

Capacitação de Lideranças: O Projeto de Formação “*Managing for @ School of Success*”

Sandra Ferrão Lopes

Resumo

O presente trabalho apresenta o estudo do impacto da comunidade de prática enquanto estratégia e processo de desenvolvimento do projeto de formação de lideranças - “*Managing for @ School of Success*”. A génese e coordenação deste projeto esteve a cargo do centro de formação português – EduFor, que envolveu como parceiros internacionais, outras instituições de cariz educativo e formativo de seis países diferentes: Espanha, Inglaterra, Itália, Polónia, Holanda Portugal. Seguiu-se o estudo de caso como metodologia de trabalho, centrada no grupo de diretores das escolas portuguesas participantes e envolvidos no referido projeto de formação. Para a análise de dados, privilegiou-se a análise de conteúdo incidente sobre o repositório digital produzido e disseminado, até ao momento, em diferentes sites e plataformas utilizadas no projeto de formação. Os resultados evidenciam mudanças conceptuais ao nível da Visão Estratégica, Valorização das Lideranças Intermédias, Avaliação de Resultados, Motivação e Envolvimento dos Agentes Educativos. Acresce dizer que a (re)orientação de práticas em Liderança foi, e muito, favorecida pelo ambiente de formação – comunidade de prática e de aprendizagem (CoP) – que proporcionou não só a problematização de questões individuais de aprendizagem, mas acima de tudo a aprendizagem colaborativa concretizada pela apropriação coletiva de significados para o desenvolvimento de Lideranças de mudança bem sucedidas. Deste modo, parece-nos ser relevante dizer que para a tão desejada mudança, será interessante equacionar programas de formação semelhantes ao desta investigação que guiem os Líderes e Gestores Escolares em ambientes imersivos com uma forte tendência de formação a longo prazo, como de

resto foi desenhado e experienciado no programa de formação “*Managing for @ School of Success*”.

Keywords: liderança, formação de lideranças, comunidades de práticas e de aprendizagem.

Introdução

Em tempos de transformações socioeconômicas, políticas, ambientais e culturais aceleradas, a liderança e gestão escolar assumem-se como elementos impulsionadores à dinâmica do processo de mudança das escolas e conseqüentemente à melhoria das respostas educativas (Costa & Figueiredo, 2013). Hoje, o desafio da liderança vai para além de um bom gestor ou de um excelente professor de sala de aula. Novas competências, novos significados e estilos de liderança têm vindo a ser objeto de crescente interesse no sentido de determinar os indicadores que conduzem a uma maior eficácia da escola (Schneckenberg, 2000).

Ao reconhecer o conhecimento como fator estratégico de sucesso (Tapscott, 2007), as escolas terão de operacionaliza-lo, não só ao nível dos alunos, como também ao nível dos professores e lideranças (intermédias e de topo). De um modo geral, a mudança e a melhoria de práticas acontece quando as pessoas se envolvem com os seus pares, identificam um domínio comum, refletem as suas práticas e estabelecem organicamente um modo de trabalhar, como no caso das Comunidades de Prática (CoPs), mas que raramente é entendido e estudado enquanto tal.

As CoPs são justamente os recursos de conhecimento, e estratégias para o conhecimento mais dinâmicos e versáteis (Wenger, McDermott & Snyder, 2002), nas quais a naturalidade das interações realizadas, inerentes à vivência das pessoas cria um ambiente potenciador de mudança e de melhoria quer ao nível individual quer ao nível de grupo. No que tange aos processos de formação para lideranças escolares, ainda não há um consenso sobre a melhor forma de

identificar e preparar os profissionais para tais funções, constatando-se um hiato entre os cursos oferecidos e os desafios a que são chamados a superar no dia a dia da escola.

Neste contexto, este trabalho pretende ser um contributo para a reflexão da formação em lideranças escolares, seguido de forma a subsidiar e inspirar estratégias que fortaleçam um sistema de formação que qualifiquem ainda mais o papel da liderança escolar, em particular do diretor de Agrupamento/Escola.

Revisão de Literatura

Liderança: dos paradigmas ao fator mudança

No contexto organizacional, o interesse pelo tema da liderança tem aumentado significativamente, porquanto a necessidade da discussão tem ganho sucessivos enfoques e arrolado vários factores que se registam, não só, em inúmeras teorias e modelos de liderança, bem como, nas múltiplas abordagens e definições do próprio conceito (Cunha, Campos, Neves, Cabral-Cardoso, 2003; Caixeiro, 2014), tornando-se praticamente impossível uma definição única de liderança.

Numa perspectiva histórica, podemos dizer que até à década de 80, são, na generalidade, aceites três perspectivas para a conceptualização de liderança: Teoria dos Traços (Chiavenato, 1993; Yulk, 1994) Teoria sobre estilos Comportamentais (Lewin, Lippit & White 1939; Lippit & White 1960) e a Teoria Contingencial (Hersey & Blanchard, 1988; Fiedler, 1970; Yulk, 1971). A primeira assenta no estudo dos traços da personalidade do líder através da identificação e caracterização dos atributos pessoais do líder. A segunda invoca à observação e descrição dos comportamentos adoptados pelo líder no exercício das suas funções para a eficácia

organizacional. A terceira enfatiza as variáveis de contexto que influenciam e condicionam os efeitos da liderança.

Porém, a partir dos anos 80, desencadeado pelas inúmeras críticas às teorias até então aceites, emergem novos paradigmas, movimento vulgarmente conhecido como Nova Liderança, no qual se reconhece que o sucesso da liderança: (i) não está vinculada apenas aos traços da personalidade do líder (Stogdill, 1948); (ii) e que depende da particularidade do contexto e do ajustamento de uma liderança diferenciada (Silva, 2010). Esta alteração de paradigma tem por base o crescente interesse pela cultura organizacional como elemento determinante ao sucesso organizacional e que por inerência ao sucesso da liderança (Schein, 1990; Costa, 1998; Costa 2000)

Surgem, então, novas teorizações, que para além de integrarem aspetos comportamentais e os traços da personalidade, também invocam novos elementos como o carisma, capacidade transformacional e tipologia de interações e interesses que se estabelecem entre todos os membros da organização, dando origem à Liderança Carismática de House (1977), Liderança Transacional de Bass (1985) e Liderança Transformacional de Burns (1978) e Schein (1990).

Confrontados com a multiplicidade de abordagens apresentadas por diversos autores, seguimos por economia deste trabalho a premissa de um grande número de autores “reconhecer que a liderança envolve um processo de influência social, sobre um grupo de pessoas” (Carapeto e Fonseca, 2006, p. 81), baseada na definição proposta pela equipa Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness (GLOBE) que toma o conceito de Liderança como «algo que pressupõe um “destinatário coletivo”, que difere de poder, de comportamento político, de autoridade ou de influência social» (House, Hanges, Dorfman, Javidan, Dickson, & Gupta, 1999, p. 184). Liderança é, pois, neste sentido, entendida como uma competência de um indivíduo para

motivar e envolver os outros sujeitos da organização, com o propósito de modificar comportamentos e capacidades que aumentem a eficácia e sucesso da própria organização a que pertencem.

Neste contexto, o conceito de Liderança, embora próximo do conceito de influência, distancia-se dos conceitos de poder, autoridade e gestão. Na verdade, vários autores (Tannenbaum et al., 1970; Hersey e Blanchard, 1988; Yukl, 1994; Neves, 2000; citados em Caixeiro 2014, pp. 137-140) consideram que a essência da Liderança passa pela influência que é exercida sob os seguidores, contudo não se confunda com poder ou autoridade, uma vez que a primeira esgota-se no controlo das pessoas e dos processos e a segunda na posição hierárquica a que está sujeita (Rego, 1998). Na linha de pensamento de Rost & Smith (1992), Pina e Cunha (2000) aponta para a complementaridade da Liderança com a Gestão, na verdade, no mundo das organizações atuais, a Gestão é indissociável da Liderança, pese embora de natureza divergente, ambas fazem parte de um binómio que confluem para o equilíbrio e sustentabilidade das organizações, face à crescente complexidade e capacidade de mudança e inovação (Earley, 2002).

Assim, destacamos o trabalho de Rowe (2001) que propõe um modelo triangular cujos vértices identificam a Liderança Gestionária, Liderança Visionária e Liderança Estratégica, considerando, na interpretação do autor que é nesta última, na Liderança Estratégica que coexistem o papel de gestor com o papel de líder. Neste sentido são invocadas, pelo referido autor, características fundadas na Liderança Visionária e na Gestionária que dão corpo à Liderança Estratégica, de entre as quais destacamos: (i) conjugação de tarefas do dia-a-dia com as responsabilidades a longo prazo; (ii) discussão e desenvolvimento de estratégias com impacto imediato mas que asseguram a estabilidade e desenvolvimento organizacional a longo prazo; (iii)

incorporação e distribuição de responsabilidades, acreditando no pleno desempenho dos seus pares e subordinados.

Por outro lado, Senge (2002) aduziu um novo conceito – Organização Aprendente – ao entendimento conceptual de Liderança. Tal, conduziu ao desenho de um conjunto de competências que a boa Liderança deve ter em atenção (cf. Tabela 1) e acima de tudo começou-se a entender a Liderança como fator de mudança, de desenvolvimento e de melhoria contínua da escola, na qual, se reconhece que as comunidades de aprendizagem são ambientes favorecedores de culturas colaborativas fortes (Day, 2007; Goleman, 2002).

Tabela 1. As cinco disciplinas de Senge (2002), adaptado de <i>Caixeiro</i> (2014)	
Disciplinas	Explicação
Domínio pessoal	● Exige um conhecimento profundo do caminho a seguir, com espírito de abertura e postura criativa.
Modelos mentais	● Aquisição de ideias próprias, pressupostos profundos baseados em valores, princípios e capacidade de compreender os outros.
Construção de uma visão compartilhada	● Defesa de ideias importantes embora com abertura às perspetivas dos outros de modo a criarem-se objetivos partilhados.
Aprendizagem em equipa	● O estímulo do diálogo promove o trabalho e a aprendizagem em grupo, pilares da evolução organizacional.
Pensamento sistémico (a quinta disciplina)	● A visão da organização é algo complexo; a interligação entre todos os elementos supõe que quando um componente se altera todos se alteram, também, de modo a garantir o equilíbrio dinâmico.

Nesta ordem de ideias, Firmino (2010) refere que “a Liderança inspira-se na visão, motiva as equipas para projetos inovadores e traça a estratégia de mudança, de médio e longo prazo, que de modo nenhum se confunde com uma perspectiva rígida de planeamento estratégico” (p. 112), tal como Carapeto & Fonseca (2006) consideram a Liderança como “ a coragem de inovar,

capacidade de entusiasmar os outros para projetos partilhados” (p.82), ou ainda, Fullan (2003) quando se refere a uma Liderança eficaz:

Liderar numa cultura de mudança significa criar uma cultura de mudança. Não significa adotar inovações, uma atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar selectivamente novas ideias –constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela” (Fullan, 2003, p.51 apud Caxeiro, 2014, p.188)

Na verdade, a mudança só se concretiza se existir um (re)conhecimento coletivo da necessidade de dar respostas adequadas em momentos de instabilidade das organizações ou em momentos de oportunidade de inovação, e neste sentido, para além do investimento em formação e tecnologia, é preciso existir um substrato de criação colaborativa de conhecimento fundada numa cultura de práticas colaborativas que inevitavelmente se instiga na e pela Liderança. Neste contexto, as comunidades de prática, pelas características que a seguir se apresentam, podem ser entendidas como uma estratégia privilegiada de formação e de capacitação, em particular um catalisador para a construção de Lideranças de sucesso.

Comunidades de Prática e de Aprendizagem: estratégia de formação e capacitação

Tendo evoluído a par dos movimentos sociais e políticos, o conceito de *comunidade* é utilizado com diferentes significados e propósitos, existindo dificuldades em constituir um *corpus teórico* sobre o próprio (Illera, 2007 *apud* Lopes, 2012).

É, pois, a partir da década de 90, a partir dos estudos sobre a teoria da aprendizagem de Jean Lave e Etienne Wenger, a par do avanço das ferramentas da *web 2.0* que se intensifica a discussão sobre os diferentes tipos de comunidades, como de resto é constatado na revisão de Misanchuk & Anderson (2001): a) comunidades de aprendizagem (Hill & Raven, 2000; Dias, 2001); b) comunidades de prática (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger et al, 2002;

Gunawerdena et al, 2009) e, c) comunidades virtuais e/ou comunidades online, (Johnson, 2001; Preece, 2000).

Para alcançar algum entendimento, Henri & Pudelko (2003) sugerem a construção de marcos preliminares, que funcionem como referentes teóricos, capazes de promover um entendimento que permita: (i) reconhecer a diversidade de comunidades e, ao mesmo tempo, (ii) compreender as suas relações e atividades sociais, os processos de aprendizagem, a partilha e a construção de conhecimento. Na perspectiva dos autores, os vários tipos de comunidades, Figura 1, expressam-se na sucessiva relação entre a força do laço social (eixo vertical) e o grau de intencionalidade (eixo horizontal)

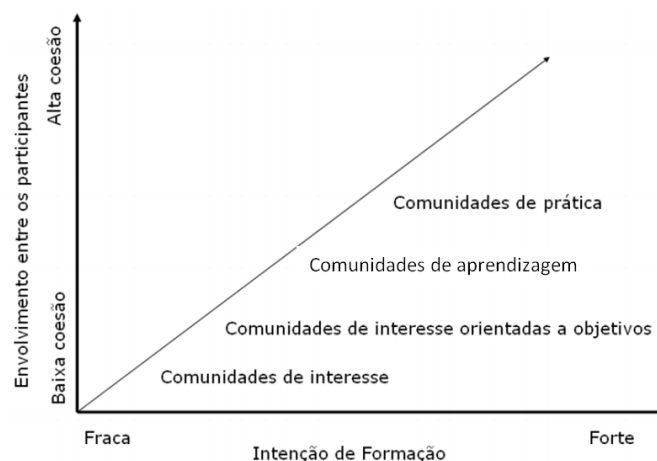


Figura 1. Diferentes Comunidades de acordo com o seu Contexto de Emergência.
(Adaptado de Henry & Pudelko, 2003)

Ao mais baixo nível de coesão e intencionalidade de formação encontram-se as Comunidades de Interesse. Estas reúnem pessoas em torno de um tema de interesse comum e a participação dos membros da comunidade centra-se na construção do conhecimento enquanto utilização pessoal para uma melhor compreensão de um determinado assunto. No nível seguinte

encontram-se as Comunidade de Interesse Orientada por Objetivos, que atendem a necessidades específicas para resolver um problema particular ou para definir ou executar um projeto. A sua duração é fixada em função da duração das tarefas propostas. A construção do conhecimento resulta da discussão e partilha de diferentes perspetivas de cada membro na prossecução de um entendimento comum na execução do projeto ou resolução de um problema. As comunidades vocacionadas para contextos académicos de aprendizagem e formação, surgem no patamar a seguir – Comunidade de Aprendizagem (CoA) – constituídas por alunos, professores, formandos de uma ou várias instituições que podem estar geograficamente distantes. A atividade da comunidade desenvolve-se durante a realização dos programas educativos nos quais se promove a discussão, partilha e negociação de significados para a construção de conhecimento (aprendizagem) individual e coletivo. Na análise de Watkins (2005), “comunidade de aprendizagem significa um coletivo que está a aprender coletivamente, incluindo acerca dos seus próprios processos de aprendizagem” (Cruz, 2010, p. 42). No mais elevado grau de coesão social e de intencionalidade de formação surgem as Comunidades de Prática (CoP), que se desenvolvem entre pessoas que, em contexto real, já exercem a mesma profissão e partilham as mesmas condições de trabalho. A partilha de um repertório comum e a construção de conhecimento coletivo detém-se no desenvolvimento e enriquecimento da prática profissional traduzindo-se numa identidade profissional.

Wenger (1998) foi o primeiro autor a chamar a atenção para a importância das comunidades de prática na publicação “*Communities of practice: learning, meaning, and identity*”. Na sua análise inicial identifica três dimensões “*what is about*”, “*how it function*” e “*what capability it has produced*” que delineam o significado de comunidade de prática. Na sequência, Wenger, McDermontt & Snyder (2002, p.4) definem comunidades de prática como

"groups of people who share a concern or passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly" e apontam três elementos estruturais – domínio, comunidade e prática – que estabelecem o quadro teórico da teoria social da aprendizagem que os autores procuraram desenvolver.

O elemento **domínio** funda a razão da existência da CoP, uma vez que é a matéria de interesse e de identidade da própria comunidade. Sobre o domínio decorrem as interações entre os membros da comunidade que estabelece o compromisso destes com a partilha e colaboração, e “faz acreditar que ali existe um conjunto de preocupações e necessidades que interessam aos que estão e aos que pretendem entrar” (Macário et al., 2010, p. 2). O elemento **comunidade** é entendido pelos autores como uma “fábrica de aprendizagem social”, na qual um grupo de pessoas aprendem umas com as outras, numa atitude comunal – cada pessoa assume-se como construtor do seu próprio conhecimento, resultado da interação com os outros; trata-se de aprender para e com os outros (cf. Wenger et al., 2002). A comunidade estabelece-se pela crescente relação de pertença e compromisso mútuo dos seus membros na discussão e participação de atividades conjuntas. Por tal, é valorizada “a existência de interações e relações baseadas em respeito e confiança mútuos, encorajando a partilha de ideias, a exposição da ignorância, o colocar de questões difíceis e o ouvir cuidadosamente” (Cruz, 2010, p. 48). O elemento **prática** não é mais do que o conhecimento específico desenvolvido, partilhado e mantido pela comunidade. Assim, podemos dizer que os membros de uma CoP desenvolvem de forma partilhada um conjunto de artefactos (experiências, histórias e ferramentas) que permitem estabelecer estratégias para melhorar ou enfrentar problemas. Wenger e colaboradores reconhecem nas CoP não só um potencial gerador de conhecimento mas também uma estrutura capaz de “hospedar” conhecimento e despoletar reais transformações, àquilo que Wenger

chamou de "*ideal knowledge structure*" (2006, p.1). Sobre esta estrutura de conhecimento ideal, Lopes refere que:

as pessoas envolvidas numa determinada comunidade de prática usufruem não só do conhecimento que se gera e constrói numa situação particular, como também acolhem e administram de modo dinâmico e evolutivo o conhecimento que pode vir de um ou vários elementos ou da comunidade em si enquanto sistema de discussão e produção de conhecimento. (Lopes, 2012, p. 49)

Neste contexto, o desafio das CoPs é o desenvolvimento e o enriquecimento da prática profissional, resultante da partilha e da construção de conhecimento entre os seus membros. Ao longo do processo constrói-se uma identidade profissional resultante do decurso das aprendizagens que permite não só o desenvolvimento das práticas profissionais, como também a construção colaborativa de conhecimento (Fernandes et al., 2016).

Questões de Investigação

Considerando a natureza pluridimensional, singular e dinâmica de cada instituição educativa, procurámos neste estudo, compreender de que forma a comunidade de prática desenvolvida ao longo do projeto de formação contribuiu para a melhoria das Lideranças. Desta forma, tendo em conta a realidade dos Agrupamentos das seis escolas da região centro do País e o seu envolvimento no projeto Erasmus "*Managing for @ School of Success*", apresentamos as questões de investigação:

- Quais os aspetos da Liderança que foram (re)aprendidos ao longo do projeto de formação?
- De que modo a CoP contribui para a capacitação da Liderança?

Objetivos

Para melhor responder às questões anteriormente apresentadas estabelecemos como objetivos deste trabalho de investigação:

- (i) Descrever o programa de formação Erasmus + “*Managing for @ School of Success*”
- (ii) Adequar um referencial para estudar os aspectos (re)aprendidos, no âmbito da Liderança, pelos diretores envolvidos no programa de formação;
- (iii) Caracterizar o domínio de trabalho, descrever as práticas e historiar a comunidade de prática como ambiente favorável à construção de conhecimento e capacitação de Lideranças.

Metodologia

Como metodologia de cariz qualitativo optámos por um estudo de caso (Yin, 2005; Stake, 2005) uma vez que procura descrever e interpretar uma situação contemporânea, no seu contexto real, cuja unidade de análise centra-se no grupo de directores em formação. Por forma a obter informação suficiente ao longo do estudo e garantindo critérios de validade e fiabilidade das interpretações e conclusões, usámos a triangulação de técnicas e instrumentos que a seguir se descrevem.

Instrumentos e Procedimentos

Para a compreensão e análise do contexto – Capacitação de Lideranças: o projeto “*Managing for @ School of Success*” , elegemos como técnicas investigativas a análise documental e análise de conteúdo e tomámos como instrumentos documentos diversos, tais como: plano de formação, atas de reuniões, sumários das atividades desenvolvidas no short training staff event, registos vídeo e apresentações, questionários de avaliação, memorandos e acesso às diferentes plataformas de comunicação e de disseminação do trabalho desenvolvido no

referido projeto. Dada a natureza qualitativa deste estudo, a metodologia utilizada para a análise de dados foi a análise de conteúdo (Bardin, 2004), considerando as recomendações de Coutinho (2011) que considera como “uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior” (p. 193). Deste modo para a análise de conteúdo recorreremos ao programa WebQDA- software de análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo, no qual foram estruturados 24 nós em árvore e dois nós livres para proceder ao momento da codificação de mais de 60 fontes diferentes, metodologia retratada em Lopes, Vieira e Moreira (2013).

Assumiu-se como referencial, um segmento do já aplicado pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) na avaliação externa das escolas no que diz respeito à dimensão *Liderança e Gestão*, sistematizado no quadro seguinte:

Quadro 1. Sistemas de Categorias para avaliação do impacte da formação de lideranças no projeto “ <i>Managing for @ School of Success</i> ”		
Categorias	Indicadores	Descritores
Visão Estratégica	I1:Planeamento estruturante para o desenvolvimento Organizacional e Profissional com enfoque na prestação de serviço público;	D1:Descreve / Apresenta (características, experiências, episódios)
	I2:Ações mobilizadoras da Comunidade	D2:Questiona / Expõe (dúvidas, explicações, justificações, esclarecimentos)
Valorização das Lideranças Intermédias	I3:Incentivo à participação das Lideranças Intermédias	
	I4:Partilha de responsabilidade com Lideranças Intermédias	D3:Integra / Reformula (conhecimentos, prioridades, compromissos)
Abertura à Inovação, Projetos e Parcerias	I5: Desenvolvimento de Projetos, Parcerias e Soluções Inovadoras	
	I6:Avaliação de Resultados	
Motivação de Pessoas e Gestão de Conflitos	I7:Envolvimento de diferentes Agentes Educativos	
	I8:Procedimentos de Gestão de Conflitos	

Ainda, para garantir um maior conhecimento do contexto, usámos, também, de informações obtidas por entrevista ao Diretor do EduFor e Coordenador deste projeto de formação. Como observador participante do trabalho desenvolvido neste projeto de formação, considerou-se necessário cruzar os resultados obtidos na análise de conteúdo com informações e opções de desenho da formação no sentido de conferir uma maior validade ao estudo.

Projeto de Formação “*Managing for @ School of Success*”: do contexto ao planeamento estratégico

A política de questionamento, debate e análise focadas na prestação do serviço de formação do centro EduFor tem construído, ao longo destes anos, no esteio de trabalho colaborativo em rede e em ambientes inovadores de aprendizagem, a problematização das situações mais emergentes na educação e formação naquilo que se refere, em particular, ao território educativo associado aos cinco concelhos do distrito de Viseu. O projeto “*Managing for @ School of Success*” surge, então, como necessidade de dotar os diretores dos seis Agrupamentos de Escolas associadas ao EduFor, de melhores competências para a Liderança, e consequentemente, melhorar, também, a prestação do serviço educativo. Para tal ensejo, estabeleceu-se que no conjunto dos sistemas educacionais europeus interessavam para a formação de Lideranças, as áreas da Autonomia, Currículo e Avaliação Interna e Externa das escolas. No quadro europeu de políticas educativas reconheceu-se que existem cinco *Clusters*:

C1. Sistemas Centralizados com autonomia escolar limitada, onde países como Portugal e França podem ser incluídos;

C2. Sistemas predominantemente Centralizados com certificação, como os

existentes na Grécia, Itália e Roménia;

C3. Sistemas Federais com importância a nível regional, em países como Alemanha, Espanha e Bélgica;

C4. Sistemas Cooperativos entre governo estadual e local, em países como Dinamarca, Finlândia e Polónia;

C5. Sistemas Descentralizados com bastante autonomia nas escolas, em países como Suécia, Holanda e Reino Unido (Inglaterra - com uma grande autonomia curricular)

Esta leitura estabeleceu os critérios para a selecção de parceiros internacionais de modo a permitir que os directores em formação pudessem conhecer, estudar e seguir de forma formativa diferentes escolas da Europa nas quais se operacionaliza diferentes graus de autonomia com desenhos curriculares diferentes, e se desenvolve outras formas de avaliação. Deste modo, e de acordo com os *Clusters*, anteriormente identificados, outros cinco parceiros se juntaram ao desenho do projeto: Espanha, Holanda, Polónia, Itália e Inglaterra, cuja proposta de financiamento foi aceite pela Agência Nacional no âmbito dos Projetos Erasmus + na Ação-Chave 2 (KA2 - *Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Strategic Partnerships for a school education*).

Sob a intencionalidade de envolver outras realidades educativas e escolares, o projeto estabeleceu como objetivos gerais:

- (i) «conhecer e partilhar experiências de gestão escolar, em diferentes contextos europeus, com diversos atores e tipologias de distribuição de responsabilidades»;

- (ii) «identificar experiências de diferentes níveis de gestão escolar, numa gestão eficaz e promotora de uma escola inteligente»;
- (iii) «promover a inovação da gestão escolar, na reflexão partilhada e internacional de experiências e estratégias inovadoras desenvolvidas a nível local»;
- (iv) «produzir e divulgar conhecimento sobre políticas locais, municipais e nacionais, capazes de mudar percepções dos stakeholders».

Para o alcance dos referidos objetivos, o projeto de formação terá a duração de 3 anos, tendo sido iniciado a setembro de 2015 e com finalização a agosto de 2018. No planeamento foram previstas quatro reuniões Transnacionais, no original, *Transnational Project Meetings*, para avaliação inicial, intermédia e final do trabalho desenvolvido e/ou em desenvolvimento, conjuntamente com seis atividades de formação - *Short Term Joint Staff Training Events* - dedicadas ao trabalho específico nas áreas de Autonomia, Currículo e Avaliação, em momentos de intercâmbio de 5 dias em cada um dos países parceiros.

Ainda de acordo com o planificado, são previstos 13 *Outputs* dos quais destacamos: o “Diário Digital” de cada evento de formação; a página web do projeto <http://schoolsuccess.edufor.eu/uk/index.html>; E-book “*M@SS*” e o Seminário Internacional “*Managing for @ School of Success*” como Evento Multiplicador (disseminador) do trabalho desenvolvido ao longo de toda a formação.

Nesse sentido, apostando numa política de formação de directores, partilhada em contextos de outros países, pretende-se com este projeto inspirar directores de seis Agrupamentos de escolas da região centro para o desenvolvimento de ações sistémicas consistentes, de médio e longo prazo, que tragam inovação para a concretização de boas práticas na gestão e liderança das escolas. Autonomia e responsabilização são eixos-chave deste programa de formação articulados

e integrados numa comunidade de prática que potenciou a aprendizagem e produção de referenciais para Lideranças esclarecidas e mais fortes.

Participantes

Muito embora a concepção do projeto de formação “*Managing for @ school of Success*” integrasse a participação de dois grupos distintos (Grupo A - directores / presidentes / consultores / assessores; Grupo B – técnicos de secretaria / administrativos) coordenados pelo centro de formação EduFor, apenas se considerou para este estudo um subgrupo do grupo A, constituído pelos directores das escolas (de Portugal) associadas ao referido centro EduFor. Esta opção relaciona-se com o facto de, também, apenas se ter considerado para a análise do impacto na Liderança um referencial utilizado em Portugal e que muito naturalmente responde àquilo que se espera de Lideranças de sucesso no contexto nacional.

Caracterização da Amostra

O grupo alvo é constituído por seis directores de Agrupamentos de Escolas, de cinco concelhos diferentes do distrito de Viseu. A distribuição por género é equilibrada, sendo 50% do género feminino e do 50% género masculino, sendo 67% dos directores com idades no intervalo [45, 55[e os restantes 33% no intervalo [55, 65[. No que diz respeito às áreas de formação e grupos de recrutamento afins, regista-se uma total heterogeneidade que contempla diferentes áreas: GR230 (Matemática e Ciências da Natureza), GR330 (Inglês), GR500 (Matemática), GR520 (Biologia e Geologia), GR410 (Filosofia) e GR910 (Educação Especial). Já nas habilitações académicas, todos têm grau de licenciatura sendo que dois fizeram formação especializada. Para além disso, dois directores têm ainda o grau de mestre e um o grau de doutor. Nenhuma das pós-graduações dizem respeito à área de formação em Administração, Gestão e Organização Escolar. Finalmente, quanto aos anos de serviço no desempenho do cargo de

liderança de topo, director ou presidente, regista-se com menos de 5 anos, três directores, com menos de 15 anos um director e mais de 25 anos um director.

Apresentação e Discussão dos Resultados

No Quadro 2 apresentam-se os resultados totais para cada uma das categorias e indicadores considerados no referencial para a avaliação do impacte da formação de lideranças no projeto “*Managing for @ School of Success*”. Numa primeira análise, podemos dizer que as categorias *Visão Estratégica* e *Motivação de Pessoas e Gestão de Conflitos* foram as mais codificadas no conjunto das fontes tidas como base do nosso trabalho. Pelo que, questões relacionadas com o planeamento estruturante para o desenvolvimento organizacional e profissional com enfoque na prestação de serviço educativo, bem como a pertinência de iniciativas mobilizadoras da comunidade a par do incentivo à participação dos diferentes agentes educativos, parecem ter sido, desde já, os indicadores que mereceram uma maior atenção por parte do grupo de formação.

Quadro 2. Matriz dos Resultados Genéricos para Liderança								
	Categorias							
	Visão Estratégica		Valorização das Lideranças Intermédias		Abertura à Inovação, Projetos e Parcerias		Motivação de Pessoas e Gestão de Conflitos	
Indicadores	Planeamento Organizacional Profissional	Mobilização Comunidade	Incentivo Participação LI	Partilha de Responsabilidades LI	Desenvolvimento Projetos, Parcerias Soluções Inovadoras	Avaliação de Resultados	Envolvimento Agentes Educativos	Procedimentos Gestão de Conflitos
Total	167	41	20	28	27	36	65	17

Contudo, um número maior de unidades de código ou recortes podem não significar os reais impactes que a formação proporcionou aos diretores, em particular nas competências de Liderança. Deste modo, uma análise mais profunda, com a utilização dos descritores, foi possível fazer uma leitura dos dados, mais consistente. No Quadro 3 apresentamos o número de codificações realizadas em cada um dos descritores para cada um dos oito indicadores.

Quadro 3. Matriz dos Resultados Específicos para Liderança

	Descreve/ Apresenta [características; experiências; episódios]	Questiona / Expõe [dúvidas, explicações, justificações; esclarecimentos]	Integra/ Reformula [conhecimentos; prioridades; compromissos]
	D1	D2	D3
I1: Planeamento Organizacional e Profissional	47	61	59
I2: Mobilização da Comunidade	10	11	20
I3: Incentivo à Participação Lideranças Intermédias	2	8	10
I4: Partilha de Responsabilidades Lideranças Intermédias	9	7	12
I5: Desenvolvimento Projetos Parcerias Soluções Inovadoras	7	8	12
I6: Avaliação de Resultados	9	11	16
I7: Envolvimento Agentes Educativos	10	23	32
I8: Procedimentos Gestão de Conflitos	9	3	5

Nesta fase de análise dos resultados, abandonamos os totais para agora fazer uma análise intrínseca a cada categoria, tentando extrair significados dos “saltos” numéricos entre os três descritores – Descreve/ Apresenta (D1), Questiona/Expõe (D2) e Integra/Reformula (D3).

Assim, na categoria *Visão Estratégica*, ao nível do indicador 1 – Planeamento, registamos uma certa regularidade para o número de codificações em D1(47), D2(61) e D3(59). A tendência do maior número de recortes, centralizada em D2, é explicada pela heterogeneidade do grupo de formação e consequentemente pela natural necessidade de dar esclarecimentos acrescidos às dúvidas que se colocaram entre os formandos no que diz respeito às diferentes tipologias de desenvolvimento organizacional e profissional. Por tal, existiu uma larga partilha de experiências, com integração de conhecimento de distintas realidades escolares. Exemplo disso, seguem alguns recortes da codificação:

The project “Managing for @ School of Success” have allowed us to observe, analyze and share the educational contexts of different European countries (C2_maio 2017))

But if functional and structural changes seem easier to implement here in Portugal (at least some of them), pedagogical and management practices are not so easy to change (C3_fevereiro 2017)

I further involved the Pedagogical Council and the General Council in decisions about the life and future of the School (C2_maio 2017)

The time to reflection on the last day was very useful to make us think about possible changes to improve our school (C4_novembro 2016)

Já no indicador 2 - Mobilização da Comunidade, observamos uma tendência crescente nos descritores D1(10), D2(11) e D3(20), sendo que, neste último, acumula quase 50% das codificações. Este resultado evidencia um “salto” expressivo no que diz respeito à reformulação de prioridades e estabelecimento de compromisso com ações conjuntas para o envolvimento da Comunidade, nomeadamente em iniciativas que ajudem à qualidade da educação, como de resto mostram os seguintes registos:

As far the school’s relationship with the surrounding community, besides top and intermediate management, this is another aspect I want to highlight in this project. (C1_abril 2016)

I became more bold. I made a school success promotion project that involved all local entities, and shared them with the success of the students. (C2_maio 2017)

I have also met with groups of parents, mainly with those whose children are going to move to a new study cycle, to exchange perspectives and information about the school educational offer. (C2_maio 2017)

(...) to provide the school community with tools to correct and improve their functioning. (C4_novembro 2016)

No que diz respeito à categoria *Valorização das Lideranças Intermédias*, os resultados para os dois indicadores I3 - Incentivo à Participação e I4 - Partilha de Responsabilidades, nos três descritores, apresentam um comportamento semelhante [I3: D1(2), D2(2) e D3(10); I4: D1(9), D2(7) e D3(12)] pelo que apresentamos a análise conjunta. Deste modo, destacamos o baixo número de registos em D1 para o indicador 3, e a convergência de aproximadamente de 50% das codificações em D3 para ambos os indicadores (I3 e I4). Estes resultados indicam que a descrição de experiências ou identificação de casos relacionados com práticas intencionais que incentivem à participação das Lideranças Intermédias foram residuais, quando comparadas com o número de registos ao nível da reformulação de prioridades e estabelecimento de compromissos (D3) para a Valorização das Lideranças Intermédias: quer no incentivo à participação, quer na partilha de responsabilidades, como é dado a conhecer nos seguintes recortes:

I was more persistent in aspects like the analysis of academic results, contributing with my personal reflection to the reflection of the teachers in the curricular groups. (C4_maio 2017)

I have invested more in valuing and training people, coordinating with training entities (...). (C3_fevereiro 2017)

I have delegated more roles and responsibilities to be free for key aspects of management, such as visiting schools, listening to people, and networking with external school partners. (C4_maio 2017)

Já na categoria *Abertura à Inovação, Projetos e Parcerias*, no indicador 5 – Desenvolvimento de Projetos, Parcerias e Soluções Inovadoras, observa-se uma tendência crescente no número de registos nos descritores D1(7), D2(8) e D3(12). Tal, conduz-nos na análise de que a formação apresentou-se como um espaço para a discussão da necessidade das

Lideranças assumirem um papel mais proactivo no desenvolvimento de Projetos e Parcerias e constituírem-se como um catalisador de soluções inovadoras para o desenvolvimento e prestação de melhor serviço educativo. De igual modo, no indicador 6 - Avaliação de Resultados ao nível de Projetos, Parcerias e Soluções Inovadoras, D1(9), D2(11) e D3(16), os resultados dos descritores mostram a centralidade da discussão/integração de aprendizagens e crescente reconhecimento da avaliação como instrumento de melhoria e de resposta às necessidades dos alunos, professores e da comunidade, em geral, por parte dos formandos (diretores).

(...) Dutch partners led me to understand more intensely the need for schools of innovative leaders, leaders who think of students and their life project and to think of concrete organizational responses to the learning and development needs of students (C4_novembro 2016)

I could identify some aspects where I have been able to intervene. Despite the few financial resources, it was possible to start a humanization process of the school spaces, by painting some rooms with lovely colors, motivational phrases and comfortable furniture. This is an ongoing process. (C2_maio 2017)

I realized that along with the freedom of initiative in the creation of educational projects and in the hiring of people, there is the responsibility to be accountable for the results of the project (C2_maio 2017)

(...) to provide education decision makers with decision support elements (C5_novembro 2017)

Por último, na categoria *Motivação de Pessoas e Gestão de Conflitos*, observou-se que o indicador 7 – Envolvimento dos Agentes Educativos, apresentou consideráveis números de codificações em D1(10), D2(23) e D3(32) contrariamente ao registado no indicador 8 – Procedimentos de Gestão de Conflitos, para D1(9), D2(3) e D4(5). Os resultados do I7 reforçam a análise anteriormente feita na categoria *Visão Estratégica*, indo ao encontro da necessidade das Lideranças reconhecerem à qualidade do serviço educativo, o natural envolvimento de todos os Agentes Educativos, não só internos à organização-escola, como também externos, numa Visão Estratégica sistémica e holística da Educação.

I intend to promote the opening up of the classroom not only as a physical space, but also as a place to share experiences with other actors, placing the emphasis on each pupil's full development (C5_novembro 2017)

On the other hand I try to get students and parents more involved in educational issues. Every three months I meet with the classes representatives in order to listen to the problems that might have occurred, to ask for suggestions and proposals for school intervention (C2_maio 2017)

And we could also see that teachers worked together, inside and outside classrooms. And not only teacher... When municipality (politicians), headmasters and companies (business organizations) got together in meetings, they did it in a very constructive way, they had fruitful discussions, trying always to do more and better things for their students' future and always defending the quality of education (C2_maio 2017)

I learned from our partners' schools how important it is to have teachers together at school instead of working alone at home so as to provide experiences that allow teachers to plan lessons, discuss student performance, curricula, as well as, provide encouragement and support. (C5_novembro 2017)

Para a análise dos resultados em I8, a atribuição de significado só foi possível, usando da triangulação de informação recolhida por entrevista com o Diretor do EduFor. Na realidade o baixo número de codificações no indicador 8 explica-se pelo contexto das escolas portuguesas envolvidas no projeto, ou seja, são escolas onde não existem problemas de indisciplina graves ou outros conflitos de natureza profissional. Assim, podemos entender que ao nível do indicador 8, a tendência dos descritores seja descendente, D1(9), D2(3) e D4(5), e acabe por se concentrar na descrição de experiências e apresentação de características nos procedimentos de Gestão de Conflitos aos restantes colegas de formação estrangeiros.

De acordo com o que foi referido na metodologia, ainda foram criados dois nós livres: CL1 – Trabalho colaborativo e CL2 – Competências dos Diretores, a fim de pesquisar no processo de codificação evidências que sustentassem o trabalho colaborativo para a construção de uma comunidade de prática como ambiente potenciador do desenvolvimento de competências à Liderança. Deste modo foram codificadas em CL1, 99 recortes, e em CL2, 52 recortes. Estes resultados expressam, de forma muito clara, a importância da formação ter sido desenvolvida sob uma dinâmica de trabalho colaborativo no esteio do estabelecimento de uma rede de colaboração

internacional ao nível de Lideranças - Comunidade de Prática. Os fragmentos de recorte que se seguem sustentam o nosso raciocínio:

To share and discuss with other educational actors and stakeholders new possibilities of networking regarding educational issues (C3_fevereiro 2017)

The moments for discussion of topics among partners have been an important part of the meeting (C4_novembro 2016)

As meetings and training events succeed I think partners have opportunity to deep their professional relationship (C2_maio 2017)

A really positive aspect is the relationship between all the participants; over the nationality all of us try to share experiences and ways of work (C2_maio 2017)

I would highlight the work collaboration and the tolerance to speak. I was so comfortable. (C5_novembro 2017)

(...) positive feeling of sharing a common experience, interpersonal relationship, stimulus to bring some positive change in every participant's school (C2_maio 2017)

I learned that you can change a learning community if you manage to communicate clearly with them (...)(C4_novembro 2016)

We can learn much from each other without getting something right or wrong. (C5_novembro 2017)

(...) to develop, transfer and implement communication platforms (C1_abril 2016)

Conclusões

Retomando o quadro teórico estabelecido inicialmente, apresentamos a síntese conclusiva para as duas questões de investigação que se constituíram para o desenvolvimento deste estudo.

Quais os aspetos da Liderança que foram (re)aprendidos ao longo do projeto de formação?

Os resultados obtidos permitem concluir que, de um modo global, o projeto de formação contribuiu para o desenvolvimento de Lideranças Estratégicas (Rowe, 2001). De facto, a possibilidade de novos desenhos de planeamento organizacional, a urgência do incentivo à participação e partilha de responsabilidades com as Lideranças Intermédias, a necessidade do contínuo envolvimento dos agentes educativos em acções com impacto na qualidade das

aprendizagens escolares e a avaliação de resultados passar a ser entendida como elemento regulador e gerador da qualidade do serviço educativo, são aspetos que se assumiram com maior valor de integração/reformulação ao momento do estudo. Na verdade, desde logo, a Visão Estratégica indicou ser a dimensão mais codificada, reconfigurando, claramente, a Liderança como factor de mudança (Fullan, 2003) no esteio do novo entendimento conceptual de Liderança, acrescido por Senge (2002) – Organização Aprendiz. É pois, no conjunto das competências apresentadas pelo mesmo autor que podemos, também, assinalar a incorporação aduzida pela formação na capacitação de Lideranças. Neste sentido, recuperamos do *corpus teórico*, as competências mais desenvolvidas: (i) Domínio pessoal – conhecimento mais esclarecido sobre as diferentes realidades educativas da Europa nas quais se operacionaliza: diferentes graus de autonomia, diferentes desenhos curriculares e diferentes formas de avaliação; (ii) Modelos Mentais – construção de uma arquitectura cognitiva aberta às perspectivas dos outros; (iii) Construção de uma visão partilhada – emoldurada por uma postura criativa e partilhada e (iv) Aprendizagem em Equipa – potenciada pelo desenvolvimento da comunidade de prática, o que nos conduz à resposta da segunda questão de investigação:

De que modo a CoP contribui para a capacitação da Liderança?

Sobre a CoP, concluímos que a dinâmica promovida pelas diferentes atividades de formação ajudaram a emancipar, de forma determinante, todo um conjunto de afectos singulares e estados profissionais que revitalizaram as práticas em Liderança escolar. Na verdade, os elementos domínio, comunidade e prática são total pertença deste grupo de formação, uma vez que a matéria de interesse - Autonomia, Currículo e Avaliação – determinaram a identidade própria da comunidade, na qual os seus membros estabeleceram um trabalho de partilha e colaboração, trata-se de aprender para e com os outros numa crescente relação de pertença e compromisso

mútuo, e por fim, desenvolveram de forma partilhada um conjunto de artefactos (experiências, histórias e ferramentas) que permitem estabelecer estratégias para melhorar ou enfrentar problemas da sua prática profissional, neste caso particular, a Liderança escolar. Posto isto, consideramos que a CoP facilitou, não só, o estabelecimento do laço profissional colaborativo entre os diretores, mas principalmente a concretização de aprendizagens significativas para o constructo da capacitação de Lideranças. Numa reflexão final, parece-nos relevante dizer que para a tão desejada mudança, será interessante replicar programas de formação de lideranças semelhantes ao desta investigação que equacionem ambientes imersivos com uma forte tendência de formação a longo prazo, como de resto foi desenhado e experienciado no programa de formação “*Managing for @ School of Success*”.

Referências

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do director na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Évora.
- Carapeto, C., Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Costa, J. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2000). *Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, A., Figueiredo, S. (2013). Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: avaliação políticas públicas Educativas* (21)79, p. 183-202.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Cunha, M., Campos, R., Neves, P., Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Cruz, M. G. (2010). *Interações em Comunidades de Prática Online e Reflexividade Docente*. Dissertação de mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Day, C. (2007). A Liderança e o impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo de professores. In J.C. Morgado e M.I. Reis (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeia* (pp. 30-39). Universidade do Minho, Cadernos CIED.

Dias, P. (2001). Collaborative learning in virtual learning communities: the VLC project. In P. Dias & C. Freitas (Org.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2001* (pp. 291-300). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.

Earley, C. (2002). Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 24, pp. 271-299.

Fernandes, F. R., Cardoso, T. A., Capaverde, L. Z. & Silva, H. F. (2016). Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 5(1), 44–52.

Fiedler, F. (1970). The contingency model: A theory of leadership effectiveness. In Backman C. e Secord, P. *Problems in social psychology*. New York: McGrawHill.

Firmino, M. (2010). *Gestão das Organizações, Conceitos e Tendências Actuais*, 4.^a Edição, Escolar Editora, Lisboa.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.

Goleman, D. (2002). *The new leaders. Transforming the art of leadership into the science of results*. London: Little Brown.

Gunawardena, C., Hermans, M., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., Tuttle, R., (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Education Media International* (46) 1, 3-16.

Henri, F., Pudenko, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning* (19), 474 - 487.

Hersey, P., Blanchard K. (1988). *Management of organizational behaviour – utilizing human resources*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.

Hill, J. R., & Raven, A. (2000). *Creating and Implementing Web-based Instruction Environments for Community Building*. Comunicação apresentada em AECT, Denver. In P. Hildreth, & C. Kimble, (Eds.), *Knowledge Networks: Innovation Trought Communities os Practice* (pp. 8-21). Hershey: Idea Group Publishing.

House, R. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In Hunt, J. e Larson, L. *Leadership: the cutting edge*. Carbonale, IL: Southern Illinois University Press. pp. 189-207.

House, R., P. Hanges, S.A. Ruiz-Quintanilla, P.W. Dorfman, M. Javidan, M. Dickson, V. Gupta, P.L. Koopman (1999). Cultural influences on leadership and organization: Project GLOBE. In Mobley, M. et al (eds). *Advances in global leadership*. Stamford: JAI Press, Vol. 1, pp. 171-233.

Illera, J. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* (3), pp.117-124.

Johnson, C. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *Internet and Higher Education* (4) 1, 45-60.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

Lewin, K., Lippitt, R., White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

Lippitt R. , White, R. (1960). *Autocracy and democracy: An experimental inquiry*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.

Lopes, S. (2012). *Web 2.0, PC e EFA: Impactes de uma Oficina de Formação de Professores*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro: Aveiro.

Lopes, S., Vieira, R., Moreira, A. (2013). WEBQDA na análise qualitativa de interações no contexto de uma oficina de formação de professores. *Revista Indagatio Didactica*, 5 (2), 110-121.

- Macário, M. J., Tréz, T., Ferrão, S., Gonçalves, J., Cabrita, I., & Pombo, L. (2010). Comunidades de Prática em Ambientes Virtuais: Da teoria à experiência colaborativa. In P. Escudeiro / Instituto Superior de Engenharia do Porto (Ed.) Publicação nas actas do Encontro *Proceedings of the 9th European Conference on e-Learning* (1), pp. 683-691. Porto: Academic Publishing Limited
- Misanchuk, M., Anderson, T. (2001). *Building community in an online learning environment: communication, cooperation and collaboration*. 12th Annual Instructional Technology Conference Engaging the Learner.
- Neves, J. (2000). Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos. Lisboa: Editora RH.
- Pina e Cunha, M. (2000). *Teoria Organizacional*. Edições Dom Quixote.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Rego, A. (1998). Liderança nas organizações – teoria e prática. Aveiro: Universidade Aveiro.
- Rost, J., Smith, A. (1992). Leadership: A postindustrial approach. *European Management Journal* (10) 2, pp. 193-201.
- Rowe, W. G. (2001). Creating Wealth in Organizations: The Role of Strategic Leadership. *The Academy of Management executive* (15) 1, 81-94.
- Schein, E. (1990). Organizational culture and leadership: A dynamic view. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. (2002). A quinta disciplina. Arte e prática da organização que aprende. S. Paulo: Editora Best Seller.
- Silva, J. (2010). Líderes, lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *The Journal of Psychology* (25)1, 35-71.
- Watkins, C. (2005). Community - more than a warm glow. In C. Watkins, *Classrooms as learning communities: What's in it for schools?* London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice. Learning as a social system. Systems Thinker. Disponível em: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml> . Acedido a 4.01.2018
- Wenger, E. (2006). Communities of Practice. A brief introduction. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm> . Acedido a 3.01.2018.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.: (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press, Cambridge. Disponível em: <http://hbswk.hbs.edu/archive/2855.html> . Acedido a 3.01.2018.
- Tannenbaum, R. (1970). Liderança e organização: *uma abordagem à ciência do comportamento*. Trad. Por Auriphebo B. Simões. São Paulo: Atlas.
- Tapscott, Don. (2007). *Economia digital*. São Paulo: Makron Books.
- Yulk, G. (1971). Toward a behavioural theory of leadership. In *Organizational Behavior and Human Performance*, n.º 6, pp. 414-440.
- Yulk, G. (1994). *Leadership in organization*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
-