

O IMPACTO DA LIDERANÇA DOS DIRETORES NA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES

THE IMPACT OF PRINCIPALS' LEADERSHIP ON AUTONOMY AND CURRICULUM FLEXIBILITY: TEACHERS' PERCEPTION

Cristina Simões¹

Resumo A liderança transformacional, exercida pelo Diretor das escolas, está relacionada com a concretização de práticas educativas inovadoras. A presente investigação tem como objetivo refletir sobre o impacto da liderança dos Diretores na implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), segundo a perceção dos professores, repensando-se de que forma os comportamentos de liderança transformacional têm efeitos na operacionalização deste processo. O questionário, autopreenchido por 172 professores ($M_{idade} = 50.73, DP = 6.19$), é constituído por três partes, incluindo o Questionário de Liderança Transformacional (QLT). No contexto português, estas lideranças são caracterizadas por comportamentos transformacionais e transacionais, observando-se melhores valores na dimensão da motivação inspiradora. Os dados recolhidos revelaram, igualmente, que a liderança transformacional tem impacto e é preditora da qualidade de implementação da AFC nas escolas. Dado que a liderança transformacional é a que mais impulsiona a AFC, neste artigo são discutidas as implicações do estudo para estas lideranças, as escolas e as políticas públicas.

Palavras-chave Autonomia e flexibilidade curricular, Diretor, Liderança transformacional, Perceção dos docentes

1 Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal. CFAE do Planalto Beirão.

 <https://orcid.org/0000-0002-5136-255X> ; cristinasimoes7@sapo.pt

Avenida da Ponte Pedrinha, 288, Botulho, 3460-208 Tondela

Abstract The transformational leadership of the Principals encourages the implementation of innovative practices. This investigation aims to reflect on the impact of Principals' leadership on the implementation of Autonomy and Curriculum Flexibility (ACF), from the perspective of teachers, rethinking how transformational leadership behaviors have an impact on the operationalization of this process. The questionnaire, self-completed by 172 teachers ($M_{age} = 50.73$, $SD = 6.19$), consists of three parts, including the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). In the Portuguese context, those leaders are characterized by transformational and transactional behaviors, with better scores in the dimension of inspirational motivation. The data collected also revealed that transformational leadership has an impact and is a predictor of the quality of implementation of ACF in schools. Being transformational leadership that promotes the ACF, the implications of the study for Principals, schools, and public policies are discussed.

Keywords Autonomy and curriculum flexibility, Principal, Transformational leadership, Teachers' perceptions

1. Introdução

O Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/12, de 2 de julho, lançou às escolas portuguesas um modelo de gestão pautado pela unipessoalidade do seu Diretor, almejando uma liderança forte e um primeiro rosto que estimule a eficácia, a eficiência e a rapidez. Acrescente-se que a literatura tem reportado diversos modelos de liderança dos Diretores das escolas (e.g., Becker, 2008; Bush, 2011; Castanheira & Costa, 2011; Neves & Coimbra, 2018; Pereira, 2020), observando-se que, apesar de existirem mais de 350 definições de liderança, estas não distinguem os líderes dos não-líderes (Cuban, 1988). Estas constatações inspiraram a formulação da primeira pergunta de partida deste estudo: qual é a perceção dos docentes sobre os comportamentos de liderança evidenciados pelos Diretores?

Destarte, a liderança dos Diretores é decisiva para as escolas, desafiando-as a analisarem e a discutirem os seus problemas, definirem prioridades e concretizarem soluções organizacionais orientadas em função dos objetivos traçados (Verdasca, 2013). Tem-se, inclusivamente, abordado o impacto da liderança do Diretor na motivação, no

comprometimento, no envolvimento dos professores com a escola, no desempenho dos alunos (Day, 2008), na autoeficácia e autoestima docente, bem como no incremento do diálogo, da reflexão e do desenvolvimento profissional (Blase & Blase, 2002).

O Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário portugueses, desafiando as escolas e os seus atores a flexibilizar o currículo em função dos seus contextos específicos e das necessidades de todos os alunos, tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), bem como as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Este diploma legal implementa a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), que consiste na capacidade dada à escola para “gerir o currículo, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (artigo 3.º, alínea c)). A liderança dos Diretores é um fator crucial para a melhoria da educação (Bolívar, 2012), pelo que parece ser incontornável a sua importância para a implementação da AFC (Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018; Fialho, 2017; Lagarto & Alaíz, 2019; Machado, 2018; Verdasca, 2013). Considerando-se que o líder transformacional é proativo, promove a motivação e a mudança de atitudes dos docentes de forma a inspirá-los para alcançarem novos objetivos (Avolio & Bass, 1995; Bass, 1985; Bass & Avolio, 2003; Neves & Coimbra, 2018), indaga-se: (a) será que a liderança do Diretor tem impacto na implementação da AFC? e (b) em que medida o estilo de liderança é preditor das funções desempenhadas pelos Diretores no âmbito da AFC?

Não obstante o reconhecimento teórico da importância do papel dos Diretores na implementação da AFC, os estudos efetuados não se têm centrado neste objeto de análise. Embora se considere que o espaço escolar tem várias lideranças intermédias, todas elas com repercussões na AFC (Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018), a presente investigação foca-se na ação do Diretor, analisando a sua relação com a implementação da AFC, tendo como base as perceções dos docentes. Será necessário verificar se os enunciados da AFC são meramente retóricos ou se integram o domínio da ação efetiva da liderança dos Diretores, à partida imbuídos pela sua unipessoalidade.

Destarte, não existem dados empíricos sobre os efeitos da liderança do Diretor em todo este processo inovador, colocando-se em hipótese que, na perspetiva dos professores,

a liderança transformacional influencia, de forma positiva, todo este processo. Em síntese, com base nas percepções dos docentes, este estudo tem como objetivos: (a) averiguar o estilo de liderança exercido pelo Diretor, (b) examinar o seu impacto na implementação da AFC e (c) analisar se a liderança transformacional é preditora do papel do Diretor na implementação da AFC.

2. A Importância da liderança do Diretor na Autonomia e Flexibilidade Curricular: interligar as peças do binómio

A implementação da AFC constitui um desafio da liderança do Diretor, pelo que apela à transformação na forma de pensar, planear, agir e interagir (Alves, 2017). Por conseguinte, a AFC recusa uma liderança taylorista ou autocrática, assente na instrumentalização da cooperação docente, no controlo institucional e na premissa de que uns concebem e outros executam (Cosme *et al.*, 2018). Dessarte, é necessário que a liderança do Diretor contemple todos na missão global da escola e não reduza os vários agentes da comunidade educativa a meros executantes (Machado, 2018), pautando-se assim pela proatividade contagiante e a motivação de cada um dos seus elementos (Oliveira, 2017).

Acrescente-se que a AFC apela a mudanças de práticas da (e na) escola, reiterando-se que instiga a uma reflexão conjunta de toda a comunidade educativa sobre os desafios, as exigências e as implicações deste novo modelo. De acordo com Cosme (2018), a AFC estimula as escolas a tomarem decisões curriculares que suscitem um trabalho de formação culturalmente significativo e, conseqüentemente, a implementarem outros modos de organização dos espaços e dos tempos de trabalho, bem como disponibilizarem outro tipo de atividades e estratégias. Deste modo, a liderança do Diretor é primordial e indissociável da implementação e monitorização da AFC. De facto, quando o Diretor se compromete neste processo, é possível criar ambientes impulsionadores da mudança e da inovação pedagógica e curricular, sendo também da sua competência a gestão, a conceção e o desenvolvimento do currículo (Costa, 2018). Assim, é crucial que o Diretor incremente mecanismos que potenciem a mudança, assumindo uma ação proativa e um compromisso para enfrentar desafios de forma inovadora (Cohen & Fradique, 2018; Costa, 2018; Machado, 2018).

O Diretor pode inibir ou potenciar a existência de uma cultura profissional cooperativa, que está na base de toda a filosofia da AFC (Cosme, 2018), sendo um catalisador da eficácia, da eficiência e da qualidade dos serviços prestados pela escola (Day, 2008). De acordo com Fialho (2017), a liderança transformadora é o mote para motivar a inovação no contexto educativo, inferindo-se que a liderança transformacional (Avolio & Bass, 1995, 2004; Bass, 1985; Bass & Avolio, 2003; Castanheira & Costa, 2011; Neves & Coimbra, 2018) poderá ser a mais vantajosa para impulsionar a AFC. Com efeito, a AFC parece coadunar-se com uma liderança inspiradora e transformacional (Alves, 2017; Fialho, 2017), devendo o Diretor deixar de privilegiar os procedimentos burocrático-administrativos para se focar no exercício de verdadeiras lideranças pedagógicas (Fialho, 2017). Até ao momento sabe-se que a ação transformacional tem um impacto positivo nos objetivos e na cultura da escola, na mudança de estratégias, no desempenho e no comprometimento dos docentes com a escola (Leithwood *et al.*, 1994). Mas será que este tipo de liderança tem repercussões na implementação da AFC?

Outrossim, no âmbito da AFC, a diferenciação hierárquica que existe nas nossas escolas deverá ser equacionada enquanto fator que estimula contextos de trabalho mais democráticos e de empoderamento institucional, em que os compromissos e as responsabilidades de cada um na organização educativa nem são impostos, nem se encontram dissociados dos compromissos, das responsabilidades e da qualidade da ação educativa (Cosme, 2018). Acrescente-se que a liderança de topo deverá ser facilitadora da confiança dos professores, com base numa ação partilhada que encoraja a participação, a autonomia e a inovação (Cohen & Fradique, 2018). O Diretor deve, portanto, valorizar outras lideranças que possam mobilizar os docentes para a visão e a missão da escola, previstas no Projeto Educativo (PE), e esclarecer os objetivos e os propósitos organizacionais (Cohen & Fradique, 2018).

Ao Diretor caberá o papel de facilitar uma visão comum da escola e da educação, a cultura de escola colaborativa (Cohen & Fradique, 2018; Fialho, 2017) e a inclusão (Avisar *et al.*, 2003), bem como o cumprimento destes desígnios por todos os intervenientes (González, 2008; Machado, 2018). Deste modo, deve-se empenhar diretamente no exercício da autonomia organizacional escolar ao nível da flexibilização curricular (Verdasca, 2013). Esta premissa está patente nos resultados do estudo de

Cosme *et al.* (2018), observando-se que 22,30% dos Diretores coordenam a AFC nas escolas e 62,40% o fazem em conjunto com os coordenadores da AFC.

Nesta linha de pensamento, salienta-se que a atuação da liderança unipessoal deve incidir em três dimensões: a teórica, relacionada com a construção do currículo, que deve mobilizar os professores para a reflexão e ir além do cumprimento do programa; a normativa, exigindo o conhecimento e a interpretação da legislação; e a operacional, que envolve toda a logística de implementação (e.g., horários, gestão de tempos letivos, afetação da bolsa de horas; Lagarto & Alaíz, 2019). Estes pressupostos conferem novas funções à liderança do Diretor, o qual não pode abdicar de definir e clarificar os objetivos organizacionais, apesar da resistência de alguns professores face à mudança (Cosme *et al.*, 2018).

Em termos operacionais, a implementação da AFC confere um papel central ao Diretor, que se materializa nas seguintes funções: (a) auscultar e sensibilizar a comunidade educativa, exigindo que domine os princípios subjacentes aos documentos estruturantes da AFC e uma estratégia sólida de comunicação para clarificar o seu âmbito e propósito; (b) constituir uma equipa multidisciplinar que coordene a implementação deste modelo, assegurando a representatividade dos ciclos, departamentos e estabelecimentos de ensino; (c) designar os coordenadores da AFC por ano de escolaridade; (d) tomar decisões no âmbito da gramática escolar facilitadoras da AFC (e.g., horários, gestão do crédito horário, turmas, organização das equipas educativas); (e) capacitar os diversos intervenientes (e.g., equipas, coordenadores, diretores de turma) com um plano de formação adequado; (f) articular horários entre os diversos intervenientes; (g) ouvir as estruturas intermédias, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral; e (h) divulgar e apoiar as diversas fases de implementação (Cohen & Fradique, 2018).

Nesta sequência de ideias, este estudo assenta na hipótese de que a liderança transformacional do Diretor pode impulsionar a implementação da AFC, pois existem evidências sobre o contributo deste tipo de liderança na ocorrência de mudanças positivas e significativas no contexto educativo (Avolio & Bass, 1995, 2004; Bass, 1985; Bass & Avolio, 2003; Castanheira & Costa, 2011; Leithwood *et al.*, 1994; Neves & Coimbra, 2018). Consequentemente, deverá haver lideranças transformacionais que desenvolvam mecanismos promotores da aprendizagem e da inovação, incentivando a escola a aceitar novos paradigmas de mudança (Cohen & Fradique, 2018).

Por inerência, os Diretores transformacionais revelam competências que são fundamentais à implementação da AFC e que Leithwood *et al.* (1994) resumiram da seguinte forma: definem uma visão de escola; delimitam objetivos para o seu contexto escolar; incentivam o trabalho intelectual; prestam apoio individual; promovem boas práticas e valores organizacionais; demonstram elevadas expectativas de desempenho; propiciam uma cultura escolar com resultados positivos; e desenvolvem estruturas que potenciam a participação de toda a comunidade nas tomadas de decisão. Por conseguinte, a liderança transformacional aparece conotada com a “inovação e mudança organizacional, caracterizando-se por ter uma forte componente pessoal na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores” (Costa & Castanheira, 2015, p. 33).

Em suma, a literatura evidencia que a liderança exercida pelo Diretor pode ser associada ao sucesso da implementação e monitorização da AFC (Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018; Fialho, 2017; Lagarto & Alaíz, 2019; Machado, 2018; Verdasca, 2013), sendo que a mesma pressupõe uma mudança ao nível da gramática escolar que possibilite aprendizagens com mais qualidade, refletindo-se no sucesso educativo de todos os alunos (Cohen & Fradique, 2018). Do enquadramento teórico sobressai igualmente que os Diretores têm um papel crucial para apoiar as mudanças das práticas educativas, tendo em vista a melhoria dos resultados de todos os alunos (e.g., Arroiteia, 2008; Day, 2008; Leithwood *et al.*, 1994; Maier, 2002), sendo esta a grande meta preconizada pela AFC. Mas será que o estilo de liderança do Diretor influencia todo o processo de AFC?

3. Metodologia

3.1. Participantes

A amostra (consultar Tabela 1), probabilística e não aleatória, é constituída por 172 professores, com idades compreendidas entre os 36 e os 65 anos ($M_{idade} = 50,73$; $DP = 6,19$), sendo 50 do género masculino e 122 do género feminino.

Tabela 1. Caracterização da amostra

Características	n (%)	
Género	Masculino	50 (29,10)
	Feminino	122 (70,90)
Idade (intervalos)	36-45	34 (19,80)
	46-55	98 (57,00)
	56-65	40 (23,30)
Habilitações literárias	Bacharelato	1 (0,60)
	Licenciatura	112 (65,10)
	Mestrado	54 (31,4)
	Doutoramento	5 (2,90)
Situação profissional	Contratado	15 (8,70)
	Quadro de zona pedagógica	34 (19,80)
	Quadro de agrupamento/escola	123 (71,50)
Nível de ensino	1.º ciclo do ensino básico	24 (14,0)
	2.º ciclo do ensino básico	37 (21,50)
	3.º ciclo do ensino básico	35 (20,30)
	Ensino secundário	32 (18,60)
	Educação especial	44 (25,60)
Região do país	Norte	42 (24,40)
	Centro	103 (59,90)
	Lisboa	19 (11,00)
	Alentejo	4 (2,40)
	Algarve	4 (2,40)

Nota: *n* = Frequência; % = Percentagem.

A Tabela 1 também ilustra que a maioria dos participantes tinha licenciatura ($n = 112$; 65,10%), pós-graduação/formação especializada ($n = 92$; 53,50%), pertencia ao quadro de agrupamento/escola ($n = 123$; 71,50%) e exercia funções na zona centro do país ($n = 103$; 59,50%). O tempo de serviço dos participantes oscilou entre os 5 e os 47 anos ($M = 25,49$; $DP = 7,10$). Desde a publicação do Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho, observou-se que 73 (42,40%) professores referiram ter frequentado formação sobre a implementação da AFC e 99 (57,60%) não fizeram qualquer formação.

3.2. Instrumento

Tratando-se de uma investigação de tipo quantitativo, foi elaborado um questionário constituído por três secções para dar resposta aos objetivos inicialmente traçados, designadamente: dados pessoais e profissionais; perceção sobre o papel do Diretor na AFC, tendo em conta o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho, e por Cohen e Fradique (2018); e a versão portuguesa do Questionário de Liderança Transformacional (QLT) (Neves & Coimbra, 2018).

Acrescente-se que o QLT, de Bass e Avolio (2003), foi adaptado e validado previamente para o contexto educativo português (Neves & Coimbra, 2018), tendo sido obtida a autorização para aplicar a versão portuguesa neste estudo. O QLT avalia os comportamentos de lideranças transformacional, transaccional e *laissez-faire*, bem como os resultados de liderança-esforço extra, eficácia e satisfação (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 2003).

A liderança transformacional compreende cinco domínios (i.e., influência idealizada-atributos, influência idealizada-comportamentos, motivação inspiradora, estimulação intelectual e consideração individual), a liderança transaccional engloba duas dimensões (i.e., reforço contingente e gestão por exceção-ativa) e a liderança *laissez-faire* inclui duas facetas (i.e., gestão por exceção-passiva e *laissez-faire*) (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 2003). Ao passo que na liderança transformacional o Diretor promove a motivação e a mudança de atitudes dos liderados de forma a inspirá-los para alcançar os objetivos, na liderança transaccional ele utiliza um sistema de recompensas e punições em função do cumprimento, ou não, dos objetivos organizacionais e na liderança *laissez-faire* não evidencia comportamentos de liderança, abdicando de tomar decisões e de assumir responsabilidades (Neves & Coimbra, 2018).

O QLT é composto por 45 itens, classificados através de uma escala *Likert* de 5 pontos (0 = nunca; 1 = raramente; 2 = em algumas situações; 3 = na maioria das situações; 4 = em todas as situações). A versão portuguesa utilizada neste estudo apresentou uma consistência interna adequada: $\alpha = 0,92$ na liderança transformacional, $\alpha = 0,87$ na liderança transacional e $\alpha = 0,70$ na liderança *laissez-faire* (Neves & Coimbra, 2018). De acordo com os mesmos autores, emergiram três fatores na análise fatorial exploratória (liderança transformacional, liderança transacional e liderança *laissez-faire*), verificando-se bons índices de ajustamento na análise fatorial confirmatória (e.g., *Root Mean Square Error of Approximation* [RMSEA] = 0,034; *Comparative Fit Index* [CFI] = 0,98).

3.3. Procedimentos

Foram contactados, por correio eletrónico, vários professores no sentido de auscultar a sua disponibilidade para participar na investigação. Nesta fase do estudo, optou-se por não efetuar os contactos através da escola ou dos Diretores, pois Avolio e Bass (2004) advogam que esta metodologia inflaciona os resultados.

Os professores que deram o seu consentimento receberam um *link* para aceder ao instrumento de recolha de dados, acessível no *Google Forms*, que foi autopreenchido de forma independente. A cada participante foi solicitado que classificasse todos os itens, dando-se instruções claras sobre as diretrizes de preenchimento e os procedimentos de administração do QLT adaptado ao contexto português (Neves & Coimbra, 2018). Foram sempre assegurados os princípios éticos preconizados pela Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2008). Todos os docentes foram informados, por correio eletrónico, sobre os objetivos e os procedimentos do estudo, garantindo-se a sua confidencialidade e anonimato. Adicionalmente, cada participante era livre de desistir, a qualquer momento, da investigação.

3.4. Análise estatística

A análise estatística, realizada com o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23, incluiu o cálculo de frequências, percentagens e médias, iniciando-se pela estatística descritiva. De seguida, foram realizados os testes *t* para amostras independentes, para analisar o impacto das variáveis relacionadas com a implementação

da AFC por parte do Diretor, tendo em conta a tipologia de liderança dos mesmos. A significância estatística foi aceite para $p \leq 0,01$ e $p \leq 0,05$.

Foram também calculadas regressões lineares para examinar se a liderança transformacional é preditora do papel do Diretor na implementação da AFC. As variáveis independentes foram a liderança transformacional, a liderança transacional e a liderança *laissez-faire*. As variáveis dependentes estavam relacionadas com as funções do Diretor na implementação da AFC, designadamente: esclarecimento dos objetivos; discussão, análise e reflexão; partilha de informação; parceiros da comunidade; alunos e encarregados de educação; educação inclusiva; gramática escolar; e promoção da formação.

As regressões lineares foram sempre verificadas através dos resíduos estandardizados e da estatística de Durbin-Watson, pelo que as pontuações próximas de 2 foram consideradas como uma auto-correlação nula (Marôco, 2007). O diagnóstico da multicolinearidade entre as variáveis independentes foi determinado através dos fatores de inflação da variância ($VIF < 5,00$) e da tolerância ($Tol > 0,10$; Fox, 1991).

4. Apresentação dos resultados

A Tabela 2 ilustra as dimensões e os resultados da liderança do Diretor percebida pelos docentes. Foi na dimensão motivação inspiradora ($M = 2,57$; $DP = 1,14$) que se registou a média mais elevada, sendo o oposto verificado no domínio *laissez-faire* ($M = 1,24$; $DP = 1,00$). Ao nível dos resultados da liderança, o valor mais elevado observou-se na eficácia ($M = 2,44$; $DP = 1,16$) e o mais baixo no esforço extra ($M = 2,25$; $DP = 1,26$). Os professores consideraram que a maioria dos Diretores desempenha uma liderança transformacional ($M = 2,28$; $DP = 1,03$), seguida pela liderança transacional ($M = 2,04$; $DP = 0,84$) e pela liderança *laissez-faire* ($M = 1,34$; $DP = 0,87$).

Tabela 2. Dimensões e resultados da liderança do Diretor

Dimensões da liderança	<i>M (DP)</i>
Liderança transformacional	2,28 (1,03)
Influência idealizada (atributos)	2,32 (1,12)
Influência idealizada (comportamentos)	2,34 (1,09)
Motivação inspiradora	2,57 (1,14)
Estimulação intelectual	2,21 (1,07)
Consideração individual	1,98 (1,04)
Liderança transacional	2,04 (0,84)
Recompensa contingente	2,19 (1,09)
Gestão por exceção (ativa)	1,89 (0,89)
Liderança <i>laissez-faire</i>	1,34 (0,87)
Gestão por exceção (passiva)	1,44 (0,86)
Laissez-faire	1,24 (1,00)
Esforço extra	2,25 (1,26)
Eficácia	2,44 (1,16)
Satisfação	2,33 (1,24)

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio padrão.

Conforme a Tabela 3, os professores consideram que os Diretores com liderança transformacional ($M = 2,52$; $DP = 0,94$), seguidos dos Diretores com liderança transacional ($M = 2,21$; $DP = 0,79$), são os que mais promovem a implementação da AFC. Acrescente-se que, nestes dois grupos, existem diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,00$) entre os Diretores que promovem e os que não promovem a AFC.

Tabela 3. Implementação da autonomia e flexibilidade curricular em função da liderança

		<i>M (DP)</i>	<i>t(170)</i>
Liderança transformacional	Não promove a implementação da AFC	1,43 (0,93)	-6,306 <i>p</i> = 0,00
	Promove a implementação da AFC	2,52 (0,94)	
Liderança transacional	Não promove a implementação da AFC	1,42 (0,75)	-5,607 <i>p</i> = 0,00
	Promove a implementação da AFC	2,21 (0,79)	
Liderança <i>laissez-faire</i>	Não promove a implementação da AFC	1,64 (0,75)	2,380 <i>p</i> = 0,02
	Promove a implementação da AFC	1,26 (0,88)	

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio padrão; *t* = teste *t*.

A Tabela 4 ilustra que, do ponto de vista dos docentes, os Diretores com lideranças transformacional (*M* = 2,51; *DP* = 0,97) e transacional (*M* = 2,22; *DP* = 0,79) foram os que mais constituíram as equipas educativas. Salienta-se que existem, nestes dois grupos, diferenças estatisticamente significativas (*p* = 0,00) entre os Diretores que constituíram e os que não constituíram as equipas educativas.

Tabela 4. Constituição de equipas educativas em função da liderança

		<i>M (DP)</i>	<i>t(170)</i>
Liderança transformacional	Não constituiu equipa educativa	1,91 (1,03)	-3,790 <i>p</i> = 0,00
	Constituiu equipa educativa	2,51 (0,97)	
Liderança transacional	Não constituiu equipa educativa	1,75 (0,84)	-3,653 <i>p</i> = 0,00
	Constituiu equipa educativa	2,22 (0,79)	
Liderança <i>laissez-faire</i>	Não constituiu equipa educativa	1,42 (0,90)	0,886 <i>p</i> = 0,38
	Constituiu equipa educativa	1,29 (0,85)	

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio padrão; *t* = teste *t*.

Adicionalmente, a Tabela 5 revela que, na opinião dos docentes, são os Diretores com liderança transformacional que mais promovem a implementação dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) ($M = 2,39$; $SD = 0,99$), registando-se diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,00$) entre quem promove e quem não promove esta opção curricular.

Tabela 5. Implementação dos domínios de autonomia curricular em função da liderança

		$M (DP)$	$t(170)$
Liderança transformacional	Não promove os DAC	1,41 (0,97)	-4,068
	Promove os DAC	2,39 (0,99)	$p = 0,00$
Liderança transacional	Não promove os DAC	1,53 (0,87)	-2,650
	Promove os DAC	2,10 (0,82)	$p = 0,02$
Liderança <i>laissez-faire</i>	Não promove os DAC	1,72 (0,79)	1,982
	Promove os DAC	1,30 (0,87)	$p = 0,05$

Nota: M = Média; DP = Desvio padrão; t = teste t .

Sob o ponto de vista dos professores, constataram-se diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,00$) em relação à promoção da dimensão da avaliação formativa e os três tipos de liderança (consultar Tabela 6). Não obstante, enquanto nas lideranças transformacional ($M = 2,76$; $SD = 0,85$) e transacional ($M = 2,34$; $SD = 0,79$) os Diretores fomentam a avaliação formativa, na liderança *laissez-faire* ($M = 1,65$; $SD = 0,81$) o valor médio mais alto evidencia que os Diretores não fomentam a avaliação formativa.

Tabela 6. Incentivo da avaliação formativa em função da liderança

		$M (DP)$	$t(170)$
Liderança transformacional	Não fomenta a avaliação formativa	1,64 (0,91)	-8,260
	Fomenta a avaliação formativa	2,76 (0,85)	$p = 0,00$
Liderança transacional	Não fomenta a avaliação formativa	1,63 (0,74)	-5,953
	Fomenta a avaliação formativa	2,34 (0,79)	$p = 0,00$
Liderança <i>laissez-faire</i>	Não fomenta a avaliação formativa	1,65 (0,81)	4,157
	Fomenta a avaliação formativa	1,12 (0,85)	$p = 0,00$

Nota: M = Média; DP = Desvio padrão; t = teste t .

Foram calculadas regressões lineares para examinar se o perfil da liderança do Diretor percecionado pelos docentes é preditor das suas funções na AFC (consultar Tabela 7). A liderança transformacional revelou ser preditora do papel do Diretor em: (1) esclarecer os objetivos organizacionais ($\beta = 0,71$; $p = 0,00$); (2) implementar rotinas de discussão, análise e reflexão ($\beta = 0,74$; $p = 0,00$); (3) valorizar a partilha de informação ($\beta = 0,66$; $p = 0,00$); (4) mobilizar os parceiros da comunidade ($\beta = 0,62$; $p = 0,00$); (5) envolver os alunos e encarregados de educação ($\beta = 0,80$; $p = 0,00$); (6) implementar a educação inclusiva ($\beta = 0,73$; $p = 0,00$); (7) tomar decisões ao nível da gramática escolar ($\beta = 0,71$; $p = 0,00$); e (8) promover a realização de formação ($\beta = 0,65$; $p = 0,00$).

Tabela 7. Análise de regressões: tipo de liderança preditor das funções do Diretor na autonomia e flexibilidade curricular

Variáveis independentes	Esclarecimentos dos objetivos		Discussão, análise e reflexão		Partilha de informação		Parceiros da comunidade		Alunos e encarregados de educação		Educação inclusiva		Gramática escolar		Promoção da formação	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
Liderança transformacional	0,71	0,00	0,74	0,00	0,66	0,00	0,62	0,00	0,80	0,00	0,73	0,00	0,71	0,00	0,65	0,00
Liderança transacional	0,02	0,85	-0,03	0,74	0,10	0,31	0,11	0,26	-0,09	0,37	-0,06	0,60	-0,01	0,92	-0,02	0,87
Liderança <i>laissez-faire</i>	-0,02	0,78	-0,08	0,19	-0,10	0,12	-0,08	0,19	-0,03	0,64	-0,01	0,86	-0,08	0,19	-0,11	0,11
R^2	0,53		0,55		0,59		0,54		0,53		0,46		0,54		0,45	
F	64,434		71,258		81,650		69,065		66,008		50,118		66,506		46,839	
Df	(3, 168)		(3, 168)		(3, 168)		(3, 168)		(3, 168)		(3, 168)		(3, 168)		(3, 168)	

Nota: β = Coeficientes Beta estandardizados; $**p \leq 0,01$; $R^2 = R$ ao quadrado ajustado; F = Teste F ; Df = Graus de liberdade.

De acordo com os critérios de Cohen (1988), os coeficientes de determinação são classificados como pequenos ($R^2 \geq 0,02$), médios ($R^2 \geq 0,13$) e grandes ($R^2 \geq 0,26$). Na perspetiva dos docentes (consultar Tabela 7), o tipo de liderança é um preditor robusto ($R^2 \geq 0,26$; Cohen, 1988) do papel do Diretor no âmbito da AFC, pois:

- 1) explica 52,70% ($F(3, 168) = 64,434, p \leq 0,01, R^2 = 0,53$) por esclarecer os objetivos organizacionais;
- 2) explica 55,20% ($F(3, 168) = 71,258, p \leq 0,01, R^2 = 0,55$) por implementar rotinas de discussão, análise e reflexão;
- 3) explica 58,60% ($F(3, 168) = 81,650, p \leq 0,01, R^2 = 0,59$) por valorizar a partilha de informação;
- 4) explica 54,40% ($F(3, 168) = 69,065, p \leq 0,01, R^2 = 0,54$) por mobilizar os parceiros da comunidade;
- 5) explica 53,30% ($F(3, 168) = 66,008, p \leq 0,01, R^2 = 0,53$) por envolver os alunos e encarregados de educação;
- 6) explica 46,30% ($F(3, 168) = 50,118, p \leq 0,01, R^2 = 0,46$) por implementar a educação inclusiva;
- 7) explica 53,50% ($F(3, 168) = 66,506, p \leq 0,01, R^2 = 0,54$) por tomar decisões ao nível da gramática escolar;
- 8) explica 44,60% ($F(3, 168) = 46,839, p \leq 0,01, R^2 = 0,45$) por promover a realização de formação para capacitar os docentes.

5. Discussão

Este estudo colmata uma lacuna observada nas investigações prévias e aumenta o conhecimento empírico, contribuindo de forma inovadora para a literatura existente, dado que: (a) explora as perceções dos docentes assentes no binómio da AFC e os estilos de liderança dos Diretores; (b) contribui para uma compreensão mais clara do papel do Diretor na implementação do Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho; (c) fornece dados adicionais sobre o tipo de liderança que predomina nas escolas portuguesas; (d) averigua que competências da ação do Diretor são mais favoráveis à concretização da AFC, tendo em conta a perceção dos seus pares professores; e (e) examina o impacto dos estilos de liderança do Diretor na implementação de processos inovadores nas escolas.

A investigação tem uma particular relevância para as escolas, para os seus profissionais e para as políticas públicas. Para melhor se compreender o cumprimento dos objetivos traçados inicialmente, a discussão está organizada em dois tópicos (i.e., percepção dos docentes sobre a liderança do Diretor e impacto desta na AFC, segundo a opinião dos professores), culminando com as implicações práticas do estudo.

5.1. Percepção dos docentes sobre a liderança do Diretor

O primeiro objetivo da investigação era examinar a percepção dos docentes sobre a liderança exercida pelos seus Diretores. Segundo esta percepção, os Diretores apresentam melhores valores na dimensão da motivação inspiradora. Note-se que este dado é corroborado pela investigação portuguesa prévia com Diretores escolares (Castanheira & Costa, 2011) e contraria os dados obtidos noutros países (e.g., Maheshwari, 2021). Quer isto dizer que o procedimento que mais caracteriza os Diretores portugueses é a motivação inspiradora, que se traduz na capacidade para incentivar os docentes a um desempenho além das expectativas, mostrando otimismo e entusiasmo sobre as ações a realizar na escola e confiança em relação às capacidades dos liderados (Avolio & Bass, 2004; Bass & Avolio, 2003). Em contraste, a média mais baixa foi observada no domínio *laissez-faire* que, segundo os mesmos autores, sugere que o Diretor evita ou não desempenha a sua liderança, traduzindo-se na ineficácia dos resultados alcançados. Ao nível dos resultados da liderança, o valor mais elevado dos Diretores observa-se na eficácia e o mais baixo no esforço extra. Esta constatação pode estar relacionada com o atual mecanismo de avaliação do desempenho das organizações educativas. A este respeito, enfatiza-se que existem três parâmetros fundamentais: a eficácia (i.e., em que medida a escola atinge os seus objetivos e obtém ou supera os resultados exetáveis), a eficiência (i.e., qual a relação entre os resultados dos alunos e os serviços prestados pela escola *versus* os recursos disponibilizados) e a qualidade (i.e., a satisfação das necessidades implícitas ou explícitas dos atores educativos, de acordo com a Lei n.º 66-B/07, de 28 de dezembro, artigo 11.º).

Em termos gerais, os dados desta investigação corroboram os resultados descritos previamente sobre os Diretores escolares portugueses (Castanheira & Costa, 2011; Cunha & Costa, 2008; Neves & Coimbra, 2018). Na perspetiva dos professores, os Diretores exercem maioritariamente uma liderança transformacional, seguida da

liderança transacional e, com uma média menor, da liderança *laissez-faire*. Não obstante a unipessoalidade que caracteriza este cargo, os Diretores portugueses adotam comportamentos de liderança reconhecidos na literatura como ideais. Neste seguimento, o perfil ótimo inclui comportamentos elevados de liderança transformacional, níveis razoáveis de liderança transacional e poucos comportamentos de liderança *laissez-faire*, espelhando níveis superiores de esforço extra, de eficácia e de satisfação (Avolio, 1999). Dito por outras palavras, existe uma interação entre a liderança transformacional e a transacional, sendo que os líderes mais eficazes recorrem a ambas (Avolio & Bass, 2004; Bass *et al.*, 2003). Em abono da verdade, os dados desta investigação transparecem que maioritariamente os Diretores portugueses assentam a sua liderança na motivação, no compromisso e na inspiração para melhorarem constantemente o desempenho da escola e alcançarem metas mais audaciosas, socorrendo-se, em seguida, de comportamentos transacionais, tais como estabelecer uma relação de troca em função de objetivos contratuais, usar sistemas de recompensas e castigos e definir e distribuir tarefas para atingir as metas pretendidas (Antonakis *et al.*, 2003; Avolio & Bass, 1995, 2004; Bass, 1985; Bass & Avolio, 2003).

5.2. Impacto da liderança do Diretor na Autonomia e Flexibilidade Curricular

No que diz respeito ao segundo objetivo, examinar o impacto da liderança do Diretor na implementação da AFC, segundo a perceção dos professores, os resultados evidenciam que são os Diretores com liderança transformacional, seguidos dos Diretores com liderança transacional, que (1) implementam a AFC com maior frequência, (2) constituem mais equipas educativas e (3) fomentam mais medidas para estimular a avaliação sustentada na dimensão formativa. Adicionalmente, os Diretores caracterizados por terem comportamentos mais elevados de liderança transformacional são os que mais estimulam os DAC na escola. Outrossim, esta investigação corrobora a hipótese de que a liderança transformacional do Diretor percecionada pelos docentes tem um impacto positivo no processo de implementação da AFC, sendo proeminente ao nível da concretização dos DAC.

Relativamente ao último objetivo do estudo, os resultados evidenciam que o estilo de liderança transformacional avaliado pelos professores revelou ser um preditor forte do papel do Diretor na implementação da AFC. Quer isto dizer que, na ótica dos docentes,

o facto de o Diretor assumir comportamentos transformacionais no seu desempenho vai determinar, de forma significativa, as suas responsabilidades no âmbito da implementação da AFC. Observou-se que os professores consideram que esta tipologia de liderança é decisiva para o Diretor: (1) esclarecer os propósitos e objetivos que se pretendem alcançar; (2) implementar rotinas de discussão, análise e reflexão entre os docentes; (3) valorizar a partilha de informação, privilegiando a inovação e a resolução de problemas; (4) mobilizar os parceiros da comunidade, envolvendo-os intencionalmente no processo; (5) envolver os alunos e encarregados de educação, respeitando o direito da sua participação ativa no processo educativo; (6) implementar a educação inclusiva, assente no princípio multinível das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; (7) tomar decisões ao nível da gramática escolar facilitadoras da concretização AFC, destacando-se uma gestão contextualizada dos recursos existentes; e (8) capacitar os docentes, apostando na sua formação.

Os Diretores caracterizados pela liderança transformacional apresentam um desempenho, descrito na literatura (Antonakis *et al.*, 2003; Avolio & Bass, 1995, 2004; Bass, 1985; Bass & Avolio, 2003), que estimula a AFC, em que se salientam: os comportamentos carismáticos, que promovem a visão do que se pretende para a organização e geram orgulho, respeito e confiança; os comportamentos inspiradores, de modelagem e de motivação, que resultam no estabelecimento e cumprimento de metas gradualmente mais ambiciosas; os comportamentos de respeito por outros atores educativos, envolvendo-os e escutando-os; e os comportamentos de estimulação intelectual, que desafiam os atores educativos a atingirem novas metas e a aplicarem novas metodologias. Os dados desta investigação espelham que os professores consideram que a AFC exige processos de mudança rumo à inovação sustentável e contínua, o que implica Diretores com uma visão transformacional das organizações educativas.

5.3. Implicações práticas

Os dados indicam que o estilo de liderança dos Diretores percecionado pelos docentes tem impacto e é preditor de uma maior autonomia de gestão curricular, sendo a liderança transformacional a que mais impulsiona a AFC. Sublinhe-se que a liderança constitui um dos caminhos para a melhoria das escolas (Cunha & Costa, 2008) e que o Diretor

escolar não é o sujeito que ordena, mas a pessoa que coordena (Pereira, 2020) todos os processos relacionados com a ação educativa, assentes na qualidade, na eficiência e na eficácia de contextos personalizados de aprendizagem. Dado o carácter inovador da temática, os nossos resultados têm implicações práticas para o mesossistema (e.g., Diretores, profissionais, escolas) e o macrossistema (e.g., políticas públicas).

Ao nível das organizações educativas, torna-se claro que os docentes participantes entendem que são necessárias lideranças esclarecidas, aprendentes e transformacionais, capazes de incentivar o profissionalismo colaborativo. Tal como o processo de AFC, “a liderança não constituiu um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário tecnocrático do tipo *take away*” (Costa & Castanheira, 2015, p. 15). Ambos constituem fenómenos complexos que devem ser entendidos dentro da especificidade dos seus contextos organizativos únicos. AFC e liderança do Diretor apelam à inovação, ao trabalho colaborativo, à relação, à comunicação e à autonomia, assentes numa gramática escolar própria e democrática.

Em termos práticos, os docentes julgam que, para promover a AFC, os Diretores devem evidenciar comportamentos multifacetados, incidindo: (a) nas relações interpessoais que estabelecem e na sua preocupação com as necessidades de realização e de crescimento pessoal e profissional dos docentes, respeitando as diferenças individuais em termos de ambições e de necessidades (i.e., consideração individual); (b) na capacidade para incentivar os docentes a desenvolverem um trabalho de melhoria contínua, refletindo sobre as práticas, apostando na implementação de novas estratégias, resolvendo de forma inovadora os problemas emergentes e estimulando ideias novas e diversas (i.e., estimulação intelectual); (c) na capacidade de motivar e inspirar através da sua forte competência de iniciativa e de energia, revelando confiança e otimismo sobre o cumprimento das metas a atingir (i.e., motivação inspiradora); e (d) na capacidade de influenciar os ideais, através da confiança, da admiração, da persistência e do respeito, havendo uma identificação forte dos docentes com o seu Diretor, bem como padrões éticos e morais (i.e., influência idealizada).

Por tudo isto, os professores consideram que o Diretor deve ter a capacidade de comunicar, ser criativo e original, utilizar estratégias inovadoras, fomentar a coesão de grupo e o trabalho colaborativo, lidar com a adversidade de forma positiva, ser inspirador, ser qualificado e ter uma grande determinação no desempenho do seu

cargo. Nesta medida, o Diretor transformacional (a) é proativo, (b) desafia os docentes a superarem os seus limites e a encontrarem soluções criativas para a resolução de problemas, (c) preocupa-se com os objetivos da organização educativa e dos docentes, podendo agir como seu mentor, (d) aumenta o compromisso com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns e (e) imprime um sentido que pauta a ação organizacional (Costa & Castanheira, 2015).

Embora não existam receitas, apontam-se pressupostos (Lagarto & Alaíz, 2019), sendo crucial que o Diretor conduza toda a comunidade educativa para a educação inclusiva de qualidade, respeitando a riqueza da diversidade e conferindo ao exercício de autonomia da gestão curricular uma apropriação e uma intencionalidade adaptadas aos contextos reais existentes. Mais do que alcançar metas, é fulcral que os Diretores estimulem o envolvimento de toda a comunidade educativa, sem esquecer nenhum ator, para atingir os propósitos desejados ao cumprimento das prioridades definidas no PE. Nesta linha de pensamento, apela-se à coconstrução do currículo, à colegialidade das decisões e à reflexão partilhada sobre as ações a desenvolver (Costa & Castanheira, 2015). Os professores participantes evidenciam os atributos transformacionais da liderança de topo como sendo fundamentais para adaptar o currículo prescrito a nível nacional, num currículo sentido, vivido e interpretado à medida de cada contexto educativo.

Por último, sob o ponto de vista dos docentes, a liderança transformacional fomenta um alinhamento vertical e horizontal das organizações educativas. A este respeito, os Diretores devem assegurar que, no exercício da autonomia de gestão curricular, os currículos estão alinhados verticalmente (i.e., consistência entre a missão definida no PE, as estratégias e as práticas, a rentabilização dos recursos concretizadores da gestão multinível e a definição de uma política inequívoca de avaliação e de inclusão) e horizontalmente (consistência entre os pontos fortes e as necessidades dos atores educativos, as práticas implementadas, os resultados obtidos e os resultados desejados). Estes desideratos também têm implicações na lógica do desenvolvimento das políticas públicas. Em primeiro lugar, é inquestionável a necessidade de continuar a apostar na autonomia das escolas, refletida no presente estudo ao nível da gestão curricular, dando voz aos diferentes agentes educativos. Em segundo lugar, deverá ser repensado o carácter unipessoal do Diretor que, como se observou, nem sempre envolve os pares professores e os alunos e encarregados de educação nas tomadas de decisão. Em terceiro lugar, é

necessário refletir sobre o processo formativo dos Diretores, tanto na sua formação inicial, como na contínua, estimulando o desenvolvimento das suas competências de liderança. Em quarto lugar, deverá ser repensado o modo como, nalgumas realidades educativas e face ao número de atores envolvidos, o Diretor pode ser o motor dos processos de inovação que promovam a melhoria das aprendizagens dos alunos e sejam preditores, na opinião dos docentes, da implementação da AFC. Por último, será necessário ter consciência do carácter ecológico das políticas públicas que se interligam no quotidiano das escolas, pensando-se que também o macrossistema deve envolver e motivar esta figura, que se provou dar um contributo inigualável para a implementação de novos processos, mais concretamente da AFC.

6. Conclusão

A AFC não é um projeto fácil de ser implementado e não está isento de contradições, vicissitudes, equívocos ou erros (Cosme *et al.*, 2018), causando tensões e muitos desafios às escolas e aos seus atores (Cosme, 2018). Não obstante, seria inconsistente se a escola não seguisse o ritmo de mudança da sociedade, e neste sentido a AFC é considerada uma janela de oportunidades para quebrar o isolamento, promover o trabalho em rede e reconfigurar-se (Cohen & Fradique, 2018). A liderança do Diretor deverá ser o centro estratégico da melhoria da organização educativa (Costa & Castanheira, 2015; Nóvoa, 1995), confluindo o seu desempenho numa maior ou menor adesão aos processos de inovação, como por exemplo a recente implementação da autonomia ao nível da gestão curricular, com a respetiva apropriação contextualizada das matrizes curriculares nacionais.

No entanto, o envolvimento dos Diretores no processo não basta, pelo que esta investigação teve em consideração a qualidade das suas lideranças na implementação da AFC, baseando-se na perceção dos docentes. Destarte, como primeira conclusão deste estudo, aponta-se que, no contexto português, os professores percecionam estas lideranças como sendo fundamentalmente caracterizadas por comportamentos transformacionais e transacionais. Sabendo-se que existe uma relação positiva entre a ação transformacional do Diretor e as mudanças escolares significativas (Avolio & Bass, 1995, 2004; Bass, 1985; Bass & Avolio, 2003; Castanheira & Costa, 2011; Leithwood *et al.*, 1994; Neves & Coimbra, 2018), este dado é positivo e incentiva a maturidade

do exercício da autonomia que tem vindo a ser dada, paulatinamente, às escolas. Deste modo, parece óbvio que, no futuro, seja dada prioridade ao empoderamento e à capacitação das lideranças da escola, chamando-se particular atenção para o Diretor. Relativamente à segunda conclusão, os resultados sustentam o impacto do estilo de liderança na AFC avaliado pelos docentes, sendo os Diretores com comportamentos transformacionais aqueles que: (1) incentivam mais a AFC; (2) criam mais equipas educativas; (3) encorajam mais as práticas formativas da avaliação; e (4) estimulam mais a concretização dos DAC. Em síntese, quanto mais os docentes percecionam que os Diretores se apropriam de uma liderança transformacional, mais as organizações educativas flexibilizam o currículo, tendo em conta os seus reais contextos de aprendizagem.

Por último, concluiu-se que, na perspetiva dos professores, o perfil transformacional do Diretor, além de ser um preditor da qualidade do processo de AFC nas escolas, tem implicações, designadamente: (1) no esclarecimento dos propósitos e objetivos que se almejam; (2) na implementação de rotinas de discussão, análise e reflexão entre o corpo docente; (3) na valorização da partilha de informação, privilegiando a inovação e a resolução de problemas; (4) na mobilização dos parceiros da comunidade, envolvendo-os intencionalmente; (5) no envolvimento dos alunos e famílias, respeitando o direito da sua participação ativa no processo educativo; (6) na implementação de uma educação inclusiva, efetivando a intervenção multinível das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; (7) na instrumentalização da gramática escolar em prol da AFC; e (8) na capacitação dos docentes através de formação. Estes dados suportam, com evidências empíricas, o pressuposto relatado teoricamente na literatura (Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018; Fialho, 2017; Lagarto & Alaíz, 2019; Machado, 2018; Verdasca, 2013), de que a liderança exercida pelo Diretor é determinante para o sucesso da AFC. Dito por outras palavras, existe uma relação muito forte entre o estilo de liderança transformacional do Diretor e a concretização de uma maior autonomia na gestão curricular.

Este estudo reflete sobre o impacto do estilo de liderança dos Diretores na implementação da AFC a partir das perceções dos docentes. Não obstante, a investigação apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, destaca-se o tamanho da amostra, sendo futuramente necessária uma amostra maior, com mais participantes de todas as zonas

geográficas do país. A amostra só incluiu docentes, considerando-se que seria importante também ouvir os Diretores. Embora não tenha sido possível esta participação, somos de opinião de que no futuro a investigação se deve alargar a estes inquiridos, sendo relevante realizar-se um estudo comparativo das diferentes perceções recolhidas. Porém, acredita-se que os dados da presente investigação podem ser úteis para todos os envolvidos, permitindo repensar a centralidade da liderança dos Diretores na plena efetivação da AFC nas escolas, almejando-se assim que desencadeie consequências práticas no seu quotidiano.

7. Referências bibliográficas

- Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: Pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. Alves (Eds.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios das escolas e dos professores* (pp. 6-14). Universidade Católica Editora.
- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00030-4)
- Arroteia, J. (2008). *Educação e Desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Universidade de Aveiro.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369. <https://doi.org/10.1080/0885625032000120233>
- Avolio, B. (1999). *Full Leadership Development: Building the vital forces in organizations*. Sage Publications.
- Avolio, B., & Bass, B. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6, 199-218. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90035-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90035-7)
- Avolio, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3rd ed.). Mind Garden.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. Free Press. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930250310>
- Bass, B., & Avolio, B. (2003). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207-218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.207>
- Becker, M. (2008). Considerações sobre avaliação de desempenho. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(58), 47-58.

- Blase, J., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381002>
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (4rd ed.). Sage.
- Castanheira, P., & Costa, J. (2011). In search of transformational leadership: A (meta)analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2012-2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.045>
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences*. Lawrence Erlbaum. <http://imaging.mrcmbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/effectSize>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Fernandes, J., & Neves, L. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho n.º 5908/2017*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Costa, E. (2018). Gestão e processos de liderança para o desenvolvimento organizacional: Algumas notas a propósito da autonomia e flexibilidade curricular. *Educação Inclusiva*, 9(2) VI-IX.
- Costa, J., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44. <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. State University of New York Press.
- Cunha, D., & Costa, J. (2008). Liderança transformacional nas escolas estatais e privadas: Um olhar centrado nas percepções dos professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 21-32. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2008.3297>
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril, do Ministério da Educação (2008). Diário da República: I série, n.º 79. <https://dre.pt/application/file/a/227312> <https://dre.pt/application/file/a/249886>
- Decreto-Lei n.º 137/12, de 2 de julho, do Ministério da Educação (2012). Diário da República: I série, n.º 126. <https://dre.pt/application/file/a/178586><https://dre.pt/application/file/a/227312> <https://dre.pt/application/file/a/227312>
- Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/application/file/a/115648908>

- Fialho, I. (2017). A organização da escola e a promoção do sucesso escolar. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp. 8-23). Universidade Católica Editora.
- Fox, J. (1991). *Regression Diagnostics*. Sage.
- González, G. (2008). Diversidad y inclusión educativa, algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Lagarto, J., & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular: O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19, 41-66. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5292>
- Lei n.º 66-B/07, de 28 de dezembro, da Assembleia da República (2007). Diário da República: I série, n.º 250. <https://dre.pt/application/file/a/227312>
- Leithwood, K., Menzies, T., & Jantzi, D. (1994). Earning teachers' commitment to curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(4), 38-61. <https://doi.org/10.1080/01619569409538785>
- Machado, J. (2018). Autonomia, currículo e liderança: Na crista da onda de um paradoxo. In C. Palmeirão & J. Alves (Orgs.), *Escola e mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização, os desafios essenciais* (pp. 9-19). Universidade Católica Editora.
- Maheshwari, G. (2021). Influence of teacher-perceived transformational and transactional school leadership on teachers' job satisfaction and performance: A case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1866020>
- Maier, M. (2002). Ten years after a major malfunction... Reflections on "the challenger syndrome". *Journal of Management Inquiry*, 11(3), 282-292. <https://doi.org/10.1177/1056492602113013>
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS* (3.ª ed.). Edições Silabo.
- Neves, L., & Coimbra, J. (2018). A liderança em contexto educativo: Validação da escala ética, transformacional e moral. *Psychologica*, 61(2), 31-46. https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-2_2
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, M. (2017). Escola Sadako: A mudança na procura de uma outra forma de organizar a escola para o século XXI. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma Outra Escola É Possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 69-77). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Pereira, I. (2020). Tipos de liderança dentro do ambiente educativo: Uma discussão sobre sua identidade organizacional. *Educationis*, 8(1), 8-22. <https://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2020.001.0002>

Verdasca, J. (2013). O futuro da escola pública: Lições de práticas recentes. In A. Mendonça (Org.), *O Futuro da Escola Pública* (pp. 21-37). Centro de Investigação em Educação, CIE-UMa.

World Medical Association. (2008). *Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. In <http://www.bioetica.ufrgs.br/helsin7.pdf>

Article received on 25/01/2022 and accepted on 29/06/2022.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.