

GESTÃO E LIDERANÇA DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES EM PORTUGAL

*Helena Allen Revez
mhrevez@gmail.com
Agostinho Inácio Bucha
inaciobucha@sapo.pt*

RESUMO

Este artigo faz incidir a sua exposição no processo evolutivo da gestão educativa em Portugal. Acosta a sua exposição nos avanços e recuos da forma como se foi definindo pela tutela o processo específico de administração dos estabelecimentos de ensino nacionais, tomando como referência a escola pública desde a transição do Estado Novo até à mais recente reforma do sistema educativo.

INTRODUÇÃO

Fruir do contributo que o processo histórico proporciona ao esclarecimento e à compreensão da actual enunciação legal da gestão das organizações educativas portuguesas tendo em consideração o percurso consecutivo de “reformular as reformas educativas nacionais” e da articulação entre o binómio escolas/administração central constitui a primeira abordagem deste artigo. Trata-se, pois, da necessidade de reflectir acerca da evolução da escola pública portuguesa, inquirindo o papel que o Estado foi desempenhando na configuração da mesma.

Uma segunda abordagem contribui para a cogitação necessária em torno da questão e da urgência, que consideramos premente, em laborar numa cultura de gestão e liderança educativa com vista à concretização dum quadro de autonomia efectiva na matriz educacional portuguesa,

cujo derradeiro desígnio radica na promoção da eficácia das nossas instituições escolares.

I – A ESCOLA

O nascimento da escola como uma causa directa do complexo crescimento e desenvolvimento das sociedades humanas é um facto. Todavia esta tem adoptado formas distintas conforme as sociedades e os momentos da divisão cronológica da história na qual se integra e da qual é, indubitavelmente, um subsistema primordial. É, ainda, um acervo a considerar que desde o seu surgimento a escola prontificou-se a cumprir com umas ou outras funções, que a foram distinguindo das demais organizações, conferindo-lhe objectivos e finalidades exclusivas. A escola foi evoluindo desde a sua génese e esta mesma evolução será sempre uma sua aliada, pois falamos de uma instituição eminentemente viva e dinâmica, interrelacionada ao longo das várias etapas ou idades históricas com factores de tanta complexidade como a política, a economia, a cultura ou a religião dos povos a quem serve.

Há que atentar, então, que nem a evolução da instituição escolar tem sido uniforme nem se tem encontrado submetida a leis imutáveis. O complexo histórico - geográfico em que se insere impedem-na de evolucionar com objectivos uniformes, no espaço e no tempo, e a um ritmo pré - estabelecido. Mas é importante contemplar que a escola se tem constituído uma entidade que apesar da diversidade dos contextos onde se insere obedece, desde a sua génese, na sua concepção e actuação a todo um leque de critérios que servem o Estado onde se incorpora.

II – A ESCOLA NA SOCIEDADE PORTUGUESA

Em Portugal, a escola do Estado Novo, legatária das mutações introduzidas durante a 1ª República, afirma-se como uma organização singular e especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado. Consolidam-se, então, não só os processos de laicização como, sobremaneira, os de centralização e controlo político/administrativo do sistema educacional português por parte do Estado. Estabelece-se definitivamente, na sociedade portuguesa, a precedência da autoridade religiosa e do controlo

espiritual pelo primado da laicização e centralismo.

A escola portuguesa estiliza-se, então, num arquétipo caracterizado por um forte controlo político e administrativo estatal, de onde decorre, inevitavelmente, uma correspondente carência de autonomia e de participação dos vários agentes educativos no próprio processo de administração e gestão. Está encontrado o embrião da tradição portuguesa num modelo de governo escolar centralizado e burocrático – Um modelo caracterizado pela concentração das decisões por quem ocupa o topo das hierarquias políticas e, conseqüentemente, conduzido por quem delas hierarquicamente depende. Esta é, de facto, uma característica até hoje subtil e astutamente enraizada nas estruturas e nos processos gerenciais das escolas portuguesas.

A revolução de Abril constituiu um marco definitivo no rumo das escolas face a paradigmas há muito almejados pelos portugueses como democratização e participação. A década de setenta foi auspiciosa mas exígua neste âmbito. Durante os primeiros anos procedeu-se ao que alguns autores denominam de *ensaio autogestionário*. O Estado tinha agora a oportunidade de regulamentação do processo democrático da educação e das práticas de participação e autonómicas emergentes após o acto revolucionário de Abril. Todavia, esta entidade não normaliza a auto - organização da gestão das escolas expressa na deslocação do poder do centro para a periferia, ou seja, para as próprias escolas.

A partir do ano de 76 a acção do Estado é paradoxal uma vez que procede ao que alguns estudiosos da temática apelidam duma *reconstrução do paradigma da centralização*. Constata-se, então, uma recentralização política e administrativa com a emanação de abordagens jurídicas e correlativos normativos que visam, predominantemente, o controlo efectivo da escola concebida como serviço local do Estado. Verificou-se um retorno à gestão burocrática centralizada da educação. Recorre-se, assim, não só a um procedimento de centralização concentrada (centro – Ministério da Educação / periferia - Escolas) como a um processo duma lógica burocrática (imposição / interpretação / execução das imposições normativas), coibindo a observância concludente de práticas de autonomia por parte dos órgãos escolares democraticamente eleitos. O poder para a prática dos processos gerenciais e de tomada de decisão foi novamente reconquistado pelo Estado.

A década de oitenta traz ao Estado o papel de reformador e tenta diluir a incoerência da coexistência duma gestão escolar democrática,

consagrada constitucionalmente, com uma administração centralizada do sistema educativo, definitivamente inibidora duma real participação na decisão a partir do interior de cada escola. É então suposto que esta entidade centralista proporcione um quadro estável de viabilização para uma reforma global e articulada do sistema educativo. O Ministério da Educação procede à reformulação da sua orgânica de funcionamento e à desconcentração dos seus serviços na senda duma retórica descentralizadora mas não autónoma.

Os anos noventa trazem o fulgor de novos paradigmas como a organização do sistema educativo baseada na autonomia e na territorialidade. Estes conceitos fundam-se a partir de questões provindas duma concepção mais policêntrica como: comunidade, potencialidades, problemas emergentes dos contextos, novas atitudes centrais, regionais e locais e desafios de mudança. É importante atentar na Escola como uma unidade do sistema dotada de órgãos de gestão próprios, capazes de deliberação autónoma. Aponta-se, portanto, para o desenvolvimento de políticas de territorialização.

Coloca-se a ênfase na urgência do afastamento do Poder Central como o âmago do macro sistema educativo que até aqui se alicerçou, face às componentes que o constituem, na uniformidade – singularidade - poder de controlo. Aspira-se descentralizar a gestão educativa, estimulando as escolas às práticas diferenciadas de autonomia com vista à concretização das máximas democráticas, de participação na decisão e da assunção da consagração da autonomia com o recurso a acções contextualizadas. Impulsiona-se a prática duma direcção e gestão das escolas adequada ao âmbito em que se inserem e centrando nelas o processo de inovação e mudança, sem esquecer que deve ser a partir dos contextos educativos que se pode analisar e avaliar a congruência e a funcionalidade de qualquer modelo de gestão.

É a década do impulso, da regulação, da estruturação e do reforço à autonomia das escolas. Procede-se ao intento de afastamento de soluções normativas padronizadas versus a adopção de uma lógica de matriz promotora de contratos de autonomia. Aviva-se a capacidade de mobilização das escolas, das autarquias e de outros parceiros locais, regionais ou nacionais num processo de co-responsabilização pelas políticas educativas tomadas em contexto. Promove-se a intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas, baseada em princípios de democraticidade, de par-

ticipação, de integração comunitária e de autonomia da escola corporizada nos seus documentos oficiais: PE, RI, PAA, PCE e PCT. Trata-se da fase designada por dissemelhantes autores como *o grau zero da autonomia contratualizada*.

Todavia no início do novo século constata-se, com preocupação e desânimo, que a desconcentração vinga sobre a autonomia. A concepção das políticas e dos processos educativos continua a ser arquitectada no centro do sistema enquanto a sua fiel reprodução e eficaz realização, por todo o território, é garantida pela acção das novas direcções-gerais. Estas instâncias constituem-se verdadeiras estruturas reconcentradas e pericentrais, mandatárias das normas e directivas do centro junto das instâncias de execução local - as escolas. Encontramo-nos na etapa da história da política da gestão e administração escolar que alguns autores apelidam de *fase da estratégia da administração desconcentrada*.

Cumulativamente, verifica-se a imposição do reordenamento da rede de ofertas educativas com a lógica da impiedosa verticalização a que os agrupamentos de escolas constituídos ou a constituir se viram sujeitos. Este processo faz com que cada escola passe à condição de subunidade de gestão vendo a sua acção, muitas vezes, deslocalizada para a escola sede do seu agrupamento. Este mecanismo é legitimado pela produção central e sequente aplicabilidade periférica dum vasto conjunto de instrumentos de gestão da informação, constituindo-se um arquétipo que distintos investigadores denominam de taylorismo informático. É o primado da inquietação pelos resultados dos rankings versus a preocupação pela qualidade e eficácia dos procedimentos. Esta necessidade de controlo sistemático por parte do âmago central do sistema deixa um vazio no que se pretende com uma autonomia efectiva. Na nossa opinião, é profundo o fosso entre a concepção empírica e a execução prática contextualizada dum trabalho de gestão autónomo.

É portanto óbvio o distanciamento das nossas escolas no que reporta ao reforço da sua própria autonomia reduzindo muitas vezes os seus órgãos de gestão a meros micro dispositivos ao serviço do sistema burocrático central. A estandardização do processo de gestão educativa tal como o da recolha de informação da realidade escolar nacional que lhe está associado é uma evidência. Utilizam-se os mesmos métodos e instrumentos, que por sua vez incluem para a caracterização de teores educativos díspares itens, códigos e categorias únicas.

Não se verifica, assim, margem para um potencial trabalho ao ní-

vel da gestão e liderança organizacional em contexto específico. Um labor sensível à indispensabilidade da elaboração de instrumentos procedentes da própria prática profissional de pesquisa, intrínsecos e intransponíveis ao âmbito educativo concreto de cada escola, tal como o consequente delineamento de estratégias para a consentânea superação de problemáticas.

Urge, então, para a progressiva construção duma autonomia que se ambiciona efectiva e não meramente decretada (para a qual não é suficiente a imposição dos normativos) devolver a oportunidade de agir aos protagonistas, em contexto. Há que assumir a diversidade de morfologias e a pluralidade de soluções, numa lógica de contrariar, as tendências racionalizadoras – recentralizadoras e redutoramente desconcentradas que teimam em persistir, mesmo no âmbito dum discurso de exigência autonómica.

Desta feita, tornou-se claro, ao longo da história, que todas as organizações independentemente do seu carácter, dimensão ou objectivos, necessitam de uma direcção que se proponha alcançar as metas organizacionais preestabelecidas e uma liderança que preconize abarcar as finalidades intrínsecas decididas pelos protagonistas em contexto. A este facto não são alheias, obviamente, as organizações educativas. Urge, então, uma redefinição das relações entre o poder político-administrativo central e os profissionais agrupados no seio dos estabelecimentos de ensino. Esta é uma premissa à qual não tem sido discordante o discurso científico internacional e o político em Portugal. Deste modo, pretendemos acrescentar agora à cogitação anterior uma reflexão sobre o outro enfoque nuclear deste artigo - a direcção e o seu estilo de liderança, considerada por nós um elemento decisivo para lograr à eficácia dos processos e dos produtos numa organização educativa.

III – A DIRECÇÃO E O SEU ESTILO DE LIDERANÇA

Nesta senda, as medidas que têm acompanhado os sucessivos movimentos de reforma do sistema educativo têm sido portadoras de uma convicção cada vez mais ampliada – a de que a qualidade e eficácia de uma instituição escolar é fruto de uma mudança cultural na gestão das escolas e não da eventualidade mais ou menos inopinada ou ocasional dos factores que estão associados à força coerciva dos normativos. Esta concep-

ção de mudança cultural da gestão e administração escolar, acompanhada por uma perspectiva de descentralização, desburocratização, participação e envolvimento de todos quantos constituem a comunidade educativa e coadjuvam no processo educativo, num reforço da autonomia, domina agora o discurso político das duas últimas décadas e tornou-se objecto de referência obrigatória no palco do debate organizacional. Este, não se confinou exclusivamente ao grupo profissional visado, pelo contrário, extravasou para os média e integrou a vivência de qualquer cidadão perito ou não, abarcado ou não, no universo educacional.

Tal procedimento torna-se sinónimo da importância atribuída à gestão e administração das instituições escolares, bem como ao reconhecimento da decisiva influência que o estilo de liderança que esta adopte seja definitivo para a sua qualidade e eficácia educativa. Afigura-se-nos então essencial que para além das direcções administrativas os nossos centros educativos possam igualmente usufruir de uma liderança representativa de uma propulsão de eficácia. Estamos pois convictos que se trata duma temática chave e prática da vida educativa e não duma matéria puramente teórica ou periférica da mesma.

De facto, não sendo já, de todo, verosímil considerar a escola como um conjunto de micro estruturas rígidas, planificadamente espreiadas na matriz do território nacional a partir dos seus limites físicos torna-se, então, premente arrostá-la como um sistema social, aberto e vivo cujas fronteiras são essencialmente sociais. No seu âmago pulula, pois, um conjunto de comportamentos intencionais que ocorrem entre os seus membros os quais se constituem actores desse próprio sistema interpretando, necessariamente, os objectivos institucionais exteriores mas, sobremaneira, os intrínsecos e inerentes à sua realidade, estabelecendo assim, estratégias próprias de acção no interior de cada instituição educativa. Assim a eficácia das escolas, numa perspectiva de desenvolvimento organizacional passa, cada vez mais, pela sua capacidade de se auto-organizarem, auto-avaliarem e auto-reorganizarem assumindo-se como seres pensantes ao invés de seres inanimados e teledirigidos do exterior. Encontrar as formas adequadas para as liderar não é tarefa fácil mas é imprescindível.

Com efeito, toda esta alteração de perspectiva tem conduzido, nestas duas últimas décadas, ao desenvolvimento de novas estratégias de gestão e renovadoras metodologias de planeamento, mediante as quais, o processo de análise, de tomada de decisão, de avaliação e da pró-

pria capacidade de liderança ganham uma importância estratégica. A qualidade e a eficiência duma instituição escolar asseveram-se quando esta conhece os interesses e as expectativas daqueles a quem serve e se organiza para lhes dar resposta. O esforço despendido nesse conhecimento e na planificação de estratégias conduz ao auto-conhecimento melhorando a capacidade de acção e tornando o sucesso da mudança mais credível em cada estabelecimento de ensino, assumindo, então, o estilo de liderança a importância dum instrumento precioso para marcar a diferença. Encontramo-nos, inevitavelmente, perante uma alteração de paradigma, uma vez que se constata que a variância da eficácia fortemente visível de uma escola para a outra se encontra intensamente associada à existência efectiva de liderança, por um lado e por outro, ao estilo perfilhado para liderar cada estabelecimento de ensino.

Em síntese, a experiência e a investigação disponível sobre qualidade e eficácia convergem na identificação de uma gestão de qualidade, como condição *sine qua non* da excelência educativa. No seu seio, a liderança constitui um sustentáculo fundamental que contribui para a explicação do sucesso escolar. É precisamente no extraordinário alcance que o vocábulo *liderança* mantém na vida da civilização humana e das suas organizações que reside a atracção pelo seu estudo. Variados autores ressaltam, em estudos sobre a liderança nas ciências humanas, que se se reunissem todos os trabalhos literários e científicos sobre este conceito e teríamos reunido uma colecção com tal magnitude que superaria todo o nosso imaginário. Poucos temas atraíram tanto os estudiosos do comportamento humano como a liderança e a conduta do líder. Para estas investigações terão contribuído, numa primeira fase, algumas especulações filosóficas e a sabedoria popular. Posteriormente, a partir de meados do século XIX, o desenvolvimento da História, da Psicologia e da Sociologia como ciências do homem, com os seus métodos e acumulação de informação proporcionaram um cúmulo de conhecimento para o entendimento desta concepção. São vários os investigadores que consideram, com algum humor, que a liderança é um dos conceitos mais estudados e menos compreendido no âmbito das ciências sociais e que nunca tantos investigaram em tão grande quantidade para concretizar tão pouco. Devido à ambiguidade que apresenta, a sua abordagem conceptual torna-se as demais das vezes confusa e difícil de distinguir de outros fenómenos comportamentais, relacionais e sociais influentes no seio organizacional, tal como proceder à sua compreensão e medição

das suas manifestações. Desta feita, a sua natureza tem sido definida de formas tão distintas como:

- A liderança é um conceito interdependente relacional entre líder e liderados pois consiste na influência interpessoal exercida numa determinada situação e gerida mediante um processo de comunicação humana (Tannenbaum, 1970).
- É a capacidade de coordenação do trabalho de uma equipa ou de várias com o objectivo de levar a escola de um ponto A a um ponto B sendo por definição B melhor que A; considerando o conhecimento do ponto A quando analisamos a situação actual da escola e o ponto B quando fixamos um conjunto de objectivos para essa mesma escola, a serem atingidos num determinado espaço de tempo (Otero, 1974);
- Os que conseguirem instituir um plano que encerre: (a) estabelecer as metas a atingir pelo grupo; (b) desenvolver estratégias para as alcançar; e (c) dar-se conta das necessidades do grupo, encontrar meios para as satisfazer e estimular o entusiasmo de todos por forma a se alcançarem as metas pré-estabelecidas, demonstrarão uma grande capacidade de liderar (Owens, 1976).
- É a combinação da realização das acções com definição e sugestão de rumos (Macgregor, 1978).
- Liderar é conhecer a motivação humana e saber conduzir as pessoas (Chiavenato, 1983).
- Liderar é essencialmente articular e dar uma visão clara da missão na organização, procedendo para tal à especificação do conteúdo da missão e dos seus valores (Astin, 1985).
- Liderar é motivar as condutas dos membros de acordo com as expectativas da organização (Ciscar e Uria, 1986).
- Liderar é a capacidade de transmitir cooperação, solidariedade e generalização de entusiasmo e adesão. É um conjunto de tarefas como iniciativa, consideração e direcção de “função humana” (Ball, 1987).
- A capacidade de assegurar o cumprimento dos objectivos, um sintoma de autoridade funcional e uma competência específica na animação dos elementos da organização (Barroso, 1987).
- É a influência exercida sobre os indivíduos para que estes se empenhem na conduta organizacional. Uma influência que leve os indivíduos a actuar muito acima do nível de obediência mecânica e das ordens quotidianas rotineiras exigidas pela própria organização (Katz e Kahn, 1987).

- Liderar é a aptidão para saber tomar decisões e transmiti-las, organizar o trabalho de equipa, vincular os indivíduos a um trabalho comum e delegar funções e responsabilidades aos demais membros (Álvarez, 1988).
- O talento de motivar os seguidores para que façam mais e melhor do que o esperado, consciencializando-os da importância e do valor dos processos e produtos desejados, promovendo a superação dos interesses pessoais imediatos em benefício da organização, elevando o nível de confiança e alargando as necessidades dos seguidores. Em síntese, a capacidade de motivar os seus seguidores para que eles próprios sejam líderes (Bass, 1988).
- É a capacidade de transmitir uma visão, estabelecer um sistema de recompensas, de partilha, de autoridade e do estabelecimento de redes externas de influência e de formação cujo objectivo é o estímulo à iniciativa, por forma a que esta actuação implique um desenvolvimento dos objectivos, que culminará com a mudança cultural ou organizativa desejada (Beare, 1992).
- Liderar é algo mais do que colocar metas e motivar os indivíduos a alcançá-las. Liderar, além destes factores, é “instruir” os indivíduos para que colaborem eficazmente na identificação das metas e para que saibam e queiram cooperar em conjunto no alcance dos objectivos. Liderar é saber ser “maestro” das pessoas da organização (Gomez-Llera e Pin, 1993).
- A liderança é uma tarefa e não um posto. É uma “intromissão” na vida dos outros mais pela transmissão de premissas, valores e crenças do que pela aplicação de técnicas (Pree, 1993).
- Liderar é mostrar carisma com os professores ao mesmo tempo que se mantém uma consideração pessoal por eles e se é capaz de os estimular intelectualmente (Pacheco e Sánchez, 1993).
- O processo de induzir os outros a actuar na prossecução de uma meta comum (Locke, 1994).
- A capacidade de promover ao máximo uma descentralização que levada às últimas consequências supõe uma ampla autonomia na administração dos recursos, tanto materiais como humanos, orientados para uma melhoria dos problemas e dos resultados. Esta orientação estimula uma maior capacidade de iniciativa, de estímulo e identificação do pessoal com os processos de gestão tal como com os objectivos estabelecidos, o que, levará com maior facilidade, a importantes

doses de motivação (Rupérez, 1994).

- A capacidade ou habilidade para conduzir ou guiar os outros (Graça, 1995).
- A intenção explícita de promover a eficácia da acção colectiva, constituindo esta a condição da sua legitimação e tendo em consideração a realização de objectivos comuns, tanto de líderes como dos seguidores (Jesuino, 1996).
- Liderar significa introduzir mudanças na sociedade e nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações (Barracho, 2008).

CONCLUSÃO

Da gestão e administração, da natureza da liderança, tal como da tipologia da mesma, área temática não abordada neste artigo, muito haverá, ainda por explorar. Todavia, pretende-se uma chamada de atenção probatória sobre dois dos mecanismos basilares do desempenho das nossas organizações escolares, a saber: o da gestão, através duma breve abordagem histórica dos processos de gestão da Escola Pública Portuguesa que pré determinam e condicionam as actuais praxis, e o da liderança educativa. Pretende-se contribuir para a promoção de uma nova cultura profissional e organizacional, para que a comunidade educativa assuma as nossas escolas como pólos de prática de uma gestão educativa própria, por um lado e por outro que a concepção e implementação de processos de potenciação da eficácia educativa contemple a prática duma liderança educacional. Se é certo que as regras da sociedade globalizante estão a mudar abrupta e velozmente, é igualmente e proporcionalmente certo que está na altura das metodologias de trabalho dos profissionais da educação se renovarem e se adaptarem.

BIBLIOGRAFIA

ACÚRCIO, M. (org.). (2004). *A Gestão da Escola*. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras.

BARRACHO, C. (2008). *Poder, Autoridade e Liderança - Uma Perspectiva Multi/Interdisciplinar*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

BARROSO, J. (1990a). Formar professores para intervir na administração das escolas. *Aprender*, 11, 11 – 16.

BARROSO, J. (1990b). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Revista Inovação*, 2 e 3, 55 – 99.

BASS, B. M. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. In PASCUAL, R. (Ed.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.

BUCHA, A. (2004). A Problemática dos Institutos Politécnicos à Luz das Novas Teorias de Gestão. Chamusca: Editora Cosmos.

CHIAVENATO, I. (1986). *Introdução à teoria geral de administração*. São Paulo: Mcgraw- Hill.

CUNHA, M. e, et al. (2006). *Manual de Comportamento organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.

DRUCKER, P. (2002). *Administração de Organizações Sem Fins Lucrativos: Princípios e Práticas*. São Paulo: Pioneira. 2ª ed. Lisboa: Actual Editora.

DRUCKER, P. (2005). *Sociedade Pós-Capitalista*. 2ª ed. Lisboa: Actual Editora.

FONSECA, J. (1981). Gestão do sistema de ensino. In M. Silva e M. I. Tamen (coord.) *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FORMOSINHO, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *O Ensino*, 7-10, 101-107.

GLATTER, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

JESUÍNO, J. (1996). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

JESUÍNO, J., DUARTE, H. (2006). Múltiplas Faces do Poder. In GOMES, J., CUNHA, M. e REGO, A. (eds.). *Comportamento Organizacional e Gestão. 21 Temas e Debates Para o Século XXI*. Lisboa: RH Editora.

KATZ, D. e KAHN, R. (1987). *Psicologia social das organizações*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

LIMA, L. (1991). O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal: situações e perspectivas. *Ciências da Educação em Portugal*. 91-117.

LIMA, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1996a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1996b). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.

NEVES, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: RH Editora.

PACHECO, R. P. e SÁNCHEZ, A.V. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

REIS, R. e REIS, H. (2008). *Gestão Estratégica Aplicada a Instituições de Ensino Superior*. Lisboa: Escolar Editora.

REVEZ, M. H. (2004). *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho - Um Estudo Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.