragem das competências; estipulação de um modelo integrador de competências associadas à liderança. Este modelo integrador, além de pretender contribuir para a reflexão acerca de um perfil de competências do diretor pedagógico, serviu para, por sua vez, mapear as representações do público-alvo do estudo, nomeadamente pelo uso dado no processo de recolha de dados.

Como metodologia de investigação, optámos por uma metodologia mista, ainda que com predomínio da quantitativa. Os questionários, ligeiramente diferentes entre si no que diz respeito a questões de natureza sociodemográfica, foram administrados a professores, diretores pedagógicos e presidentes de direção. Antes da sua implementação e para efeitos

de validação, os questionários foram enviados a uma amostra desse mesmo público-alvo e a um grupo de especialistas, nomeadamente professores do ensino superior. Como técnicas de tratamento de dados, usámos a análise de conteúdo de natureza qualitativa e a análise estatística descritiva e inferencial.

Dada a heterogeneidade de nomenclaturas aplicadas ao líder de topo das escolas (*e. g.*, presidente do conselho diretivo, presidente da direção administrativa, diretor administrativo, diretor geral), utilizaremos a designação presidentes de direção.

# **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## 1. GESTÃO E LIDERANÇA – DEFINIÇÃO E FUNÇÕES

Não existe um consenso entre executivos e acadêmicos no que diz respeito à relação entre gestão e liderança. Apesar de ser quase consensual na opinião dos acadêmicos que gestão é distinta de liderança, alguns consideram que a última é uma atividade, entre outras, de um gestor. Simultaneamente, outros investigadores propõem que a gestão é uma atividade típica da liderança. Ainda, outros consideram que são papéis diferentes, com escassa sobreposição (Rego & Cunha, 2019). Para estes autores, a liderança e a gestão são dois processos distintos. Concebem a diferença do seguinte modo: “os gestores sabem o que *devem* fazer, ao passo que os líderes sabem o que é *necessário* ser feito.” (Rego & Cunha, 2019, p. 38, ênfase no original). Os líderes colocam o seu interesse no futuro, procuram a mudança, pensam a longo prazo, dispõem de uma visão. Eles tratam do “porquê”, sabem como simplificar, têm uma perspectiva alargada da sociedade, sendo que buscam responder às necessidades da mesma e dos proprietários da organização. Enquanto isso, os gestores focam o seu interesse no presente, preferindo a estabilidade, atuam no curto prazo, privilegiam a execução. Tratam do “como” e prezam a lógica (Rego & Cunha, 2019). De modo semelhante, Kotter (1990) considera que gerir é fornecer ordem e consistência, enquanto liderar é produzir mudança e movimento. Liderar é um processo que se tem tornado muito importante dado o mundo dos negócios se ter tornado mais competitivo e volátil. Fazer-se o que se fazia ontem, ou então 5% melhor, deixou de ser suficiente. Agora, maior mudança exige uma maior liderança (Kotter, 1999). Liderar, mais concretamente e segundo o mesmo autor, consiste no estabelecimento de uma direção, de uma visão do futuro, juntamente com estratégias que resultam nas mudanças que são necessárias para o alcance da visão. Trata-se de alinhar pessoas, de comunicar a nova direção àqueles que podem criar ligações, que compreendam a visão e que estejam empenhados na sua realização. Motivar e inspirar são elementos necessários para que haja o concretizar da visão. É necessário manter as pessoas a moverem-se na direção certa apesar dos desafiantes obstáculos à mudança, enquanto se apela a valores e emoções humanas básicas, ainda que frequentemente ignorados. Em relação à gestão, por outro lado, também Kotter (1999) considera que consiste numa resposta ao surgimento de grandes organizações – um dos desenvolvimentos mais significativos do século XX – e fornece um grau de ordem e de consistência a dimensões como a qualidade e a rendibilidade dos produtos,

tratando de lidar com a complexidade. Consiste no desenvolvimento e no cumprimento do plano visionado pela liderança, respetivamente através da organização e do pessoal, criando uma estrutura organizacional e um conjunto de cargos para cumprir as exigências desse mesmo plano.

Um estudo liderado por Simonet e Tett (2012), intitulado *Five perspectives on the leadership-management relationship: a competency-based evaluation and integration*, procurou explorar como é que a gestão e a liderança podem ser melhor conceitualizadas. Um total de 43 especialistas identificaram a sobreposição e as diferenças entre liderança e gestão no que diz respeito a 63 competências. O estudo descobriu um grande número de competências ( $n=22$ ) que tanto descrevem liderança como gestão (*i. g.*, produtividade, foco no cliente, profissionalismo, estabelecimento de objetivos). Não obstante, também encontraram muitas competências únicas de cada um. Especificamente, descritores tais como motivação intrínseca, pensamento criativo, planeamento estratégico, tolerância da ambiguidade e capacidade de interpretar pessoas remetem para a liderança; por sua vez, orientação por regras, planeamento de curto prazo, motivar extrinsecamente, ordem, preocupação com segurança e cumprimento de tempo são descritores específicos da gestão.

Apesar de claramente haver um grande nível de sobreposição das competências da gestão e da liderança, na essência, trata-se de duas áreas distintas.

De salientar que, nesta fase, estamos a tratar do tema de modo genérico, aludindo a literatura que se refere maioritariamente a empresas e não a escolas. Nas escolas, no caso do diretor, têm cabimento tanto as funções de líder quanto de gestor, no entanto, podem coexistir e frequentemente coexistem em medidas diferentes, variando em peso e medida conforme o respetivo contexto (*i. e.*, escola pública/escola particular, dimensão e nível de complexidade inerente a cada organização) e as conceções perfiladas pelos próprios diretores.

## 2. LIDERANÇA – ABORDAGENS TEÓRICAS

De seguida, iremos elencar e descrever sucintamente as principais abordagens teóricas relacionadas com a liderança.

### 2.1. Abordagem dos traços

A abordagem dos traços sugere que certas pessoas nasceram com traços que fazem delas grandes líderes (Northouse, 2016). O autor (2016) menciona que dos estudos conduzidos ao longo dos anos no séc. XX acerca dessas características, é óbvio que muitos traços contribuem para a liderança. Alguns desses traços importantes são inteligência, autoconfiança, determinação, integridade e sociabilidade. Os investigadores também têm encontrado uma forte relação entre liderança e os traços descritos pelo modelo dos cinco grandes fatores da personalidade, os quais constam na seguinte tabela:

<b>Cinco grandes fatores da personalidade</b>	
<b>Neuroticismo</b>	A tendência para ser depressivo, ansioso, inseguro, vulnerável e hostil.
<b>Extroversão</b>	A tendência para ser sociável e assertivo e para ter energia positiva.
<b>Abertura</b>	A tendência para estar informado, ser criativo, perspicaz e curioso.
<b>Afabilidade</b>	A tendência para aceitar, conformar-se, ser de confiança e ser cuidadoso.
<b>Conscienciosidade</b>	A tendência para ser minucioso, organizado, controlado, confiável e decisivo.

*Tabela 1 - Cinco grandes fatores da personalidade, adaptada de Goldberg (1990), em Northouse (2016)*

O traço mais associado à liderança é extroversão, seguido de conscienciosidade, abertura e afabilidade (Northouse, 2016). O autor também refere que a inteligência emocional e a sua relação com a liderança têm igualmente constituído uma linha de estudos mais recente. Esta linha de investigação sugere que líderes que são sensíveis às suas emoções e ao impacto das suas emoções nos outros podem ser líderes mais eficazes.

## 2.2. Abordagem das competências

A abordagem das competências centrada na perspectiva do líder é bem representada pela obra de Katz (1955, em Northouse, 2016) acerca da abordagem das três competências e mais recentemente por Mumford e seus colegas (2000, em Northouse, 2016), que começaram o desenvolvimento de um modelo de liderança por competências.

Na primeira abordagem, a liderança eficaz depende de três competências pessoais básicas: técnicas, humanas e conceituais. As três competências são importantes para os líderes, sendo que a importância de cada uma varia consoante os níveis de gestão. Em níveis mais baixos as competências técnicas e humanas são mais importantes. Em níveis intermédios, as três competências são igualmente importantes, sendo que em níveis mais altos, as competências conceituais e humanas são mais importantes, enquanto que as capacidades técnicas tornam-se menos importantes (Northouse, 2016). O autor refere que os líderes são eficazes na medida em que as suas competências correspondem ao seu nível de gestão.

Nos anos 90, o modelo das três competências de Mumford e os seus colegas foi desenvolvido para explicar as habilidades (conhecimento e capacidades) que tornam possível uma liderança eficaz (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs, & Fleishman, 2000). Mais complexo do que o de Katz, este modelo delinea cinco componentes de desempenho eficaz do líder, nomeadamente as competências, os atributos individuais, os resultados da liderança, as experiências da carreira e a influência do ambiente. As competências do líder centrais neste modelo são as relativas à resolução de problemas, ao discernimento social e ao conhecimento. Essas competências, por sua vez, são diretamente afetadas pelos atributos individuais do líder (*e. g.*, motivação, personalidade). Por sua vez, as competências do líder são também afetadas pelas suas experiências de carreira e pelo ambiente (Northouse, 2016).

## 2.3. Abordagem comportamental

A abordagem comportamental difere das abordagens dos traços e das competências na medida em que se foca no que os líderes fazem em detrimento do que os líderes são. Sugere que os líderes atuam com dois tipos diferentes de comportamentos: comportamentos relacionados com tarefas e comportamentos respeitantes a relacionamentos (Northouse,

2016). O foco central desta abordagem reside em como é que os líderes combinam esses dois tipos de comportamentos para influenciar outros.

A abordagem comportamental tem a sua origem nas três diferentes linhas de investigação seguintes (Northouse, 2016): os estudos da Universidade de Ohio, que desenvolveram o questionário de descrições do comportamento do líder, onde identificaram a “iniciação da estrutura” e a “consideração” como comportamentos centrais da liderança; os estudos da Universidade de Michigan, que fizeram descobertas idênticas às da Universidade de Ohio, no entanto tendo-as chamado de orientação para o produto e de orientação para o funcionário; por sua vez, os estudos de Blake e Mouton (1964, 1978, 1985, em Northouse, 2016), que desenvolveram um modelo prático para treinar gestores, agora intitulado *The Leadership Grid*, que descrevia comportamentos de líderes com uma grelha com dois eixos: a preocupação com os resultados e a preocupação com as pessoas. A forma como os líderes combinam essas orientações resultam em cinco estilos de liderança principais: *authority-compliance* (eficácia nas operações resulta do estabelecimento de condições de trabalho de modo a que elementos humanos interfiram muito pouco), *country-club management* (criteriosa atenção às necessidades das pessoas como objetivo de satisfazer relacionamentos leva a uma atmosfera organizacional confortável e amigável e onde há ritmo de trabalho), *impoverished management* (o exercício do mínimo de esforço para realizar o trabalho como atitude apropriada para manter a membresia à organização), *middle-of-the-road management* (performance organizacional adequada é possível através do equilíbrio entre a necessidade de realizar-se o trabalho e a manutenção da moral das pessoas em níveis satisfatórios) e *team management* (a realização do trabalho vem de pessoas comprometidas e a interdependência através de objetivos comuns no propósito da organização leva a relacionamentos de confiança e de respeito).

## 2.4. Abordagem situacional

A liderança situacional, desenvolvida por Hersey e Blanchard (1969), é uma abordagem prescritiva que sugere como é que os líderes podem tornar-se mais eficazes em diferentes contextos e objetivos organizacionais, providenciando um modelo que sugere que o líder deve operar tendo em conta a exigência de uma situação em particular. A abordagem classifica

estilos de liderança em quatro partes: S1 – *high directive-low supportive*; S2 – *low directive – high supportive*; S3 – *low directive – high supportive*; S4 – *low directive-low supportive*. O modelo descreve como é que esses quatro estilos se aplicam ao nível do desenvolvimento dos seguidores, a saber: D1 – *low in competence and high in commitment*; D2 – *low to some competence and low in commitment*; D3 – *moderately competent but lacking commitment*, D4 – *a great deal of competence and a high degree of commitment*. O líder é eficaz na medida em que determina o nível de desenvolvimento dos seguidores num dado objetivo e exhibe o estilo prescrito adequado a essa mesma situação. Nesta abordagem, a liderança é medida com questionários que avaliam uma série de situações relacionadas com o trabalho. São, assim, úteis na medida em que ajudam os líderes a mudar o seu estilo de modo a se tornarem mais eficazes nas diferentes situações (Northouse, 2016).

## 2.5. Abordagem caminho-objetivo

Segundo Northouse (2016), a abordagem caminho-objetivo apareceu primeiramente na literatura da liderança no início dos anos 70 nas obras de Evans (1970), House (1971), House e Dessler (1974), e House e Mitchell (1974). Foi desenvolvida para explicar de que modo os líderes motivam os seguidores a serem produtivos e satisfeitos no seu trabalho. Os princípios básicos da abordagem derivam da teoria da expectativa, que sugere que os seguidores serão motivados se se sentirem competentes, se sentirem que os seus esforços serão recompensados, assim como se o seu trabalho receberá o pagamento devido. O líder, ao escolher um estilo de liderança (diretivo, apoiante, participativo, ou orientado para realizações), providencia o que está em falta nos seguidores num contexto específico do trabalho. Ou seja, é responsabilidade do líder encontrar forma de ajudar os seguidores a atingir os seus objetivos dirigindo-os, guiando-os e formando-os. O modelo, entre outras coisas, prediz que: a liderança diretiva é eficaz em tarefas ambíguas; a liderança de apoio é eficaz em tarefas repetitivas; a liderança participativa é eficaz quando as tarefas são pouco claras e os seguidores são autónomos: a liderança orientada para as realizações é eficaz para tarefas desafiantes (Northouse, 2016).

## 2.6. Abordagem transformacional

Com as suas raízes nas obras de Bass (1985), Bennis e Nanus (1985), Burns (1978) e Kouzes e Posner (2002), a liderança transformacional é considerada uma das abordagens mais abrangentes. Diz respeito ao processo através do qual certos líderes são capazes de inspirar os seguidores a alcançar grandes feitos, nomeadamente através da compreensão e da adaptação às suas necessidades e motivações e ajudando-os a alcançar mais do que aquilo que é esperado deles. Os líderes transformacionais são reconhecidos como bons modelos a seguir e são capazes de criar e articular uma clara visão para uma organização e de capacitar os seguidores para o crescimento. Agem de forma que os outros possam confiar neles e dão sentido à vida organizacional. Tal como o nome indica, a liderança transformacional é um processo que muda e que transforma pessoas. Coloca ênfase em emoções, valores e ética e objetivos a longo prazo (Northouse, 2016).

Esta perspetiva distingue-se de liderança transacional. Segundo Bass e Riggio (Bass & Riggio, 2006), MacGregor Burns, em *Leadership* (1978), foi quem inicialmente conceitualizou a liderança como sendo transacional ou transformacional. Os modelos transacionais focam-se nos intercâmbios que ocorrem entre os líderes e os seguidores – os chamados intercâmbios sociais (Bass & Riggio, 2006). Isto acontece, por exemplo, quando um político ganha votos prometendo acabar com os impostos, ou quando um docente atribui uma classificação ao aluno após conclusão de um trabalho (Burns, 1978). Trata-se de uma liderança por troca social. Por seu lado, a liderança transformacional é o processo do envolvimento com outros e da criação de uma conexão que aumenta o nível de motivação e de moralidade tanto nos líderes como nos seguidores (Northouse, 2016).

## 2.7. Abordagem servidora

A liderança servidora advém da liderança transformacional, e, por isso, contém características idênticas: a valorização das pessoas; a mentoria; a capacidade de ensinar; a delegação de responsabilidades; o poder e a autonomia para os liderados. Não obstante, a liderança servidora difere da transformacional na medida em que se centra na figura do líder, que, por sua vez, coloca a ênfase nos seguidores (Stone, Russel & Patterson, 2004, em Silva, 2018).

A liderança servidora tem a sua origem na obra *The servant as leader* de Robert Greenleaf (1970). Desafia as crenças tradicionais sobre liderança e influência. Com efeito, a liderança servidora enfatiza que os líderes devem ser atentos às necessidades dos seguidores, capacitá-los e ajudá-los a atingir todo o seu potencial, enquanto procura remover desigualdades e injustiças sociais onde se insere (Northouse, 2016).

Os académicos têm conceitualizado a liderança servidora de vários modos. Spears (2002), por exemplo, destaca 10 características da abordagem: escuta; empatia; cura; consciência; persuasão; conceitualização; antecipação; mordomia; compromisso com o crescimento das pessoas; construção de comunidade. Northouse (2016) considera a abordagem única devido, principalmente, a ter como essência o altruísmo e ser contraintuitiva e provocadora.

## 2.8. Lógicas de ação da liderança

O tema da liderança também pode ser tratado com outro olhar. Rooke e Torbert (2016) referem que a maioria dos psicólogos do desenvolvimento concorda com a ideia de que aquilo que diferencia os líderes não é tanto a sua filosofia de liderança, a sua personalidade, ou o seu estilo de gestão, mas, antes, a sua lógica de ação interna, ou seja, como interpretam os seus ambientes e reagem quando o seu poder ou segurança são postos em causa. O seguinte quadro resume as sete lógicas de ação:

Tipo	Características	Forças	Fraquezas
<b>Oportunista</b>	Ganha de qualquer maneira. Orientação egoísta; manipulador; “força é poder”.	Bom em emergências e na busca de vendas.	Poucas pessoas o querem seguir a longo prazo.
<b>Diplomático</b>	Evita o conflito. Quer pertencer; obedece às normas do grupo; não balança o barco.	Reforça as ligações das equipas.	Não consegue transmitir más notícias ou tomar as decisões difíceis para melhorar o desempenho.

<b>Conhecedor</b>	Dirige através da lógica e da especialização. Utiliza dados concretos para obter consenso e predominância.	Bom contribuidor individual.	Falta de inteligência emocional; falta de respeito pelas pessoas com menos conhecimento.
<b>Realizador</b>	Alcança objetivos estratégicos. Promove o trabalho de equipa; controla os deveres de gestão e reage às exigências do mercado para alcançar os objetivos.	Bem capacitado para trabalho de gestão.	Inibe o pensamento fora da caixa.
<b>Individualista</b>	Opera de forma não-convencional. Ignora as regras que considera irrelevantes.	Eficaz em cargos de associação e consultoria.	Irrita os colegas e os chefes ao ignorar os processos organizacionais fundamentais e as pessoas.
<b>Estratega</b>	Gera a mudança organizacional e pessoal. Altamente colaborativo; combina visão com iniciativas pragmáticas e oportunas; desafia os pressupostos existentes.	Gera transformações a curto e longo prazo.	Nenhuma.
<b>Alquimista</b>	Gera transformações sociais ( <i>i. e.</i> , Nelson Mandela). Reinventa as organizações de forma historicamente significativa.	Lidera a mudança social.	Nenhuma.

*Tabela 2 - Sete lógicas de ação interna dos líderes, adaptada de Rooke e Torbert (2016)*

Rooke e Torbet (2016) administraram um inquérito a milhares de gestores e profissionais, a maioria com idades entre os 22 e os 55 anos, em centenas de empresas americanas e europeias em diversas áreas de atividade, tendo resultado na seguinte distribuição: oportunista – 5%; diplomata – 12%; conhecedor: 38%; realizador – 30%; individualista – 10%; estratega – 4%; alquimista – 1%. O trabalho de destes autores tem sido realizado no sentido

de melhorar o desempenho de líderes, sendo que proporcionam ferramentas, na forma de passos a realizar, para a transição de uma lógica de ação para outra. Por exemplo, considerando a passagem de uma lógica de ação individualista para a estratégia, os autores sugerem estes passos: “Estabelecerem aconselhamento mútuo com os membros da vossa rede profissional (membros da direção, gestores de topo, líderes empresariais) que poderão pôr em causa os vossos pressupostos e práticas, bem como os da vossa empresa e área de atividade.” (Rooke & Torbert, 2016, p. 173). A última lógica de ação (alquimista), estimamos, é análoga da abordagem da liderança transformacional. No capítulo seguinte vamos abordar o tema da liderança no contexto educativo.

### 3. LIDERANÇA EDUCATIVA

Começando por abordar em forma de resumo os principais modos de encarar a liderança no século XX, Costa, Mendes, e Ventura (2000) afirmam que a escola não escapa à influência dessas mesmas visões da liderança, pois depende muitas vezes de modelos de análise organizacional e de orientação normativa importados de outros contextos, reconhecendo simultaneamente que a análise organizacional também recebe influências de muita investigação realizada na área das organizações educativas. Ainda assim, o autor considera importante chamar a atenção para a especificidade das organizações escolares, nomeadamente no que diz respeito à singularidade da sua missão, uma vez que é na sua essência pedagógica e educativa. A escola é uma organização democrática, mas também onde as práticas da democracia são objetos da sua ação. Na prática, a escola é justa, enquanto é concomitantemente uma organização onde há uma pedagogia da justiça. Trata-se de uma organização aprendente, mas também um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem. A escola é autónoma, como igualmente uma organização de pedagogia da autonomia. Ou seja, segundo as palavras dos autores, “os próprios modos de organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica mas constituem-se eles próprios como objectos da acção pedagógica” (Costa et al., 2000, p. 27). Os autores sinalizam alguns aspetos que os apelos a uma maior valorização da liderança nas escolas não deverão esquecer: a liderança é um fenómeno disperso que percorre transversalmente a organização escolar, em vez de estar centrada no líder ou nos líderes formais – falamos de “lideranças” em vez de “liderança”; a escola é um meio alinhado pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade, com processos de ensino-aprendizagem que ocorrem de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional; liderança e colegialidade docente, na medida em que estes, com autonomia, promovem uma cultura de colaboração, em que existe construção conjunta do currículo, tomada conjunta de decisões e ação baseada na reflexão partilhada; liderança como um conjunto de competências técnicas e instrumentais e humanas (tal como a inteligência emocional) que se aprendem; distinção entre liderança e gestão, na medida em que um gestor não é necessariamente um líder (ou pode nem saber o que significa liderar), nem aqueles que são líderes são sempre gestores. Tendo estes quadrantes em mente,

os autores sublinham alguns desenvolvimentos necessários da problemática em questão, como por exemplo os seguintes: a liderança estratégica, a importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional, a questão nevrálgica das lideranças intermédias ou a formação especializada dos líderes escolares (Costa et al., 2000). Sacristán e colaboradores (Sacristán et al., 2005), de igual modo descrevem a liderança educativa como liderança transformacional – em detrimento da liderança transacional - a qual não se centra tanto em tarefas quanto nas pessoas, exigindo do diretor a conceção e comunicação de uma nova visão da totalidade da organização. É uma forma de liderança que se ocupa da transformação da dimensão cultural da organização, tendo como base de ação a independência e a mudança, em desfavor de uma visão tradicional de dependência. Para esse fim, e também indo ao encontro de Costa (2000), o autor defende que as competências dos diretores passam mais por características pessoais do que conhecimento de determinadas técnicas de gestão que podem ser acedidas pela instrução (Sacristán et al., 2005). Esta competência do diretor não diz tanto respeito à eficiência com que são cumpridas tarefas determinadas ao diretor formal ou normativamente, mas sim à perceção da mesma pelos sujeitos vinculados à organização e outros da sua proximidade. Trata-se de entender que as organizações são integradas por pessoas e que nenhuma organização educativa “puede reducir sus miembros a un sistema de significados o normas de valor singular o a un conjunto de pautas de comportamiento (Gray, 1982 citado em Sacristán et al., 2005, p. 21). Segundo Coulson (1990, citado por Sacristán et al., 2005, p. 21), o elemento diferenciador da média dos diretores em relação aos que são percebidos como eficazes e aos que são mais respeitados é o nível de “competencia interpersonal de estos últimos en su habilidade para escuchar con sensibilidad y entrar en diálogo con los otros.”, o que vai ao encontro da ideia da inteligência emocional como uma dimensão inequívoca do líder eficaz nas organizações em geral. No mesmo sentido, Díaz sublinha a importância das pessoas nas organizações em geral e nas escolares no contexto do presente século (Díaz, 2007). Em Portugal, Ruivo e Rebelo (2014) confirmam esta ideia, após terem constatado a forte presença do quociente emocional em gestores de topo no contexto escolar, ainda que constitua um elemento muito necessário para a prática profissional dos diretores em geral, o qual deve ser por eles objeto de estudo em contexto de formação, tal como alguns autores sugerem (Ribeiro, Campos, Coelho, & Pereira, 2019).

### 3.1. Âmbitos da direção pedagógica

O Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, estabelecido no decreto-lei n.º 152/2013 de quatro de abril de 2013, prevê as seguintes competências da direção pedagógica no artigo 41º, a qual pode ser singular ou colegial: a) representar a escola junto do Ministério da Educação e Ciência em todos os assuntos de natureza pedagógica; b) planificar e superintender nas atividades curriculares e culturais; c) promover o cumprimento dos planos e programas de estudos; d) velar pela qualidade do ensino; e) zelar pela educação e disciplina dos alunos. O termo competências, neste contexto, remete para um conjunto de funções que dão sentido ao papel da direção pedagógica, embora se subentenda, naturalmente, a necessidade da capacidade – ou competência na definição que assumimos e que explicaremos adiante – de exercer essas funções, competências essas que ganham tradução nos pontos seguintes. Quanto à formação requerida para o exercício do respetivo cargo, o ponto 6 do artigo 40º do mesmo decreto-lei prescreve que o diretor pedagógico ou o presidente da direção pedagógica deva ter qualificações académicas de nível superior e habilitações profissionais adequadas ou, em vez destas, experiência pedagógica de no mínimo três anos. Constatamos que o critério é bastante amplo, levando a uma realidade ambígua e eventualmente heterogénea de práticas. Isto pode ser explicado por se tratar de escolas privadas, deixando ao juízo de cada entidade titular, segundo princípios de autonomia e de contexto, a escolha do perfil adequado. Por seu lado, à entidade titular compete o seguinte, também segundo o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (artigo 38º): a) definir orientações gerais para a escola; b) assegurar os investimentos necessários ao normal funcionamento do estabelecimento; c) representar a escola em todos os assuntos de natureza administrativa e financeira; d) responder pela correta aplicação dos apoios financeiros concedidos; e) estabelecer a organização administrativa e as condições de funcionamento da escola; f) assegurar a contratação e a gestão do pessoal; g) prestar ao Ministério da Educação e Ciência as informações que este, nos termos da lei, solicitar; h) assegurar a divulgação pública do projeto educativo, das condições de ensino e os resultados académicos obtidos pela escola e tornar públicas as demais informações necessárias a uma escolha informada a ser feita pelas famílias e pelos alunos; i) manter registos escolares dos alunos, em condições de autenticidade e segurança; j) estabelecer protocolos de articulação com escolas e

agrupamentos de escolas, celebrar acordos de cooperação e parcerias com outras entidades e promover o seu cumprimento; k) cumprir as demais obrigações impostas por lei. A alínea 2 determina que “as competências previstas no número anterior poderão ser exercidas diretamente pela entidade titular, ou através de representante ou representantes por ela designados, nos termos dos respetivos estatutos”.

Em conversas e entrevistas exploratórias com o Presidente da ADPEEAE, evidencia-se a falta de harmonia entre aspetos pedagógicos e aspetos administrativos, o que dificulta os objetivos do primeiro âmbito.

## 4. COMPETÊNCIAS

### 4.1. Evolução histórica do conceito

Olhando para a evolução do conceito de competências tendo em conta as abordagens dominantes surgidas nos Estados Unidos da América e na Europa desde o seu início (final da década de 50), Delamare e seus colegas distinguem entre abordagem comportamental, abordagem funcional e abordagem multidimensional e holística (Delamare et al., 2005). Cascão (2014) entende as três abordagens de modo semelhante, intitulando a última de perspectiva construtivista.

#### *Abordagem comportamental*

A introdução do termo competência como características pessoais associadas a um desempenho superior e a uma alta motivação é atribuída a Robert White, que definiu competência - no artigo *Motivation reconsidered: the concept of competence* (White, 1959) como sendo uma interação efetiva do indivíduo com o ambiente (Delamare et al., 2005).

McClelland (1973, 1976), no seguimento desta abordagem, desenvolveu testes que defendem competência em oposição a inteligência, tendo subsequentemente descrito estas características como estando na base de uma performance superior - competência. Então, medições de competência foram desenvolvidas, tendo constituído uma alternativa aos tradicionais testes de inteligência cognitiva, na crença de que estes eram insuficientes indicadores de performance profissional. Começando do lado oposto, a abordagem das competências observa como é que os profissionais de alto desempenho se distinguem dos menos bem-sucedidos. Então, competência traduz capacidades e disposições além da capacidade cognitiva, tal como a autoconsciência, a regulação pessoal e as capacidades sociais (Delamare et al., 2005).

Esta tradição tem influência especial nos Estados Unidos da América, em que competência é definida em termos de “‘underlying characteristics of people’ that are ‘causally related to effective or superior performance in a job’, ‘generalizing across situations, and enduring for a

reasonably long period of time” (Boyatzis, 1982 & Spencer e Spencer, 1993 em Delamare et al., 2005, p. 32).

Boyatzis (1982, em Delamare et al., 2005) seguiu esta linha, através de um estudo (*The competent manager: a model for effective performance*) envolvendo 2000 gestores em 41 posições diferentes em 12 organizações, respetivamente, que determinou as características de um desempenho eficaz. Este estudo resultou num modelo integrado de competências de gestão que explica a inter-relação dessas características com a sua relação com as funções de gestão e o ambiente organizacional interno.

Integrados igualmente nesta linha, Spencer e Spencer analisaram 650 empregos do termo competência, de modo a propor uma definição do mesmo. Para eles, competências incluem o seguinte (Delamare et al., 2005, p. 32):

*motives, traits, self-concepts, attitudes or values, content knowledge, or cognitive or behavioral skills – any individual characteristic that can be measured or counted reliably and that can be shown to differentiate significantly between superior and average performers, or between effective and ineffective performers.*

Enquanto que a abordagem comportamental das competências promovida maioritariamente por David McClelland e Hay McBer ainda é muito evidente nos Estados Unidos da América, tem crescido no terreno uma conceção mais lata, que tem também como ênfase competências funcionais relacionadas com o emprego e conhecimento sustentado (Delamare et al., 2005).

### *Abordagem funcional*

Nos anos 80, por causa do reconhecimento de deficiências endémicas da formação de competências no Reino Unido, os governos, com o objetivo de estabelecer um sistema unificado para a nação de qualificações baseadas no trabalho, criaram uma abordagem à *Vocational Education and Training* com a sua estrutura de qualificações baseada em competências, que acabou por influenciar outros países da *Commonwealth* (nome dado a uma associação de 53 países) e da União Europeia. Isto resultou no *New Vocational Qualifications*, que era baseado em padrões ocupacionais de competências, fundamentados na análise

funcional das ocupações em contextos variados (Mansfield & Mitchell, 1996 em Delamare et al., 2005). Outros *Vocational Qualifications* têm coexistido com o *New Vocational Qualifications*, nomeadamente o *Management Standards*, da *Management Charter Initiative*, o qual foi posteriormente completado com um modelo de competências.

Uma posterior revisão das qualificações vocacionais em 1996 expandiu a definição de competência para o seguinte (Beaumont, 1996 citado em Delamare et al., 2005, p. 35):

*The ability to apply knowledge, understanding and skills in performing to the standards required in employment. This includes solving problems and meeting changing demand.*

Apesar das abordagens mais usadas no Reino Unido serem de competências funcionais, alguns empregadores criaram as suas próprias estruturas de competências para os gestores, ou então adaptaram modelos genéricos. Alguns até usaram o modelo de Hay McBer, que é influenciado por David McClelland (Delamare et al., 2005). Surgiram algumas abordagens mais holísticas ao modelo de competência profissional, nomeadamente a de Cheetham e Chivers (1996, 1998), que incorpora cinco conjuntos de competências interconectadas<sup>1</sup>, tendo sido posteriormente alterado, classificando competências éticas no âmbito das competências pessoais (Delamare et al., 2005 p. 35):

*Cognitive competence, including underpinning theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially. Knowledge (know-that), underpinned by understanding (know-why), is distinguished from competence.*

*Functional competences (skills or know-how), those things that 'a person who works in a given occupational area should be able to do. . .[and] able to demonstrate'.*

*Personal competency (behavioural competencies, 'know how to behave'), defined as a 'relatively enduring characteristic of a person causally related to effective or superior performance in a job'.*

*Ethical competencies, defined as 'the possession of appropriate personal and professional values and the ability to make sound judgements based upon these in work-related situations'.*

*Meta-competencies, concerned with the ability to cope with uncertainty, as well as with learning and reflection.*

---

<sup>1</sup> No original (Delamare et al., 2005), "five sets of inter-connected competences and competencies".

Uma investigação numa amostra de 16 organizações descobriu que apenas nove estavam a usar competências funcionais baseadas no *Management Standards*, duas usavam estruturas de competências behavioristas e cinco tinham uma combinação de competências funcionais e behavioristas, introduzindo assim modelos de competências híbridos, o que mostra que também no Reino Unido existe a ampliação do conceito de competência de modo a captar conhecimento subjacente e comportamentos, em vez de simplesmente captar competências funcionais associadas a ocupações específicas.

#### *Abordagem multidimensional e holística/construtivista*

Na França, a história da gestão é marcada pela cultura nacional (num contexto de direito pelo treino vocacional e da importância de acordos coletivos), o que explica a fraca evidência da abordagem de McClelland no país. O movimento das *compétences* em França começou nos anos 80, tendo-se tornado especialmente influenciador nos anos 90. Em 1993, o Estado encorajou a abordagem baseada em competências quando a agência nacional do emprego, a *Agence Nationale Pour L'emploi*, mudou a sua estrutura das ocupações (*Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois*) para um sistema baseado em competências. Isto estimulou o comentário académico sobre o tema (Le Boterf, 1994; Levy-Leboyer, 1996; Merle, 1996; Minet et al., 1994 em Delamare et al., 2005).

As empresas adotaram a avaliação individual de competências, em vez de avaliar pelas qualificações (Durand, J. P., 2000 em Delamare et al., 2005), o que aumentou a flexibilidade, enquanto que por vezes também comprometeu a segurança de emprego. A possibilidade de o cidadão acreditar as suas competências (*bilan des compétences*) de modo independente como base para o seu desenvolvimento pessoal e da sua ocupação também deu um ímpeto por parte do estado ao movimento das competências.

Em suma, a abordagem francesa é tripartida em conceitos do conhecimento (*savoir* e *connaissance*), uma componente baseada na experiência (*savoir faire* ou *savoir agir*) e uma componente behaviorista (*savoir être* ou *la faculté de s'adapter*).

Delamare e os seus colegas defendem a inadequação de uma estrutura de competência unidimensional, estando a dar lugar a estruturas multidimensionais. De modo semelhante, Le Boterf (1995, em Cascão, 2014) considera que a assimilação de competência como um conjunto de saberes, de saberes-fazer e saberes-ser parece ser muito redutora, uma vez que a passagem das características ao estatuto de competência é um processo dinâmico e em permanente construção, em vez de uma simples aplicação direta.

Além da França, Alemanha e Áustria também parecem adotar uma estrutura holística, tendo em consideração conhecimento, capacidades e comportamentos como dimensões da competência, o que pode verificar-se na maioria dos outros países que têm adotado a formação vocacional baseada em competência (Delamare et al., 2005). No nosso país, por exemplo, vemos esse pensamento espelhado no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que define competências como sendo “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 9).

De seguida abordaremos modelos de competências aplicados à liderança.

## 4.2. Modelos de competências associados à liderança

Rego e Cunha (2003) dividem as competências mais relevantes para a eficácia dos gestores em competências técnicas, interpessoais e conceituais (cognitivas) e também dedicaram uma secção às competências adjacentes à inteligência emocional, construída a partir de Goleman (1998, 1999, 2000, em Rego & Cunha, 2003), com os seguintes constituintes: autoconsciência; autogestão; consciência social; competências sociais. Mais recentemente, os mesmos autores (Rego & Cunha, 2019) integram estas últimas competências na divisão presente na Tabela 3:

Competências de liderança pessoal	Competências conceituais/estratégicas	Competências sociais/relacionais	Competências técnicas
Ética (e.g., honestidade, integridade, coragem)	Competência cognitiva (i.e., inteligência)	Apoio social (i. e., diálogo, escuta ativa, capacidade de reconhecer os méritos e os esforços dos liderados, empatia)	Competência
Conscienciosidade (i. e., profissionalismo, rigor, sentido de responsabilidade)	Orientação para o futuro (inovação, empreendedorismo, visão)	Respeito e humanidade	Conhecimento
Prudência/sensatez	Racionalidade (análise e crítica dos problemas e da realidade)	Justiça	Experiência
Grit (determinação, perseverança, “fibra”, “garra”)		Assertividade e frontalidade	
		Coaching (i. e., orientação, acompanhamento, delegação, partilha)	
		Estímulo e desafio ao desenvolvimento dos liderados	
		Espírito de equipa	
		Espírito positivo (e. g., humor)	

Tabela 3 - Modelo de competências da liderança, adaptada de Rego e Cunha (2019)

Esta integração de competências aproxima-se da proposta na tese de doutoramento *Para uma liderança percebida como eficaz - líderes e liderados* (Figueiredo, 2018), que organizou um número abundante de modelos de competências associados à liderança (e à gestão), cujo resultado pode ser verificado no Apêndice 1.

Embora não se consiga estabelecer uma linearidade completa, podemos considerar o seguinte paralelismo entre a divisão de Figueiredo (2018) e a de Rego e Cunha (2019):

<b>Rego e Cunha (2019)</b>	Competências de liderança pessoal	Competências conceituas/estratégicas	Competências sociais/relacionais	Competências técnicas
<b>Figueiredo (2008)</b>	Competências emocionais	Competências intelectuais	Competências sociais	Competências de gestão

Tabela 4 - Paralelismo entre a divisão de Figueiredo (2018) e de Rego e Cunha (2019) relativamente a domínios de competências

O modelo de Figueiredo (2018) integra competências intrapessoais, nomeadamente as emocionais, tal como podemos constatar na Tabela 4.

Rego e Cunha (2019) esclarecem que o termo competências abarca competências em sentido estrito (*i.e.*, *skills*) e traços. Para os autores, as *skills* são habilidades ou capacidades para realizar algo de modo eficaz. Resultam tanto de atributos inatos como da aprendizagem. Por sua vez, os autores (2019, p. 82) descrevem os traços como “atributos individuais que englobam disposições personalísticas, necessidades e motivos e valores” e os valores como “atitudes, que o indivíduo internaliza, sobre o que é correto ou incorreto, eticamente aceitável ou inaceitável”. A justiça, a honestidade, a civilidade e a orientação para o desempenho são exemplos de valores relevantes para a liderança. Por sua vez, sobre as disposições jornalísticas, os autores descrevem-nas como “inclinações ou disposições estáveis, ou seja, características relativamente permanentes ao longo da vida” (*e. g.*,: extroversão, maturidade emocional, amabilidade), sendo que o “desejo estável de determinados estímulos ou experiências” constitui as necessidades e os motivos – “necessidades” de natureza social e não de natureza fisiológica, como a sede ou fome. Refere-se à “necessidade (ou o motivo) de sucesso, a de afiliação e a de poder”.

## 5. SÍNTESE

A abordagem global adotada até então no enquadramento teórico merece agora um momento de articulação de ideias, no sentido de definir uma base para as próximas etapas desta dissertação.

Não obstante reconhecermos a natureza situacional da liderança, a importância da identificação de competências, além de se justificar pelo significativo número de estudos com essa premissa (Almeida & Seabra, 2011; Harrell & Barbato, 2018; Neto & Calvosa, 2006; Rego et al., 2017; Rego & Pina e Cunha, 2019; M. M. F. da Silva, 2017) justifica-se porque

*cria uma linguagem comum nas práticas das pessoas e faz a integração das mesmas; liga as práticas das pessoas às estratégias dos negócios; promove a autogestão nas práticas diárias; facilita a mudança de papel da gestão de recursos humanos; promove a flexibilidade no trabalho; aumenta a velocidade de adoção de novos valores e tecnologias; promove a rotação de práticas pessoais” (Cascão, 2014, p. 67).*

Sendo a liderança educativa um conceito que envolve a transformação não só de liderados como também do próprio líder e aspirantes (relação com a liderança transformacional), adequa-se o facto dos modelos por competências partirem do pressuposto de que estas podem e devem ser adquiridas/desenvolvidas. Neste sentido, a sua apresentação através de uma lista torna-se intuitiva tanto para uma abordagem pelo próprio diretor pedagógico como por outrem, até porque muitos planos curriculares de formações em liderança são estruturados precisamente em torno de competências (Rego & Cunha, 2003). Corroborando este pensamento, pelo facto da liderança ser um conjunto de competências que se aprendem, Costa e os seus colegas (2000) escrevem que elas são alvo de formação e de um saber especializado, tanto a nível técnico e instrumental, quanto em questões da ação moral e de transformação, incluindo, a título de exemplo, a inteligência emocional, que é insubstituível quanto se trata de liderança eficaz (Goleman et al., 2013).

Observamos que existe pluralidade de sentidos e de significados e um longo debate acerca do conceito de competência. Também entendemos que, tal como escreve Ceitil (2016), as várias abordagens são aceitáveis desde que se defina a que se utiliza. Neste seguimento, consideramos que a organização e a abordagem lata em relação às competências produzida por Rego e Cunha (2019) é bastante adequada para o efeito deste estudo, nomeadamente na

medida em que congrega de forma consciente não só as competências funcionais (técnicas), mas também as competências que dizem respeito à dimensão humana, indo ao ponto de subdividi-las no “eu” (competências de liderança pessoal), e na relação do “eu” com o “outro” (competências sociais/relacionais).

A liderança educativa como liderança transformacional, com a ênfase explícita na componente humana, tal como verificado no enquadramento teórico, entronca na tendência geral atual da literatura e dos meios organizacionais em “humanizar a liderança”, ou, em melhores termos, em expor a realidade da indissolubilidade do líder eficaz e das competências humanas e sociais, em detrimento de vertentes da liderança mais técnico-instrumentais (Sacristán et al., 2005; Trigo & Costa, 2008; ), como podemos denotar em várias abordagens teóricas da liderança tratadas.

Com este diapasão em mente, prosseguimos no próximo capítulo com o mapeamento das competências do diretor pedagógico, o qual servirá, por sua vez, a construção dos inquéritos administrados ao público-alvo desta dissertação de modo a captar as suas representações acerca de um perfil de competências do diretor pedagógico eficaz, conforme abordaremos adiante.



## 6. MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR PEDAGÓGICO

Após abordar o enquadramento normativo, procedemos à pesquisa de artigos relacionados com a temática, cujos resultados (competências compiladas) encontram-se no Apêndice 2. Dada por concluída essa lista, procedeu-se à filtragem das competências, anulando as repetidas ou afinando algumas. A primeira versão dos inquéritos recebeu feedback de especialistas e de uma amostra do público-alvo deste trabalho (professores, diretores pedagógicos e presidentes de direção), o que foi útil para esse processo de filtragem. Este procedimento resultou no conjunto de competências que se listam nas Tabelas 5 a 8, organizadas em torno das seguintes categorias, baseadas em Rego e Cunha (2019): competências de liderança pessoal; competências conceituais/estratégicas; competências sociais/relacionais; competências técnicas.

<b>Competências de liderança pessoal</b>	<p>Ética e princípios morais (<i>e. g.</i>, honestidade, integridade, coragem, justiça, respeito e humanidade)</p> <p>Conscienciosidade (<i>i. e.</i>, profissionalismo, rigor, sentido de responsabilidade)</p> <p>Prudência/sensatez</p> <p><i>Grit</i> (motivação, determinação, perseverança, “fibra”, “garra”, gestão do stress)</p> <p>Autodisciplina (capacidade de controlar, ou de redirecionar, impulsos e estados de espírito radicais, propensão para não julgar imediatamente -pensar antes de agir)</p>
--	---

*Tabela 5 - Mapeamento de competências de liderança pessoal*

<b>Competências conceituais/estratégicas</b>	<p>Competência cognitiva (<i>i. e.</i>, inteligência - Capacidade analítica, pensamento lógico, capacidade de concetualizar relações complexas e ambíguas)</p> <p>Orientação para o futuro (pensar com inovação, empreendedorismo, capacidade para articular uma filosofia e uma visão estratégica da organização)</p> <p>Racionalidade (análise racional e crítica dos problemas e da realidade, planear com rigor e flexibilidade, definir objetivos claros e ambiciosos, considerar a escola e o seu contexto)</p>
--	---

*Tabela 6 - Mapeamento de competências conceituais/estratégicas*

---

<b>Competências sociais/relacionais</b>	<p>Apoio social (diálogo, escuta ativa, flexibilidade, capacidade de reconhecer os méritos e os esforços dos liderados, empatia)</p> <p>Assertividade e frontalidade</p> <p><i>Coaching</i> (i. e., orientação, acompanhamento, delegação, partilha)</p> <p>Estímulo e desafio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes</p> <p>Espírito de equipa (competências para trabalhar em grupo, construir e gerir equipas)</p> <p>Espírito positivo (e. g., humor)</p> <p>Gerar respeito, confiança e lealdade</p> <p>Gestão de conflitos</p> <p>Gerar e gerir a mudança para o aperfeiçoamento e para o sucesso</p> <p>Comunicação</p> <p>Diplomacia</p>
---	--

---

*Tabela 7 - Mapeamento de competências sociais/relacionais*

---

<b>Competências técnicas</b>	<p>Planeamento e organização do trabalho escolar</p> <p>Supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação</p> <p>Gestão de resultados educativos</p> <p>Gestão de recursos (recursos humanos, físicos, materiais, financeiros)</p> <p>Gestão do quotidiano escolar</p> <p>Gestão do clima e cultura escolar</p> <p>Liderança aprendente (atitude de aprendizagem e de atualização constante face a enquadramentos e alterações legislativas)</p>
------------------------------	---

---

*Tabela 8 - Mapeamento de competências técnicas*

No capítulo seguinte explicamos a metodologia preconizada nesta dissertação.

## **II. METODOLOGIA**



## 1. PARADIGMA MISTO

A investigação tem sido pautada por “uma tradição dualista” de “tendências metodológicas” nas ciências sociais, a saber, a “quantitativista” (ou quantitativa), também intitulada de “experimental, científica e positivista”, ou a “qualitativista” (qualitativa), a qual, por sua vez, também é conhecida por “naturalista, etnográfica, interpretativa, descritiva, construtivista e de observação participante.” (Pardal & Lopes, 2011, p. 20). Neste trabalho, optamos pela metodologia mista, embora com predomínio da quantitativa.

Segundo Pardal e Lopes (2011, p. 23), a metodologia quantitativa enfatiza “a explicação causal dos fenómenos sociais e a consequente procura de leis explicativas dos mesmos (positivismo)”. Através do recurso às mais variadas técnicas estatísticas tal como acontece nas Ciências Naturais, ela tem o seu fundamento na regularidade e constância dos fenómenos sociais. Isso permite aos investigadores a observação diligente dos fenómenos e o estabelecimento de leis que explicam as relações causa-efeito existentes entre variáveis, o que abre por sua vez caminho à previsão da sua ocorrência e das condições em que esta se daria. É dada preponderância a modelos matemáticos e estatísticos nas diversas etapas da investigação, desde a recolha de dados à sua respetiva interpretação. Esta metodologia justifica-se no presente trabalho devido à objetividade dos dados e à necessidade de tratar dados de uma considerável amostra.

Por sua vez e segundo os mesmos autores (Pardal & Lopes, 2011, p. 23) “a metodologia qualitativa é definida pela observação participante e a ênfase no processo de investigação”, as quais marcam clara distinção em relação à metodologia quantitativa. A metodologia qualitativa utiliza técnicas variadas tais como a semiótica, a hermenêutica, a observação participante, a análise de artefactos e outras, sem esquecer a própria estatística, mesmo se de forma menos marcada. Não obstante as diferenças entre cada uma das metodologias, em que, inclusive, “alguns investigadores (...) optem claramente por um ou por outro como se aqueles se excluíssem mutuamente”, os autores referidos esclarecem que “a tendência vai crescentemente no sentido da assumpção da complementaridade investigativa entre ambos,

ao mesmo tempo que se enfatiza uma ou outra das estratégias de investigação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 23).

Uma vez que, segundo os mesmos autores (Pardal & Lopes, 2011, p. 27), “A realidade social e as condições de investigação constituem frequentemente fonte de sugestão respeitante à opção metodológica e ao nível de complementaridade entre os dois métodos”, achámos útil selecionar ambas as metodologias, ainda que, como referimos, seja atribuído maior peso à metodologia quantitativa. Consideramos importante estabelecer um modelo de investigação tão exaustivo quanto possível, tendo em conta a diversidade de vetores e de variáveis que compõem a análise das representações relativas ao cargo de diretor pedagógico. No contexto desta dissertação, entenderemos por representações sociais como uma conjugação de ideias e de sentimentos acerca de determinadas realidades, a que Durkheim chamou “representações coletivas” (Filho, 2004), as quais são acumuladas ao longo de gerações e têm uma expressão na linguagem dos grupos sociais (Amado, 2013). São, assim, uma modalidade de conhecimento particular, elaborado em sociedade, cuja função é a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (Moscovici, 1978, em Amado, 2013), isto é, funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade (Pinheiro, 2007). Do mesmo modo, Jodelet (1989, em Amado, 2013) considera representações sociais como um fenómeno de simbolização e de interpretação, uma vez que se expressam através da palavra e do gesto e, respetivamente, na atribuição de significados, que por sua vez constituem uma expressão e uma construção do sujeito, tendo em conta o enquadramento da sua cultura.

O recurso às representações sociais tem-se manifestado útil no contexto educativo tendo em consideração que proporciona novos modos de lidar com a diversidade e a complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade atual. Proporciona um contributo muito relevante na compreensão da formação e da consolidação de conceitos construídos e transmitidos nos diversos âmbitos do cotidiano escolar, dum plano mais geral, como a relação com a comunidade educativa, como também num plano mais micro, como o contexto da turma ou a relação entre pares profissionais (Pinheiro, 2007). Essa construção de simbologia e respetiva interpretação no que diz respeito ao diretor pedagógico das escolas particulares e

cooperativas do ensino artístico especializado da música, com o intuito de se poder lidar com essa mesma diversidade e complexidade, é parte constituinte deste trabalho.

Em síntese, justifica-se o uso de uma metodologia mista dada, por um lado, no caso da metodologia quantitativa, a natureza objetiva dos dados a serem recolhidos e tratados, e, por outro, no caso da metodologia qualitativa, a complexidade social e a preocupação com a compreensão e busca pelo significado dos acontecimentos. Esta metodologia valoriza igualmente a sensibilidade do investigador, uma vez que é docente do ensino artístico especializado da música e está naturalmente em contacto quotidiano com os seus pares profissionais e com diretores pedagógicos e presidentes de direção (embora com estes naturalmente em menor grau).

## **2. MÉTODO**

O método de investigação que será utilizado é o estudo de caso, que pode ser definido como “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (Amado, 2013, p. 124). Semelhantemente, Pardal e Lopes sintetizam o estudo de caso como “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal & Lopes, 2011, p. 33).

Trata-se de investigar de forma empírica um fenómeno atual dentro do seu próprio contexto de vida, especialmente quando há necessidade de entender os limites entre o fenómeno e o contexto. A investigação através do estudo de caso enfrenta uma situação singular em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências. Os dados precisam de convergir em formato de triângulo, beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (Yin, 2001, em Pardal & Lopes, 2011).

Devido à possível diversidade de “objetivos de pesquisa” ou tendo em conta o “esquema teórico conceptual” que caracteriza o método, o estudo de caso este pode ser dividido em três tipos: de exploração - procurando descobrir problemáticas novas, renovar perspetivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas, essencialmente busca abrir caminho a futuros estudos; descritivo - o qual, sendo muito frequente, centra-se na análise detalhada de um objeto, isto sem assumir pretensões ou generalizações; prático - visando estabelecer o diagnóstico de uma organização ou fazer a sua avaliação, seja porque se procura prescrever uma terapêutica ou então mudar uma organização (Pardal & Lopes, 2011).

No contexto desta dissertação, considero adequado utilizar o estudo de caso prático, uma vez que se trata de, no fundo, estabelecer o diagnóstico de representações de agentes educativos de uma organização ou de organizações – aquelas relativas ao ensino artístico especializado da música (ensino particular e cooperativo), assim como de contribuir para o traçar de um perfil do diretor pedagógico.

### **3. PÚBLICO-ALVO**

O público-alvo do presente trabalho são professores, diretores pedagógicos e presidentes de direção de escolas particulares e cooperativas do ensino artístico especializado da música.

### **4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

Foi aplicado um inquérito por questionário específico para os três agentes educativos constituintes do público-alvo.

#### **4.1. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, sendo a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica (Quivy & Campenhoudt, 2008). Os mesmos autores distinguem duas variantes de inquérito por questionário: de administração indireta, quando o próprio inquiridor completa

a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido; de administração direta, quando é o próprio inquirido que o preenche.

No caso particular deste trabalho, de modo a abranger um maior número de pessoas, os inquéritos por questionário foram realizados por administração direta, tendo sido transmitidos por vias digitais (*Google Forms*).

Os questionários construídos (Apêndices 3 a 5), são compostos por duas modalidades de perguntas: perguntas abertas, que permitem a introdução da opinião do inquirido; perguntas de escolha múltipla de leque fechado e de leque aberto, constituindo como diferença entre as mesmas a possibilidade (ou não) de adicionar uma resposta (Pardal & Lopes, 2011).

## 4.2. Processo de validação dos questionários

Previamente à aplicação dos questionários, estes foram alvo de um processo de validação que envolveu vários momentos. Numa primeira fase, foi construído um questionário para cada um dos agentes educativos do público-alvo, sofrendo cada um as respetivas adequações – por exemplo, não faria sentido questionar presidentes de direção acerca da sua especialidade, uma vez que não é um dado assente serem ou não da área da música. Com o objetivo desses modelos de questionários serem otimizados, recolhemos contributos de dois especialistas (professores do ensino superior, nomeadamente da área da educação e da música), de cinco diretores pedagógicos, de seis professores e de um presidente de direção. Procurámos ter em consideração os seguintes critérios: áreas disciplinares distintas (no caso dos professores), áreas geográficas diferentes (no caso dos diretores pedagógicos) e acessibilidade (no caso dos presidentes de direção). De ressaltar a dificuldade em obter feedback por parte deste último grupo. Os três diferentes questionários foram enviados em simultâneo, tendo sido solicitado que considerassem pelo menos um deles, dado muitas questões se repetirem. Os contributos recolhidos foram muito úteis, em especial no que diz respeito ao aperfeiçoamento das duas últimas questões, as quais constituem os elementos de análise mais preponderantes – os relacionados com as representações dos agentes educativos. Os inquéritos foram enviados em formato *Word* com uma caixa de texto a seguir a cada secção com vista à inserção de

eventuais observações. Algumas pessoas tomaram a liberdade de inserir observações no próprio corpo do(s) inquérito(s), o que foi bem recebido.

Os contributos relativos à última questão dos inquéritos contribuíram para o processo de mapeamento das competências do diretor pedagógico.

## 5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

### 5.1. Análise estatística

A análise estatística permite apresentar os mesmos dados sob diversas formas, o que favorece a qualidade das interpretações. Utilizamos a análise estatística descritiva com expressão gráfica dos dados, os quais consistem em mais do que simples métodos de exposição de resultados. Esta apresentação diversificada dos dados não substitui a reflexão teórica prévia, a qual é a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, acima de tudo, a interpretação dos dados. Assim, assegura a coerência e o sentido do conjunto do trabalho (Quivy & Campenhoudt, 2005). Além da estatística descritiva, também fizemos uso da estatística inferencial, ambas com ajuda do software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), designadamente a versão 25 do ano de 2017. Realizamos frequências relativas e absolutas e análise inferencial baseada em testes estatísticos, que dada a natureza qualitativa das variáveis e a reduzida dimensão das amostras dos diretores pedagógicos ( $N=19$ ) e dos presidentes de direção ( $N=6$ ), assentou em testes não paramétricos. Para testagem de associação entre variáveis qualitativas utilizou-se o Teste Exato de Fisher, tendo em conta o número reduzido da amostra. O Teste Exato de Fisher tem como objetivo perceber se a variável da linha e variável da coluna são independentes. Para o efeito, asseguraram-se as suas condições de aplicação, nomeadamente menos de 20% de frequências esperadas inferiores a 5 e nenhuma frequência esperada inferior a 1. No caso de resultados com associações significativas, foram analisadas as tendências através da identificação de resíduos ajustados superiores a 1.96. Os resíduos ajustados são os resíduos brutos (ou a diferença entre as contagens observadas e as contagens esperadas) divididos por uma estimativa do erro padrão. Os resíduos ajustados são usados para explicar a variação devida ao tamanho da amostra. Um  $p$ -valor inferior a 0,05 foi considerado estatisticamente significativo. Para a comparação de três ou mais amostras (com as três bases de dados aglomeradas), foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, especificamente na análise da relação entre funções e categorias de competências. Este teste tem como objetivo testar se amostras se originam da mesma distribuição.

## 5.2. Análise de conteúdo

Foi aplicada análise de conteúdo à questão de inquérito “Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 primeiras descrições que lhe vêm à mente? Utilizar palavras soltas ou descrições curtas e objetivas”. As respostas dos inquiridos foram associadas às quatro categorias de competências delineadas neste trabalho (liderança pessoal, sociais/relacionais, conceituais/estratégicas, técnicas). Portanto, trata-se de um procedimento de categorização fechado, ou seja, um sistema de categorias “que se prende com o enquadramento teórico e com a revisão bibliográfica previamente obtida” (Amado, 2013. p. 313). O resultado dessa categorização pode ser encontrado nos Apêndices 6, 7 e 8.

Passamos de seguida para o capítulo III. Apresentação, análise e interpretação de dados, onde começamos por descrever a amostra de participantes e os respetivos aspetos sociodemográficos.

### **III. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**



Os três questionários foram enviados para 50 diretores pedagógicos, cujos contactos foram cedidos pelo presidente da ADPEEAE. A esses diretores pedagógicos foi solicitado o reencaminhamento para os professores e presidentes de direção das respetivas escolas. Obtivemos 142 respostas válidas de professores - sendo que uma foi considerada nula devido ao respondente não ser da área visada - e 19 de diretores pedagógicos. Quanto aos presidentes de direção, obtivemos apenas seis respostas, o que não foi tão positivo, mas ainda assim válido para efeitos de análise, tendo-se determinado um teste estatístico adequado, como já mencionado. A pequena participação destes últimos pode ser interpretada pelo facto de, segundo o que observo, os presidentes de direção serem maioritariamente de idade mais avançada e, naturalmente – sem querer generalizar – menos propensos ao uso de tecnologias. Outra explicação pode residir no facto de exercerem esse cargo além do seu trabalho regular, não sobrando muito tempo e disponibilidade mental, tendo em conta a já exigente tarefa de presidir uma instituição complexa como a escola.

Numa primeira parte, iremos apresentar os dados da caracterização sociodemográfica. Posteriormente, apresentaremos os dados relativos à importância atribuída à formação específica em administração educacional. A seguir, consideraremos os dados alusivos à questão aberta e, por fim, trataremos da última questão dos questionários, a relativa às competências do DP, que configura o material nuclear desta dissertação, incluindo a análise da relação desses dados com as variáveis sociodemográficas.

## **1. CARACTERIZAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA**

### **1.1. Professores (P)**

Dos 142 inquiridos, 52,8% são do género feminino e 47,2% do género masculino, denotando-se uma distribuição relativamente equitativa. Quanto a formação académica, 61,3% possuem o Mestrado, 32,4% Licenciatura e 3,5% Doutoramento. Os valores restantes incluem respostas pontuais, tais como Bacharelato, “Equivalente”, ou “Curso Básico”, sendo estas duas últimas no mínimo vagas.

No que concerne a vínculo laboral, 69,7% dos inquiridos encontra-se com contrato por tempo indeterminado, 23,9% com contrato a termo certo, 5,6% recebe a sua remuneração de P

através de recibos verdes e um respondente encontra-se desempregado, mas já tendo tido experiência profissional.

Ao nível da carga horária, 52,8% encontra-se a trabalhar com horário parcial, enquanto os restantes (47,2%) com horário completo.

Tal como se pode constatar no Gráfico 1, existe uma distribuição idêntica quanto a anos de experiência, à exceção de “21 anos ou mais”, que representa uma parcela bem menor comparativamente às outras.

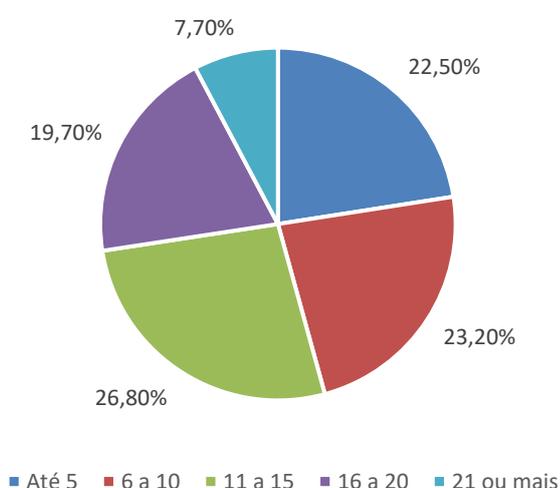


Gráfico 1 - Anos de experiência como professor

Quanto às especialidades, a esmagadora maioria vai para “Instrumento/Canto”, com 57,7%. Distante, mas em segundo lugar, fica a dupla “Instrumento/Canto e Classes de Conjunto”, com 15,5%. As respostas “Formação Musical” e “Formação Musical e Classes de Conjunto” contam ambas com 5,6% de respostas. Estas junções seriam de esperar, uma vez que o curso de Instrumento/Canto também inclui frequentemente a habilitação para lecionar “Classes de Conjunto”, o que também acontece com o curso de Formação Musical.

Em relação à localização das escolas dos respondentes, 59,4% encontram-se no Norte, 26,1% no Centro, 12% na Área Metropolitana de Lisboa e 2,8% no Alentejo. Uma maior predominância do Norte pode ser explicada pelo facto do autor deste trabalho residir e trabalhar nessa área do país, o que estimamos não ser fator de modificação dos números – pelo menos significativa.

## 1.2. Diretores pedagógicos (DP)

No que diz respeito aos DP, 63,2% são do sexo masculino e 36,8% do sexo feminino. Enquanto no caso dos P exista uma repartição equilibrada quanto ao género, não é o caso em relação a DP. Isto pode refletir a dificuldade em mulheres acederem ao cargo. Quanto a formação académica, 47,4% possuem o grau de Mestre e 36,8% a Licenciatura. Um inquirido respondeu que possui o Doutoramento, outro o Bacharelato e profissionalização em serviço, e, por fim, outro respondeu possuir o Mestrado juntamente com um título de especialista em performance. A maioria dos diretores (63,2%) exerce o ensino simultaneamente ao cargo de liderança, enquanto os restantes (36,8%) exerceram a profissão de P até se tornarem diretores. Dos inquiridos, todos têm experiência no ensino. Da alínea “Zona geográfica da escola que dirige (ou dirigiu)”, obtivemos a seguinte distribuição:

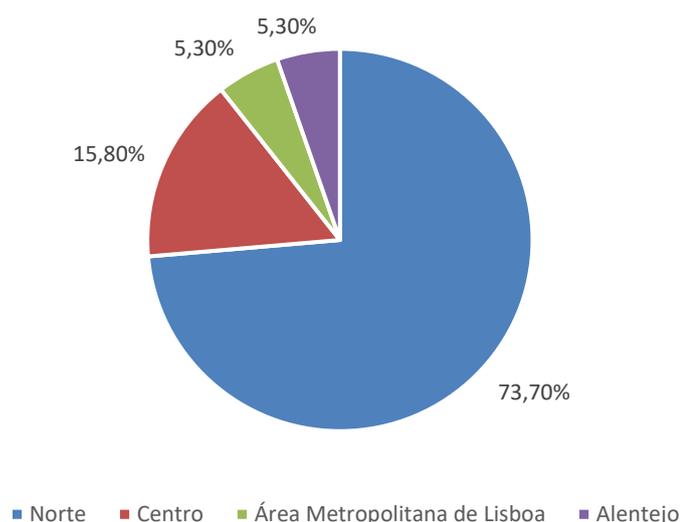
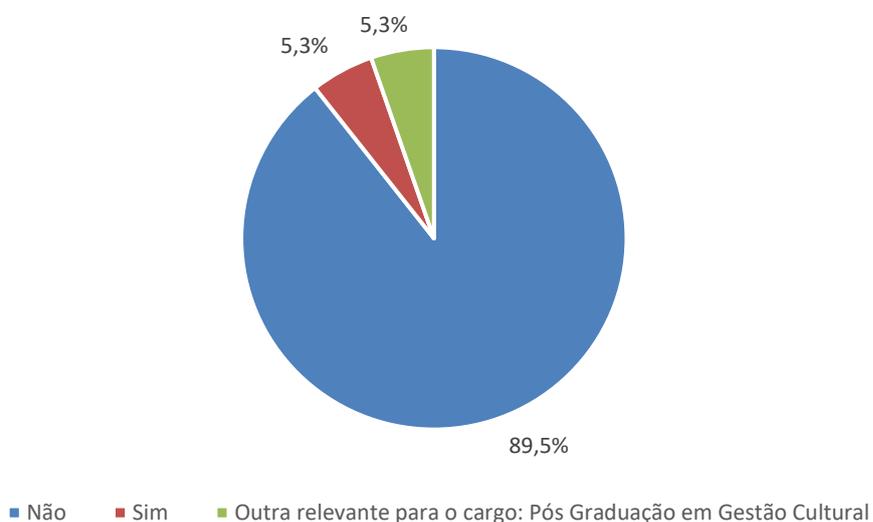


Gráfico 2 - Zona geográfica das escolas que os diretores dirigem

À semelhança da zona geográfica das escolas onde os P lecionam, também os DP inquiridos representam maioritariamente o Norte, o que é expectável, dado, como já foi mencionado, o investigador desta dissertação viver e trabalhar nessa parte do país.

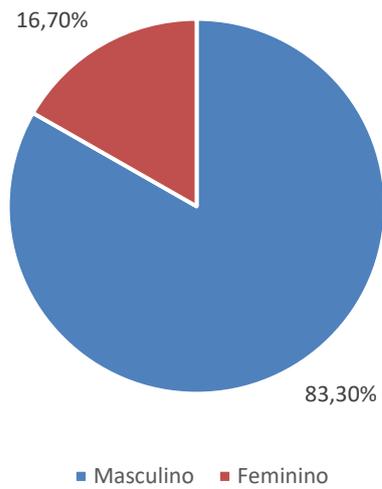
Tal como podemos constatar no Gráfico 3, a grande maioria dos DP inquiridos não possui habilitação em administração educacional.



*Gráfico 3 - Habilitação em administração educacional por parte dos diretores pedagógicos*

### 1.3. Presidentes de direção (PD)

Quanto aos PD, 83,3% são do género masculino e 16,7% do género feminino. As mesmas percentagens aplicam-se à formação académica, nomeadamente Licenciatura e Mestrado, respetivamente.



*Gráfico 4 - Género dos presidentes de direção*

Metade dos inquiridos preside escolas contendo entre 350 a 499 alunos. A percentagem remanescente é dividida de forma igual (16,7% cada) por escolas compostas por 150 a 299 alunos, 201 a 349 e 500 a 549. 83,3% destas escolas estão localizadas no Norte, enquanto 16,7% na Área Metropolitana de Lisboa.

## 2. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

### 2.1. Análise comparativa

O Gráfico 5 contém os dados relativos às respostas dos três grupos de inquiridos, para efeitos de comparação.

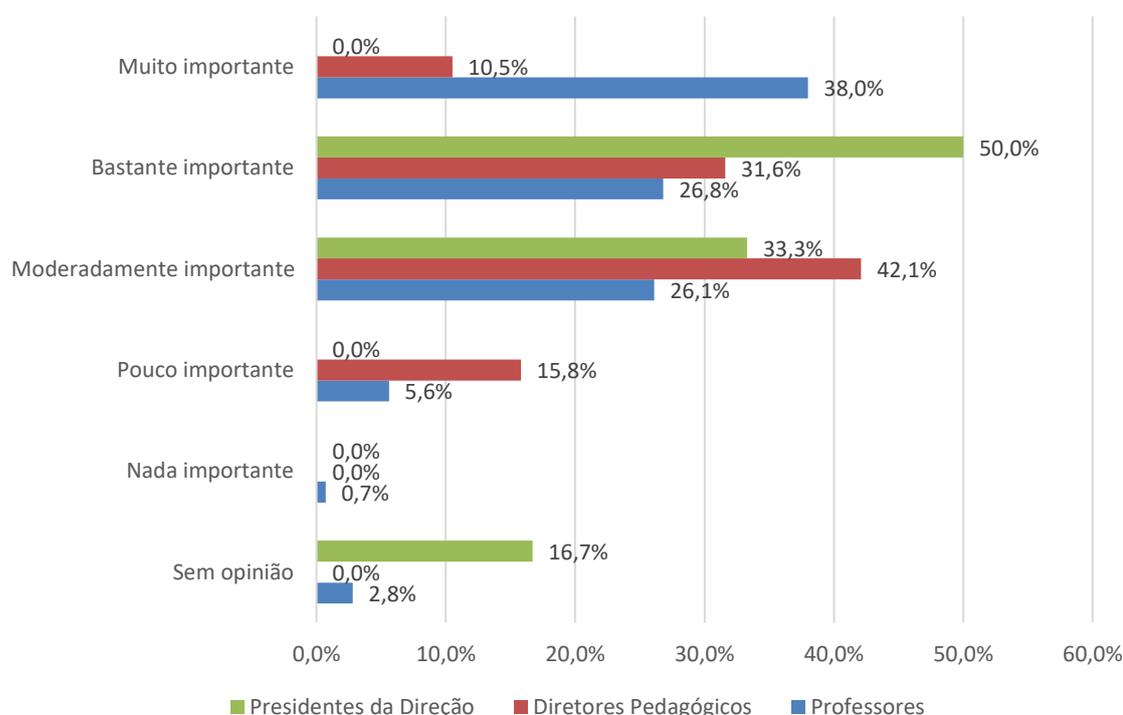


Gráfico 5 - Importância dada à formação em administração educacional por parte dos três grupos de inquiridos

Em primeiro lugar, é de salientar que os P são o grupo que atribui mais importância à formação específica em administração educacional. Os P tendem, com destaque, a considerar a formação muito importante (38%), sendo que a ênfase dos P de facto reside na preponderância da formação, uma vez que um escasso número considera a mesma pouco ou nada importante - 5,6% e 0,7%, respetivamente. Isto pode ser explicado pelo impacto que a função de DP tem no dia a dia dos P. Uma liderança bem preparada é fator *sine qua*

*non* para a eficácia organizacional, nomeadamente nos agentes educativos que maior influência exercem no elemento central da organização – o aluno. O facto de não ser legalmente requerida formação específica em administração educacional também permite ambiguidade no exercício da função, sendo que os P tendem a considerar que a mesma é digna de formação especializada, que mune os profissionais de competências que doutro modo seriam de difícil obtenção.

Enquanto as respostas dos P dirigem-se para “Muito importante”, as respostas dos DP tendem a concentrar-se num olhar moderadamente importante acerca da necessidade de formação especializada para o exercício do cargo (42,1%). Esse facto, juntando à escassez da resposta “Muito importante” (10,5%) por parte dos DP, podem traduzir-se numa tendência a não desprezarem a formação, mas também a não se vincularem com a necessidade da mesma, o que é facilmente explicado pelo facto de em dezanove DP, apenas um possuir efetivamente formação específica em administração educacional. Essa não vinculação também pode ser interpretada à luz da natureza particular da própria formação do músico e deste tipo de instituições, em que se tem valorizado os domínios artístico e pedagógico, domínios esses que balizam a aptidão tanto dos P, obviamente, quanto dos DP. Todos os DP inquiridos fizeram um percurso formativo na área da música e do seu ensino, embora nem todos exerçam funções letivas paralelamente às diretivas. As escolas do ensino artístico especializado da música situam-se na confluência entre a cultura e a pedagogia, entre a arte e o ensino (Vasconcelos, 2002), duas áreas que merecem formação especializada por parte dos seus atores, o que torna natural a ideia do professor-músico e/ou do diretor-músico, relativizando a necessidade de formação em liderança escolar, assim dando sentido a uma formação em gestão cultural para o exercício da função de diretor pedagógico, por exemplo, tal como a possuída por um dos respondentes. Preparação nesta área também se torna premente na medida em que a produção cultural ao nível das escolas é de especial importância para o Ministério da Educação, constituindo elemento de avaliação no quadro das candidaturas aos contratos de patrocínio.

Quando aos DP, nenhum considera a formação especializada em gestão escolar como muito importante, mas 50% dos PD consideram-na bastante importante, enquanto a segunda

maior fatia dos respondentes lhe atribui uma importância moderada. Nenhum considera a formação pouco ou nada importante, sendo que 16,7% não possuem opinião sobre o assunto. Embora exista uma valorização da formação específica em administração educacional, como seria de esperar, os PD não se vinculam à mesma. Isto está naturalmente relacionado com as tendências de respostas por parte dos DP, uma vez que são os primeiros que selecionam estes últimos. Ainda assim, há uma tendência em os presidentes atribuírem maior importância à formação em relação aos DP. Não havendo exigência legal em contratar profissionais com formação especializada na área, torna-se natural os PD não considerarem a mesma fulcral.

De salientar que dos três grupos, apenas um P (0,7%) considera a formação nada importante, o que demonstra concordância geral na ideia de que a mesma não é desprovida de sentido para o exercício do cargo, o que pode ser explicado pela noção da alta exigência do mesmo.

Sendo os P os atores educativos que mais lidam de perto com o DP, é interessante e digno de reflexão por parte tanto dos DP quanto dos PD os motivos que levam a maioria dos P, e com destaque, a considerar a formação muito importante para o exercício do cargo. Isto levanta dúvidas sobre a percepção que estes atores educativos exprimem sobre os DP, levando-nos a considerar, além da possível noção da exigência do cargo, uma eventual tendência para a impreparação destes últimos e/ou para a falta de satisfação profissional na medida da relação líder-subordinado. Assim, os dados sugerem uma carência de aptidão do DP por parte dos docentes.

Nos pontos seguintes iremos tratar os dados relativos às questões nucleares desta dissertação, começando pela de natureza qualitativa.

### 3. QUESTÃO ABERTA

As respostas da questão aberta “Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 primeiras descrições que lhe vêm à mente? Utilizar palavras soltas ou descrições curtas e objetivas” foram alvo de análise de conteúdo de natureza qualitativa. As respostas foram agrupadas nas quatro categorias já existentes, tal como já explanado no ponto 5.2. Análise de conteúdo (II. Metodologia), nomeadamente as englobantes das competências estipuladas neste trabalho (liderança pessoal; concetuais/estratégicas; sociais/relacionais; técnicas). Inicialmente, salientamos nesta análise as competências que receberam mais respostas associadas - nem sempre são cinco, mas é proporcionada a respetiva justificação caso a caso. Posteriormente, é feita uma síntese que salienta as regularidades e as singularidades presentes nas respostas dos inquiridos. Tal como já foi referido, as respostas distribuídas pelas quatro categorias de competências encontram-se nos Apêndices 6, 7 e 8.

#### 3.1. Professores (P)

A grande maioria das referências remete para o campo das competências sociais/relacionais ( $n=275$ ). Em primeiro lugar, encontramos referências relativas à competência de apoio social ( $n=103$ ). Os P associam uma liderança eficaz do DP ao facto de este ser “empático”, “compreensivo”, “bom ouvinte”, “atento” e “flexível”. Esta competência, segundo o que definimos, inclui a “capacidade de reconhecer os méritos e os esforços dos liderados”, o que encontra eco em respostas tais como “valorização dos subordinados” e “promover a igualdade, o bem-estar e a motivação no âmbito pedagógico”.

Em segundo lugar constam referências associadas a conscienciosidade ( $n=55$ ). Para uma boa parte dos respondentes, o DP necessita de ser “organizado”, ter “competência”, o que interpretamos como ser “profissional”, o que também é mencionado, e, também, ser “responsável”.

Com um número aproximado de respostas em relação a conscienciosidade vem ética e princípios morais ( $n=52$ ), que figura como outra competência de liderança pessoal. Existe uma

preocupação nos docentes em serem liderados por alguém com “caráter”, que é “verdadeiro” e “humano”, sugerindo a possibilidade de uma desumanização do exercício da liderança. Esta ideia pode ser resumida pela resposta de um inquirido, que considera o líder eficaz como alguém com “interesse no bem-estar de toda a comunidade”. Valores éticos e morais intrínsecos ao líder são naturalmente emanados e por sua vez refletidos nas pessoas à sua volta, como por exemplo na medida em que é “consciente da importância da justiça laboral” e se revela “transparente”, “imparcial” e “isento”.

De seguida, mais três competências sociais/relacionais, a começar por gerar respeito, confiança e lealdade ( $n=41$ ). Esta relaciona-se com a próxima: assertividade e frontalidade ( $n=39$ ). Entendemos que a última proporciona a primeira, o que torna lógica esta escolha. Também com 39 referências, encontramos outra competência social/relacional, a saber espírito de equipa. Os P esperam que o DP seja “motor de boas relações”, apto a “cooperar” e “agregar pessoas”. Não só deve proporcionar trabalho em equipa, como também deve ser “cooperante” e “ativo nas atividades”. Sublinhamos uma expressão que nos chamou particularmente à atenção e que muito bem resume esta competência: o diretor eficaz é o “zelador da equipa pedagógica”.

Além destes, de denotar que é relativamente frequente os P referirem o diretor cuja liderança é eficaz como alguém que é músico e/ou é da área ( $n=24$ ), bem como alguém com formação “pedagógica”. Como constatámos na caracterização sociodemográfica dos DP inquiridos, todos estes têm experiência no ensino da música. Esta resposta – genericamente, “área da música” – não faz parte das competências por nós mapeadas nem é considerada uma competência, mas antes uma condição, sendo um *input* que nos ajuda a olhar para o tema de modo mais abrangente.

### 3.2. Diretores pedagógicos (DP)

Tal como acontece com os P, a grande maioria das referências inseridas pelos diretores quanto a uma liderança eficaz remete para as competências sociais/relacionais ( $n=43$ ). Apoio social ( $n=17$ ) é a competência com mais respostas associadas, com destaque para a capacidade do

diretor “ouvir”/“escutar” e manifestar “disponibilidade”/“acessibilidade” para os subordinados.

Existe uma considerável adesão à ideia de “espírito de equipa” ( $n=8$ ), o que encontra ressonância na análise estatística, como iremos ver. Outras respostas equivalentes vão ao encontro dessa ideia, dando-lhe profundidade, designadamente “agregador” ou “congregador”.

Ética e princípios morais (liderança pessoal) é a segunda competência com mais referências associadas ( $n=7$ ). Os DP descrevem uma liderança eficaz quando pautada por “coerência”, “humanismo” e “respeito” pelos outros.

A seguir, a capacidade de gerar respeito, confiança e lealdade ( $n=6$ ) sumariza respostas tais como “influencia”, “liderança” ou “exerce autoridade”.

Todas com 5 respostas, encontramos, finalmente, as competências *grit* (“determinado”/“resiliente”), conscienciosidade (“competente”/“rigor”) e orientação para o futuro (“criativo”/“visionário”).

### 3.3. Presidentes de direção (PD)

Seguindo a tendência dos outros grupos de inquiridos, a maior frequência de respostas incide em competências sociais/relacionais ( $n=15$ ). A competência mais enfatizada é gerar respeito, confiança e lealdade ( $n=6$ ). Destacamos genericamente “liderança” ou “capacidade de liderança” juntamente com os equivalentes “influência” e “autoridade”. Isto sugere-nos uma valorização do termo em voga “carisma”, embora reconhecendo que o conceito de liderança, nomeadamente no seio educativo, vai muito além disso. Alguém carismático, que é facilmente “ouvido”, e que, por conseguinte, supostamente, influenciaria outros a determinado fim, pode ter uma diminuta capacidade de liderança se não tiver uma imagem nítida da organização e do que pretende para ela. De facto, e contra o que esperávamos, os PD, pelo menos nesta associação livre de palavras, tendem a valorizar o “como” (influência, autoridade) em detrimento do “para quê?”. Não obstante o pequeno número de

respondentes deste grupo, duas respostas em 30 possíveis associadas a competências de foro conceitual/estratégico - “ter visão do futuro” e “inovação” soam-nos a pouco para um PD.

De seguida, os PD destacam a competência de apoio social ( $n=4$ ), na medida em que entendem uma liderança eficaz do DP em que este demonstra “empatia”, “flexibilidade” e em que é “motivador”.

Os PD também fizeram alusão a competências tais como, por exemplo, comunicação, assertividade e frontalidade, orientação para o futuro e ética e princípios morais, porém com pouca ênfase, não se justificando, a nosso ver, sublinhá-las como das mais importantes.

À semelhança dos P, os PD valorizam o contexto pedagógico e musical dos DP ( $n=5$ ).

### 3.4. Síntese

Nesta síntese, assinalam-se um conjunto de regularidades, salientando a proximidade de pontos de vista do conjunto dos respondentes, e um conjunto de singularidades, destacando os aspetos em que o seu pensamento se afasta mais:

#### *Regularidades*

Quanto a liderança pessoal, as referências “exemplo” (P, DP, PD), “responsabilidade” (DP, PD)/“profissionalismo” (P), “dinâmico” (DP, PD)/“dinamismo” (P), e “equilíbrio” (DP, PD)/“bom senso” (P) são transversais aos três grupos de inquiridos.

As referências conceituais/estratégias partilhadas pelos três grupos são “visionário” (P, DP)/“ter visão do futuro” (P, PD), assim como “inovação” (DP, PD)/“criativo” (P).

Em relação ao domínio social/relacional, encontramos as respostas “empatia (P, PD)/“saber ouvir” (DP), “liderança” (P, DP, PD), “espírito de equipa” (P, DP, PD)/“agregador” (DP)/“congregador” (DP), “comunicação” (P, PD)/“comunicador” (DP)/ “comunicar” (DP).

Já no que diz respeito a competências técnicas, os intervenientes integram as respostas “conhecimento” (P, PD)/“conhecedor” (DP).

### *Singularidades*

Em relação a liderança pessoal, das respostas dos P salientamos “transparente”. dos DP, “capacidade de adaptação” e dos PD “moderação”.

Quanto ao domínio conceitual/estratégico, por parte dos P destacamos a resposta “capacidade de arriscar”, dos DP, “projeção”, que interpretamos como a capacidade de promover a escola a níveis artísticos e educativos ambiciosos, das duas respostas dos PD, nenhuma é exclusiva deste grupo de inquiridos.

Agora, quanto ao domínio social/relacional, da parte dos P, sublinhamos “motor de boas relações”, “valorização dos subordinados”, “conceder autonomia”, “promover a igualdade, bem-estar e motivação no âmbito pedagógico, “dar liberdade aos professores” e “acessibilidade e proximidade positiva com corpo docente e não docente”. Da parte dos DP, por sua vez, sublinhamos “investidor no desenvolvimento da sua equipa docente”. Finalmente, das respostas dos PD destacamos “competência científica”.

Por fim, quanto às respostas referentes ao domínio técnico, salientamos, por parte dos P, “conhecimento profundo da escola, do seu projeto educativo e da legislação em vigor” e “zelador da escola, equipa pedagógica e qualidade do ensino”. Dos DP, salientamos, a seu turno, “capacidade de otimização de recursos” e “articulação entre parte pedagógica e parte financeira”. Em relação PD, não existe nenhuma resposta que represente destaque em relação aos outros intervenientes.

No ponto seguinte vamos tratar dos dados da questão de natureza quantitativa.

## 4. COMPETÊNCIAS MAIS IMPORTANTES

Numa primeira parte deste ponto, iremos realizar uma análise descritiva dos dados relativos à questão “Quando pensa numa liderança eficaz do diretor pedagógico do ensino artístico especializado da música (ensino particular e cooperativo), quais são as 5 competências que considera mais importantes?” aplicada aos três grupos de inquiridos, nomeadamente através do recurso a gráficos de barras. Através das cores das barras e das legendas das mesmas, é possível identificar em qual dos quatro universos de competências se insere cada uma. As linhas verticais dos gráficos estão distribuídas de 10 em 10 por cento. Seguidamente, apresentaremos uma análise de relação de variáveis através do Teste Exato de Fisher, que tem como objetivo testar se a variável da linha e variável da coluna são independentes, conforme tratado no ponto 5.1. Análise estatística (II. Metodologia). Por uma questão de espaço, o nome das competências é apresentado numa forma abreviada. Os nomes completos podem ser consultados no ponto 6. Mapeamento de competências do diretor pedagógico (I. Enquadramento teórico). Começamos por apresentar, na secção 4.1. Professores, designadamente no Gráfico 6, em percentagem, as respostas dos P à questão “Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Artístico Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 competências que considera mais importantes?”.

## 4.1. Professores

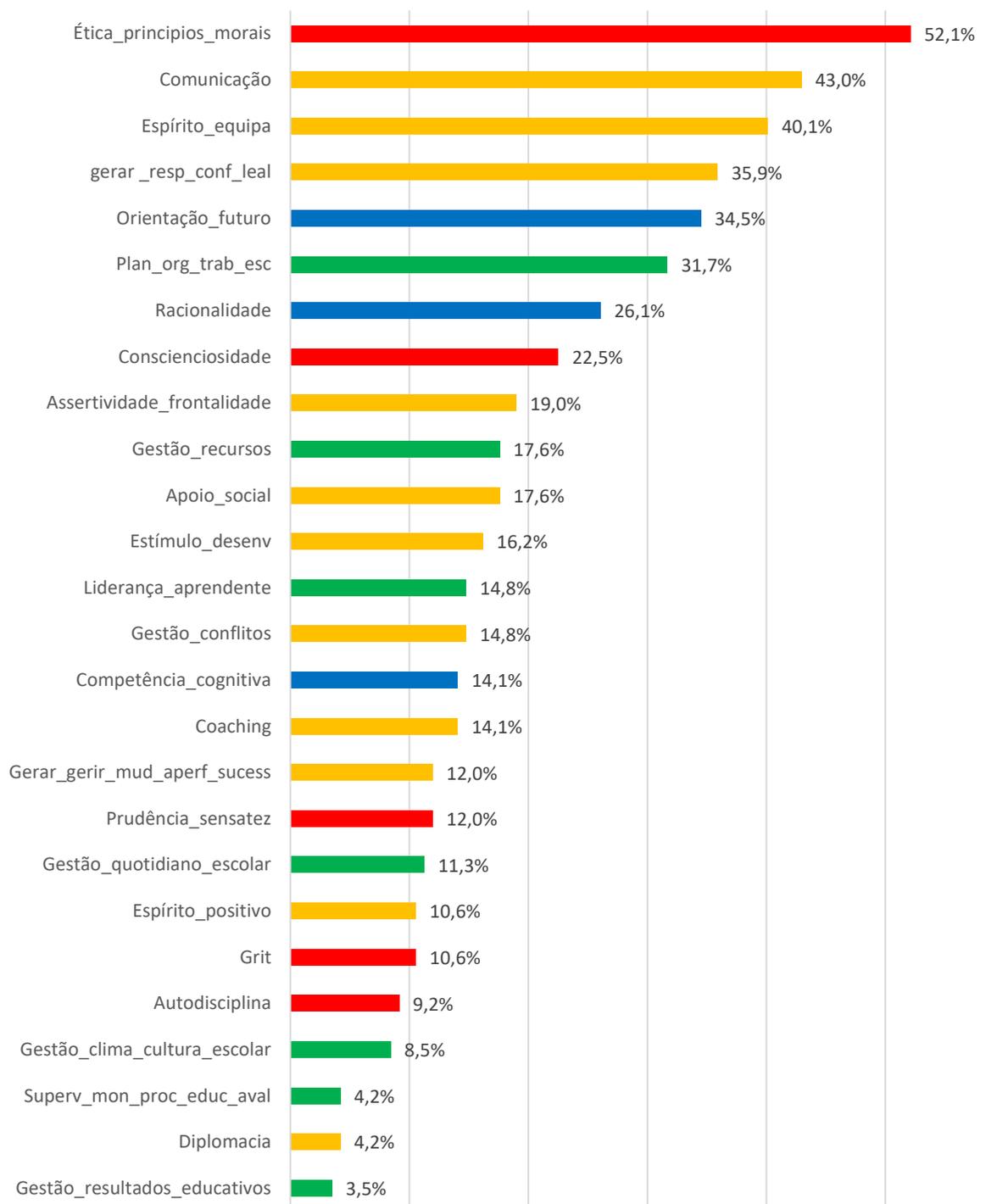


Gráfico 6 - Competências selecionadas pelos professores

Competências de liderança pessoal Competências conceituais/estratégicas Competências sociais/relacionais Competências técnicas

Destaca-se a competência de liderança pessoal ética e princípios morais, tendo sido a única escolhida pela maioria dos P (52,1%). Outro estudo intitulado *The most important leadership competencies, according to leaders around the world* (Giles, 2016) também teve como resultado a competência ética no topo da lista. Cremos ser claro que a maior parte dos docentes está consciente da importância de uma atuação ética e justa por parte dos DP para uma liderança eficaz. Um diretor com um forte sentido de ética e de justiça, regra geral, faz transparecer essas características intrínsecas na sua prática profissional e é sobretudo isso que a maioria dos P do ensino da música entende quando pensa num perfil de competências do diretor pedagógico que exerce uma liderança eficaz. Esta é a única competência escolhida pela maior parte dos docentes (moda) e merece por isso destaque. Integridade (Maxell, 1999), princípios (Covey, 2002) e ética (Northouse, 2016) são temas recorrentes da literatura sobre liderança.

Apesar de mais nenhuma se encontrar vocacionada para tal e da distância entre as mesmas ser curta, existem vários aspetos que merecem a nossa atenção. Três outras do total de cinco competências de liderança pessoal (prudência e sensatez, *grit* e autodisciplina) ficaram na segunda metade do gráfico, com menos de 12% de referências. Esta aparente discrepância pode ser eventualmente explicada por se tratar de competências mais abstratas, com implicação à partida menos direta nos P e/ou menos fácil de discernir por outrem. A presença de conscienciosidade (profissionalismo, rigor, sentido de responsabilidade) na primeira metade do gráfico, competência escolhida por 22,5% dos P, também pode ser explicada por ser uma característica *sine qua non* de qualquer posição de liderança e mais facilmente discernida, a nosso ver, do que por exemplo *grit* ou prudência e sensatez.

Seguem-se a ética e princípios morais três competências de foro social/relacional, nomeadamente comunicação (43%), espírito de equipa (40,1%) e gerar respeito, confiança e lealdade (35,9%), com uma curta distância entre cada uma. Não muito distante desta última, encontramos a competência orientação para o futuro (34,5%), a primeira conceitual/estratégica. Apesar de diferenciar-se da última competência social/relacional mencionada apenas por duas referências, não é irrelevante o facto da primeira competência não relacionada de forma direta com a dimensão humana chegar apenas em quinto lugar.

Ainda assim, dividindo a tabela ao meio, duas das três competências conceituais/estratégicas situam-se na primeira metade (orientação para o futuro e racionalidade), sendo que a terceira (competência cognitiva) encontra-se no topo da segunda parte.

Como iremos corroborar ao longo desta dissertação, consideramos que há uma acentuada tendência em as escolhas dos inquiridos estarem relacionadas com a significância das mesmas para a sua visão da organização tendo em conta o papel exercido. Voltaremos a tratar de *grit* e de outras competências sob esta lente.

Apesar da forte incidência de competências sociais/relacionais – seis em 11 encontram-se na primeira metade do gráfico, tendo três recebido muita atenção por parte dos respondentes, como já constatámos – duas delas recebem 10,6% ou menos (espírito positivo e diplomacia). Os P tendem a preferir um diretor pedagógico assertivo e frontal (19%) em detrimento de um P com espírito positivo (10,6%), eventualmente por reconhecerem que a primeira competência é mais eficaz para a liderança da organização. Também faz sentido esse destaque da assertividade e da frontalidade, uma vez que, a nosso ver, gerar respeito, confiança e lealdade depende muito mais de uma liderança assertiva e frontal do que de positividade. Das competências sociais/relacionais, ainda menos atenção recebeu a diplomacia. Segundo a linha de que os respondentes pensam em competências na medida de intensidade em que estas lhe dizem respeito, se existe uma considerável frequência de assertividade e frontalidade e ainda mais da capacidade de gerar respeito, confiança e lealdade, competências estas mais “terra-a-terra”, é natural uma competência à partida mais institucional como a diplomacia não ter muita expressão no seio dos docentes. De ressaltar que diplomacia nos parece uma competência importante como elemento de uma liderança eficaz, dadas as funções de interlocução do diretor pedagógico junto do órgãos estatais e locais, tais como o Ministério da Educação e as câmaras municipais, por exemplo. A baixa frequência de respostas corrobora a ideia de uma abordagem dos P à liderança eficaz tendo em conta o seu “radar” próprio, ou seja, tendo em conta a implicação das competências na sua prática profissional. Isto também pode ser explicado pelo facto de todos os DP inquiridos serem igualmente docentes, como iremos analisar adiante, estando ou não a exercer o ensino paralelamente à liderança escolar, o que dissolve algum sentido que diplomacia entre pares pudesse fazer. Não obstante, isto

confirma a ideia de os inquiridos olharem para o tema liderança eficaz a partir da sua perspetiva.

A escolha marcada da competência orientação para o futuro (34,5%) também não é desprovida de sentido. Apesar do grande foco residir no caráter e nos valores humanos, os P não relevam meramente as competências que dizem respeito ao imediato e ao trato (profissional, humano) – também consideram em boa medida que uma liderança eficaz carrega uma visão estratégica de médio/longo prazo, um pensamento inovador e empreendedor. Para os P o que dá sentido e o que antecede uma mente no futuro é precisamente uma mente no presente - na qualidade do “eu” e da sua relação com o outro no agora.

Com uma diferença de 19 contagens em relação à primeira opção, figura planeamento e organização do trabalho escolar (31,7%), uma competência técnica e a primeira que diz respeito unicamente ao DP, sendo que as primeiras quatro competências representam dimensões transversais ao ser humano e ao trabalho com outras pessoas.

Um elemento de curiosidade reside no facto da única competência que diz diretamente respeito aos resultados educativos encontrar-se em último lugar, com uma frequência de apenas 3,5% (cinco contagens num total de 142). Poderão justificar-se tais dados tendo em conta uma eventual assunção de que para haver resultados, outras dinâmicas são prioritárias. Ou então, isto pode eventualmente traduzir uma falta de pensar a escola no seu todo. Ainda assim, fica a curiosidade, passível de ser estudada com mais pormenor, acerca da presença do fator “resultados educativos” e a perceção dos mesmos por parte dos agentes escolares estudados.

#### *Relação das competências com as variáveis sociodemográficas dos professores*

Procedemos à análise da relação das competências referidas com as variáveis sociodemográficas dos P através do Teste Exato de Fisher, com o objetivo de medir a independência ou dependência das variáveis em relação às escolhas de competências. Alguns aspetos merecem a nossa atenção.

Em primeiro lugar, conforme podemos constatar na Tabela 9, embora não de forma muito acentuada, existe uma relação entre carga horária (parcial ou completa) e a competência de estímulo e desafio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, nomeadamente na medida em que os P com horário completo tendem a valorizar muito mais a mesma.

		Estímulo ao desenvolvimento		$\chi^2$	$p$	Res <sub>ajust</sub>
		Não	Sim			
<b>Horário parcial</b>	Contagem	69	6	8,078	0.006	2.8 CompletoXS
	Percentagem	92%	8%			
<b>Horário completo</b>	Contagem	50	17			
	Percentagem	74,6%	24,1%			

Tabela 9 - Relação da valorização de estímulo ao desenvolvimento com o horário praticado

Consideramos que é expectável, uma vez que um P que exerce em part-time numa instituição sente uma menor dependência do diretor para o seu desenvolvimento pessoal e profissional do que o P que despende a maior parte do seu tempo nessa escola. Também podemos olhar estes dados à luz da Teoria das Necessidades de Maslow, que coloca as necessidades de segurança como prévias à autorrealização - a qual inclui crescimento (McLeod, 2018). Um P com horário parcial não está no ponto de enxergar o diretor eficaz como aquele que ajuda a desenvolver profissional e pessoalmente, o que não significa que não seja o caso com outras condições laborais.

Também encontramos uma relação entre a competência espírito de equipa (competências para trabalhar em grupo, construir e gerir equipas) e os anos de experiência ( $\chi^2=12,884$ ,  $p=0,010$ ). Tal como podemos verificar na Tabela 10, os P com 16 anos ou mais valorizam menos a competência do que os docentes com menos anos de experiência.

		Espírito de equipa		$\chi^2$	<i>p</i>	Res <sub>ajust</sub>
		Não	Sim			
16 a 20 anos	Contagem	22	10	13,000	0.010	-2.3
	Percentagem	25,9%	11,8%			
21 ou mais	Contagem	6	1			
	Percentagem	10,5%	1,8%			
						16 a 20 anosXS
						-2.2
						21 ou maisXS

Tabela 10 - Relação da valorização de espírito de equipa com os anos de experiência

Isto pode ser explicado pela mudança de cultura escolar dos últimos anos nas escolas do ensino artístico especializado da música, pelo menos tendo em consideração a complexificação deste tipo de escolas após o crescimento das mesmas com o processo de democratização do ensino da música a partir de 2005 potenciado pelo Estado português, nomeadamente a dinamização do ensino articulado e integrado, por exemplo, exigindo uma dinâmica mais orgânica dos agentes educativos. Cresceram as escolas com autonomia pedagógica e com isso a necessidade de uma maior e melhor envolvência dos P com a instituição. Isto contrasta com o anterior paradigma em que os docentes em boa medida apenas se deslocavam à escola para lecionar, numa lógica de “eu e a minha classe de instrumento”<sup>2</sup> em detrimento de uma lógica “eu e a escola como um todo”, tendo em conta tudo o que uma escola oficial e dependente de recursos financeiros exige (exemplo: maior prestação de contas; envolvência artística e pedagógica com a comunidade; valorização por parte do governo de um corpo docente com vínculo laboral). Isto também pode ser explicado

<sup>2</sup> A maior parte dos professores respondentes lecionam a disciplina de instrumento.

por um eventual desgaste/saturação das relações interpessoais com o passar dos anos, dando lugar a uma descrença ou falta de confiança nos pares profissionais e na liderança.

Em terceiro lugar, conforme podemos verificar na Tabela 11, dos 12 docentes que escolheram gestão do clima e da cultura escolar, denota-se que 10 lecionam em escolas com uma dimensão considerável (350 ou mais alunos), constituindo valores diferenciados em relação a docentes de escolas menores ( $\chi^2=15,468$ ,  $p=0.006$ ).

		Gestão do clima e da cultura escolar		$\chi^2$	$p$	Res <sub>ajust</sub>
		Não	Sim			
350 a 499 alunos	Contagem	22	6	12,678	0.006	2.8
	Percentagem	78,6%	21,4%			
550 ou mais alunos	Contagem	15	4			
	Percentagem	78,9%	21,1%			
						350 a 499 alunosXS
						2.1
						550 ou maisXS

Tabela 11 - Relação da valorização de gestão do quotidiano escolar com escolas de maiores dimensões

Partindo do nosso pressuposto de que os inquiridos tendem a responder com base na sua perspetiva e nas necessidades que enxergam no seu dia a dia, eventualmente, os P das escolas com maior tamanho sentem que existe uma maior carência neste domínio e, por isso, valorizam mais esta competência. Já gerir o quotidiano escolar é uma competência genericamente transversal às dimensões que as escolas podem tomar ( $\chi^2=8,889$ ,  $p=0.163$ ),

sugerindo que mudar paradigmas instalados em escolas com um grande número de alunos é mais difícil do que sustentar o cotidiano escolar.

Seguidamente, na secção 4.2. Diretores pedagógicos, apresentamos no Gráfico 7 as respostas em percentagem dos DP à questão “Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Artístico Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 competências que considera mais importantes?”.

## 4.2. Diretores pedagógicos

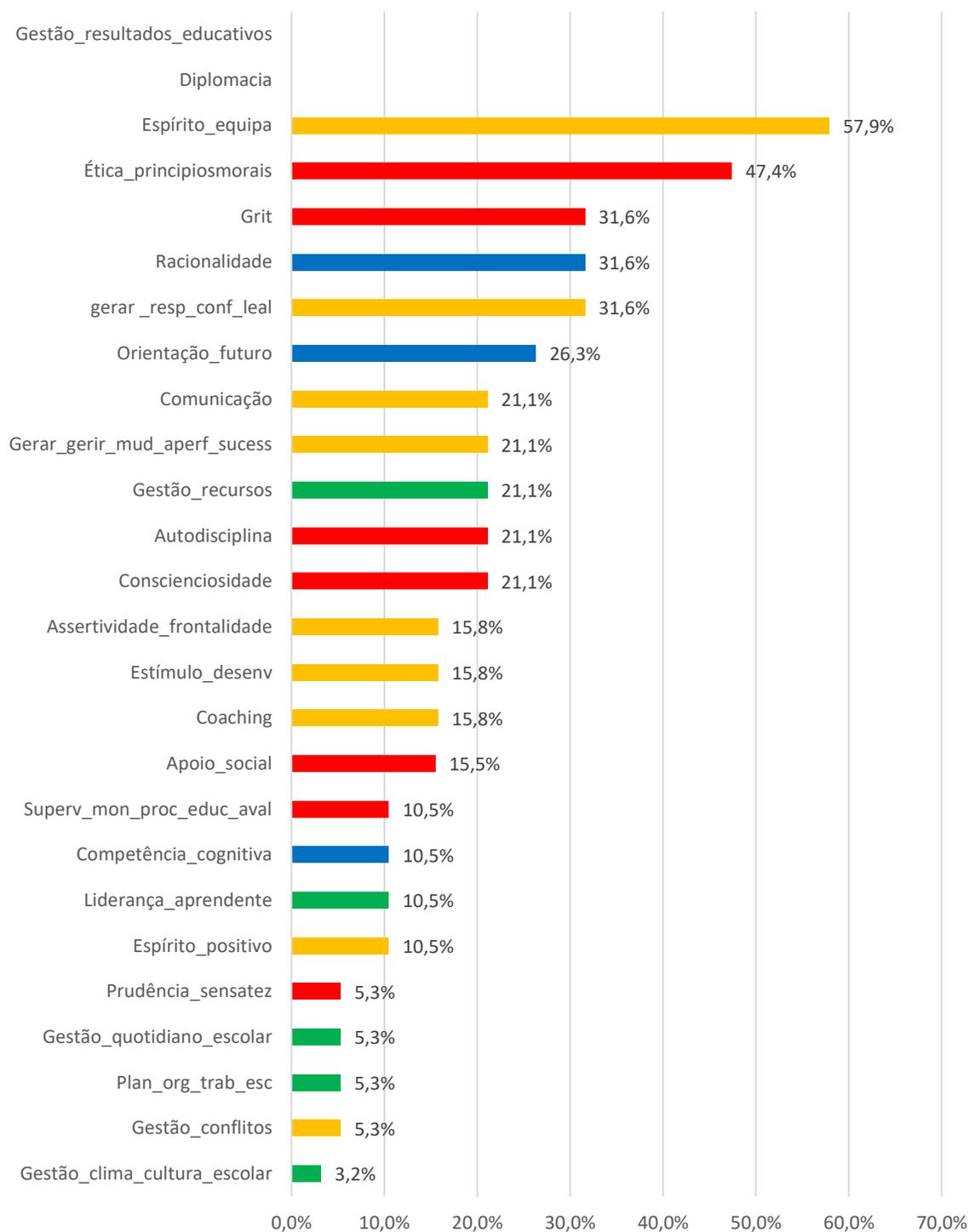


Gráfico 7 - Competências selecionadas pelos diretores pedagógicos

Competências de liderança pessoal Competências conceituais/estratégicas Competências sociais/relacionais Competências técnicas

A competência mais escolhida pelos DP é espírito de equipa, selecionada pela maioria dos inquiridos (57,9%). Consiste, conforme as informações veiculadas nos questionários, na capacidade de trabalhar em grupo e de construir e gerir equipas. Os dados apontam para uma forte noção da importância do grupo para o sucesso da organização por partes dos DP. A seguir, escolhida por 47,4% dos respondentes, vem ética e princípios morais. Também aqui constatamos que os DP igualmente pensam as competências para uma liderança eficaz tendo em conta o grau de implicação no seu quotidiano. Quatro das cinco competências de liderança pessoal relevantes na perceção dos DP foram selecionadas por 21,1% ou mais dos respondentes: conscienciosidade e autodisciplina (21,1%), *grit* (31,6%); ética e princípios morais (47,4%), figurando na primeira metade da tabela, o que não acontece no caso dos P.

Das sete competências técnicas, aquelas que, tal como já escrevemos, constituem o elemento diferenciador da função em causa, à exceção de gestão de recursos, que foi escolhida por 21,1% dos respondentes, a maioria (cinco) foi escolhida apenas por 10,5%. Em primeiro lugar, de salientar o destaque de gestão de recursos (recursos humanos, físicos, materiais, financeiros), o que não é desprovido de sentido. Em conversas exploratórias com o diretor da ADPEEAE pudemos entender que não existe homogeneidade de práticas quanto a atribuição desse tipo de funções ao diretor pedagógico. Isto acontece, por um lado, pelo facto dos PD reterem essas mesmas funções, como também, por outro lado, acontece os próprios DP pretenderem concentrarem-se unicamente nas questões de foro pedagógico. De qualquer modo, os DP tendem a considerar esta competência uma necessidade para uma liderança eficaz, o que é lógico, tendo em consideração que o uso adequado dos recursos converge para a pedagogia (e o sucesso da mesma). Também em relação a competências técnicas, gestão de resultados educativos não foi sequer selecionada, o que se aproxima da tendência dos P. Não parece haver uma relação bem presente nas representações dos DP que conjugue liderança eficaz e resultados educativos. Isto pode ser explicado pelos DP enxergarem a expressão “liderança eficaz” aplicada aos agentes escolares com quem mais lidam no dia a dia, esquecendo-se que, ainda que não intencionalmente, esperemos, a sua liderança só é verdadeiramente eficaz se existe cumprimento da função da organização – o sucesso educativo dos alunos.

Os DP preterem espírito positivo (10,5%) em relação a assertividade e frontalidade (15,8%), à semelhança dos docentes (10,6% e 19%, respetivamente). Nestes dois grupos tende a existir a convicção de que o diretor precisa de emanar uma postura direta e pragmática nas suas relações interpessoais.

A baixa frequência de gestão de conflitos (5,3%) desperta curiosidade, uma vez que os conflitos e a necessidade da sua resolução constituem elemento natural e quotidiano desta função de liderança. Isto pode eventualmente ser explicado pelo facto de os diretores não sentirem atritos maiores no decorrer do exercício da sua profissão.

Competências de ordem conceitual e estratégica são consideravelmente importantes para uma liderança eficaz no entendimento dos DP. Duas das três competências desse universo foram escolhidas por pelo menos 26,3% dos respondentes: racionalidade, que consiste na análise racional e crítica dos problemas e da realidade, planear com rigor e flexibilidade definir objetivos claros e ambiciosos, considerar a escola e o seu contexto (31,3%); orientação para o futuro, ou seja, pensar com inovação, empreendedorismo e capacidade para articular uma filosofia e uma visão estratégica da organização (26,3%). Os DP inquiridos, genericamente, tendem a conceber a liderança da escola com propósito e planeamento, com visão de longo prazo e com a ideia de espírito de equipa em mente.

*Grit*, que consiste em ter motivação, determinação, perseverança, “fibra”, “garra” e capacidade de gerir o stress foi escolhida por 31,6% dos respondentes. Isto manifesta, no nosso entender, a densidade e exigência do cargo. A mesma frequência de respostas recebeu a capacidade em gerar respeito, confiança e lealdade, o que nos parece lógico estar em lugares cimeiros tanto aqui como no caso dos docentes, uma vez que seria o corolário lógico de uma liderança permeada por ética e princípios morais (47,4%) e uma boa competência de comunicação (21,1%). Os DP fazem nenhuma referência a diplomacia, eventualmente por considerarem liderança eficaz no seio da própria escola, onde lidam maioritariamente com pares profissionais, pois a maioria dos inquiridos, inclusive, continua a lecionar. Existe a forte tendência a uma liderança direta em termos de comunicação.

De salientar que apesar do termo *coaching* ser frequente em contextos empresariais, uma liderança eficaz do DP, no entendimento destes e dos P, não releva delegação, acompanhamento e partilha. Um estudo da Google (Harrell & Barbato, 2018) descobriu que para o funcionários da multinacional, um excelente gestor, principalmente, capacita a equipa, em vez de fazer microgestão. No entanto, no caso das escolas em estudo, não verificamos uma grande tendência em esperar estímulo e desafio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes por parte dos DP. Isto pode ser explicado pelo facto da maior parte dos P (53,1%) encontrar-se a exercer a profissão a tempo parcial, vivendo o seu dia a dia de modo fracionado, por um lado, entre várias escolas e/ou entre a profissão de P e a de artista.

#### *Relação das competências com as variáveis sociodemográficas*

De modo semelhante ao caso dos P, realizámos um Teste Exato de Fisher com vista a medir a independência ou dependência das variáveis sociodemográficas dos respondentes desta função em relação às escolhas de competências. Encontrámos duas associações.

Em primeiro lugar, conforme verificamos na Tabela 12, há um considerável grau de significância da competência ética e princípios morais em relação ao facto dos DP terem exercido a profissão docente antes de se tornarem diretores ou ainda a exercerem ( $\chi^2=13,315$ ,  $p=0.001$ ), sendo que a totalidade dos DP que já não exercem docência selecionaram a competência ética ( $Res_{ajus}=3.5$ ), enquanto isto só ocorre em 16.7% dos DP que ainda lecionam. Não encontramos uma possível explicação para estes dados.

		Ética e princípios morais		$\chi^2$	p	Resajust
		Não	Sim			
<b>Exerceu o cargo de professor antes de se tornar diretor</b>	Contagem	0	10	15,473	0.001	3.5 ExerceuXS
	Porcentagem	0%	100%			
<b>Exerce o cargo de professor simultaneamente ao de diretor</b>	Contagem	7	2			
	Porcentagem	78,2%	22,2%			

Tabela 12 - Relação da valorização de ética e princípios morais com o exercício do cargo de diretor pedagógico

Em segundo lugar, embora não constituam valores muito expressivos ( $\chi^2=8,064$ ,  $p=0.048$ ), metade das contagens de *grit* (3 em 6), são de diretores de escolas com menos de 149 alunos ( $Res_{ajus}=2.8$ ). De outra perspectiva, todos os diretores de escolas comparativamente mais pequenas selecionaram essa competência. Os dados são apresentados na Tabela 13.

		Grit		$\chi^2$	p	Resajust
		Não	Sim			
<b>Até 149</b>	Contagem	0	3	8,064	0.048	2.8 149 ou menos alunosXS
	Porcentagem	0%	100%			

Tabela 13 - Relação da valorização de grit com a dimensão das escolas (até 149 alunos)

Levantou-se a seguinte questão: a competência *grit* terá sido selecionada por diretores com menos experiência, assumindo que escolas maiores são dirigidas por profissionais com mais experiência? De facto, constatámos que 5 dos 6 diretores que selecionaram *grit* têm até 10 anos de experiência. Segundo a linha de que os respondentes a este inquérito tendem a seleccionar competências que lhes dizem objetivamente mais respeito, apesar deste estudo não procurar respostas neste sentido, os dados sugerem que diretores mais novos sentem mais necessidade de *grit* (motivação, determinação, perseverança, “fibra”, “garra”, gestão do stress) para o exercício de uma liderança eficaz no seio da organização escolar, eventualmente pelo facto de carecerem de uma certa habituação às pressões e exigências inerentes ao cargo. Cremos que seria útil aprofundar este tema noutros estudos.

Na secção 4.3. (Presidentes de direcção), finalmente, analisamos os dados relativos aos PD, começando por apresentar o Gráfico 8, que contém as respostas (em percentagem) dos PD à questão “Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Artístico Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 competências que considera mais importantes?”.

### 4.3. Presidentes de direção

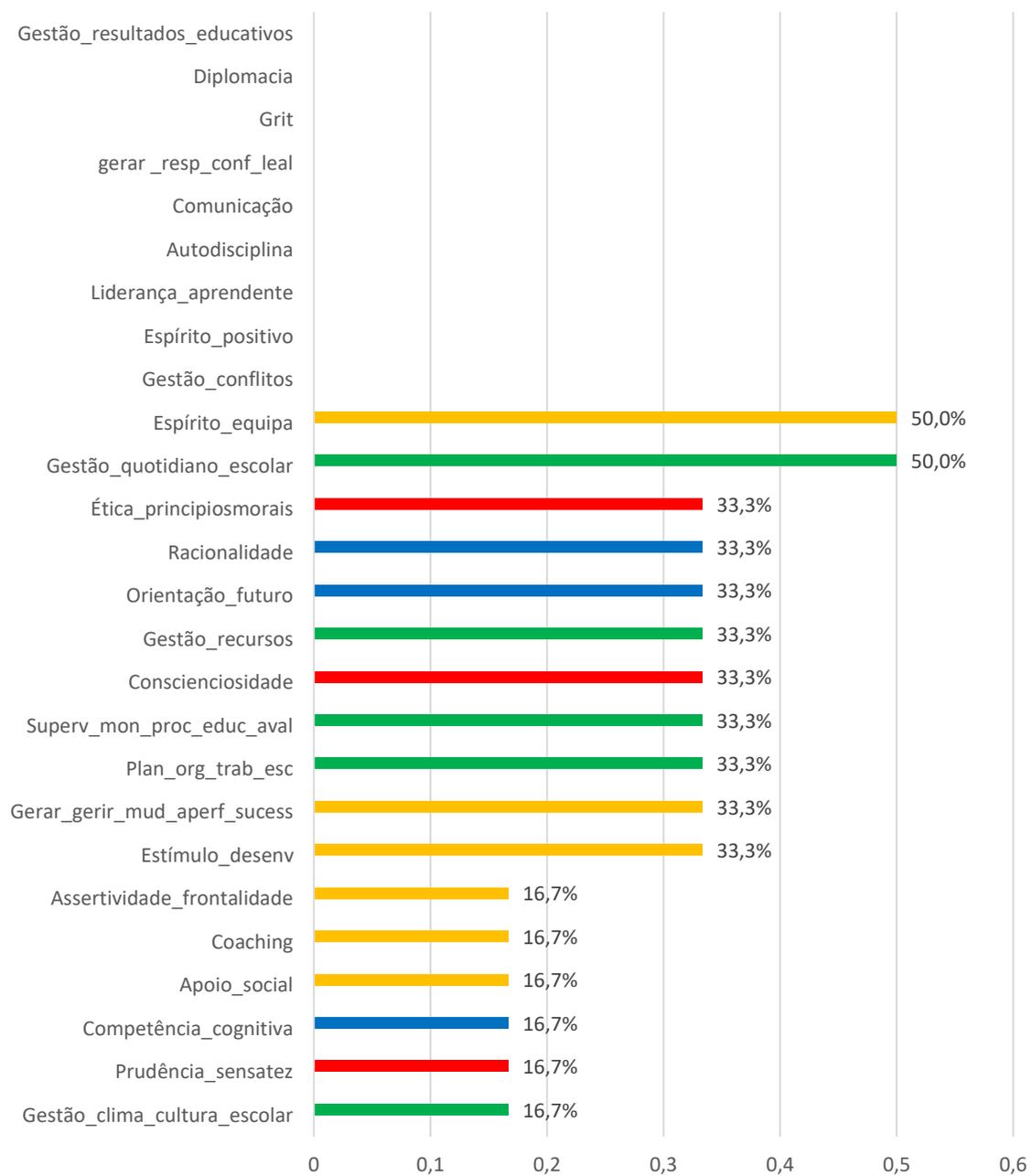


Gráfico 8 - Competências selecionadas pelos presidentes de direção

Competências de liderança pessoal Competências conceituais/estratégicas Competências sociais/relacionais Competências técnicas

Os PD selecionaram 17 competências ao todo, das quais começamos por destacar cinco do total de sete de natureza técnica: planeamento e organização do trabalho escolar (33,3%); supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação (33,3%); gestão de recursos (recursos humanos, físicos, materiais, financeiros) (33,3%); gestão do clima e cultura escolar (16,7%); gestão do quotidiano escolar (50%). Deduzimos um perfil voltado para o dia a dia da escola, para uma escola “que funciona” eventualmente em detrimento de “como funciona”. As três competências conceituais/estratégicas foram tidas em conta por estes respondentes. Em comparação, existe um maior entendimento nos PD da necessidade de estimular os docentes para o seu desenvolvimento profissional e pessoal (33,3%). A competência espírito de equipa foi sendo escolhida por metade dos inquiridos desta função. Os respondentes escolheram seis das 11 competências sociais, sendo que três receberam pouca atenção – assertividade e frontalidade, *coaching* e apoio social (uma escolha cada).

Pontos de confluência podem ser encontrados na competência de espírito de equipa, sendo unânime a sua importância para uma liderança eficaz. De salientar que uma competência bastante relevante no entendimento dos P (comunicação) e duas no dos DP (*grit* e gerar respeito, confiança e lealdade) não foram sequer selecionadas pelos PD. Os dados deste questionário corroboram a ideia da tendência de cada grupo de inquiridos selecionar as competências com base no que lhes diz respeito mais diretamente. Não obstante, isto demonstra uma visão maioritariamente desencontrada relativamente a liderança eficaz do diretor pedagógico por parte dos três agentes educativos inquiridos.

Especificamente em relação aos PD, os testes de estatística não revelaram nenhum dado relevante para análise. Nos dois números seguintes (4.4. e 4.5.) vamos analisar a relação entre as competências e as variáveis sexo e função relativamente aos dados somados dos três grupos inquiridos. No último ponto (4.6.), por sua vez, vamos analisar o número de competências assinaladas tendo em conta o respetivo domínio.

#### 4.4. Relação entre competências e a variável gênero

Com as bases de dados aglomeradas, foi efetuado um Teste Exato de Fisher para verificar qual é a significância entre cada uma das competências e o gênero de todos os inquiridos. Achou-se um nível de significância unicamente em racionalidade, ainda que não seja gritante ( $\chi^2 = 4,186$ ;  $p = 0,041$ ). Apesar de genericamente ambos os gêneros tenderem para uma resposta negativa a racionalidade, o gênero feminino destaca-se, na medida em que 80,7% das mulheres não a referem, enquanto 65,5% dos homens o fazem. Estes dados constam em duas Tabelas (14 e 15) por uma questão de gestão de espaço. De salientar que esta tendência não se verifica em nenhuma função em particular, mas apenas no agregado dos três públicos.

			Racionalidade		
			Não	Sim	Total
Sexo	Feminino	Contagem	69	16	83
		Percentagem	80,7%	19,3%	100%
	Masculino	Contagem	55	29	84
		Percentagem	65,5%	34,5%	100%
<b>Total</b>		Contagem	122	45	167
		Percentagem	73,1%	26,9%	100%

Tabela 14 - Relação do gênero dos inquiridos com racionalidade

$\chi^2$	p	Res <sub>ajus</sub>
4,186	0,041	FemininoXN 2.2 MasculinoXN -2.2

Tabela 15 - Resultados do Teste Exato de Fisher para determinar a relação do gênero com racionalidade

## 4.5. Relação entre competências e a variável função

Realizou-se um Teste Exato de Fisher de modo a verificar se existe alguma significância entre as funções dos inquiridos e as competências. Acharam-se quatro correlações, nomeadamente relativas a comunicação, *grit*, supervisão de processos educativos e sua avaliação e gestão do quotidiano escolar.

		Comunicação	
		Não	Sim
<b>Professores</b>	Contagem	81	61
	Percentagem	57%	43%
<b>Diretores pedagógicos</b>	Contagem	15	4
	Percentagem	78.9%	21.1%
<b>Presidentes de direção</b>	Contagem	6	0
	Percentagem	100%	0%

$\chi^2$	$p$	Res <sub>Ajust</sub>
7.185	0.021	2.5 PxS
		2.0 PDxN

Tabela 16 - Relação das funções com comunicação

Como ilustra a Tabela 16, genericamente, existe uma tendência dos respondentes a não considerarem a competência de comunicação, nomeadamente 57% dos P, 78.9% dos DP e a totalidade (100%) dos PD. Esta tendência apresenta-se, no entanto, estatisticamente diferenciada em função dos cargos dos inquiridos ( $\chi^2 = 7.185$ ,  $p = 0.021$ ). Os P são os que revelam maior tendência para considerar a comunicação uma competência relevante (43%; Res<sub>Ajust</sub>=2.5) e os PD para não considerarem esta competência relevante (100%; Res<sub>Ajust</sub>=2.0). Apesar de uma boa parte dos P não ter selecionado esta competência, ela figura como a segunda mais escolhida por este grupo, o que se afasta da tendência dos DP e dos PD. Existe, no nosso entendimento, a necessidade de uma maior atenção a este aspeto por parte dos DP, especialmente, mas também dos presidentes, uma vez que, tal como já referimos, são quem tem a última palavra quanto à escolha do primeiro.

Genericamente, em relação à competência *grit*, existe uma tendência de resposta positiva por parte dos DP, a saber, 31.6% ( $Res_{ajust}=2.7$ ), 10.6% de respostas positivas por parte dos P e 0% por parte dos PD. Verifiquemos a Tabela 17.

		<i>Grit</i>	
		Não	Sim
<b>Professores</b>	Contagem	127	15
	Porcentagem	89.4%	10.6%
<b>Diretores pedagógicos</b>	Contagem	13	6
	Porcentagem	68.4%	31.6%
<b>Presidentes de direção</b>	Contagem	6	0
	Porcentagem	100%	0%

$\chi^2$	$p$	$Res_{ajust}$
5.975 <sup>1</sup>	0.043	2.7 DPxS

Tabela 17 - Relação das funções com *grit*

Isto pode ser explicado pela necessidade de motivação, determinação, perseverança, ‘fibra’, ‘garra’, gestão do stress” ser naturalmente mais sentida pelos DP.

Existe preponderância de resposta negativa a supervisão e monitorização de processos educativos e sua avaliação principalmente por parte dos P (95,8%), mas também por parte dos DP (89,5%), enquanto segundo se pode constatar na Tabela 18, em comparação, os PD tendem a identificar a competência como importante (33%). Isto pode ser explicado pela tendência em os PD valorizarem mais as competências técnicas e mais genéricas da instituição.

		Supervisão e monitorização de processos educativos e sua avaliação		$\chi^2$	<i>p</i>	Res <sub>ajust</sub>
		Não	Sim			
<b>Professores</b>	Contagem	<b>136</b>	<b>6</b>	7.309 <sup>1</sup>	0.043	2.9PDxS
	Percentagem	<b>95.8%</b>	<b>4.2%</b>			
<b>Diretores pedagógicos</b>	Contagem	<b>17</b>	<b>2</b>			
	Percentagem	<b>89.5%</b>	<b>10.5%</b>			
<b>Presidentes de direção</b>	Contagem	<b>4</b>	<b>2</b>			
	Percentagem	<b>66.7%</b>	<b>33.3%</b>			

Tabela 18 - Relação das funções com supervisão e monitorização de processos educativos e sua avaliação

Finalmente, em comparação com as outras funções, há uma maior tendência de resposta positiva por parte dos PD à competência gestão do quotidiano escolar (Tabela 19), embora a frequência seja equilibrada (50%/50%). Trazemos de volta o argumento anterior, de que os PD valorizam mais as competências técnicas – as competências que distinguem o cargo de DP de outro qualquer cargo.

		Gestão do quotidiano escolar	
		Não	Sim
<b>Professores</b>	Contagem	126	16
	Percentagem	88.7%	11.3%
<b>Diretores pedagógicos</b>	Contagem	18	1
	Percentagem	94.7%	5.3%
<b>Presidentes de direção</b>	Contagem	3	3
	Percentagem	50%	50%

$\chi^2$	$p$	Res <sub>ajust</sub>
7.309 <sup>1</sup>	0.043	2.9 PXS

Tabela 19 - Relação das funções com gestão do quotidiano escolar

No sentido de verificar se P, DP e PD relevam diferenciadamente os quatro diferentes domínios de competências, procedeu-se às respetivas testagens, cujos dados são tratados no próximo número.

## 4.6. Número de competências por domínio assinaladas pelos inquiridos

Na Tabela 20 encontramos o número de competências assinaladas nos quatro domínios em estudo pelos P, DP e PD e respetivos testes de comparação. Foi efetuado teste não paramétrico teste Kruskal-Wallis com o objetivo de analisar a distribuição das escolhas pelos três grupos de inquiridos.

Competências	Função	<i>n</i>	Min.-Máx.	Mediana	Rank Médio	$H_{(2)}$	<i>p</i>
<b>Liderança pessoal</b>							
Professor		142	0-3	1.00	82.90	2.037	0.361
Diretor Pedagógico		19	0-2	1.00	96.37		
Presidente da Direção		6	0-2	0.50	70.15		
<b>Conceituais/estratégicas</b>							
Professor		142	0-3	1.00	84.76	0.486	0.784
Diretor Pedagógico		19	0-3	0.00	77.42		
Presidente da Direção		6	0-2	0.50	86.92		
<b>Sociais/relacionais</b>							
Professor		142	0-5	2.00	86.17	3.144	0.208
Diretor Pedagógico		19	1-4	2.00	76.87		
Presidente da Direção		6	1-3	1.50	55.17		
<b>Técnicas</b>							
Professor		142	0-3	1.00	82.44	2.953	0.228
Diretor Pedagógico		19	0-2	1.00	86.16		
Presidente da Direção		6	0-3	1.50	114.08		

Tabela 20 - Número de competências assinaladas nos quatro domínios em estudo pelos professores, diretores pedagógicos e presidentes de direção e respetivos testes de comparação

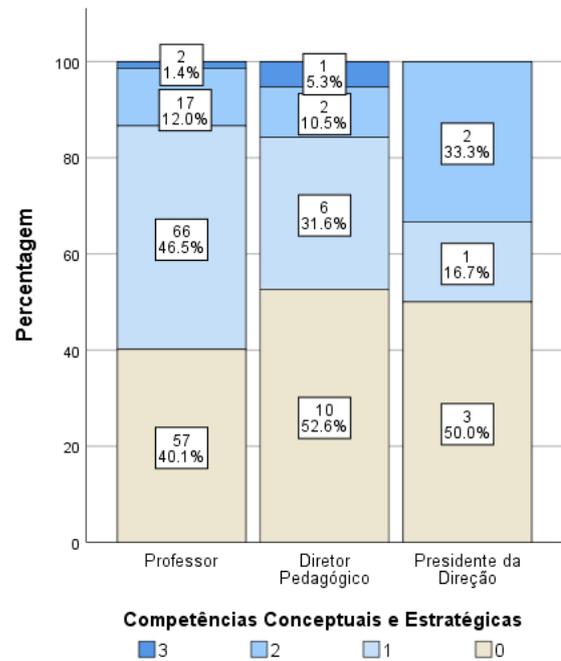
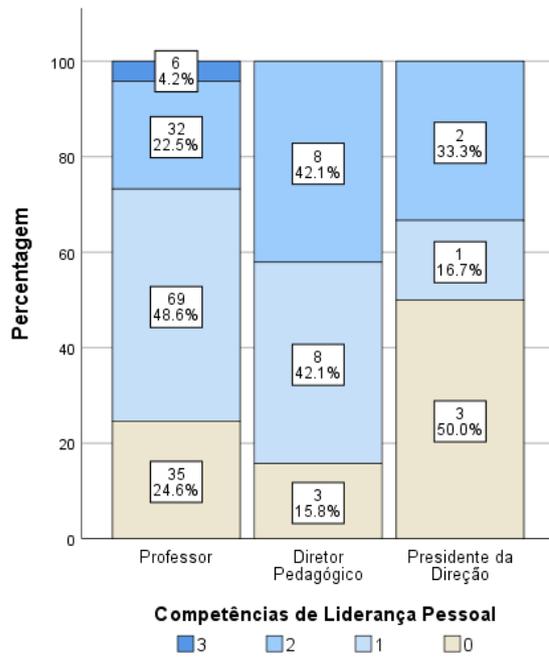
Os resultados são apresentados na Tabela 20 e na Figura 1 (Painéis A a D) e da sua leitura constata-se que não se verificam diferenças significativas na relevância atribuída por respondentes com diferentes funções a competências de liderança pessoal (Kruskal-Wallis,  $H_{(2)}=2.037$ ,  $p=0.361$ ). Ainda assim, os DP são quem mais valorizam a competência. De realçar, no entanto, que 24.6% dos P, 15.8% dos DP e 50% dos PD não consideraram nenhuma das cinco competências do domínio da liderança pessoal entre as cinco mais importantes.

Também no domínio conceptual/estratégico não existem diferenças significativas na relevância atribuída por respondentes com diferentes funções (Kruskal-Wallis,  $H(2)=0.487$ ,  $p=0.784$ ). Estas foram as competências menos assinaladas, com 40.1% dos P, 52.6% dos DP e 50% dos PD a não considerarem nenhuma das três competências deste domínio como das cinco mais importantes.

De igual modo, não se observam diferenças significativas na relevância atribuída por respondentes com diferentes funções ao nível das competências sociais/relacionais (Kruskal-Wallis,  $H(2)=3.144$ ,  $p=0.208$ ). Apesar do fato, realça-se a maior heterogeneidade de resposta entre os P, que assinalam como relevantes entre nenhuma e cinco competências sociais/relacionais, sendo que 69.7% relevam duas a três destas competências. Já os DP destacam como relevantes entre uma e quatro competências sociais/relacionais, sendo que 52.6% relevam duas destas competências. Os PD relevam entre uma e três competências sociais/relacionais, sendo que 50% relevam uma só das onze competências listadas neste domínio, sendo que este é o grupo que menos competências deste domínio selecionou. Não obstante, os P são quem mais valorizam a competência.

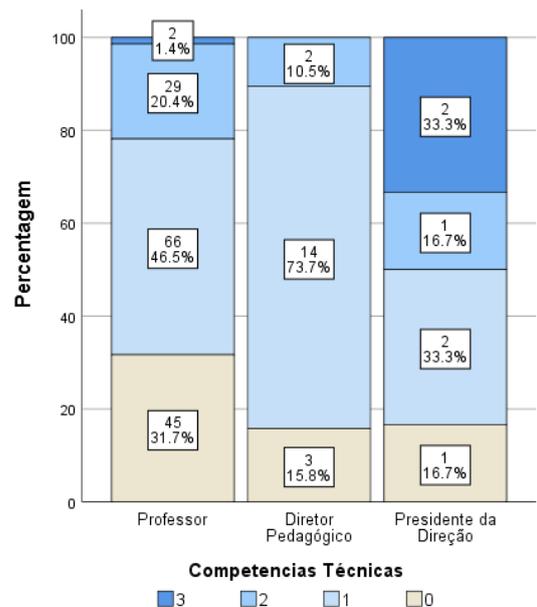
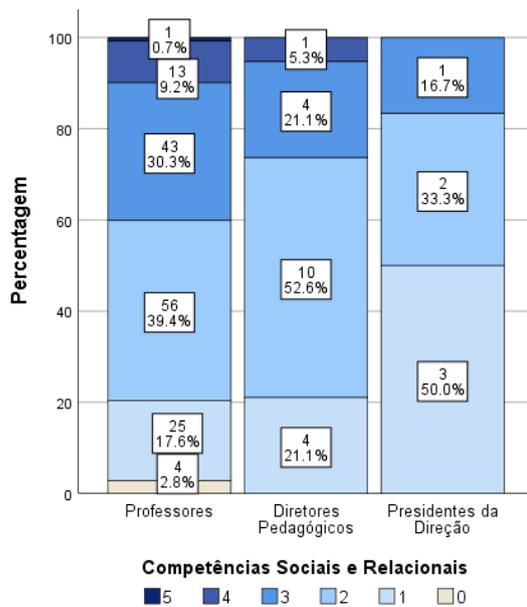
Finalmente, também salientamos as competências técnicas como das menos assinaladas, com 31.7% dos professores, 15.8% dos DP e 16.7% dos PD a não considerarem nenhuma das sete competências deste domínio entre as cinco que destacam como mais importantes, não havendo, igualmente, relação significativa entre este domínio e os diferentes grupos de inquiridos (Kruskal-Wallis,  $H(2)=2.953$ ,  $p=0.228$ ). Ainda assim, os PD são quem mais valorizam a competência.

Metade dos PD não integram entre as cinco competências mais importantes as de liderança pessoal e conceptuais/estratégicas.



Painel A – Competências de liderança pessoal

Painel B – Competências conceituais/estratégicas



Painel C – Competências sociais/relacionais

Painel D – Competências técnicas

Figura 1 - Distribuição do número de competências assinaladas pelos professores, diretores pedagógicos e presidentes de direção

## 5. SÍNTESE

De modo a articular os dados deste capítulo e servir os propósitos do presente trabalho, intencionou-se, em primeiro lugar, selecionar as cinco competências subentendidas das respostas dos inquiridos à questão aberta, as quais passaram por um processo de categorização, tal como consta nos Apêndices 6 a 8. Não obstante, no caso dos P e dos DP, decidimos incluir seis e sete competências, respetivamente, devido a sobreposições de números de respostas. Das referências dos PD quanto à questão aberta, apurámos apenas três competências relevantes, as com seis e quatro respostas associadas. As que receberam uma ou duas não foram tidas em conta por não as considerarmos pertinentes para o efeito, devido a constituírem um elevado número de competências que se distinguem com substancial reduzida frequência de respostas em relação às duas mais escolhidas, fenómeno semelhante também encontrado na questão de natureza quantitativa, onde se verificam duas competências com destaque (escolhidas por 50% dos PD inquiridos) face a nove com o mesmo valor (33%). Ainda quanto à questão de natureza quantitativa, finalmente, seleccionámos as cinco competências mais escolhidas pelos P e pelos DP. Também incluimos as competências apuradas pelo Teste Exato de Fisher, conforme apresentado no ponto 4.5. Relação entre competências e a variável função. Apenas foi necessário incluir de facto uma competência do PD - supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação - uma vez que as outras (comunicação, *grit* e gestão do quotidiano escolar) já estão contempladas através da análise quantitativa (Gráficos 6, 7 e 8). O resultado deste processo consta no Apêndice 9. Passamos de seguida para a conclusão do trabalho.



## CONCLUSÃO

Foi nosso objetivo inicial determinar quais competências figuram como mais importantes no entendimento de três atores fundamentais da senda escolar: professores, diretores pedagógicos e presidentes de direção. Conquanto salientamos um conjunto de competências mais importantes no entendimento dos inquiridos, tal como verificámos na última síntese, não há exatamente cinco competências que emergem como prioritárias, destacando-se das outras. A pluralidade de competências pode ser explicada pela consciência por parte dos inquiridos do carácter complexo e situacional do papel do líder e a necessidade de adaptação constante de estilos de liderança (Goleman et al., 2006). Não obstante, das análises qualitativa e quantitativa, apreendemos que da lista de 26 competências divididas por quatro domínios, conforme podemos verificar na Tabela 21, os professores privilegiam apoio social, assertividade e frontalidade, comunicação, conscienciosidade, espírito de equipa, ética e princípios morais, gerar respeito, confiança e lealdade e orientação para o futuro. Os diretores pedagógicos, por sua vez, consideram como mais importantes as competências apoio social, conscienciosidade, espírito de equipa, ética e princípios morais, gerar respeito, confiança e lealdade, *grit*, racionalidade e orientação para o futuro. Finalmente, os presidentes de direção consideram que o diretor eficaz deve ter as competências de apoio social, espírito de equipa, gerar respeito, confiança e lealdade, gestão do quotidiano e supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação.

Professores	Diretores pedagógicos	Presidentes de direção
Apoio social	Apoio social	Apoio social
Assertividade e frontalidade		
Conscienciosidade	Conscienciosidade	
Comunicação		
Espírito de equipa	Espírito de equipa	Espírito de equipa
Ética e princípios morais	Ética e princípios morais	
Gerar respeito, confiança e lealdade	Gerar respeito, confiança e lealdade	Gerar respeito, confiança e lealdade
Orientação para o futuro	Orientação para o futuro	
	<i>Grit</i>	
	Racionalidade	
		Gestão do quotidiano escolar
		Supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação

Tabela 21 - Competências mais importantes no entendimento dos professores, diretores e presidentes de direção

Na busca por pontos de convergência nas respostas dos grupos de inquiridos, concluímos que os três consideram as competências sociais/relacionais especialmente importantes, com os DP a atribuírem a destacarem um número igual de competências de liderança pessoal. Conforme podemos verificar na Tabela 22, os dados também sugerem uma abordagem do mesmo tema pelas diferentes funções tendencialmente levando em conta o grau de implicação das competências para o seu cargo.

	Liderança pessoal	Conceituais/estratégicas	Sociais/relacionais	Técnicas
<b>Professores</b>	2	1	5	0
<b>Diretores pedagógicos</b>	3	2	3	0
<b>Presidentes de direção</b>	0	0	3	2

*Tabela 22 - Número de vezes em que os domínios de competências emergem como prioritários nas análises qualitativa e quantitativa*

É precisamente aí onde encontramos as divergências dos respondentes. Primeiramente, os professores enfatizam por comparação mais do que qualquer outro domínio as competências sociais/relacionais – a divergência incide no “desequilíbrio” entre a seleção destas competências em relação às outras, o que não é tão acentuado no caso dos presidentes de direção e no dos diretores pedagógicos, pois, como referimos, evidenciam um mesmo número de competências de liderança pessoal. Isto pode ser influenciado pelo grau de implicação das competências na realidade dos diferentes grupos de inquiridos. Por exemplo, estimamos que os professores valorizam mais as competências sociais/relacionais devido ao impacto (positivo ou negativo) que as palavras do diretor pedagógico exercem nos docentes. Por comparação com os professores e com os presidentes de direção, os diretores pedagógicos dão maior ênfase a competências de liderança pessoal e também conceituais/estratégicas. Isto acontece eventualmente pelo facto de sentirem na pele o quão necessário é ser resiliente para levar a cabo cada jornada e também porque a eles cabe a tarefa de traçar um caminho para a organização. Por último, dos dados relativos aos presidentes de direção manifestam-se duas competências técnicas para nenhuma dos outros grupos de inquiridos. Isto pode ser explicado pelo maior distanciamento dos processos interpessoais da organização por parte deste grupo. Em suma, tendo em conta que foram colocadas as mesmas questões sobre competências aos três grupos de inquiridos, é possível discernir claramente pontos de convergência e pontos de divergência, o que reforça a pertinência do modelo de análise utilizado.

No que concerne o objetivo de determinar se as competências consideradas mais importantes para uma liderança eficaz coincidem com competências humanas e sociais, concluímos que

efetivamente o entendimento de uma liderança eficaz por parte dos três agentes educativos visados neste trabalho pende genericamente para competências humanas e sociais, mas com as salvaguardas do parágrafo anterior.

*Perfil para uma liderança eficaz do diretor pedagógico*

O último objetivo desta dissertação consistiu em elaborar uma proposta de perfil de diretor pedagógico das escolas do ensino artístico especializado da música. Em primeiro lugar, esta proposta tem em consideração as representações dos três grupos de inquiridos captadas neste trabalho, as quais podemos encontrar na Tabela 23 e que se encontram distribuídas pelos domínios de competências:

Liderança pessoal	Conceituais/estratégicas	Sociais/relacionais	Técnicas
Conscienciosidade	Orientação para o futuro	Apoio social	Gestão do quotidiano escolar
Ética	Racionalidade	Assertividade e frontalidade	Supervisão e monitorização de processos educativos e sua avaliação
Grit		Comunicação	
		Espírito de equipa	
		Gerar respeito, confiança e lealdade	

Tabela 23 - Integração das representações dos três grupos de respondentes tendo em conta os domínios de competências

Em segundo lugar, para esta proposta tem igualmente cabimento a reflexão pessoal do investigador com base num olhar crítico acerca deste estudo e igualmente no contributo da pesquisa teórica sobre o tema.

Assim, definimos o diretor eficaz como aquele que tem a dignidade do ser humano como objetivo e não como meio. É autêntico e permeado por ética no crer e no fazer, no caráter e na conduta, e inspira intrinsecamente a equipa a ser igualmente justa e íntegra. A sua ética tem raízes na sua identidade, mas ramifica no cuidado e respeito pelo outro - *ethic of caring* (Burns, 1978; Greenleaf, 1970, 1977; Heifetz, 1994). A ética é o elemento que permite a sua boa comunicação. Ele é empático e claro, por isso, não apenas escuta, como também é

escutado. A sua autenticidade leva-o a servir pessoas. Ele ajuda cada indivíduo a florescer, agrega pessoas e estas sentem-se movidas em prol dos objetivos da organização. A sua gestão do dia a dia da escola e respetivos processos educativos convergem além de si próprio, no sentido de uma sociedade e um mundo melhores.

#### *Limitações do estudo*

Consideramos que uma amostra maior de participantes teria sido mais vantajoso, nomeadamente de presidentes de direção, devido ao número reduzido de respondentes neste estudo ( $n=6$ ).

#### *Estudos futuros*

Consideramos pertinente estudar-se este tema com mais profundidade, nomeadamente: determinar a relação destas perceções com contextos mais específicos (*e. g.*, geográfico, situação contratual, cultura escolar); determinar se o grau de valorização da competência *grit* varia consoante os anos de experiência em direção pedagógico, tal como sugerem os dados deste trabalho; avaliar o clima ético de organizações educativas, tendo em conta, entre outros, a complexidade existente em traduzir princípios filosóficos em prática numa cultura de relativismo de valores (Campbell, 1997); perceber os tipos/estilos de liderança exercidos pelos diretores pedagógicos nas escolas do ensino artístico especializado da música; avaliar se as divergências analisadas nas representações dos grupos inquiridos traduzem-se em ineficácia organizacional e, se sim, de que modo isso acontece.

## REFERÊNCIAS

- Adair, J. (2009). *Effetive leadership: how to be a successful leader*. Londres: Pan Publishing.
- Almeida, S., & Seabra, F. (2011). O perfil do diretor: competências valorizadas pelos professores e diretores de escolas do ensino básico relativamente ao papel do diretor. In C. S. Reis & F. S. Neves (Eds.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barros, J. (2016). *Formação e necessidades de normação de diretores de agrupamentos de escolas do Algarve*. Universidade de Coimbra.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nova Iorque: Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, E. R. (2006). *Transformational leadership* (2ª). Philadelphia: Taylor & Francis Inc.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leadership: the strategies for taking charge*. Nova Iorque: Free Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nova Iorque: Harper & Row.
- Campbell, E. (1997). Ethical school leadership: problems of an elusive role. *Journal of School Leadership*, 7(3).
- Cascão, F. (2014). *Gestão de competências, do conhecimento e do talento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ceitel, M. (2016). *Gestão e desenvolvimento de competências* (2ª). Lisboa: Edições Sílabo.

Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20–30.

Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267–276.

Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Covey, S. R. (2002). *Liderança baseada em princípios*. Rio de Janeiro: Campus.

Delamare, O., Deist, L. E., & Winterton, J. (2005). *What Is competence?* 8(1), 27–46.  
<https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>

Díaz, M. J. F. (2007). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Revista Cuatrimestral Del Consejo Escolar Del Estado*, 5, 23–38.

Drucker, P. (2011). *The effective executive*. Nova Iorque: HarperCollins Publishers Inc.

Evans, M. G. (1970). The effects of supervisory behavior on the path–goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277–298.

Figueiredo, P. (2018). *Para uma liderança percebida como eficaz - líderes e liderados*. Universidade Europeia.

Filho, F. (2004). A noção de representação em Durkheim. *Lua Nova*, 64, 139–155.

Giles, S. (2016). The most important leadership competencies, according to leaders around the world. Retrieved May 20, 2021, from Harvard Business Review website:  
<https://www.hbsp.harvard.edu/product/H02PDE-PDF-ENG>

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: unleashing the power of*

- emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Goleman, D., Goffee, R., Jones, G., Cabarro, J., Kotter, J., Heifetz, R., ... Ghoshal, S. (2006). *Liderança*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. Westfield: Greenleaf Center for Servant Leadership.
- Hamel, G., & Zanini, M. (2021). *Humanocracia: criar empresas tão incríveis como as pessoas que as compõem*. Coimbra: Actual Editora.
- Harrell, M., & Barbato, L. (2018). Great managers still matter: the evolution of Google's Project Oxygen. Retrieved February 2, 2021, from <https://rework.withgoogle.com/blog/the-evolution-of-project-oxygen/>
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23, 26–34.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321–328.
- House, R. J., & Dessler, G. (1974). The path-goal theory of leadership: some post hoc and a priori tests. In J. Hunt & L. Larson (Eds.), *Contingency approaches in leadership* (pp. 29–55). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R. J., & Mitchell, R. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81–97.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership - a critical review of literature*. Teaching Australia.

- Kets De Vries, M. F. R. (2001). *The leadership mystique: a user's manual for the human enterprise*. Londres: Prentice-Hall.
- Kotter, J. (1990). *Force for change: how leadership differs from management*. Free Press.
- Kotter, J. (1999). *What leaders really do*. Harvard: Harvard Business Review Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge: how to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., ... Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Educação, Ministério da. Retrieved from [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Maxell, J. (1999). *21 indispensable qualities of a leader - becoming the person you want to follow*. Nashville: Thomas Nelson Publishers.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence.' *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- McClelland, D. (1976). *A guide to job competency assessment*. Boston, MA: McBer.
- McLeod, S. (2018). Maslow's hierarchy of needs. Retrieved October 8, 2021, from Business website: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world. *The Leadership Quarterly*, 11(1), 11–35.
- Neto, S., & Calvosa, M. (2006). As Competências de Liderança: atributos e práticas do líder do

- século XXI, uma pesquisa quantitativa. *Revista de Administração Da UNIMEP*, 4(1).
- Northouse, P. G. (2016). Leadership: Theory and practice. In *The Journal of Academic Librarianship* (7th ed., Vol. 24). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Boston: SAGE Publications, Inc. [https://doi.org/10.1016/s0099-1333\(98\)90189-6](https://doi.org/10.1016/s0099-1333(98)90189-6)
- OCDE. (2008). *Improving school leadership* (Vol. 1). Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). Métodos e técnicas de investigação social. In *Estratégias Educativas*. [https://doi.org/Estratégias Educativas \(AE\)](https://doi.org/Estratégias Educativas (AE))
- Pinheiro, A. (2007). *Representações sociais dos docentes sobre a figura do diretor escolar*. Universidade de Aveiro.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. *Gradiva*.
- Rego, A., Gonçalves, H., & Pina e Cunha, M. (2017). Porque nos marcam positivamente os líderes. *Nova Cidadania*, (62), 33–37.
- Rego, A., & Cunha, M. (2019). *Que líder sou eu? - Manual de apoio ao desenvolvimento de competências de liderança*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Rego, A., & Cunha, M. (2003). *A essência da liderança - mudança, resultados, integridade*. Lisboa: Editora RH.
- Ribeiro, C., Campos, S., Coelho, M. da L., & Pereira, P. A. (2019). *O perfil do diretor da escola: a importância das competências emocionais*. 27, 257–290.
- Rooke, D., & Torbert, W. (2016). Sete transformações da liderança. In *HBR 10 artigos essenciais sobre liderança* (pp. 169–196). Actual Editora.
- Ruivo, J., & Rebelo, S. (2014). A inteligência emocional na gestão das instituições educativas

- em Portugal. *Campo Abierto*, 33(1), 137–150.
- Sacristán, G., Llavador, B., Fernández, S., & Alonso, S. M. (2005). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid.
- Silva, J. F. da. (2018). Novas abordagens da liderança: a liderança servidora e seu impacto nos resultados organizacionais. *Revista Eletrônica de Administração*, 17(1), 32–44.
- Silva, M. M. F. da. (2017). *O perfil de competências do diretor pedagógico numa escola profissional*. Universidade de Lisboa.
- Simonet, D. V., & Tett, R. P. (2012). Five perspectives on the leadership-management relationship: A competency-based evaluation and integration. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 199–213.
- Spears, L. C. (2002). Tracing the past, present, and future of servant-leadership. In L. C. Spears & M. Lawrence (Eds.), *Focus on leadership: servant-leadership for the 21st century* (pp. 1–16). Nova Iorque: Wiley.
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Ensaio*, 16(61), 561–581. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005>
- Vasconcelos, A. Â. (2002). *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, A. (2003). *Ensino especializado da música numa escola privada - centralidade(s) e liderança do director pedagógico*. Universidade do Minho.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 279–333.

# APÊNDICES

Apêndice 1 - Coletânea de competências distribuídas por quatro categorias, adaptada de Figueiredo (2018)

<b>Categorias</b>	<b>Competências Intelectuais</b>	<b>Competências de Gestão</b>	<b>Competências Emocionais</b>	<b>Competências Sociais</b>
<b>Autores</b>				
(Katz, 1974)	<i>Conceptual Skills</i>	<i>Technical Skills</i>		<i>Human Skills (interpersonal)</i>
(Goleman, 1998)			<i>Self-awareness, Selfregulation, Motivation, Empathy, Social skills</i>	<i>Motivation, Empathy, Social skills</i>
(Mumford et al., 2000)	<i>Knowledge</i>	<i>Problem-solving</i>		<i>Social Judgement</i>
(Analoui et al., 2000)	<i>Analytical and selfrelated skills</i>	<i>Task-related skills People-related skills (Problem-solving)</i>	<i>Analytical and selfrelated skills</i>	<i>People-related skills Analytical and selfrelated skills</i>
(Goleman, Boyatzis & McKee, 2001)			<i>Self-awareness, Selfmanagement, Social awareness, Relationship management</i>	<i>Social awareness, Relationship management</i>
(Dulewicz, Higgs, 2003)	<i>Intellectual Competencies</i>	<i>Intellectual Competencies, Managerial Competencies</i>	<i>Emotional Competencies</i>	<i>Managerial Competencies Intellectual Competencies</i>
(Hogan & Warrenfeltz, 2003)	<i>Leadership Skills Intrapersonal Skills</i>	<i>Technical Skills</i>	<i>Intrapersonal Skills Leadership Skills</i>	<i>Leadership Skills Interpersonal Skills</i>
(Tubbs, 2005)	METACOMPETÊNCIA I - Entendendo a Grande Visão METACOMPETÊNCIA II - As atitudes são tudo. METACOMPETÊNCIA III - Liderança, a força motriz	METACOMPETÊNCIA IV - Comunicação, A Voz do Líder. METACOMPETÊNCIA V - Inovação e Criatividade	METACOMPETÊNCIA II - As atitudes são tudo. METACOMPETÊNCIA III - Liderança, a força motriz. METACOMPETÊNCIA IV -	METACOMPETÊNCIA III - Liderança, a força motriz. METACOMPETÊNCIA IV - Comunicação, A Voz do Líder. METACOMPETÊNCIA VI - Mudança METACOMPETÊNCIA

	METACOMPETÊNCIA VI – Mudança		Comunicação, A Voz do Líder	VII - Trabalho em equipa e acompanhamento
(Boyatzis, 2006b)	<i>Cognitive Cluster</i>		<i>Self-motivation cluster, Selfregulation cluster</i>	<i>People management cluster</i>
(Mumford et al., 2007)	<i>Cognitive skills Strategic skills</i>	<i>Business skills Strategic skills</i>		<i>Cognitive skills Interpersonal skill</i>
(Boyatzis, 2009, 2011)	<i>Cognitive Competencies</i>		<i>Emotional Intelligence Competencies</i>	<i>Social Intelligence Competencies</i>
(Burns, Smith, & Ulrich, 2012)	<i>Personal Proficiency</i>	<i>Strategist, Executor Talent Manager Human Capital Developer</i>		<i>Talent Manager Human Capital Developer</i>

Apêndice 2 - Coletânea de competências

Liderança pessoal	Conceituais/estratégicas	Sociais/relacionais	Técnicas	Autores
<p>Ética (e. g., honestidade, integridade, coragem)</p> <p>Conscienciosidade (i. e., profissionalismo, rigor, sentido de responsabilidade)</p> <p>Prudência/sensatez</p> <p><i>Grit</i> (determinação, perseverança, “fibra”, “garra”)</p>	<p>Competência cognitiva (i. e., inteligência)</p> <p>Orientação para o futuro (inovação, empreendedorismo, visão)</p> <p>Racionalidade (análise racional e crítica dos problemas e da realidade)</p>	<p>Apoio social (i. e., diálogo, escuta ativa, capacidade de reconhecer os méritos e os esforços dos liderados, empatia)</p> <p>Respeito e humanidade</p> <p>Justiça</p> <p>Assertividade e frontalidade</p> <p><i>Coaching</i> (i. e., orientação, acompanhamento, delegação, partilha)</p> <p>Estímulo e desafio ao desenvolvimento dos liderados</p> <p>Espírito de equipa</p> <p>Espírito positivo (e. g., humor)</p>	<p>Competência</p> <p>Conhecimento</p> <p>Experiência</p>	<p>(Rego &amp; Pina e Cunha (2019))</p>
<p>Tomada de posição</p>	<p>Visão estratégica</p> <p>Liderança aprendente</p>	<p>Gerar carisma, respeito, confiança e lealdade</p> <p>Assertividade</p> <p>Relacional e comunicacional</p> <p>Administração de recursos humanos</p> <p>Gestor de conflitos</p> <p>Delegação de competências</p>	<p>Conhecimentos (Teóricos, metodológicos)</p> <p>Administração de recursos</p> <p>Pedagógicos</p> <p>Administração de recursos financeiros</p>	<p>(Almeida &amp; Seabra, 2011)</p>

	Gestão democrática e participativa	Gestão de pessoas	Monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais  Gestão de resultados educacionais  Gestão pedagógica  Gestão administrativa  Gestão do cotidiano escolar  Gestão do clima e cultura escolar  Planejamento e organização do trabalho escolar	(Lück, 2009)
	Estabelecer uma visão orientadora	Desenvolver as pessoas  Gestão flexível para a mudança  Habilidades comunicacionais  Construção de confiança	Gerar condições organizacionais  Gerir a convivência escolar  Gestão pedagógica  Articulação entre o conhecimento e a prática	(Stuardo & Sánchez, 2011, em Barros, 2016)
	Compromisso social	Liderança diretiva  Comunicação para a interação  Trabalho em equipa	Gestão da inovação  Gestão institucional  Gestão curricular  Gestão da convivência escolar	(Briceño, 2010, em Barros, 2016)

	<p>Competências para exercer uma gestão democrática</p> <p>Competências para se disponibilizarem sempre para aprender</p>	<p>Competências para gerir pessoas</p> <p>Competências para trabalhar em grupo e gerir equipas</p>	<p>Competências para gerir recursos materiais e financeiros</p> <p>Competências para conduzir as atividades educacionais</p> <p>Conhecimentos sobre administração, finanças, planeamento e definição de metas (financeiras)</p>	(Prado, Silva & Silveira, 2012, em Barros, 2016)
<p>Liderança externa o que abarca o tempo, a informação, o stress e a carreira profissional</p>	<p>Direção pessoal interna (o que contempla a reflexão e o pensamento estratégico)</p>	<p>Competências interpessoais que comportam liderar indivíduos (o que envolve selecionar, mentalizar, «treinar», inspirar e relacionar-se com especialistas)</p> <p>Liderar grupos (no que toca à construção de equipas de trabalho, à resolução e mediação de conflitos, a processos de facilitação e à condução de reuniões)</p> <p>Competências informativas que compreendem a comunicação verbal (como escutar, falar, apresentar e apresentar-se, resumir, discursar, escrever e reunir e difundir a informação) a comunicação não-verbal (através da visão - conhecimento visual e o conhecimento profundo do interior humano mediante o sentir) e o analisar (que compõe</p>	<p>Liderar a organização (ao nível da organização, do funcionamento e da construção da cultura, bem como no dirigir e «operar» a mudança)</p> <p>Vincular a organização (mediante redes de contactos, representação, colaboração, promoção e criação de <i>lobbies</i>, negociação e gestão, prioridades políticas e o estabelecimento de relações com a política e os políticos de um modo geral)</p> <p>Competências adicionais que abrangem a programação (o que significa saber agendar, restringir, ter prioridades e saber operacionalizá-las, ter algum «jogo de cintura» e ser «malabarista»,</p>	(Ojanguren, 2013, em Barros, 2016)

		processar, interpretar e avaliar os dados)	<p>assim como dar o exemplo em tudo o que se encontra programado, como ser pontual e executar a programação dentro dos prazos estabelecidos),</p> <p>Administração (que se relaciona com a distribuição de recursos, com o</p> <p>Delegar, autorizar, sistematizar, estabelecer objetivos e avaliar os rendimentos)</p> <p>Desenho (que supõe também através da planificação mostrar aos outros a visão que tem e o modo como pretende concretizá-la) e o mobilizar (que inclui «apagar fogos», ou seja, estar sempre disponível para resolver qualquer assunto ou situação urgente e/ou inesperada e que se disponibilize não só para gerir projetos como para mobilizar os outros em torno dos mesmos)</p>	
Atuar de acordo com um quadro de valores fundamentais	<p>Envolver a comunidade</p> <p>Apoiar os alunos de forma personalizada</p> <p>Ter visão estratégica</p> <p>Considerar a escola e o seu contexto</p>	Promover a formação pessoal e profissional dos docentes	<p>Supervisionar e monitorizar as atividades</p> <p>Assegurar os recursos adequados (mesmo que administrar recursos materiais e financeiros)</p>	(Fishman, 2004 & Leithwood, 2004, em Barros, 2016)

	<p>Definir objetivos claros e Ambiciosos</p> <p>Planejar com rigor e flexibilidade</p> <p>Ser inovador</p>			
		<p>Gestão dos professores e das suas competências profissionais</p> <p>Gestão das relações exteriores e das associações</p>	<p>Gestão Administrativa e jurídica gestão financeira e de mediação de contas</p> <p>Gestão dos recursos materiais gestão dos alunos, das suas aprendizagens e da sua</p> <p>Educação</p>	(Obin, 1996, em Barros, 2016)
	<p>Fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões</p> <p>Atuar rapidamente para resolver problemas</p> <p>A capacidade para articular uma filosofia para a escola, com visão do que ela deve ser</p> <p>Capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola - uma espécie de político</p> <p>Destemido e capaz de aceitar riscos</p> <p>A capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão</p>			(Weindling 1990 em Barros, 2016)

	<p>A disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros</p>			
	<p><i>Setting directions</i></p> <p><i>Re-designing the organisation</i></p> <p><i>Ensure that the workplace is as much a site for teacher learning as it is for student learning</i></p> <p><i>Enable professional reflection and learning in the workplace and, thereby, enhance the quality of teaching and learning</i></p> <p><i>Establish a working environment that enables teachers to teach as well as they possibly can</i></p> <p><i>Recognise that leadership is a quality that pervades effective organisations, not a responsibility restricted to staff in designated administrative positions.</i></p> <p><i>Establish a professional community characterised by collegiality, joint work, innovation and research to enhance the school's problem-solving capacity.</i></p> <p><i>Establish an accountable professional culture characterised by high expectations for student learning, deprivatisation of teaching practice and norms of collective</i></p>	<p><i>Developing people</i></p> <p><i>building the capacity of their teachers to teach to high professional standards</i></p>		<p>(Ingvarson, Anderson, Gronn, &amp; Jackson, 2006)</p>

	<p><i>responsibility for student learning outcomes.</i></p> <p><i>Establish a culture of continuous improvement</i></p>			
<p>Autoconhecimento</p> <p>Autodisciplina</p> <p>Motivação (<i>idêntico a grit</i>)</p>		<p>Aptidão social (eficácia na liderança na mudança, poder de persuasão, recurso extensivo a redes humanas, perícia em construir e em liderar equipas)</p> <p>Empatia (perícia em atrair e em reter talentos, capacidade de contribuir para o desenvolvimento dos outros, sensibilidade para diferentes culturas)</p>		Goleman et al., 2006
	<p>Capacidade analítica, pensamento lógico</p> <p>Capacidade de conceitualizar relações complexas e ambíguas</p> <p>Pensamento divergente</p> <p>Intuição</p> <p>Raciocínio indutivo e dedutivo</p>			(Rego & Pinha e Cunha, 2003)
		<p>Diplomacia (na relação com todos os agentes educativos, membros da comunidade escolar e outros, tais como parceiros artísticos, estratégicos, etc.)</p>		Autor

## Competências do Diretor Pedagógico mais importantes no entendimento dos Professores

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Administração de Organizações Educativas na ESE-IPP, a qual tem como objetivos os seguintes pontos: determinar as competências do Diretor Pedagógico mais importantes no entendimento dos Professores, dos Presidentes da Direção e dos próprios Diretores Pedagógicos; identificar os pontos de convergência e os pontos de divergência das representações desses atores acerca das competências mais importantes para o exercício do cargo de Diretor Pedagógico.

Não existem respostas essencialmente corretas ou erradas, mas sim as que representam de facto a sua opinião.

O questionário é anónimo.

Agradecemos pelo seu tempo e pela sua ajuda através desta colaboração.

---

\*Obrigatório

### Contextualização

1. Género \*

*Marcar apenas uma oval.*

Masculino

Feminino

Outra: \_\_\_\_\_

2. Formação académica \*

*Marcar apenas uma oval.*

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra: \_\_\_\_\_

3. Situação laboral

*Marcar apenas uma oval.*

- Contrato com termo certo
- Contrato sem termo (efetivo)
- Recibos verdes
- Outra: \_\_\_\_\_

4. Horário

*Marcar apenas uma oval.*

- Parcial
- Completo

5. Anos de experiência como Professor \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 5
- 6 a 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- 21 ou mais

6. Especialidade(s) \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Instrumento/Canto
- Classes de Conjunto
- Formação Musical
- História da Cultura e das Artes
- Análise e Técnicas de Composição
- Educação Musical

Outra:  \_\_\_\_\_

7. Dimensão da escola em número de alunos (no caso de lecionar em várias, considerar a escola onde tem maior horário) \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 149
- 150 a 299
- 201 a 349
- 350 a 499
- 500 a 549
- 550 ou mais

8. Zona geográfica da escola \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Norte
- Centro
- Área Metropolitana de Lisboa
- Alentejo
- Algarve
- Região Autónoma dos Açores
- Região Autónoma da Madeira

9. Em que medida considera importante o Diretor Pedagógico possuir habilitação específica em administração educacional? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada importante
- Pouco importante
- Moderadamente importante
- Bastante importante
- Muito importante
- Sem opinião

10. Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 primeiras descrições que lhe vêm à mente? Utilizar palavras soltas ou descrições curtas e objetivas. \*

---

---

---

---

---

11. Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Artístico Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 competências que considera mais importantes? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Ética/princípios morais (e. g. honestidade, integridade, coragem, justiça, respeito e humanidade)
- Conscienciosidade (profissionalismo, rigor, sentido de responsabilidade)
- Prudência/sensatez
- Grit (motivação, determinação, perseverança, “fibra”, “garra”, gestão do stress)
- Autodisciplina (capacidade de controlar, ou de redirecionar, impulsos e estados de espírito radicais, propensão para não julgar imediatamente -pensar antes de agir)
- Apoio social (diálogo, escuta ativa, flexibilidade, capacidade de reconhecer os méritos e os esforços dos liderados, empatia)
- Assertividade e frontalidade
- Coaching (orientação, acompanhamento, delegação, partilha)
- Estímulo e desafio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes
- Espírito de equipa (competências para trabalhar em grupo, construir e gerir equipas)
- Espírito positivo (e.g. humor)
- Gerar respeito, confiança e lealdade
- Gestão de conflitos
- Gerar e gerir a mudança para o aperfeiçoamento e para o sucesso
- Comunicação (escutar, entrevistar, falar, resumir, discursar, difundir a informação, comunicação não verbal)
- Diplomacia
- Competência cognitiva (inteligência - capacidade analítica, pensamento lógico, capacidade de concetualizar relações complexas e ambíguas)
- Orientação para o futuro (pensar com inovação, empreendedorismo, capacidade para articular uma filosofia e uma visão estratégica da organização)
- Racionalidade (análise racional e crítica dos problemas e da realidade, planear com rigor e flexibilidade definir objetivos claros e ambiciosos, considerar a escola e o seu contexto)
- Liderança aprendente (atitude de aprendizagem e de atualização constante face a enquadramentos e alterações legislativas)
- Planeamento e organização do trabalho escolar
- Supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação
- Gestão de resultados educativos
- Gestão de recursos (humanos, físicos, materiais, financeiros)
- Gestão do quotidiano escolar
- Gestão do clima e da cultura escolar

## Competências do Diretor Pedagógico mais importantes no entendimento dos Diretores Pedagógicos

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Administração de Organizações Educativas na ESE-IPP, a qual tem como objetivos os seguintes pontos: determinar as competências do Diretor Pedagógico mais importantes no entendimento dos Professores, dos Presidentes da Direção e dos próprios Diretores Pedagógicos; identificar os pontos de convergência e os pontos de divergência das representações desses atores acerca das competências mais importantes para o exercício do cargo de Diretor Pedagógico.

Não existem respostas essencialmente corretas ou erradas, mas sim as que representam de facto a sua opinião.

O questionário é anónimo.

Agradecemos pelo seu tempo e pela sua ajuda através desta colaboração.

---

\*Obrigatório

### Contextualização

1. Género \*

*Marcar apenas uma oval.*

Masculino

Feminino

Outra: \_\_\_\_\_

2. Formação acadêmica \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutorado
- Outra: \_\_\_\_\_

Contextualização

3. Possui habilitação em administração educacional? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim    *Avançar para a pergunta 5*
- Não    *Avançar para a pergunta 5*
- Outra relevante para o cargo

Contextualização

4. Nome da formação relevante para o cargo

\_\_\_\_\_

Contextualização

5. Anos de experiência como Diretor Pedagógico \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 5
- 6 a 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- 21 ou mais

6. Exerce ou exerceu o cargo de Professor? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, exerci antes de me tornar Diretor Pedagógico
- Sim, exerco a par das minhas funções enquanto Diretor Pedagógico
- Nunca exerci     *Avançar para a pergunta 8*

Contextualização

7. Anos de experiência como Professor

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 5
- 6 a 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- 21 ou mais

Contextualização

8. Dimensão da escola que dirige (ou dirigiu) em número de alunos \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 149
- 150 a 299
- 201 a 349
- 350 a 499
- 500 a 549
- 550 ou mais

9. Zona geográfica da escola que dirige (ou dirigiu) \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Norte
- Centro
- Área Metropolitana de Lisboa
- Alentejo
- Algarve
- Região Autónoma dos Açores
- Região Autónoma da Madeira

#### Diretor Pedagógico

10. Em que medida considera importante o Diretor Pedagógico possuir habilitação específica em administração educacional? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada importante
- Pouco importante
- Moderadamente importante
- Bastante importante
- Muito importante
- Sem opinião

11. Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 primeiras descrições que lhe vêm à mente? Utilizar palavras soltas ou descrições curtas e objetivas. \*

---

---

---

---

---

12. Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Artístico Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 competências que considera mais importantes? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Ética/princípios morais (e. g. honestidade, integridade, coragem, justiça, respeito e humanidade)
- Conscienciosidade (profissionalismo, rigor, sentido de responsabilidade)
- Prudência/sensatez
- Grit (motivação, determinação, perseverança, "fibra", "garra", gestão do stress)
- Autodisciplina (capacidade de controlar, ou de redirecionar, impulsos e estados de espírito radicais, propensão para não julgar imediatamente -pensar antes de agir)
- Apoio social (diálogo, escuta ativa, flexibilidade, capacidade de reconhecer os méritos e os esforços dos liderados, empatia)
- Assertividade e frontalidade
- Coaching (orientação, acompanhamento, delegação, partilha)
- Estímulo e desafio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes
- Espírito de equipa (competências para trabalhar em grupo, construir e gerir equipas)
- Espírito positivo (e.g. humor)
- Gerar respeito, confiança e lealdade
- Gestão de conflitos
- Gerar e gerir a mudança para o aperfeiçoamento e para o sucesso
- Comunicação (escutar, entrevistar, falar, resumir, discursar, difundir a informação, comunicação não verbal)
- Diplomacia
- Competência cognitiva (inteligência - capacidade analítica, pensamento lógico, capacidade de concetualizar relações complexas e ambíguas)
- Orientação para o futuro (pensar com inovação, empreendedorismo, capacidade para articular uma filosofia e uma visão estratégica da organização)
- Racionalidade (análise racional e crítica dos problemas e da realidade, planear com rigor e flexibilidade definir objetivos claros e ambiciosos, considerar a escola e o seu contexto)
- Liderança aprendente (atitude de aprendizagem e de atualização constante face a enquadramentos e alterações legislativas)
- Planeamento e organização do trabalho escolar
- Supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação
- Gestão de resultados educativos
- Gestão de recursos (humanos, físicos, materiais, financeiros)
- Gestão do quotidiano escolar
- Gestão do clima e da cultura escolar

## Competências do Diretor Pedagógico mais importantes no entendimento dos Presidentes da Direção

Este questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado em Administração de Organizações Educativas na ESE-IPP, a qual tem como objetivos os seguintes pontos: determinar as competências do Diretor Pedagógico mais importantes no entendimento dos Professores, dos Presidentes da Direção e dos próprios Diretores Pedagógicos; identificar os pontos de convergência e os pontos de divergência das representações desses atores acerca das competências mais importantes para o exercício do cargo de Diretor Pedagógico.

Não existem respostas essencialmente corretas ou erradas, mas sim as que representam de facto a sua opinião.

O questionário é anónimo.

Agradecemos pelo seu tempo e pela sua ajuda através desta colaboração.

---

\*Obrigatório

### Contextualização

1. Género \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Outra: \_\_\_\_\_

2. Formação académica \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra: \_\_\_\_\_

3. Dimensão da escola que preside em número de alunos \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 149
- 150 a 299
- 201 a 349
- 350 a 499
- 500 a 549
- 550 ou mais

4. Zona geográfica da escola que preside \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Norte
- Centro
- Área Metropolitana de Lisboa
- Alentejo
- Algarve
- Região Autónoma dos Açores
- Região Autónoma da Madeira

#### Diretor Pedagógico

5. Em que medida considera importante o Diretor Pedagógico possuir habilitação específica em administração educacional? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nada importante
- Pouco importante
- Moderadamente importante
- Bastante importante
- Muito importante
- Sem opinião

6. Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 primeiras descrições que lhe vêm à mente? Utilizar palavras soltas ou descrições curtas e objetivas. \*

---

---

---

---

---

7. Quando pensa numa liderança eficaz do Diretor Pedagógico do Ensino Artístico Especializado da Música (Ensino Particular e Cooperativo), quais são as 5 competências que considera mais importantes? \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Ética/princípios morais (e. g. honestidade, integridade, coragem, justiça, respeito e humanidade)
- Conscienciosidade (profissionalismo, rigor, sentido de responsabilidade)
- Prudência/sensatez
- Grit (motivação, determinação, perseverança, “fibra”, “garra”, gestão do stress)
- Autodisciplina (capacidade de controlar, ou de redirecionar, impulsos e estados de espírito radicais, propensão para não julgar imediatamente -pensar antes de agir)
- Apoio social (diálogo, escuta ativa, flexibilidade, capacidade de reconhecer os méritos e os esforços dos liderados, empatia)
- Assertividade e frontalidade
- Coaching (orientação, acompanhamento, delegação, partilha)
- Estímulo e desafio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes
- Espírito de equipa (competências para trabalhar em grupo, construir e gerir equipas)
- Espírito positivo (e.g.: humor)
- Gerar respeito, confiança e lealdade
- Gestão de conflitos
- Gerar e gerir a mudança para o aperfeiçoamento e para o sucesso
- Comunicação (escutar, entrevistar, falar, resumir, discursar, difundir a informação, comunicação não verbal)
- Diplomacia
- Competência cognitiva (inteligência - capacidade analítica, pensamento lógico, capacidade de concetualizar relações complexas e ambíguas)
- Orientação para o futuro (pensar com inovação, empreendedorismo, capacidade para articular uma filosofia e uma visão estratégica da organização)
- Racionalidade (análise racional e crítica dos problemas e da realidade, planear com rigor e flexibilidade definir objetivos claros e ambiciosos, considerar a escola e o seu contexto)
- Liderança aprendente (atitude de aprendizagem e de atualização constante face a enquadramentos e alterações legislativas)
- Planeamento e organização do trabalho escolar
- Supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação
- Gestão de resultados educativos
- Gestão de recursos (humanos, físicos, materiais, financeiros)
- Gestão do quotidiano escolar
- Gestão do clima e cultura escolar

Apêndice 6 - Questão aberta (respostas dos professores distribuídas pelas categorias de competências)

Competências de liderança pessoal
<p>Ética e princípios morais: simplicidade (n=2) / humano (n=8) / transparência (n=2) / ser transparente / ética / neutro / humanismo / justiça / justo (4) / bom senso / coerente / respeito(7) / respeitador / humildade / humilde / honestidade (n=3) / honesto / bom / bom líder / bom senso / ser de confiança / imparcialidade (n=2) / imparcial / unilateral / verdadeiro / consciente da importância da justiça laboral / interesse no bem-estar de toda a comunidade / defensor / caráter / pessoa humana / exemplo / isento <b>n=52</b></p> <p>Conscienciosidade: responsável (n=5) / profissional / competência (n=11) / rigor/ dedicado / dedicação (n=3) / atento / rigor (n=2) / responsabilidade / trabalhador (n=2) / trabalho / independente / exigente / tempo de resposta rápido em situações novas / organizado (n=12) <b>n=55</b></p> <p>Grit: dinamismo / dinâmico (n=2) motivação (n=4) /determinado / fincado / Firmeza / execução <b>n=11</b></p> <p>Autodisciplina: gestão pessoal / paciência (n=4) / tranquilo <b>n=6</b></p>
Competências conceituais/estratégicas
<p>Orientação para o futuro: visionário (n=8) /visão / ter visão estratégica / visão do futuro / criar novas visões / olhar para o futuro / perspectiva de futuro / ter um projeto para o futuro / ter uma meta / estilo de liderança orientado para o futuro / orientação / objetivos definidos / definir estratégias adequadas / estratégia / adaptação a diferentes estratégias / criatividade (n=5) / criativo (n=5) / ambição / empreendedor (n=2) /sonhador / marketing <b>n=36</b></p> <p>Competência cognitiva: discernimento (n=2) / percepção / inteligência <b>n=4</b></p> <p>Racionalidade: bom sentido crítico /antecipação/ trabalhar na antecipação / conhecimento profundo da escola e do seu projeto educativo / capacidade de consultar os docentes nas tomadas de decisões / mente aberta / abertura a opiniões / ter capacidade de dialogar com os seus pares / conceder autonomia (n=2) / dar autonomia aos professores/ dar liberdade aos professores (n=2) / conhecedor do funcionamento real da escola / capacidade de arriscar <b>n=15</b></p>
Competências sociais/relacionais
<p>Apoio social: interessado / flexível / presente / ouvinte / capacidade para ouvir / bom ouvinte (n=2) / dialogante / aberto (n=2) / aberto a sugestões / abertura (n=2) / acessibilidade (n=3) / proximidade positiva com corpo docente e não docente / afável (n=2) / afetividade (n=2) / afinidade com os restantes profissionais / altruísmo / amigo / atento (n=3) / sensibilidade / bom ouvinte (n=2) / camaradagem / capacidades de diálogo / companheirismo / companheiro (n=2) / compreensão (n=9) / compreensivo (n=9) / conhecimento e sensibilidade emocional para a gestão dos recursos humanos/ cordialidade/ disponibilidade (n=4)/ disponibilidade e celeridade na comunicação / disponível (n=2) / empatia (n=8) / empático (n=4) / escutar / flexibilidade (n=2) / flexível (n=4) / interação / interesse / ouvinte (n=2) / ouvir os colegas / humildade em ouvir e aceitar opiniões divergentes / proximidade (n=3) / sensibilidade (n=4) / retribuir / valorização do professor acima de qualquer coisa na escola / valorização dos subordinados / promover a igualdade, bem-estar e motivação no âmbito pedagógico / motivador / ser capaz de motivar os professores / inspiração / Inspirar / motivador (n=8) / entusiasta/ disponibilidade / disponibilidade e celeridade na comunicação <b>n=103</b></p> <p>Gerar respeito, confiança e lealdade: líder (n=16) / liderança (n=19) /diretor / confiança / líder (5) <b>n=41</b></p> <p>Assertividade e frontalidade: pragmatismo (n=2) / objetividade/ objetivo / frontalidade (n=4) / assertividade (n=4) / assertivo (n=4) / atitude/ capacidade de liderar / clareza (n=5) / direto / objetividade n= (9) / objetivo (n=5) / postura assertiva / sucinto <b>n=39</b></p> <p>Comunicação: comunicação (n=3) / comunicativo / boa comunicação (n=3) / boa comunicação com todos os elementos da comunidade escolar/ bom comunicador (n=2) / capacidade de comunicação / comunicação (n=6) / comunicação efetiva e abrangente / comunicador (n=2) / comunicativo (n=3) / saber comunicar / ser capaz de distribuir tarefas <b>n=25</b></p> <p>Espírito positivo: simpatia <b>n=1</b></p>

<p>Diplomacia: diplomacia <b>n=1</b></p> <p>Coaching: que oriente, mas que não seja ditador / orientação (n=2) / saber delegar / saber delegar e ser grato / capacidade de delegar tarefas (n=2) / partilha / participativo (n=2) / presença / presente (n=6) / pedagógico <b>n=19</b></p> <p>Espírito de equipa: cooperação (n=3) / agregar pessoas / bom funcionamento em grupo de trabalho / capacidade de gerar consensos / capacidade em ouvir os professores e ter noção do todo / capaz de gerir equipas / colaborador/ cooperação (n=6) / cooperante (n=2) / cooperativo / coordenação (n=2) / equipa / equipas / espírito de equipa (n=3) / trabalho de equipa (n=3) / motor de boas relações (n=2) / promover um bom ambiente (n=2) / união/ espírito de entreajuda / entreajuda (n=2) / ser ativo nas atividades/ zelador da equipa pedagógica <b>n=39</b></p> <p>Gestão de conflitos: gerir conflitos / gestão de crise / resolver conflitos / facilitado r/ resolução eficaz dos problemas / problemas / capacidade de resolução <b>n=7</b></p>
<p>Competências técnicas</p>
<p>Liderança aprendente: atualizado (n=2) / conhecedor da legislação / conhecedor da legislação em vigor / conhecedor das leis / conhecedor da legislação / conhecimento legal / conhecimento profundo da legislação em vigor / eclético conhecedor da área/ conhecimento (n=13) / informado / conhecimento administrativo <b>n=24</b></p> <p>Da área da música/do ensino: bastante experiência no ensino / competência pedagógica / competências pedagógica conhecida/ conhecedor do ensino / conhecimento da docência/ conhecimentos na área da educação / conhecimentos profissionais / espírito científico (n=2) / experiência na área do ensino especializado da música / experiência enquanto professor e/ou músico/ músico / músico / professor / Referência musical / sensibilidade artística / ser da área da música / ser músico / ser professor / ter estudos musicais / ter prática e experiência do que é o ensino artístico / espírito científico <b>n=24</b></p> <p>Planeamento e organização do trabalho escolar: gestão (n=8) / organização (n=20) / planeamento (n=4) / planear / organizar <b>n=34</b></p> <p>Supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação: zelador da qualidade do ensino <b>n=1</b></p>
<p>Outras</p>
<p>Eficaz (n=2) / eficácia (n=2) / eficiência <b>n=5</b></p>

Apêndice 7 - Questão aberta (respostas dos diretores pedagógicos distribuídas pelas categorias de competências)

Competências de liderança pessoal
<p>Grit: capacidade de adaptação / determinado / Independente / dinâmico / resiliência <b>n=5</b></p> <p>Ética e princípios morais: coerência / confiança / humanismo / imparcial / respeito / exemplo (n=2) <b>n=7</b></p> <p>Conscienciosidade: competente / exigência/ rigor/ responsabilidade / organizado <b>n=5</b></p> <p>Audotdisciplina: paciência <b>n=1</b></p> <p>Prudência/sensatez: equilíbrio nas decisões <b>n=1</b></p>
Competências conceituais/estratégicas
<p>Orientação para o futuro: criatividade / criativo / objetivos / visionário / projeção <b>n=5</b></p>
Competências sociais/relacionais
<p>Apoio social: acessibilidade / capacidade de ouvir / cúmplice / diálogo / disponibilidade (n=3) / disponível / incentivo / motivar / parceiro / presente / solidário / tolerância / escuta / atento / saber ouvir <b>n=17</b></p> <p>Espírito de equipa: agregador / congregador / espírito de equipa (n=6) <b>n=8</b></p> <p>Gerar respeito, confiança e lealdade: capacidade de liderança / exerce autoridade / gera confiança / líder/ liderança/ influencia <b>n=6</b></p> <p>Assertividade e frontalidade: objetividade (n=2) / assertividade/ assertivo <b>n=4</b></p> <p>Comunicação: comunicar / comunicador <b>n=2</b></p> <p>Coaching: delegar / orientação / orientar <b>n=3</b></p> <p>Diplomacia: Diplomata/ diplomacia <b>n=2</b></p> <p>Estímulo e desafio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes: investidor no desenvolvimento da sua equipa docente 1 <b>n=43</b></p>
Competências técnicas
<p>Liderança aprendente: conhecedor / conhecimento da legislação <b>n=2</b></p> <p>Gestão de recursos: articulação entre parte pedagógica e parte financeira / capacidade de otimização de recursos / equilíbrio financeiro <b>n=3</b></p> <p>Supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação: condições de ensino-aprendizagem / qualidade do ensino/zelar <b>n=3</b></p> <p>Gestão do quotidiano escolar: gestão escolar <b>n=1</b></p>

Planeamento e organização do trabalho escolar: organização (2) / planeador <b>n=3</b>  Diplomacia: representar <b>n=1</b>
Outros
Eficácia/eficaz (2) / faz as coisas acontecer <b>n=4</b>  Cultura / educação <b>n=2</b>

Apêndice 8 - Questão aberta (respostas dos presidentes de direção distribuídas pelas categorias de competências)

Competências de liderança pessoal
<p>Autodisciplina: competência emocional <b>n=1</b></p> <p><i>Grit</i>: dinâmico <b>n=1</b></p> <p>Prudência/sensatez: equilíbrio / moderação <b>n=2</b></p> <p>Ética e princípios morais: exemplo / orientação para o bem comum <b>n=2</b></p> <p>Conscienciosidade: responsabilidade <b>n=1</b></p>
Competências conceituais/estratégicas
<p>Orientação para o futuro: tem visão de futuro / inovação <b>n=2</b></p>
Competências sociais/relacionais
<p>Assertividade e frontalidade: assertivo <b>n=1</b></p> <p>Comunicação: bom comunicador / comunicação <b>n=2</b></p> <p>Gerar respeito, confiança e lealdade: capacidade de liderança (2) / liderança / gera confiança / influência / autoridade <b>n=6</b></p> <p>Apoio social: empatia / flexibilidade / motivador/ competência de relacionamento interpessoal <b>n=4</b></p> <p>Espírito de equipa: espírito de equipa <b>n=1</b></p> <p>Gestão de conflitos: gestão de conflitos <b>n=1</b></p>
Competências técnicas
<p>Liderança aprendente: conhecimento/competência científica <b>n=2</b></p>
Outro
<p>Pedagogia / competência científica / formação musical / competência pedagógica / músico <b>n=5</b></p>

Apêndice 9 - Competências selecionadas pelos inquiridos por tipo de análise

Competências	P		DP		PD	
	Análise qualitativa	Análise quantitativa	Análise qualitativa	Análise quantitativa	Análise qualitativa	Análise quantitativa
Apoio social	X		X		X	
Assertividade e frontalidade	X					
Comunicação		X <sup>3</sup>				
Conscienciosidade	X		X			
Espírito de equipa	X	X	X	X		X
Ética e princípios morais	X	X	X	X		
Gerar respeito, confiança e lealdade	X	X	X	X	X	
Gestão do quotidiano escolar						X <sup>3</sup>
<i>Grit</i>			X	X <sup>3</sup>		
Orientação para o futuro		X	X			
Racionalidade				X		
Supervisão e monitorização de processos educativos, assim como a sua avaliação						X <sup>3</sup>

<sup>3</sup> O Teste Exato de Fisher considera esta competência especialmente mais relevante neste grupo de inquiridos em relação aos outros

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO  
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

**Competências do diretor pedagógico das  
Escolas do Ensino Artístico Especializado da  
Música – representações e contributo para  
a elaboração de um perfil**  
André Filipe Andrade Soares dos Santos

