

A liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no
Funchal

Ana Isabel Fernandes Pereira de Freitas

Lisboa, Setembro de 2011

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

A liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no
Funchal

Ana Isabel Fernandes Pereira de Freitas

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa, Setembro de 2011

RESUMO

A liderança escolar constitui hoje um dos temas mais estudados no âmbito da administração e gestão educacional. O desenvolvimento da escola precisa de líderes que recorram a um tipo de liderança eficaz, geradora de dinâmicas capazes de levar à melhoria da escola. Os directores da escola devem estar assim aptos a utilizarem o estilo de liderança mais adequado ao contexto onde se inserem.

A presente investigação pretende analisar o exercício da liderança do Presidente de uma escola secundária, mais propriamente caracterizar o seu estilo de liderança, a partir da percepção dos professores que exercem funções na escola. O quadro teórico abordará assim o conceito de liderança, a relação entre gestão e liderança escolar e os estilos de liderança, nomeadamente os estilos de liderança transformacional e transaccional.

A investigação assumiu a forma de estudo de caso, de tipo exploratório. Para conhecermos a opinião dos professores da escola, relativamente ao estilo de liderança do Presidente, recorreu-se à utilização de um inquérito por questionário. Aplicou-se também uma entrevista semi-estruturada ao Presidente do Conselho Executivo. Considerando os instrumentos de pesquisa utilizados, o estudo pode ser considerado misto ou eclético.

Os resultados da pesquisa sugerem que o estilo que domina o exercício da liderança do Presidente do Conselho Executivo é o estilo transformacional.

Palavras-chave: liderança; liderança e gestão; liderança escolar; estilos de liderança; liderança transformacional e transaccional.

ABSTRACT

Leadership in schools is currently one of the most studied subjects within its administration and educational management framework. The development of schools depends upon leaders who will recur to an efficient leadership style, generating the right dynamic that will improve the school. School Principals should therefore use a leadership style that fits in the context of their schools.

This study aims to analyze the way in which the Principal of a secondary school runs his school and, more specifically, it aims to typify his style of leadership from the perspective of his colleagues.

It will approach the following theoretical concepts: leadership, relation between management and school leadership and leadership styles (namely transformational and transactional).

To sum up, this work is, in essence, a case-study of fact-finding nature. In order to learn what teachers think of the way in which the Principal performs his job, they were asked to complete an anonymous feedback-questionnaire form and the Headmaster was also interviewed.

Taking into account all the methods of research used, this study should be understood as mixed or eclectic.

The results stemming from the research suggest that the leadership style used by the headmaster is transformational.

Keywords: leadership, leadership and management, school leadership, leadership styles, transformational and transactional leadership.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Lúcia Grave-Resendes pela confiança e apoio prestados ao longo desta investigação...

Ao meu marido e aos meus filhos pelo carinho, confiança e apoio incondicionais...

Aos meus colegas e amigos Doroteia Teixeira e Estêvão Sousa, pelo incentivo e companheirismo...

À Alda Ceia e à Bela Matos, companheiras de mestrado, pela partilha e encorajamento ...

Ao Dr. Jorge Moreira de Sousa, Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Jaime Moniz, pela disponibilidade manifestada desde o momento em que este projecto lhe foi apresentado: sem o seu consentimento e colaboração a realização desta investigação não seria possível.

ÍNDICE

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1. Objecto da investigação	2
1.1. O problema da investigação.....	2
1.1. Questões da investigação	4
1.2. Justificação do estudo	4
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	7
2. A problemática da liderança.....	7
2.1. O que é ser líder?	9
2.2. Liderança e Gestão: relação ou dicotomia?	14
2.3. A gestão e a liderança das escolas	17
2.3.1. O quadro normativo da gestão e liderança das escolas em Portugal.....	20
2.3.2. O quadro normativo da gestão e da liderança nas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM)	23
2.4. A influência da liderança na procura da eficácia e qualidade escolares	28
2.4.1. O exercício da liderança	30
2.4.2. Estilos de liderança.....	32
2.4.3. Liderança transaccional e liderança transformacional	38
2.5. Estudos sobre liderança nas escolas da RAM.....	41
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	45
3. Abordagem metodológica: natureza do estudo	45
3.1. O estudo de caso	47
3.2. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa a utilizar	48
3.2.1. O inquérito por questionário	48

3.2.2	A entrevista.....	54
3.3.	Validade e fiabilidade do estudo.....	59
3.4.	População em estudo	60
CAPÍTULO IV: O CONTEXTO EM ESTUDO.....		63
4.	Caracterização da escola.....	63
4.1.	A sua história	63
4.2	O espaço físico.....	64
4.3.	Os recursos humanos	64
4.3.1.	O pessoal docente	64
4.3.2.	O pessoal não docente	66
4.3.3.	Os alunos	68
4.4.	Os órgãos directivos.....	69
4.5.	O Projecto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Escola (PAE).....	70
4.6.	Os resultados escolares dos alunos	73
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS		77
5.1.	Apresentação dos dados	77
5.1.1.	Análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário	78
5.1.2.	Análise dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista	100
5.2.	Interpretação dos resultados.....	106
CONCLUSÕES.....		121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		131
ANEXOS.....		139

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Um conjunto de definições de liderança.....	7
Quadro II - As diferentes funções dos líderes e dos gestores.....	15
Quadro III - Regime de administração e gestão das escolas ao abrigo do Decreto-lei nº 75/2008 e do Decreto Legislativo Regional nº 4/2000, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo nº 21/2006/M.....	24
Quadro IV - Órgãos de administração e gestão das escolas.....	25
Quadro V- As cinco práticas da liderança exemplar.....	31
Quadro VI - Estilos de liderança, segundo o modelo de Liderança Situacional II.....	34
Quadro VII- Modelos de liderança.....	36
Quadro VIII - Escala do MLQ.....	50
Quadro IX - Componentes, factores e itens no MLQ (2004).....	51
Quadro X - Guião da entrevista realizada ao Presidente do Conselho Executivo.....	56
Quadro XI - Número de docentes em exercício efectivo na escola no ano lectivo 2010/2011.....	65
Quadro XII - As habilitações académicas dos professores da escola no ano lectivo 2010/2011.....	66
Quadro XIII - Número de assistentes técnicos que se encontravam em exercício efectivo de funções no ano lectivo 2010/2011.....	67
Quadro XIV - Número de assistentes operacionais que se encontravam em exercício efectivo de funções no ano lectivo 2010/2011.....	67
Quadro XV - Pessoal do quadro de escola que pertence à carreira técnica superior.	67

Quadro XVI – Número de turmas dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos da ESJM, em 2010/2011.	68
Quadro XVII - Número de alunos que se matricularam na ESJM no ano lectivo 2010/2011	69
Quadro XVIII - Número de alunos que se inscreveram para a realização de exames nacionais e que apresentaram candidatura ao ensino superior.	74
Quadro XIX - Factores da liderança transformacional.....	80
Quadro XX - Factores da liderança transaccional.	86
Quadro XXI - Factores da liderança laissez-faire.	91
Quadro XXII - Factores da componente efeitos/ resultados da liderança.	95
Quadro XXIII - Categorias, códigos e subcódigos na análise de conteúdo da entrevista.	101
Quadro XXIV - Legenda – códigos e subcódigos.....	102

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos da escola ESJM colocados por curso no ensino superior no ano lectivo 2010/2011.	75
Tabela 2 - Caracterização da amostra dos professores.	79
Tabela 3 - Consistência interna das dimensões da liderança transformacional.	81
Tabela 4 - Estatística descritiva das dimensões da liderança transformacional.	82
Tabela 5 - Efeito das variáveis de caracterização sobre as dimensões da liderança transformacional.	85
Tabela 6 - Efeito da variável “tempo de serviço” sobre os factores II (B) e IM.	86
Tabela 7 - Consistência interna das dimensões da liderança transaccional.	87
Tabela 8 - Estatística descritiva das dimensões da liderança transaccional.	88
Tabela 9 - Efeito das variáveis de caracterização sobre as dimensões da liderança transaccional.	90
Tabela 10 - Estatística descritiva das dimensões da liderança transaccional segundo o género.	90
Tabela 11 - Consistência interna das dimensões da liderança <i>laissez-faire</i>	91
Tabela 12 - Estatística descritiva das dimensões da liderança <i>laissez-faire</i>	92
Tabela 13 - Efeito das variáveis de caracterização sobre as dimensões da liderança <i>laissez-faire</i>	94
Tabela 14 - Estatística descritiva das dimensões da liderança <i>laissez-faire</i> segundo o tempo de serviço.	94
Tabela 15 - Consistência interna das dimensões efeitos/resultados da liderança.	95
Tabela 16 - Estatística descritiva das dimensões resultados da liderança.	96

Tabela 17 - Efeito das variáveis de caracterização sobre as dimensões resultados da liderança.....	98
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Público a que se destinam as actividades referidas no PAE de 2010/2011, (p.59).	71
Gráfico 2 - Datas previstas e proponentes para as actividades inscritas no PAE 2010/2011, p.63.	72
Gráfico 3 - Tipo de actividades previstas no PAE 2010/2011, p.61.	72
Gráfico 4 - Percentagem de retenções por ano de escolaridade sem classificação de exames.	74
Gráfico 5 - Valores dos factores da liderança transformacional.	83
Gráfico 6 - Valores atribuídos aos factores da liderança transaccional.....	89
Gráfico 7 - Valores atribuídos aos factores da liderança <i>laissez-faire</i>	93
Gráfico 8 - Valores obtidos na componente efeitos/resultados da liderança.....	97
Gráfico 9 - Os resultados obtidos nas várias dimensões do questionário.....	99
Gráfico 10 - Média dos resultados obtidos nos estilos de liderança.....	107
Gráfico 11 - Valores da componente efeitos/resultados da liderança.	116

SIGLAS

CCE – Conselho da Comunidade Educativa

CG – Conselho Geral

ENES – Exames Nacionais do Ensino Secundário

ESJM – Escola Secundária Jaime Moniz

MLQ – *Multifactor Leadership Questionnaire* (Questionário Multifactorial de Liderança)

PAE – Plano Anual de Escola

PE – Projecto Educativo

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Há já alguns anos que o tema da gestão e liderança das escolas tem sido objecto de debate em Portugal entre os que se preocupam com a educação e o modo de funcionamento das escolas. Entre as questões mais debatidas, têm assumido especial relevância as questões relativas ao processo de recrutamento e selecção dos gestores escolares, assim como a sua profissionalização. No imediato, a agenda política parece ter posto cobro à discussão em torno das mesmas com a regulamentação do actual modelo de gestão escolar, apresentando um novo processo de recrutamento do director das escolas e destacando a importância que o mesmo assume na liderança e gestão da escola. Espera-se que este seja capaz de gerir eficientemente os recursos que tem ao seu dispor e que exerça uma liderança transformadora, geradora de melhorias com vista ao sucesso educativo dos alunos.

Estudos efectuados na Europa sobre o exercício da liderança do director parecem concluir que a sua acção é um dos factores que pode influenciar os resultados escolares dos alunos. Recentemente, Day C., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K. Gu K. e Brown E., (2010), a partir de uma pesquisa efectuada em algumas escolas do Reino Unido, chegaram à conclusão de que o impacto da liderança sobre os resultados escolares dos alunos é real, especialmente a liderança do director. Contudo, acrescentam que nas escolas de sucesso este é medido não apenas pelos resultados dos alunos, mas tem em conta o seu desenvolvimento pessoal e social, a motivação dos alunos e dos professores, o seu compromisso e bem-estar, a qualidade da aprendizagem e o contributo da escola para a comunidade.

Apesar de o exercício da liderança dos directores de escola ser um dos temas mais investigados na Europa, Silva (2010) afirma que, no nosso país, a investigação sobre a acção efectiva dos líderes escolares ainda está numa fase incipiente, pois “escasseiam análises micro, designadamente sobre os líderes, os seus trajectos pessoais, e os impactos provocados pelas suas lideranças” (Silva, 2010, p.15).

Desde o início do 10º Curso de Mestrado em Gestão e Administração Escolar que os conteúdos abordados em algumas unidades curriculares contribuíram para fazer renascer o nosso interesse pelo tema da liderança. Como já há alguns anos exercemos

funções na liderança de topo da escola, além da motivação que sentimos para o estudo do tema, julgamos que, ao optar por fazer investigação nesta área, estamos a aprofundar os nossos conhecimentos, para que a nossa acção possa ser aperfeiçoada. Todavia, para garantirmos objectividade ao nosso trabalho, optámos por cingir o nosso estudo ao exercício da liderança do Presidente do Conselho Executivo. Devido às limitações temporais do estudo, resolvemos colocar como objecto principal de investigação o estilo de liderança do Presidente, percebido apenas do ponto de vista dos docentes, sem relacioná-lo com os resultados escolares dos alunos. Esse poderá ser um objecto de investigação posterior.

1. Objecto da investigação

1.1. O problema da investigação

A liderança comanda todo o tipo de organizações, como afirmam Goleman, Boyatzis e Mckee, A. (2007). As escolas, sendo também organizações, precisam de uma liderança efectiva, para que sejam capazes de cumprir a sua missão. Neste contexto, o papel do director ou presidente da escola assume uma importância fundamental. O líder da escola deve ser capaz de juntar os elementos da comunidade que dirige em torno de uma causa comum, ser um elemento dinamizador de novas práticas, aproveitando as competências de todos os membros da organização, incrementando as suas habilidades e conhecimentos, reforçando o papel do contributo individual para o bem da comunidade, ser um facilitador e impulsionador do desenvolvimento profissional e ter como objectivo primordial a melhoria do ensino na escola.

A construção de uma escola de qualidade precisa então de “uma forte e esclarecida liderança” (Vicente, 2004, p.138), de uma liderança autêntica e uma gestão logística como afirma Sergiovanni (2004), para que ela se transforme numa comunidade de aprendizagem. As escolas precisam então de uma liderança sustentável (Hargreaves e Fink, 2008) centrada numa aprendizagem duradoura. Por isso, liderar escolas requer coragem e capacidade para construir novas culturas (Fullan, 2003 a).

A literatura mostra então que a liderança do director assume um lugar de destaque na concretização dos objectivos da escola. No nosso país “a agenda reformista tem dado importância crescente às dimensões da gestão e da liderança escolares” (Torres e Palhares, 2010, p.1), surgindo, na opinião dos autores referidos, um novo paradigma de organização e gestão escolar que, ao mesmo tempo, responsabiliza os líderes das escolas pelos resultados escolares dos alunos, mas que os impele também a adoptar modelos de gestão tipicamente empresariais, numa lógica de prestação de contas. A acção dos líderes escolares faz-se assim num contexto envolto em tensões e contradições, onde as funções de gestão e liderança parecem sobrepor-se. O novo modelo de gestão e administração escolar definido pelo Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, transforma o órgão de gestão da escola num órgão unipessoal, representado pelo director, substituto de um órgão colegial, eleito pelos seus pares e introduz uma lógica de prestação de contas.

Na Região Autónoma da Madeira o referido diploma não foi aplicado, sendo os órgãos de gestão e administração da escola eleitos ao abrigo do Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M. Os órgãos de gestão das escolas são ainda órgãos colegiais liderados por um Presidente ou um director executivo, consoante os princípios definidos pelos Conselhos da Comunidade Educativa das escolas.

O objecto da nossa investigação centrar-se-á, assim, no exercício liderança do Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal.

A liderança da escola pode ser exercida de múltiplas maneiras. A revisão da literatura mostra-nos uma panóplia de estilos e modelos de liderança. Numa escola, além das lideranças formais, existem as lideranças informais que se escondem atrás do palco, mas cujo poder se faz muitas vezes sentir. Os líderes precisam de exhibir um conjunto de comportamentos e possuir um conjunto de competências capazes de fazer dos seus objectivos, os objectivos dos seus seguidores e adaptar o seu estilo de liderança ao contexto, recorrendo a uma liderança adaptativa, para aumentar as “coisas boas da escola”.

“Nas escolas, as coisas boas ou positivas são a capacidade de realçar e melhorar a performance do aluno, aumentar a competência dos professores, privilegiar o maior envolvimento dos pais e membros da comunidade, o compromisso dos alunos, a satisfação geral e o entusiasmo em progredir e,

acima de tudo, fomentar um enorme orgulho no sistema com um todo” (Fullan, 2003 a, p.21).

A liderança implica, assim, um processo de transformação, capaz de desbloquear o potencial contido em cada ser humano, como afirmam Hooper e Potter (2010). O estilo ou estilos de liderança utilizado(s) pelo líder assumirá(ão) um papel de destaque na realização da missão que a escola se propõe cumprir.

1.1. Questões da investigação

O nosso estudo pretende responder às seguintes questões de investigação:

- ✓ Qual o estilo de liderança utilizado pelo Presidente do Conselho Executivo da escola?
- ✓ Qual o modelo de liderança do Presidente?
- ✓ O estilo utilizado pelo Presidente favorecerá a inovação/mudança na escola?

1.2. Justificação do estudo

O Presidente do Conselho Executivo, cujo exercício da liderança pretendemos analisar, é o líder da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal.

A escola iniciou a sua actividade em Outubro de 1837, sendo uma das escolas mais antigas da Região onde se lecciona o ensino secundário. A sua história encontra-se entre um dos motivos que justifica o seu lema “Tradição e Inovação”. Situa-se em meio citadino e é frequentada por uma população discente oriunda de uma classe média e média-baixa, que se distribui por cursos científico-humanísticos, orientados para o prosseguimento de estudos, cursos tecnológicos, cursos de educação e formação para jovens e adultos, perfazendo um total de dois mil alunos.

O seu corpo docente é estável, constituído na sua maioria por professores do quadro de escola, com alguma experiência na carreira docente.

O seu órgão de gestão e administração é um órgão colegial, composto por um Presidente e quatro vice-presidentes. É uma equipa que já possui experiência nas

funções governativas da escola, encontrando-se no presente ano a cumprir o segundo mandato, ao abrigo da legislação em vigor.

Pelo facto de ser uma escola de referência no meio onde se insere, pelo facto de os elementos que fazem parte do conselho executivo possuírem já alguma experiência no exercício de funções de gestão e liderança da escola, pensamos que seria oportuno fazer um estudo sobre o exercício da liderança na escola, nomeadamente sobre o estilo de liderança utilizado pelo Presidente do Conselho Executivo, percebido do ponto de vista dos docentes.

Pretendemos assim conhecer o estilo de liderança utilizado pelo Presidente da escola, determinar em que modelo de liderança se enquadra o estilo utilizado e verificar se o estilo favorece ou não a inovação/mudança na escola.

O nosso trabalho obedece à seguinte organização:

Após esta introdução, abordaremos a revisão da literatura, no capítulo II. Iniciaremos com uma reflexão sobre o conceito de liderança, que por não ser de fácil definição, poderá considerar-se um conceito problemático. A relação ou a dicotomia entre gestão e liderança também será por nós abordada. Seguidamente, reflectir-se-á sobre gestão e liderança escolar, fazendo uma breve referência ao quadro normativo da gestão e liderança das escolas na Região Autónoma da Madeira e no país, questão que se torna pertinente para enquadrarmos o nosso tema de investigação. Em seguida, reflectiremos sobre o exercício da liderança e os estilos de liderança, para darmos ênfase aos estilos de liderança transaccional, transformacional e *laissez-faire*, pois pretendemos determinar que estilo de liderança utiliza o presidente do Conselho Executivo. Como suporte teórico principal para a nossa reflexão recorreremos a autores como Avolio (1999), Fullan (2003) Sergiovanni (2003), Bush e Derek (2003) Rego e Cunha (2007), Goleman, D. Boyatzis, R., Mckee, A. (2007), Hargreaves e Fink, (2008), Bento (2008), Kouzes & Posner (2009), Barracho e Martins (2010), mas outros autores serão ainda citados ao longo da investigação.

O capítulo III abordará a metodologia da investigação. O nosso estudo assume a forma de estudo de caso, porque se trata de uma investigação particularista que se debruça sobre o estudo do estilo de liderança do Presidente da escola. É um estudo misto ou eclético, considerando que usamos métodos qualitativos, neste caso o inquérito por entrevista, e métodos quantitativos, porque também recorreremos ao uso de um

inquérito por questionário devidamente validado, o Questionário Multifactorial de Liderança (MLQ), de Bernard M Bass e Bruce J. Avolio (2004), que foi aplicado aos professores da escola, com as devidas adaptações.

O capítulo IV remeter-nos-á para a análise do contexto. Os recursos físicos e humanos da escola serão descritos, assim como também será apresentada uma síntese do Projecto Educativo da Escola, do seu Regulamento Interno e do seu Plano Anual de Actividades. Os resultados escolares dos alunos também serão referenciados de forma sucinta.

No capítulo V apresentaremos os dados obtidos e procederemos à sua interpretação. Os dados recolhidos através do inquérito por questionário serão apresentados em tabelas e gráficos. A entrevista feita ao Presidente do Conselho Executivo foi sujeita a uma análise de conteúdo e codificada. Recorrendo à triangulação metodológica procederemos a uma interpretação dos dados e apresentaremos, seguidamente, as conclusões. Tratando-se de um estudo de caso, as conclusões não poderão ser generalizadas, mas poderão levar-nos a uma melhor compreensão de uma realidade e suscitar novas investigações.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2. A problemática da liderança

As investigações sobre liderança surgiram com o nascimento da Psicologia Social no século passado. Com o desenvolvimento da psicologia das organizações o número de estudos sobre o tema aumentou consideravelmente. Contudo, ainda não há um consenso entre os estudiosos para a definição deste conceito. Segundo Jesuíno (2004), existe uma multiplicidade de definições de liderança, quase tantas como os autores que a tentaram definir. Cuban (1998, em Bush e Glover, 2003) afirma que existem mais de 350 (trezentas e cinquenta) definições para este conceito complexo, sendo algumas mais úteis do que outras. Bento (2008a) apresenta também um conjunto de nove definições sobre o conceito, recolhidas de vários autores. Todas elas relacionam liderança com habilidade, motivação e aptidão na condução de alguém, com vista à realização de metas comuns.

Pode assim concluir-se que para haver liderança é, então, necessário que haja alguém que lidere e alguém que se deixe liderar. Segundo Sergiovanni (2004a), “A não ser que os seguidores queiram ser liderados, os líderes não podem ser líderes” (p.125). Também segundo Avolio (1999), “No leader leads without followers” (p.3). Em suma, para que a liderança funcione terá de existir uma influência recíproca, sendo a influência de um, determinante no comportamento de outros. O conceito implica, então, duas partes: o sujeito influenciador e as pessoas influenciadas. É por este motivo que o conceito surge muitas vezes definido como um processo de influência, o que pode ser elucidado através do conjunto de definições que apresentamos no quadro seguinte.

Quadro I - Um conjunto de definições de liderança.

Liderança	
Um conjunto de actividades de um individuo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades de outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo.	Syroit, 1966, p.238
O processo através do qual um indivíduo influencia os outros membros do	Greenberg e Baron (1993)

grupo, tendo em vista o alcance das metas organizacionais ou do grupo.	
O processo de influenciar as actividades de um indivíduo ou de um grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação.	Hersey e Blachard, 1988, p.86
O uso da influência não coerciva para dirigir e coordenar as actividades de os membros de um grupo organizado, visando o alcance dos membros do grupo.	Jago, 1982
É a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida através do processo de comunicação à consecução de um ou diversos objectivos específicos.	Tannenbaum (1968)
Papel no qual alguém dentro do grupo se especializa.	Cunha e outros (2006)
Capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objectivos definidos.	Pelletier (1999)
Processo de influência que afecta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objectivos para a organização ou um grupo, a organização das actividades para o alcance dos objectivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objectivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa, e a obtenção do apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.	Yukl, 2002, p.5
Capacidade de um sujeito para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações às quais pertence.	Jesuino, 2004
Poder exercido sobre os outros e que permite a um indivíduo fazer certas coisas, obtê-las dos outros e realizar aquilo que por si só nunca poderia alcançar.	Fiedler, 1967

Fonte: Construído a partir de Barracho e Martins, 2010, pp.25-27

A liderança pode ser descrita, segundo Barracho e Martins (2010), como um processo complexo que envolve: 1) um líder, (2) um grupo, (3) a tarefa e (4) uma dada situação. Os papéis do líder e dos seguidores precisam de ser pensados, porque são importantes, uns e outros, nas organizações, apesar de distintos. A liderança é um processo que exige interdependência ou seguidismo e pode referir-se também ao conjunto de comportamentos dos sujeitos que ocupam a posição de líder, cujo papel será determinante na prossecução de objectivos comuns. O termo líder é aplicado a situações diversas, nomeadamente a pessoas que ocupam posições hierárquicas e que exercem influência no grupo. Precisamos então de reflectir sobre o papel do líder no exercício da liderança.

2.1. O que é ser líder?

Segundo Parreira (2010), “a liderança não é um fenómeno irrelevante: sempre que a situação é grupal, tem grande influência não só sobre os resultados, mas também sobre os processos a nível pessoal e colectivo” (p.19). Sendo o homem um ser social, nascendo e desenvolvendo-se no grupo, o fenómeno da liderança existe desde sempre. Inicialmente, aqueles que se destacavam pelos seus feitos eram considerados os líderes, capazes de influenciar e orientar, levando os seus grupos ou povos ao bom caminho. É, também, como sinónimo de condução que a palavra aparece no dicionário Morais (1980, em Parreira, 2010) como neologismo da palavra inglesa *leader*, associada à acção política, influência e controlo sobre o Parlamento.

Na época do Renascimento tornou-se paradigmática a caracterização do príncipe como líder, proposta por Maquiavel. Alguns dos atributos que lhe foram dados mantêm, ainda hoje, a sua actualidade: “a busca de autonomia e liberdade intelectual; a inteligência emocional da acção; a clareza dos objectivos; o significado do poder como instrumento; a eficácia como meta; o senso da grandeza” (Parreira, 2010, p.26). A preocupação em identificar os atributos pessoais e os traços de personalidade do líder manteve-se até cerca dos anos quarenta. Segundo Jesuíno (2005), os resultados díspares obtidos levaram os investigadores a concentrarem-se, em seguida, nos comportamentos observados e nos relacionamentos entre os membros do grupo. Uma das críticas feita à teoria dos traços, como abaixo se enuncia, refere precisamente o facto de não ser tida em conta a interacção existente no fenómeno da liderança.

“Na teoria dos traços, a liderança é encarada como algo de intrínseco ao indivíduo, faz parte da sua constituição única, nasce com ele. Ser líder é possuir esse conjunto de características desde a mais primitiva formação da personalidade, uma capacidade que ele tem e que tende a manifestar-se ao longo da sua vida, todas as situações e em que tal se propicia” (Parreira, 2010, p.27).

Contudo, as pesquisas levadas a efeito sobre liderança nas Universidades de Ohio e Michigan, a partir dos anos cinquenta (50) do século passado, acentuaram a

importância da definição de objectivos e da execução de tarefas, assim como a criação de confiança mútua, relações amistosas e ajuda. Estas teorias foram designadas de comportamentais e bidimensionais: “comportamentais devido à ênfase nos comportamentos de relação intragrupo em que se concretizam; bidimensionais, pela saliência dada às duas categorias definidoras do processo” (Parreira, 2010, p.30). A perspectiva relacional, como também pode ser designada, não tem em conta um conjunto de variáveis relacionadas com o meio na definição da liderança. As concepções que vão fazê-lo são designadas de contingenciais, situacionais ou multidimensionais. O exercício da liderança deve considerar as situações que vão surgindo e os recursos disponíveis, sendo o contexto determinante para a sua exequibilidade. Segundo Barracho e Martins (2010), uma das teorias situacionais mais conhecidas é o modelo proposto por Hersey e Blanchard (1969) que analisa o comportamento do líder em duas vertentes: o grau de orientação para as tarefas (especificar metas a cumprir, fixar prazos, organizar o trabalho) e o grau de orientação para o relacionamento (proporcionar apoio e feedback, envolver as pessoas nas discussões e actividades).

Os subordinados, por sua vez, são analisados, em função do seu grau de maturidade, isto é, conhecimento, experiência, capacidade, confiança, empenhamento e motivação, podendo estar “maduros” para o desempenho de umas tarefas e não de outras.

Para que a liderança seja eficaz, o líder deverá ajustar o seu estilo comportamental ao nível de maturidade dos subordinados. Os líderes deverão ainda desenvolver as suas competências, frequentando programas orientados para o desenvolvimento de competências de relação, de escuta activa, de persuasão, de motivação e de reforço dos comportamentos desejáveis dos colaboradores do líder, de análise e diagnóstico das situações, de abertura de espírito e gestão de divergências, assim como de adaptabilidade e flexibilidade. As competências interpessoais também serão desenvolvidas em programas de formação, o que nos leva a acreditar que não se nasce líder, mas que se pode tornar líder. A liderança pode então aprender-se, treinar-se, como afirmam Kouzes & Posner (2009). As pesquisas efectuadas pelos autores mostram que a liderança não é um gene, não é uma herança, pois ela encontra-se em

todo o lado. “A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós” (Kouzes & Posner, 2009, p.46).

Assim, as teorias sobre a “nova liderança” “mais usualmente conhecida por liderança carismática e transformacional” (Martins, 2010, em Barracho e Martins, 2010, p. 61), surgidas nos anos oitenta (80), afirmam que o líder deve ter a capacidade de inculcar nos seus colaboradores a noção de “bem comum” em prol dos objetivos do grupo. Segundo Blanchard (2009) a definição de liderança deverá ser modificada, devendo definir-se como “a capacidade de influenciar os outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior” (Blanchard, 2009, p.XI). A expressão “bem superior” significa o que é melhor para todos os envolvidos.

Os líderes devem assim concentrar-se tanto nas pessoas como nos resultados, porque é o desenvolvimento das pessoas que irá permitir o sucesso das organizações. O líder deverá transmitir e agir de acordo com valores como lealdade, compromisso, respeito e motivação. Desta forma, Goleman, Boyatzis e McKee (2007) afirmam que

“a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas. Isto ocorre quando o líder cria ressonância, isto é, quando consegue aumentar a intensidade dos sentimentos positivos ao seu redor – a ressonância é assim um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas. No fundo, a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional “ (p. 9).

O líder deve ter a capacidade de criar ambientes emocionais que estimulem as inovações criativas, propiciadores de relações afáveis entre todos quantos fazem parte da organização. Este efeito é designado pelos autores de “ressonância” e este tipo de liderança “primal” que encontra um dos seus fundamentos na inteligência emocional. Segundo os autores, faz parte da liderança emocional “a capacidade para impor a realidade das exigências do trabalho sem perturbar indevidamente as pessoas” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2007, p.33). Por um lado, as emoções positivas, como o entusiasmo, melhoram muito o desempenho e, por outro, as emoções negativas, como o rancor e a ansiedade, causam desorientação e paralização. Todavia, Welsh (2006),

afirma que não há uma forma fácil para ser líder, apesar de a liderança ser estimulante. Segundo ele os líderes devem:

“O que fazem os líderes

1. Os líderes melhoram constantemente o nível da sua equipa, fazendo de cada encontro uma oportunidade para avaliar, orientar (coach) e construir autoconfiança.
2. Os líderes certificam-se de que a sua equipa não conhece apenas a visão, mas que a vive e a respira.
3. Os líderes contagiam todos e transmitem energia positiva e optimismo.
4. Os líderes estabelecem confiança com franqueza, transparência e consideração.
5. Os líderes têm coragem para tomar decisões impopulares e seguir a sua intuição.
6. Os líderes investigam e incentivam com uma curiosidade que toca o cepticismo, assegurando que as suas perguntas são respondidas com acções.
7. Os líderes incentivam a aprendizagem e que se corram riscos, estabelecendo o exemplo.
8. Os líderes comemoram” (Welsh, 2006, p.65).

Além das competências inerentes à inteligência emocional, os líderes devem também ser capazes de inspirar uma visão, incentivar a aprendizagem, ser exemplares, avaliar e comemorar, devendo o exercício da liderança orientar-se para o desenvolvimento humano.

A importância da visão é, também, destacada por Kouzes & Posner (2009). A sua partilha é um dos fundamentos da liderança. Líderes e liderados devem falar a mesma linguagem e comungar dos mesmos objectivos, pois a liderança é um diálogo e não um monólogo.

Hooper & Potter (2010) identificam sete competências da liderança que o líder deve possuir:

1. Uma visão para o futuro que o levará a estabelecer uma direcção para a organização;
2. Assumir uma conduta exemplar, pois o seu comportamento é considerado como um modelo de referência;
3. Comunicar eficazmente, de modo a poder despertar sentimentos positivos nos colaboradores;
4. Ser convincente, levando os seguidores a cumprirem os objectivos;
5. Recorrer a uma abordagem holística que inclua motivação, delegação de poderes, orientação e encorajamento, para fazer sobressair o que de melhor têm os colaboradores;
6. Ser proactivo, tornando-se agente de mudança;
7. Ter capacidade para tomar decisões.

Na perspectiva de Kouzes & Posner (2009), as competências da liderança podem ser adquiridas por todos, desde que sejam capazes de se liderarem a si próprios e acreditarem que conseguem.

“É um mito que só uns quantos felizardos conseguem compreender os meandros da liderança. A liderança não é um gene ou um código secreto que as pessoas normais não conseguem decifrar. A verdade é que a liderança é um conjunto de capacidades e de habilidades que são úteis quer se esteja numa posição de poder ou na linha da frente, em Wall Street ou na baixa, em qualquer campo universitário, comunidade ou empresa. E, como qualquer capacidade, pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com a prática e as reacções, os modelos que se segue e o treino” (Kouzes & Posner, 2009, p.371).

A aprendizagem para o exercício da liderança é, também, destacada por Fullan (2003a) que afirma que ninguém nasce líder. A capacidade para a liderança deverá desenvolver-se num contexto adequado, propiciador de um conjunto de competências, onde os liderados poderão transformar-se em líderes, desde que bem orientados pelos

seus líderes. Kouzes & Posner (2009) aconselham ainda os aspirantes a líderes a se manterem humildes e despretensiosos, abertos ao novo e à mudança. Outro aspecto importante que os autores também destacam é a necessidade de os líderes estarem apaixonados pela liderança, pelas pessoas que fazem parte da organização e por aquilo que ela produz, porque “A liderança não é um assunto racional. A liderança é um assunto emocional” (Kouzes & Posner, 2009, p.384).

2.2. Liderança e Gestão: relação ou dicotomia?

No primeiro ponto do nosso trabalho, pretendemos mostrar que existe uma multiplicidade de definições sobre o conceito de liderança, que a liderança é um fenómeno universal, existindo sempre que a situação é grupal e que o seu exercício tem influência, não só sobre os resultados, mas também sobre os processos a nível pessoal e colectivo. Como referimos, os defensores da “nova liderança” afirmam que a verdadeira liderança implica uma relação, onde líderes e liderados podem desenvolver-se em conjunto. Tal dialéctica leva-os a afirmar que a liderança é um exercício que pode ser aprendido, tal como se pode também aprender a ser gestor. A aprendizagem para o exercício da liderança, segundo Blanchard (2009) e Avolio (1999) começa no seio da família, continuando, depois, na escola. É por isso também que o desenvolvimento da liderança é uma ciência e, ao mesmo tempo, uma arte, levando alguns investigadores a considerarem a liderança como um fenómeno emocional e a gestão como um fenómeno racional.

- Mas, poderão os vocábulos ser considerados sinónimos?
- Gerir e liderar comportarão funções distintas?
- Nas organizações, serão os gestores mais importantes do que os líderes ou vice-versa?

Segundo Rego e Cunha (2007), a literatura disponível indica que muitos autores tratam como sinónimos os vocábulos liderança e gestão. No entanto, fora dos círculos de investigação é bastante comum a tese de que a liderança é um processo muito mais emocional do que a gestão. Citando Hughes, *et al*, (1996, p.13) os autores afirmam que

líderes e gestores distinguem-se pelo facto de os primeiros serem dinâmicos, criativos e visionários, podendo ser considerados carismáticos e inspiradores. Ao contrário, os gestores porque trabalham mais com a cabeça do que o coração, porque lidam com a eficiência, os procedimentos, o controlo e os regulamentos, podem ser considerados mais racionais do que os líderes.

O termo gestão está, assim, ligado a competências técnicas, à racionalização e operacionalização de metas com vista à prossecução de objectivos definidos. Por outro lado, o termo liderança está também ligado a um conjunto de competências, mais do domínio emocional, à visão, à partilha de ideias, à inovação e à mudança.

Bento (2008a) afirma também que

“A liderança e a gestão são dois processos ou funções distintos. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional - pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e reactiva” (p.37).

Os gestores e os líderes exercem então diferentes funções. O quadro que se segue reflecte essas diferenças.

Quadro II - As diferentes funções dos líderes e dos gestores.

Líderes	Gestores
Interessam-se pelo futuro	Interessam-se pelo presente
Respiram a mudança	Preferem a estabilidade
Pensam no longo prazo	Actuam no curto prazo
São cativados por uma visão	Preocupados com regras e regulamentos preferem a execução
Tratam do porquê	Tratam do como
Sabem como empoderar os subordinados	Propendem para o controlo

Sabem como simplificar	Apreciam a complexidade
Confiam na intuição	Prezam a lógica
Têm uma perspectiva societal	Preocupam-se com a organização

Fonte: Rego e Cunha (2007) p.176, a partir de Kets de Vries (2001b)

Por seu lado, Bush e Glover (2003) afirmam que a liderança significa influenciar os outros na procura de fins desejáveis, o que requer muita energia e competência. A gestão consiste na manutenção da ordem da organização, sendo, por isso, ambas importantes. Enquanto uma visão clara é fundamental para estabelecer a natureza da direcção da mudança, também é igualmente importante garantir a execução dessa mesma mudança. Por isso, muitos autores defendem a existência de uma relação estreita entre gestão e liderança, apesar de reconhecerem que são processos distintos. Organizações mal lideradas perdem a sua visão e organizações mal geridas podem também não realizar os seus objectivos e/ou atingir as suas metas.

Também Kotter (1990) afirma que liderança e gestão são processos diferentes, cada um com a sua função e actividades características, mas ambos necessários para o sucesso das organizações. A tomada de decisões, a criação de redes relacionais para garantir que o trabalho seja realizado e a verificação do cumprimento dos objectivos, apesar de serem actividades comuns da gestão e da liderança, são tarefas que podem ser realizadas de forma diferente. A gestão implica planeamento e orçamentação, definição de objectivos ou metas e o estabelecimento de processos detalhados para o cumprimento dos objectivos. Por seu lado, a liderança implica a divulgação de uma visão para o futuro, a comunicação, o envolvimento, a inspiração, a motivação e, também, o apelo a emoções, muitas vezes escondidas.

Existe um ponto comum entre as várias posições defendidas: a liderança e a gestão, apesar de diferentes, são ambas necessárias para as organizações. Alguns autores perguntam se as duas funções poderão ser exercidas pelas mesmas pessoas ou se o deverão ser por pessoas diferentes. As diferenças entre gerir e liderar relacionam-se mais com a pessoa do que com o processo (Avolio, 1999). Por isso, as organizações, para serem bem sucedidas, precisam de bons gestores e bons líderes, combinando uma

gestão e uma liderança fortes, o que resulta numa dupla liderança. Pelo contrário, Bento (2008a) afirma que a mesma pessoa pode assumir ambos os processos. Por seu lado, Rego e Cunha (2007) afirmam que, no exercício de algumas funções organizacionais, a liderança pode ser mais relevante do que a gestão, ocorrendo o oposto noutras funções.

Apesar de alguns indivíduos terem mais apetência para a gestão e outros para a liderança, as duas funções podem ser aprendidas. Segundo Vicente (2004) as organizações, sendo constituídas por um conjunto de pessoas que estabelecem entre si relações recíprocas, que actuam num ambiente dinâmico e que utilizam os recursos disponíveis com o fim de atingirem um objectivo comum, necessitam de processos de liderança e processos de gestão, que podem ou não ser desempenhados pela mesma pessoa. As escolas integram-se na definição referida. Professores, alunos, pessoal não docente, pais, encarregados de educação e a comunidade onde a escola se insere devem trabalhar para o mesmo objectivo comum. Por isso, precisam de bons gestores e bons líderes. Poderão as duas funções ser exercidas pela mesma pessoa?

2.3. A gestão e a liderança das escolas

Uma revisão da literatura sobre o tema leva-nos à conclusão de que a gestão e a liderança das escolas em Portugal aparecem como actividades inter-relacionadas, e até, sobrepostas. Segundo Silva (2010), os conceitos de líder e liderança são relativamente recentes em Portugal e só muito timidamente foram entrando no léxico pedagógico, não se reconhecendo como líderes os gestores das escolas. “Em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (*management*) do que de um exercício assumido de liderança (*leadership*)” (Silva, 2010, p.71). Também, segundo Torres e Palhares (2009), o sistema educativo português, nas últimas décadas, tem dado importância crescente às dimensões da gestão e liderança escolares, devendo o director da escola assumir as duas funções.

“O paradigma dominante de organização e gestão escolar anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com as lógicas de prestação de

contas e de racionalização dos recursos. Com efeito, a centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes de política educativa, adquire, doravante, um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de “um líder forte” de um rosto, que se responsabilize pela implementação de um projecto educativo que se pretende partilhado” (Torres e Palhares (2009, p.131).

Azevedo J. (2010) coloca a questão: “Por exemplo, pode um líder educativo, equilibrar a sua responsabilidade de liderança e de gestão de maneira que a escola melhore a sua qualidade” (p.3)? Segundo o autor, a liderança de uma escola é mais uma função do que um cargo. Os líderes de uma escola são pessoas que fornecem directivas e exercem influência para atingir as finalidades da escola. “Três grandes categorias de práticas foram identificadas como importantes para o sucesso de uma liderança em praticamente todas as escolas, a saber: estabelecer orientações, desenvolver as pessoas e a escola” (Azevedo J, 2010, p.1).

Mas, ainda segundo Torres e Palhares (2009) e no actual quadro legislativo português, os líderes escolares têm de assumir as funções de liderança, porque são responsáveis pela execução de um Projecto Educativo que melhore os resultados escolares dos alunos e que transforme a escola numa comunidade de aprendizagem, devem gerir os recursos e prestar contas. Por isso, “o líder da escola tende a assumir funções instrumentais e mecanicistas, cada vez mais distantes de uma liderança como objecto de acção pedagógica, ou nas palavras de Sergiovanni (2004), liderança como pedagogia” (Torres e Palhares, 2009, p.132).

Esta tensão também é referida por Azevedo (2003), quando afirma que a maior parte dos directores escolares assume as duas funções: agir em conformidade com a lei e conduzir a comunidade escolar de modo a que a escola melhore os resultados de aprendizagem dos alunos.

Por seu lado, Vicente (2004) afirma que a gestão é uma actividade que visa contribuir para a definição de objectivos e estratégias, que é um fenómeno universal no mundo actual, sendo os gestores únicos e individuais com o seu estilo próprio de liderança de equipas e pessoas. Para inverter “o quadro pouco animador do sistema educativo português” (Vicente, 2004, p.138), defende a necessidade de ser levado a cabo um investimento ao nível da gestão e liderança. Uma escola de qualidade precisa

de uma “forte e esclarecida liderança” que permita e promova o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade, no desenvolvimento do projecto educativo da escola. “Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação” (Vicente, 2004, p.143). Assim, o líder deve revitalizar a organização e criar novas visões que levem à mudança.

Também Fullan (2003b) diz-nos que liderar escolas, tal como qualquer organização, requer directores com coragem e capacidade para construir novas culturas baseadas em relações interpessoais de confiança. A liderança da escola surge como a chave para a melhoria do sistema escolar. Os líderes escolares devem trabalhar em função de um propósito moral, ou seja, para o bem comum. Segundo o mesmo autor, as investigações mostram que as funções do líder escolar são exercidas num contexto carregado de mensagens ambíguas e inconsistentes: controlar, mas seguir directivas centrais; provocar melhorias, mas ter de prestar contas.

Sergiovanni (2004a) afirma também que, quer a gestão quer a liderança das escolas, são duas dimensões que devem estar relacionadas, apoiando-se uma à outra. A dimensão ética deve estar presente em ambas, não devendo a gestão escolar funcionar como um negócio, porque as escolas são lugares especiais.

A liderança e a gestão escolar devem, assim, basear-se em valores, capazes de transformar a escola numa comunidade de aprendizagem. Nesta missão o director/presidente da escola assume um lugar de destaque. Por isso,

“Nas raízes da responsabilidade do papel de Presidente do Conselho Executivo encontramos as raízes da liderança escolar – um compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, aqueles que lutam por agir de acordo com esses propósitos e agindo como um guardião para proteger a integridade institucional da escola” (Sergiovanni, 2004b, p 126).

Assumindo o seu papel de líder, agindo com base em valores, o director/presidente deverá conseguir a colaboração da comunidade escolar na concretização do processo educativo. No sistema educativo português a gestão e a

liderança da escola parecem surgir com funções interligadas. Tal como afirma Vicente (2004), “A gestão e administração das escolas, com base numa forte e esclarecida liderança e capacidade de assunção de riscos, num quadro de autonomia, revelam-se, em nosso entender, como meios fundamentais de incrementar o sistema educativo” (p.138).

2.3.1. O quadro normativo da gestão e liderança das escolas em Portugal

Como referimos no ponto anterior, a gestão e a liderança das escolas em Portugal encontra-se envolta em tensões e contradições. Neste momento, ao abrigo do actual quadro legislativo, os directores das escolas devem assumir funções de liderança geradoras de dinâmicas capazes de levar a uma melhoria dos resultados escolares e devem também fazer uma gestão otimizada dos recursos que têm ao seu dispor.

O diploma que regulamenta o actual modelo de gestão das escolas em Portugal, Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, defende um modelo de gestão unipessoal, onde se destaca a figura do director como o “líder forte” e como o “rosto da escola” (Torres e Palhares, 2009) capaz de se responsabilizar pela comunidade escolar que dirige, mas também pôr em prática as directrizes emanadas do poder central. Aliás, segundo Barroso (2002), as opções que, em cada momento, são tomadas sobre os paradigmas de gestão e administração educacional são influenciados, por múltiplos factores, de acordo com as tensões geradas pelo jogo de influências a que está sujeita, nos diferentes momentos, a “história” legislativa. O mesmo autor afirma que “O processo de selecção e designação do “director da escola polariza perspectivas políticas, administrativas e organizacionais divergentes e é, muitas vezes, em torno dele que se estrutura o debate sobre os princípios e funções da gestão escolar e sua articulação com a gestão pedagógica” (Barroso, 2002, p.1). Segundo o mesmo autor (2005), é possível identificar quatro concepções diferentes de directores de escolas:

- burocrática, estatal e administrativa, em que o director é olhado como o representante do Estado na escola;

- corporativa, profissional e pedagógica, em que o director é olhado como o primeiro entre os seus pares que garante a defesa dos interesses pedagógicos e profissionais dos docentes, estabelecendo a ponte com a administração;
- gerencialista em que o director é visto como se fosse o gestor de uma empresa, preocupado com a gestão dos recursos e com os resultados a alcançar ;
- político-social, em que o director pode ser ainda visto como um negociador, mediador de lógicas e interesses diferentes, presentes na comunidade educativa, trabalhando para o “bem comum “ educativo que a escola deve proporcionar aos seus alunos.

Formosinho (2003) afirma também que a temática da governação das escolas tem sido um tema recorrente no debate educacional do regime democrático e, por isso, a discussão dos modelos de governação tem de ser vista como uma questão estruturante do regime democrático em que vivemos. Uma das questões que tem gerado mais tensões prende-se com o processo de escolha e designação do gestor escolar (Barroso, 2002, 2004, Machado 2003). Segundo este último, esta questão tem servido, ao mesmo tempo, como um dos motivos para elogiar ou criticar os sucessivos modelos de gestão. Se, por um lado, a impreparação técnica dos gestores e a sua escolha pelos seus pares são encarados como motivos para o seu menor sucesso, por outro lado, a colaboração dos gestores escolares na concretização de políticas ditadas a nível central tem sido fonte de elogios.

Estudos efectuados em Portugal (Barroso, 2002, 2004) mostram que, quer os reitores (desde 1914 até 1974), quer os directores da escola exercem, essencialmente, duas funções: a de administradores e a de líderes profissionais.

Segundo Formosinho (2003) no período decorrente entre 1974 a 1998, emergiu um “modelo burocorporativo”. Criou-se um mito à volta da gestão democrática considerando-a como uma conquista revolucionária. Tal modelo levou, por vezes, a uma recusa por parte de alguns professores “de controlo próximo”, gerando-se uma gestão permissiva, que até podia ser relacionada “com o estilo liberal, *laissez faire*” (Formosinho, 2003, p.27). Em troca do controlo da vida das escolas, a administração central permitiu às mesmas a escolha do seu director. Como afirmam Ventura,

Castanheira e Costa (2006) o Director/ Presidente do Conselho Executivo era considerado um “*primus inter pares*”, pois era eleito pelos seus colegas.

Vicente (2004) afirma que estudos nacionais e internacionais têm mostrado que a gestão democrática das escolas, só por si, não trouxe qualidade ao sistema educativo. A escolha dos órgãos de gestão da escola pelos seus pares, a impreparação técnica e científica dos líderes para o exercício das suas funções, aliados à pouca autonomia das escolas e aos poucos recursos de que dispõe, podem ser, cumulativamente, responsabilizados por essa falta de qualidade.

O debate sobre a profissionalização e a eleição do gestor escolar tem sido objecto de acesas discussões e análises. Para alguns, só um líder não escolhido pelos seus pares, capaz de gerir a escola como uma empresa, poderá levar a melhorias no sistema educativo. Outros, por seu lado, continuam a afirmar que os critérios pedagógicos devem prevalecer sobre os critérios administrativos.

Na verdade, se a gestão da escola se limitasse à mera aplicação de leis ou gestão administrativa financeira, haveria boas razões para a gestão se “autonomizar” da docência como carreira específica. Mas o objecto central da actividade gestionária da escola continua a ser a acção pedagógica, pelo que, na administração escolar, os critérios de natureza pedagógica devem sobrepor-se aos de natureza administrativa. Assim, a “juridiscionalização” e a gestão financeira na escola também carecem do enquadramento da pedagogia, sob pena de descaracterização da escola. Por isso, não vemos hoje ganhos substantivos para a qualidade da educação em contexto escolar com a criação de uma “carreira” autónoma de gestor escolar (Machado, 2003, p.62).

Actualmente, já existem muitos gestores/líderes escolares possuidores de formação especializada. A forma de selecção dos gestores escolares também foi alterada. O Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de Abril criou o cargo de Director da Escola que deverá ser “coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial” (Preâmbulo). “No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é -lhe atribuído o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão

pedagógica” (Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de Abril). O artigo 21º, no seu ponto 2 diz-nos que “ Para recrutamento do director, desenvolve -se um procedimento concursal (...)”. Assim, o normativo legal que regulamenta actualmente a gestão e a administração das escolas, põe fim ao processo de eleição directa do órgão de gestão escolar, criando uma direcção executiva unipessoal a quem é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. Desta forma, como afirmam (Torres e Palhares, 2009) “A agenda política e governativa inscreveu, na actualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares” (p.124). Todavia, ainda é cedo para fazer o balanço deste modelo de gestão escolar, que se pretende criador de lideranças fortes capazes de transformar a escola e contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

2.3.2. O quadro normativo da gestão e da liderança nas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM)

A Lei nº 13/91, de 05 de Junho, definiu o Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira. O artigo 30º, alínea o) afirma que a “ Educação pré-escolar, ensino básico, secundário, superior e especial”, “constitui uma matéria de interesse específico para a Região” (artigo 30º), entre outras também referenciadas.

Todavia, alguns anos se passaram para que a Região definisse o seu modelo de autonomia e administração das escolas. Só a 31 de Janeiro foi publicado o Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M que definia “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário e das unidades de educação pré-escolar incluídas nos estabelecimentos dos ensino básico” (artigo 1º).

Até essa data, a gestão e a administração das escolas foram feitas com base na legislação nacional, excepto o modelo definido pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 04 de Maio que não foi aplicado na Região (Barroso, 2002), que foi substituído pelo Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M. O diploma previa que a direcção executiva ou o director fossem recrutados mediante concurso, através da apresentação de uma candidatura, que seria objecto de análise por uma comissão constituída para o efeito,

composta por três ou cinco docentes, designados pelo Conselho da Comunidade Educativa (CCA). Assim sendo, as escolas da RAM, entre os anos lectivos 2000/2001 e 2005/06, foram geridas ao abrigo do referido decreto. Atendendo ao facto de alguns aspectos do mesmo terem sido considerados inconstitucionais, nomeadamente o modo de recrutamento do director de escola através de procedimento concursal, o mesmo foi alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M. Entretanto, no continente, o Decreto Legislativo nº 115-A/98, de 04 de Maio, que admitia a possibilidade de as escolas serem geridas por uma “d direcção executiva “ unipessoal (director) ou “ colegial” conselho executivo” (Barroso, 2002, p.8), eleita pelo pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola e representantes dos alunos do ensino secundário, assim como o representantes dos pais/encarregados de educação, foi alterado pelo Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de Abril e regulamenta, agora, “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (artigo 1º). O quadro que se segue permite estabelecer as diferenças/semelhanças entre os órgãos de gestão e administração das escolas ao abrigo dos normativos referidos.

Quadro III - Regime de administração e gestão das escolas ao abrigo do Decreto-lei nº 75/2008 e do Decreto Legislativo Regional nº 4/2000, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo nº 21/2006/M.

Decreto – lei nº 75/2008, de 22 de Abril	Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo nº 21/2006/M
Art. 10º Administração e gestão - Conselho geral - Director - Conselho pedagógico - Conselho administrativo	Art. 5º Direcção, administração e gestão das escolas - Conselho da comunidade educativa - Conselho executivo ou director - Conselho pedagógico - Conselho administrativo

O quadro seguinte estabelece as diferenças entre a composição dos órgãos de gestão das escolas, o modo de recrutamento, competências e duração dos respectivos mandatos.

Quadro IV - Órgãos de administração e gestão das escolas.

Decreto - lei 75/2008, de 22 de Abril	Decreto Legislativo Regional nº 4/2000, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo nº 21/2006/M
<p>Art. 18º Director</p> <p>- órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e patrimonial</p> <p>Art. 19º Subdirector e adjuntos do director</p> <p>- o director é coadjuvado por 1 subdirector e adjuntos em número a fixar em função da dimensão do agrupamento e por critérios definidos por despacho do governo;</p> <p>Art. 20º Competências</p> <p>- submeter à aprovação do Conselho Geral (CG) o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico</p> <p>- elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno; os planos anual e plurianual de actividades, relatório anual de actividades e propostas de celebração de contratos de autonomia</p> <p>- aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido o município</p> <p>-elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com orientações do CG</p> <p>- designar os coordenadores de escola, os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma</p> <p>-planear e assegurar execução de actividades da acção social escolar, em conformidade com orientações do CG</p> <p>- estabelecer protocolos e acordos em conformidade com orientações do CG</p>	<p>Art. 13º Conselho executivo ou director</p> <p>- órgão de gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira</p> <p>- assegurado por um órgão colegial ou director, de acordo com política educativa de escola definida no CCE</p> <p>- dispensa total da componente lectiva, (opção por turma não remunerada)</p> <p>Art. 14º Composição</p> <p>- órgão colegial : 1 presidente e 2 vice-presidentes</p> <p align="center">ou</p> <p>- 1 director e 2 adjuntos (4 vice-presidentes ou adjuntos se o estabelecimento tiver mais de 1000 alunos ou 800 alunos e ensino secundário)</p> <p>Art. 15º Competências</p> <p>- submeter à aprovação do conselho da comunidade educativa o projecto educativo de escola, elaborado por equipa por si designada, ouvido o conselho pedagógico</p> <p>- elaborar e submeter à aprovação do CCE o regulamento interno da escola, ouvido o conselho pedagógico</p> <p>- elaborar o projecto de orçamento, ouvido o conselho da comunidade educativa</p> <p>- elaborar o plano anual de escola e aprovar o respectivo documento final, ouvidos os conselho da comunidade educativa e pedagógico</p> <p>- elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de escola</p> <p>- planear e assegurar a execução das actividades da acção social escolar</p> <p>- elaborar o regimento interno fixar as funções e competências de cada membro</p>

<p>- proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis</p> <p>- dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos</p> <p>- nas faltas e impedimentos é substituído pelo director</p> <p>Art. 21º Recrutamento</p> <p>- procedimento concursal prévio à eleição pelo CG,;</p> <p>Condições de eleição:</p> <p>- formação específica em Administração escolar/Administração educacional</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>um mandato completo como director ou adjunto, presidente ou vice-presidente</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>três anos como director ou director pedagógico de estabelecimento de ensino particular ou cooperativo</p> <p>Adjuntos:</p> <p>- nomeados pelo director (docentes quadro nomeação definitiva, com mínimo cinco anos serviço e em exercício de funções nesse agrupamento ou escola);</p> <p>Art. 22º Procedimento concursal</p> <p>- análise do <i>curriculum vitae</i>, do projecto de intervenção na escola e entrevista</p> <p>Art. 25º Mandato</p> <p>- 4 anos podendo ser reconduzido pelo CG durante dois mandatos consecutivos</p> <p>- não é permitida a eleição para 5º mandato nem durante o quadriénio após</p> <p>- pode cessar funções:</p>	<p>Art. 16º Presidente do conselho executivo e director</p> <p>- pode delegar competências num dos vice-presidentes ou adjuntos</p> <p>- nas faltas e impedimentos é substituído pelo vice-presidente ou adjunto por si indicado</p> <p>Artº 17º Recrutamento</p> <p>- eleito em assembleia eleitoral por docentes, não docentes, representantes de alunos no ensino secundário, e pais e encarregados de educação (básico: 1 encarregado de educação por turma; no ensino secundário: 2 encarregados de educação por ano de escolaridade e um aluno por turma)</p> <p>- os candidatos são docentes do quadro de nomeação definitiva da escola:</p> <p>presidente com 5 anos de serviço e qualificação para o exercício de funções – formação específica em Administração escolar/Administração educacional</p> <p style="text-align: center;">ou</p> <p>um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão</p> <p>vice-presidentes com 3 anos de serviços e preferencialmente qualificados para o exercício de outras funções educativas</p> <p>- os adjuntos (com os mesmos requisitos) são nomeados pelo CCE, sob proposta do director</p> <p>Art. 18º Eleição</p> <p>- os candidatos apresentam lista e um programa de acção</p> <p>Art. 20º Mandato</p> <p>- 4 anos</p> <p>- pode cessar funções:</p> <p style="padding-left: 20px;">. a requerimento do interessado,</p> <p style="padding-left: 20px;">mediante parecer do CCE</p>
---	---

<p>. a requerimento do interessado</p> <p>. no final do ano escolar, deliberação por maioria de dois terços dos membros do CG, por desadequação</p> <p>. na sequência de sanção disciplinar</p> <p>- a cessação do mandato do director implica novo procedimento concursal</p> <p>- o subdirector e os adjuntos podem ser exonerados, a qualquer momento, por decisão fundamentado do director</p> <p>Art. 26º Regime de exercício de funções</p> <p>- director exerce funções em regime de comissão de serviço e de dedicação exclusiva o que implica incompatibilidade do cargo de dirigente com quaisquer outras funções, remuneradas ou não, com excepção de algumas enunciadas- está isento de horário de trabalho</p> <p>Art. 30º Assessoria da direcção- o conselho geral pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, designando docentes em exercício de funções, para apoio à actividade do director</p>	<p>. no final do ano escolar, deliberado por unanimidade do CCE, por desadequação</p> <p>. por despacho SREC, na sequência de sanção disciplinar</p> <p>- por cessação do mandato do presidente, assume funções o elemento definido no regimento do órgão</p> <p>- vice-presidentes ou adjuntos: substituído por docente com mesmos requisitos</p>
---	--

Analisando o quadro anterior, podemos concluir que no Continente o órgão de gestão está assente num órgão unipessoal (director), coadjuvado por um subdirector e um ou três adjuntos, em função da dimensão do agrupamento. Na RAM preconiza-se um órgão colegial composto por um presidente e dois ou quatro vice-presidentes, dependendo do número de alunos que o estabelecimento possuir, assim como também dos níveis de ensino: básico e secundário. Também é possível a escola optar por um órgão unipessoal, de acordo com a política organizativa definida pelo CCE.

As competências deste órgão são semelhantes em ambos os casos e podem ser delegadas no subdirector e adjuntos ou nos vice-presidentes.

Ao invés do procedimento concursal que ocorre no Continente, (considerado inconstitucional no antigo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, ao abrigo do Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M), na RAM, o órgão de gestão é eleito com a participação de toda a comunidade escolar. Trata-se de um processo

democrático e participativo onde devem intervir pelo menos 60% do número total de eleitores.

No que respeita ao número de mandatos, segundo o Decreto-lei nº75/2008, o director pode ser reconduzido pelo conselho geral, por dois mandatos consecutivos, podendo apresentar candidatura a um quarto mandato, mas não pode ser eleito para o quinto mandato, nem para o quadriénio a seguir. O director pode exercer funções durante 12 (doze) anos e apresentar novamente a sua candidatura ao quarto mandato consecutivo o que torna possível o exercício do cargo durante 16 (dezasseis) anos.

O Decreto Regional, não impõe limite ao número de mandatos dos conselhos executivos. Na maioria dos casos, a estabilidade do conselho executivo tem-se revelado profícua, porquanto possibilita a continuidade das políticas educativas e a votação de quatro em quatro anos valida os novos programas de acção e legitima o mandato deste órgão.

No decreto nacional, o director tem a seu cargo uma panóplia de funções e de responsabilidades superiores ao estipulado no decreto regional. Na RAM, prevê-se uma delegação de competências, pelo que a responsabilização do Presidente/Director poderá ficar mais diluída.

2.4. A influência da liderança na procura da eficácia e qualidade escolares

Numa sociedade que se descobre cada vez mais em mudança acelerada, a escola tem sido vista como meio privilegiado para dar resposta às necessidades criadas pelo desenvolvimento, assumindo, assim, de forma inequívoca o seu papel de agente de mudança. Neste contexto, a liderança e o líder desempenham um papel de destaque. Como afirma Thurler (2001), os processos de mudança não se desenvolvem por si mesmos, precisando de um determinado número de actores que trabalhem deliberadamente para orientá-los. Mas os contextos onde a sua acção decorre são muito complexos.

Como refere Sanches (2009), à escola de hoje pede-se que eduque, sem excluir nem discriminar, que integre uma diversidade de públicos, que coloque ênfase em níveis elevados de conhecimentos, de competências e de capacidades consideradas básicas para o exercício de uma cidadania activa, de emprego e de coesão social. Desta forma

“à liderança das escolas pede-se que dê relevo aos imperativos da justiça social com efeitos nas políticas de equidade e de inclusão dos alunos na escola, uma orientação em consonância com as políticas nacionais e da União Europeia” (Sanches, 2009, p.108). A liderança da escola deverá, então, orientar-se por princípios morais, dando relevo a uma política de justiça social. Por isso, ela deverá ser compreendida como um processo de influência baseado em valores e crenças bem definidos, ligados a uma visão para a escola, que implique um futuro melhor para todos, tornando-se, assim, uma “liderança do cuidar” (Hargreaves e Fink 2009). Esta posição é também sentida por Fullan (2003b), quando refere que o líder escolar deve mudar o contexto para introduzir novos comportamentos que provocarão mudanças na escola e, conseqüentemente, na sociedade, sendo o bem comum o grande propósito moral da liderança. A escola deverá tornar-se numa comunidade de aprendizagem. Por isso, segundo Sanches (2009) a acção da liderança deverá fundamentar-se em três pilares: desenvolvimento da capacidade de adaptação da escola aos contextos de indeterminação, orientação para o conhecimento e realização da sua missão como organização aprendente.

A liderança da escola deverá ser, então, uma liderança facilitadora, exercida de modo adaptativo, capaz de criar comunidades de aprendizagem e responder à diversidade de situações que poderão surgir. Na perspectiva de Hargreaves e Fink (2009), deverá ser uma liderança sustentável.

“Seja qual for o ponto de partida, uma finalidade última da aprendizagem e da liderança sustentável é que, com o tempo, as escolas se transformem em comunidades de aprendizagem profissional autênticas e assertivas, que constituam células fortes permitindo a melhoria de todo o sistema educativo” (Hargreaves e Fink, 2009, p. 174).

São sete os princípios da liderança sustentável referidos pelos autores: profundidade, durabilidade, amplitude, justiça, diversidade, disponibilidade de recursos e conservação.

1. Profundidade – A aprendizagem deve ser profunda e para todos; a liderança sustentável deve orientar-se para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal;
2. Durabilidade – A liderança sustentável perdura, pois a sucessão da liderança constitui um desafio no mundo educativo;

3. Amplitude – É uma liderança distribuída, pois num mundo complexo nenhum líder pode controlar tudo;
4. Justiça – Não prejudica o ambiente circundante, mas melhora-o activamente; é uma forma de liderança que respeita os outros; é socialmente justa;
5. Diversidade – Promove a diversidade no ensino e na aprendizagem; evita a estandardização.
6. Disponibilidade de recursos – Reconhece e recompensa os talentos de liderança existentes numa organização, não apenas no fim da carreira; não esgota os líderes sobrecarregando-os com inovações e prazos irrealistas para concretizar a mudança; não desperdiça dinheiro, nem pessoas.
7. Conservação – É uma liderança com memória, pois aprende com o passado para transformar o futuro.

Todos os líderes devem empenhar-se no desenvolvimento de uma liderança sustentável. Apesar de ser uma liderança distribuída, o papel do líder não se torna irrelevante. Cabe-lhe a tarefa de ajudar a criar ambientes propiciadores de debate e partilha que levarão à criação de comunidades de aprendizagem. As escolas necessitam assim de líderes transformacionais para se tornarem em organizações do conhecimento. O director deve ser o líder das aprendizagens, distinguindo-se pela sua capacidade em inculcar nos outros o bem comum em prol dos objectivos do grupo, como afirmam Barracho e Martins (2010). De que modo deverá ser exercida a liderança? Que estilo deverá então utilizar o líder?

2.4.1. O exercício da liderança

A liderança pode ser exercida de várias maneiras. Segundo Parreira (2010), não há estilos de líderes, mas sim práticas diferentes com diferentes efeitos, cujo agrupamento pode ser percebido pelos colaboradores como estilo do líder. Nesta óptica, podemos afirmar que existem tantos estilos quantos os líderes, podendo ser agrupados em função das suas características. Por isto, a revisão da literatura fornece-nos uma

panóplia de estilos de liderança que, na sua essência, resultam da forma como os líderes se relacionam com os seguidores. Segundo Kouzes & Posner (2009) as pesquisas efectuadas no campo da liderança desde 1983, mostram que quando os líderes querem conseguir feitos extraordinários nas suas organizações adoptam cinco práticas de liderança exemplar:

Quadro V- As cinco práticas da liderança exemplar.

Prática	Mandamento
Mostrar o Caminho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns. 2. Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns.
Inspirar uma Visão Conjunta	<ol style="list-style-type: none"> 3. Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras. 4. Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns.
Desafiar o Processo	<ol style="list-style-type: none"> 5. Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar. 6. Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência.
Permitir que os Outros Ajam	<ol style="list-style-type: none"> 7. Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações. 8. Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências.
Encorajar a Vontade	<ol style="list-style-type: none"> 9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual. 10. Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.

Fonte: Kouzes & Posner (2009), p. 48

Os líderes devem então apresentar, de forma inequívoca, os princípios orientadores para a sua organização e agir de acordo com eles (clarificar valores e dar o exemplo). A partilha da visão é fundamental para que todos, comprometendo-se com ela, trabalhem para o mesmo fim. O reconhecimento pelo trabalho da equipa, feito de esforços individuais deverá também ser reconhecido como catalisador da motivação, empenho e, ao mesmo tempo, gerador de mudança.

Segundo Fullan (2003a), cada líder pode tornar-se mais eficaz se conseguir centrar-se num pequeno número de aspectos essenciais da liderança e desenvolver uma

estrutura conceptual sobre a própria responsabilidade do líder para consigo próprio e para os que com ele trabalham. O autor refere-se a cinco componentes de liderança, que podem aumentar a eficiência do líder: objectivo moral, compreensão do processo de mudança, construção de relações, fomento da construção do conhecimento e a luta pela coerência com energia, entusiasmo e confiança.

Também, segundo Thurler (2001), a liderança pode ser exercida de acordo com diversas modalidades e alimentada de várias formas: de modo formal, “à frente do palco”, ou na sombra, fazendo até concorrência à liderança formal, ou criando com ela sinergias, exercida de modo informal. A autora refere ainda as diversas modalidades para o seu exercício: umas voltadas para a formação, para o contexto, para a cultura, outras para a transacção ou a transformação. Todas as modalidades podem ser geradoras de aspectos positivos e aspectos negativos. Como a liderança comanda o desempenho de todo o tipo de organizações, não apenas nas empresas (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007), um estudo encomendado pelo governo inglês sobre os estilos de liderança em quarenta e duas escolas concluiu que os estilos tinham grande influência sobre os resultados escolares. “Verificou-se que, em 69% das escolas com melhores resultados, os directores recorriam a pelo menos quatro estilos de liderança com ressonância, utilizando um ou outro conforme fosse necessário” (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007, p. 107). Os melhores líderes são os que recorrem a estilos capazes de gerar sentimentos positivos, libertadores do que há de melhor nas pessoas. Contudo, “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias” (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007, p. 75).

2.4.2. Estilos de liderança

Os quatro estilos geradores de melhores desempenhos, segundo Goleman, Boyatzis e Mckee (2007), são o estilo visionário, o estilo conselheiro, o estilo relacional e o estilo democrático. Os outros dois, o estilo pressionador e o estilo dirigista, também podem ser utilizados, mas em situações muito específicas e com os devidos cuidados.

- .O estilo visionário canaliza os liderados para visões e sonhos partilhados, gerando um ambiente positivo;
- o estilo conselheiro relaciona os desejos das pessoas com os objectivos das organizações, tendo também efeitos muito positivos sobre o clima da organização;
- o estilo relacional cria harmonia, melhorando o relacionamento entre as pessoas, sendo adequado para a resolução de conflitos num grupo e propiciador de motivação;
- o estilo democrático valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação;
- o estilo pressionador pode ser utilizado quando o líder deseja obter resultados difíceis, mas estimulantes e pode levar uma equipa competente a produzir resultados de elevada qualidade;
- o estilo dirigista poderá ser útil em situações de crise e utilizado com subordinados difíceis. Se as instruções dadas forem claras poderá acalmar os receios.

O estilo pressionador e o estilo dirigista não deverão ser utilizados isoladamente ou de forma incorrecta, pois podem ser geradores de dissonância, diminuindo os sentimentos positivos. A utilização de cada estilo baseia-se em aptidões de liderança própria e “os melhores líderes são os que sabem utilizar a abordagem mais adequada a cada momento e passam de um estilo para outro sempre que necessário” (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007, p. 107).

O mesmo ponto de vista é também partilhado por Hargreaves e Fink (2009), quando afirmam que a liderança sustentável é uma liderança para se adequar a cada situação, que não é estandardizada e mecânica, mas personalizada, acessível e flexível.

Blanchard (2009) diz-nos também que, durante muito tempo, se pensou que havia apenas dois estilos de liderança – o autocrático e o democrático. Hoje, sabe-se que “os gestores complexos são flexíveis e capazes de adaptar o seu estilo de liderança a cada situação” (Blanchard, 2009, p.79). O modelo de Liderança Situacional II defende que

não existe um estilo melhor de liderança para encorajar o desenvolvimento, mas que o estilo deve ser adaptado à situação. São identificados quatro estilos básicos de liderança que correspondem a quatro níveis básicos de desenvolvimento dos liderados, que se apresentam no quadro seguinte.

Quadro VI - Estilos de liderança, segundo o modelo de Liderança Situacional II.

Estilos de liderança	Níveis de desenvolvimento dos liderados
(E1) - direcção	D1 - O principiante entusiasta – pouca competência, compromisso elevado.
(E2) - <i>coaching</i>	D2- O aprendiz desiludido – pouca a alguma competência, compromisso baixo.
(E3) - apoio	D3 – O executante capaz, mas cauteloso – competência moderada a elevada, compromisso variável.
(E4) - delegação	D4 – O realizador autónomo – competência elevada, compromisso elevado.

Fonte: Blanchard, 2009, p.81

O autor considera ainda que a liderança é um percurso transformador que implica quatro fases:

- autoliderança - o indivíduo tem necessidade de conhecer-se a si próprio, sendo este um dos requisitos para a liderança autêntica;
- liderança *one on one* - o individuo deve desenvolver relações de confiança com os outros;
- liderança de equipas - a confiança deve estender-se a um grupo ou a uma comunidade;
- liderança organizacional - é a última fase; corresponde à liderança da organização; coloca no mesmo nível os resultados a atingir e a confiança adquirida nas fases anteriores.

Nas escolas, pretende-se que o estilo de liderança utilizado seja transformador, capaz de transformá-las em comunidades de aprendizagem, garantindo o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento. Bush e Derek (2003) referem que a vasta literatura existente sobre liderança gerou uma série de modelos que alguns autores agruparam em “tipos” em função de um conjunto de aspectos comuns. Adoptando a terminologia de Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999), identificaram as principais características dos oito modelos que se seguem.

- Liderança instrucional – os líderes que utilizam este estilo focam a sua atenção no ensino e na aprendizagem e no modo como os professores ensinam. A influência da liderança é colocada mais no resultado do que no processo.
- Liderança transformacional – os líderes que recorrem a este tipo de liderança procuram o compromisso dos professores para levarem a cabo a visão que têm para a escola. A ênfase da liderança é colocada muito mais no processo do que nos resultados.
- Liderança moral – baseia-se nos valores e nas crenças do líder. Aproxima-se do modelo transformacional, mas acentua a importância de um propósito moral para a escola.
- Liderança participativa – está muito relacionada com o processo de tomada de decisões. Relaciona-se com a noção de liderança distribuída e com os valores da participação e da democracia. O processo de melhoria da escola implica o compromisso e a participação de todos.
- Liderança gerencial – coloca em destaque os processos de gestão, dando ênfase às funções, tarefas e comportamentos do líder. Estes devem ser capazes de gerir adequadamente os recursos da organização para que esta atinja as suas metas.
- Liderança pós-moderna – realça a importância de se atender à multiplicidade de interpretações que os factos podem suscitar: não há uma realidade objectiva mas sim uma multiplicidade de experiências vividas pelos líderes e pelos professores. O modelo destaca a importância do indivíduo.

- Liderança interpessoal – destaca a importância das relações interpessoais dos líderes com a comunidade escolar e com o meio onde a escola se insere. Para tal os líderes devem ser dotados de competências interpessoais.
- Liderança contingencial - os líderes devem utilizar o estilo adequado às circunstâncias ou aos problemas que enfrentam.

Além dos modelos referidos, Bush e Glover (2003) apresentam-nos ainda um quadro síntese com alguns modelos de liderança referidos por outros autores.

Quadro VII- Modelos de liderança.

Leithwood e al (1999) adaptado por Bush e Glover (2002)	Sergiovanni (1984)	Bolman e Deal (1977)	Dimmock e Walker (2002)	Bush (1995)
Instrucional	Educacional			
Transformacional	Simbólico	Simbólico		
Moral				
Participativa			Colaboração e Participação	Colegial
Gerencial	Técnica	Estrutural	Planeamento e tomada de decisões	Formal
Pós-moderna				Subjectivo
Interpessoal	Humana	Recursos Humanos	Comunicação Interpessoal	
Contingente		Pluralismo Cultural		
	Cultural			Cultural
		Político	Conflito	Político

Fonte: Bush e Glover (2003), p. 33

A análise ao quadro referido, permite-nos concluir que alguns modelos são referenciados por vários autores. É o caso do modelo gerencial que surge com nomenclaturas diferentes. A liderança das escolas, como já referimos, está muito

associada às funções de gestão, assumindo, muitas vezes, esta função um papel de destaque. Aliás, os mesmos autores referem que o tipo de liderança adoptado pelos líderes escolares depende de um conjunto de variáveis tais como o tamanho, o tipo e a localização da escola, no centro da cidade, suburbana ou rural, de factores socioeconómicos, do governo, dos pais e do tipo de profissão que exercem, da experiência e do compromisso dos professores, dos recursos humanos da escola e da sua cultura: os seus valores, as suas crenças e o clima que nela se vive.

Os modelos citados surgem apenas como orientações para o trabalho dos líderes nas escolas. Os líderes devem estar aptos a responder às necessidades da escola no momento e utilizar diferentes estilos como resposta às situações que enfrentam. Se numa escola for apenas utilizada um estilo pelo seu director, o mesmo poderá não conseguir atingir os objectivos definidos para a mesma. O líder escolar deve aumentar as “coisas boas da escola” e diminuir as “coisas más”.

“Nas escolas as coisas boas ou positivas são a capacidade de realçar e melhorar a *performance* do aluno, aumentar a competência dos professores, privilegiar o envolvimento dos pais e da comunidade, o compromisso dos alunos, a satisfação geral e o entusiasmo em progredir e, acima de tudo, fomentar um enorme orgulho no sistema como um todo.” (Fullan, 2003a, p.21).

É por isso que muitos autores destacam a importância de se utilizar nas escolas uma liderança transformacional que segundo Greenfield (2000), Sergiovanni (2003), Fullan, (2003), Hargreaves e Fink (2007) pode ser designada de moral, porque deve ser uma liderança de transformação, ao mesmo tempo facilitadora, com vista ao aperfeiçoamento da escola e à melhoria dos resultados dos alunos. A liderança transaccional que coloque ênfase nos resultados escolares sem ter em conta o processo para atingi-los pode esgotar os líderes e os professores. Só uma liderança revitalizadora é capaz de promover o desenvolvimento das escolas.

2.4.3. Liderança transaccional e liderança transformacional

Uma revisão da literatura sobre o tema diz-nos que o conceito de liderança transformacional deve-se ao trabalho de Burns (1978) “e teve uma das suas repercussões mais notórias na teoria da liderança transformacional de Bass (1985), que foi porventura aquela que gerou mais resultados positivos de pesquisa” (Barracho e Martins, 2010, p.64). Também segundo Bento (2008) os principais “constructos” de liderança transformacional, transaccional e passiva – formam um novo paradigma, teoria *full range* (Bass e Avolio, 2004) para a compreensão dos efeitos do estilo de liderança. Os referidos autores conseguiram operacionalizar os três tipos de liderança através de um questionário, o *Multifactor Leadership Questionnaire* (Questionário Multifactorial de Liderança – MLQ, sobre o qual nos iremos debruçar no próximo capítulo) que tem sido utilizado em múltiplas investigações empíricas, nos mais variados contextos organizacionais, desde educacionais até militares.

Segundo Rego e Cunha (2007), a liderança transformacional é uma liderança exercida por indivíduos que introduzem mudanças profundas na sociedade e é profundamente influenciada pela personalidade do líder. Assim sendo, pode ser definida como o processo através do qual os líderes conseguem o empenhamento dos liderados para a concretização dos objectivos da organização, levando-os a ultrapassar os seus interesses.

Valores como a honestidade, a responsabilidade, a honra e a reciprocidade determinam a acção dos líderes, geradora do empenhamento e do desempenho elevado dos seguidores, porque inspiram, motivam, valorizam e reconhecem o seu contributo na realização das metas da organização.

Segundo Rego (1998, in Barracho e Martins, 2010), após uma revisão da literatura, é possível identificar pelo menos seis comportamentos comuns aos líderes transformacionais:

“1. Identificam e articulam uma visão.

Identificam novas oportunidades, desenvolvem e articulam uma visão do futuro e inspiram os outros para a sua prossecução.

2. Modelam os comportamentos dos outros.

Os seus comportamentos são consistentes com os valores que defendem, e um exemplo para os empregados.

3. Fomentam a aceitação dos objectivos do grupo.

Os seus comportamentos destinam-se a promover a cooperação entre os empregados, levando-as a trabalhar por uma meta comum.

4. Têm expectativas de elevado desempenho.

Demonstram elevadas expectativas de excelência, qualidade e desempenho aos seus seguidores (isto é, mostram-lhes que acreditam nas suas capacidades).

5. Proporcionam apoio individualizado.

Respeitam os empregados e são sensíveis às suas necessidades e sentimentos pessoais.

6. Estimulam intelectualmente os empregados.

Desafiam os seguidores e examinam algumas das suas premissas acerca do seu trabalho e a repensarem a forma como é executado” (Barracho e Martins, 2010, pp.70, 71).

A liderança transformacional é, assim, segundo Avolio (1999), fundamentalmente “*morally uplifting*” (p. 34). A influência e o carisma do líder são, desta forma, determinantes, para que tal aconteça. Mas, segundo Rego e Cunha (2007) o carisma, sendo um ingrediente necessário da liderança transformacional, não é suficiente, por si só, para suscitar um processo transformacional, pois um líder carismático pode não ser transformacional, na medida em que alguns líderes carismáticos desejam a dependência e a lealdade dos seus colaboradores, para torná-los mais fracos e dependentes, em vez de estimularem o seu desenvolvimento. Os líderes carismáticos tendem a gerar reacções de amor-ódio, enquanto os transformacionais geram reacções menos extremas. Além disso, algumas pesquisas mostram que o carisma pode não ser necessariamente uma componente da liderança transformacional, porque existem inúmeros líderes discretos que conseguem levar a cabo processos transformacionais de grande envergadura (Rego e Cunha, 2007).

O líder transformacional é então visto como um gestor de sentido (Castanheira e Costa, 2007) uma vez que orienta a realidade organizacional, porque possui uma visão e uma missão nas quais baseia toda a sua acção. Uma das suas grandes qualidades reside na capacidade de estar atento aos sinais que lhe são enviados e encontrar uma resposta adequada às situações. A sua personalidade, marcada pela auto-confiança e auto-determinação, as suas fortes convicções e dons oratórios, despertam nos seguidores sentimentos positivos, geradores de satisfação íntima, bem-estar e conseqüente desenvolvimento pessoal e profissional. A paixão, sentimento que orienta a acção do líder, orienta também a acção dos liderados, levando-os ao cumprimento das metas definidas e às mudanças necessárias.

Ao contrário dos líderes transformacionais, os líderes transaccionais não estimulam, de uma forma geral, o desenvolvimento dos seguidores, pois orientam a sua acção para a realização dos objectivos da organização. O líder indica quais os comportamentos a adoptar e as metas a atingir. Os líderes que recorrem ao estilo transaccional conseguem o compromisso dos liderados para a realização das suas tarefas mas, segundo Avolio (1999), tal não é suficiente para as pessoas desenvolverem o seu potencial, pois tal estilo não é proporcionador de um ambiente gerador de mudança. Este tipo de liderança pode ser activo ou passivo, consoante o *feedback* que é dado ao seguidor, podendo assumir uma função positiva e modificadora de comportamentos. Contudo, apesar de distintos, os dois processos podem ser complementares e ambos eficazes em situações diferentes da vida organizacional. A liderança transaccional pode ser positiva em muitas circunstâncias e, segundo Avolio (1999), quando a liderança é precisa, qualquer tipo de liderança terá mais sucesso do que a sua ausência, porque a liderança *laissez-faire* ou não transaccional é a negação da liderança, sendo ineficiente e inactiva, porque com este estilo nada é transaccionado entre o líder e o seguidor. Avolio (1999) também afirma que a liderança transformacional pode ser directiva ou participativa, assim como democrática ou autoritária. Os líderes transformadores podem ter de socorrer-se, por vezes, de estilos autoritários, desde que a situação o exija, pois o mais importante é encontrar soluções para o problema. Assim, a liderança transformacional é uma liderança flexível e adaptativa, sendo este o tipo de liderança de que as organizações de hoje, vivendo num contexto de mudança, necessitam (Bass,

Avolio, Jung e Berson, 2003). Todavia, a emergência deste tipo de liderança depende, em parte, do contexto e do modo com o líder e liderados interagem.

Pelo facto de pretender desenvolver os liderados, a liderança transformacional é chamada por alguns de liderança transcendental, uma forma enriquecida e autêntica daquele tipo de liderança. Os seguidores são motivados por uma causa e transcendem os seus interesses, em favor da organização e dos colegas. Segundo Barracho e Martins (2010), também é uma liderança que se orienta para a obtenção dos resultados que enquadram a liderança transaccional, mas procura concertar os interesses e motivações dos indivíduos com os interesses da organização.

Por outro lado, alguns líderes podem adoptar comportamentos transformacionais mas, na prática, serem manipulativos, exercendo uma liderança pseudo-transformacional, que dá prioridade aos seus desejos e tira proveito da boa vontade dos que o servem (Avolio, 1999).

A liderança transformacional tem, assim, uma natureza ética, pois visa um propósito moral. Tal estilo de liderança aplicado à liderança das escolas contribui para o desenvolvimento de todos os actores que nela agem. Hargreaves e Fink (2007) referem que durante mais de uma década Leithwood e os seus colegas desenvolveram pesquisas qualitativas e quantitativas sobre a “natureza e os efeitos da liderança transformacional nas escolas” (p.130) e concluíram que os líderes que seguem aquele estilo conseguiram mudanças profundas para as suas escolas.

2.5. Estudos sobre liderança nas escolas da RAM

Segundo Barroso (2002), os estudos sobre os directores das escolas, em particular das escolas secundárias, são uma das linhas de investigação mais utilizadas nos países anglo-saxónicos e, mais recentemente, na Europa.

Nos últimos anos também têm sido realizados na RAM alguns trabalhos sobre os directores das escolas, nomeadamente sobre os estilos de liderança que utilizam no exercício das suas funções. Sobre o tema, podemos destacar os trabalhos de Bento (2008) e as teses de mestrado de Teles (2009) e Alves (2009).

O estudo realizado por Bento sobre “Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira”, utilizou como instrumento para a recolha de dados o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) desenvolvido por Bass e Avolio (2004), e foi aplicado a 97 (noventa e sete) professores de diferentes escolas da RAM, desde o ensino pré-escolar até o ensino secundário. Analisando os resultados obtidos, o autor concluiu que os comportamentos mais observados nos líderes dos conselhos executivos das escolas que compuseram a amostra são os comportamentos de liderança transformacional. Alguns líderes apresentavam também comportamentos transaccionais e em muito menor percentagem comportamentos de *laissez-faire*. O autor afirma que as componentes do modelo de liderança transformacional têm sido o tópico mais investigado de liderança na última década. Os melhores estudos mostram, ainda, que os melhores líderes não são apenas transformacionais, são tanto transformacionais quanto transaccionais.

Teles (2009), na apresentação da sua tese de mestrado, com o título “Percurso de Liderança(s); entre Desafios e Limitações nas Escolas – Estudo nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM”, que teve como questão de investigação “Quais são os Estilos de Liderança dos Directores nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM?” concluiu que os directores das escolas públicas do 1º ciclo utilizam predominantemente o estilo transformacional, aproximando-se, muitas vezes do estilo transaccional.

No seu estudo de caso, Vaz (2009) também concluiu que o líder de uma escola básica pública do 2º e 3º ciclos da RAM, recorrendo ao MLQ (2004) como um dos instrumentos de pesquisa, utiliza um estilo transformacional, seguido de um estilo transaccional.

Sem abandonar o tema da liderança, mas relacionando-a com o clima da escola, Libório, Silva, Oliveira e Fraga (2008) realizaram um estudo que tinha como objectivos “compreender as relações entre liderança e Clima escolares; elucidar o papel do líder na condução estratégica da organização educativa; analisar através de um estudo de caso, a visão que os docentes desta organização possuem sobre a imagem do seu líder” (p.116). Aplicando um inquérito por questionário a 22 (vinte e dois) docentes de uma escola do 1º ciclo situada numa zona rural, concluíram que a “escola em estudo apresenta

contornos de uma liderança transformacional, demarcada por princípios de transparência, visíveis nas atitudes do director da escola face ao processo de administração da instituição” (p. 122). Concluíram, ainda, que o estilo de liderança do director está imbuído de valores concernentes à liderança transaccional, na medida em que aplica as regras com muita rigidez, mostrando, também, um perfil autoritário, exigindo obediência. Os autores afirmam que estão “perante uma escola com uma liderança ainda marcada por contornos transaccionais, mas que caminha rumo a uma liderança transformacional” (p.124). Sugerem a necessidade de desenvolver uma

“liderança integradora, em que a aposta na adaptação à mudança seja uma realidade, desenvolvendo visões e estratégias e alinhando as pessoas com os objectivos estratégicos da organização e, acima de tudo, motivando os colaboradores no sentido de eles próprios desenvolverem e aumentarem o seu potencial” (p. 124).

Relacionando liderança e aprendizagem, Silva (2010) na sua tese de mestrado “A Liderança escolar e aprendizagem discente: que simbiose? Estudo de caso numa Escola Secundária da Região Autónoma da Madeira” concluiu que o director da escola em análise, recorrendo a uma liderança com contornos autoritários “muito fria e racional” (p.200), parece influenciar a aprendizagem dos alunos.

Outras investigações têm sido levadas a efeito sobre o tema da liderança na RAM (Bento, 2008: “A liderança contingencial: os estilos de liderança do ensino básico e secundário”; Ribeiro, M. & Bento, A (2009): “Análise dos comportamentos de liderança dos alunos da Universidade da Madeira”, entre outras).

Os estudos por nós destacados prendem-se com o facto de estarem mais relacionados com o tema do nosso trabalho. Qualquer um deles contribui para mostrar, como afirma Fullan (2003a), “que a liderança é chave para o melhoramento em larga escala” (p.10).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3. Abordagem metodológica: natureza do estudo

A investigação quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação (Fernandes, 1991). Encontrando os seus fundamentos no positivismo de Augusto Comte, admitindo a possibilidade de interpretação da natureza de forma objectiva, os investigadores que tomam como modelo o paradigma quantitativo

“utilizaram de forma sistemática processos de medida, métodos experimentais, ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e para descrever situações educacionais de forma rigorosa (Fernandes, 1991, p.1).

Só a partir do final dos anos 60 (sessenta) a investigação qualitativa passará a desempenhar um papel importante na investigação educacional. Reconhecendo os limites da abordagem quantitativa, admitindo que os processos cognitivos e metacognitivos são de difícil mensuração, necessitando de recorrer a observações prolongadas dos sujeitos envolvidos nas investigações e à necessidade de entrevistá-los, o paradigma qualitativo começou a ocupar um lugar de destaque na investigação em educação.

Segundo Bogdan e Bilken (1994), “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52). Toda a investigação baseia-se, assim, numa orientação teórica. Para Carmo e Ferreira (2008) o paradigma quantitativo postula uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais, enquanto o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social, encontrando os seus fundamentos na filosofia Kantiana. A escolha de determinada metodologia está, assim, intimamente relacionada com uma perspectiva paradigmática.

Conclui-se, então, que a utilização de um conjunto de métodos e procedimentos varia em função do paradigma em que o investigador se situa. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), “Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (p. 25). Os mesmos autores lembram ainda que, para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses, não existindo, por conseguinte, um método ideal que seja superior a todos os outros. Por isso, segundo Fernandes (1991) “a investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade exige-nos um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que a permitem desenvolver” (p.4). O autor diz-nos também que, apesar dos “investigadores puristas” se referirem à incompatibilidade das metodologias utilizadas por cada um dos paradigmas, cada um deles apresenta vantagens e desvantagens.

“Dum ponto de vista prático, em vez de teórico, parte-se do pressuposto que alguns métodos ou técnicas próprias de um paradigma podem ser eficazmente utilizados numa investigação conduzida segundo o outro. Por exemplo, técnicas para realizar entrevistas, registo áudio ou vídeo de acontecimentos e outras técnicas de observação podem também ser utilizadas com vantagem em investigação quantitativa” (Fernandes, 1991, p.2).

Por isso, atendendo à metodologia, às técnicas e aos instrumentos de pesquisa que utilizámos na nossa investigação, consideramos o nosso estudo “um estudo misto ou eclético”, uma vez que recorreremos à utilização de métodos qualitativos e quantitativos. “Autores como Reichard e Cook (1966) afirmam que um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização” (Carmo e Ferreira, 2008, p.201).

Também Sousa (2009) afirma que

“Uma análise sobre as investigações efectuadas nos últimos cinco anos, em educação, na Europa e nos Estados Unidos, leva-nos porém a constatar uma mudança de posição da maioria dos investigadores, ultrapassando a questão qualitativa-quantitativa para avançarem para uma posição que poderemos designar de *eclética*” (Sousa, 2009, p.33).

Pretendendo retirar a maior informação possível do contexto de informação, os investigadores podem, então, recorrer ao cruzamento de diferentes metodologias.

3.1. O estudo de caso

A nossa investigação assumiu a forma de “estudo de caso”. Segundo Sousa (2009),

“o estudo de caso visa essencialmente a compreensão de um comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural “ (p.138).

Também, segundo Ponte (2006), o estudo de caso assume-se como uma investigação particularista, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Merriam (1998, em Carmo e Ferreira, 2008), além de “particular” também o considera

“ **descritivo** – porque o produto final é uma descrição rica do fenómeno que está a ser estudado; **heurístico** – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; **indutivo** – porque a maioria dos estudos tem como base o raciocínio indutivo; **holístico** – porque tem em conta a

realidade na sua globalidade. É dada maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação” (p.235).

Um estudo de caso pode ainda debruçar-se sobre um caso único ou sobre casos múltiplos e recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, como já referimos anteriormente.

3.2. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa a utilizar

Sousa (2009) afirma que o estudo de um caso se resume, essencialmente, aos seguintes procedimentos:

“1º - Recolha, o mais exaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo e o contexto em que se encontra inserido;

2º- Análise qualitativa e quantitativa desses dados, procurando-se constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo;

3º - Efectuar inferências a partir da análise e extrair conclusões” (p. 140/141).

Sendo o nosso estudo “misto ou eclético”, como já referimos, utilizámos métodos quantitativos e qualitativos. Desta forma, para a recolha de dados usámos um inquérito por questionário e uma entrevista semi-estruturada.

3.2.1. O inquérito por questionário

Um inquérito consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, normalmente representando uma amostra, um conjunto de perguntas com o objectivo de conhecer as suas opiniões, atitudes e pensamentos. A distinção entre o questionário e a entrevista baseia-se fundamentalmente no grau de directividade das perguntas e na presença ou ausência do investigador no momento da sua aplicação. “A presença ou ausência do

investigador no acto da recolha de dados é assim determinante no que respeita aos procedimentos técnicos de concepção e de administração dos inquéritos” (Carmo e Ferreira, 2008, p.141).

Assim, atendendo à nossa questão de investigação, aplicámos um inquérito por questionário aos docentes em exercício na escola, com o objectivo de aferirmos as suas percepções, relativas ao exercício de liderança do Presidente do Conselho Executivo, com vista a determinarmos o seu estilo de liderança. Porque a construção deste tipo de inquéritos obedece a conjunto de requisitos recorremos à utilização de um inquérito por questionário já validado.

“A construção de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e reduzir os seus erros de medida. É preferível, sempre que possível, utilizar instrumentos já existentes” (Sousa, 2009, p.182).

A revisão da literatura revelou-nos a existência de algumas investigações que utilizaram o “Questionário Multifactorial de Liderança - MLQ”, de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio, para determinar o estilo de liderança utilizado pelos líderes.

3.2.1.1. O Questionário Multifactorial de Liderança - MLQ, de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (2004)

No nosso estudo aplicámos aos professores da escola o Questionário Multifactorial de Liderança (MLQ) de Bernard M Bass e Bruce J. Avolio (2004), com as devidas adaptações. Aos 45 (quarenta e cinco) itens descritivos que constituem o referido questionário acrescentámos quatro questões de identificação (o género, a idade, a categoria profissional e o tempo de serviço) com o objectivo de podermos caracterizar o universo dos respondentes, sem pôr em causa a confidencialidade das respostas.

No início do questionário inserimos ainda o seu objectivo “determinar o estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Jaime Moniz”,

pois os objectivos que determinam a aplicação de um questionário devem ser sempre claramente definidos. A autorização para a sua aplicação foi solicitada ao Presidente do Conselho Executivo, conforme documento em anexo (Anexo I).

Como suporte teórico para compreensão e explicitação do MLQ (2004) (Anexo II) baseamo-nos em Avolio (1999), Bass, Jung, Avolio e Berson (2003), Castanheira e Costa (2007), Bento (2008) e Alves (2009).

Segundo Castanheira e Costa (2007)

“é objectivo de Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), questionário utilizado por investigadores de vários países há mais de 20 anos, caracterizar tipos de liderança, estando especificamente orientado para a identificação das chamadas lideranças *transformacional*, *transaccional* e *laissez-faire*” (p.141).

O questionário engloba ainda um conjunto de questões que permitem aferir o modo como os liderados percebem os “*Resultados da liderança*”, expressos nos factores *Eficácia*, *Satisfação* e *Esforço-Extra*.

Para responderem às 45 (quarenta e cinco) asserções, os inquiridos utilizaram uma escala de frequência que varia entre zero e quatro, como se enuncia no quadro seguinte.

Quadro VIII - Escala do MLQ.

0	1	2	3	4
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente

Uma pontuação baixa significa, assim, que esse comportamento é “nunca” ou “raramente” observado; uma pontuação mais elevada significa a exibição do comportamento “algumas vezes”, “muitas vezes” ou “frequentemente”.

O quadro seguinte indica-nos as quatro componentes que constituem o questionário, os doze factores que a explicitam e as questões/itens a que estão associados.

Quadro IX - Componentes, factores e itens no MLQ (2004).

Componentes/Tipos de Liderança	Áreas/ Factores/categorias	Questões/Itens
Tipo Transformacional	1.II (A) – <i>Idealized Influence (Attributed)</i> – Atitudes de Influência Idealizada	10,18,21,25
	2.II (B) – <i>Idealized Influence (Behavior)</i> – Comportamentos de Influência Idealizada	6,14,23,34
	3.IM <i>Inspirational Motivation</i> – Motivação Inspiracional;	9,13,26,36
	4.IS – <i>Intellectual Stimulation</i> – Estimulação Intelectual;	2,8,30,32
	5.IC – <i>Individual Consideration</i> - Consideração Individual;	15,19,29,31
Tipo Transaccional	6.CR – <i>Contingent Reward</i> – Recompensa pelos objectivos atingidos	1,11,16,35
	7.MBE(A) – <i>Management by Exception Active</i> – Gestão por Excepção Activa	4,22,24,27
Tipo <i>Laissez -Faire</i>	8.MBEM (P) – <i>Management by exception- passive</i> – Gestão por excepção Passiva	3,12,17,20
	9. LF - <i>Laissez – Faire</i> – Ausência de Liderança	5,7,28,33
Efeitos/ Resultados da Liderança	10. <i>Extra Effort</i> – Esforço Extra	39,42, 45
	11. <i>Effectivness</i> – Eficácia	37,40,43
	12. <i>Satisfaction</i> - Satisfação	38,41,44

As três primeiras “Componentes da Liderança” dizem respeito aos três tipos de liderança: transformacional, transaccional e *laissez - faire*. A quarta componente diz respeito aos efeitos/resultados da liderança:

- A liderança transformacional contempla cinco factores medidos por 20 (vinte) itens;
- A liderança transaccional contempla dois factores, medidos por 8 (oito) itens,

-
- A liderança *laissez-faire* contempla dois factores medidos por 8 (oito) itens;
 - Os efeitos/resultados da liderança agrupam-se em 3 (três) categorias, correspondendo a cada uma delas 3 (três) questões.

Os factores ou categorias da liderança transformacional

- 1 - *Idealized Influence (Attributed)* – II (A) – (Atitudes de Influência Idealizada)

O líder age, de acordo com princípios éticos; pensa nos interesses do grupo; exhibe um sentido de poder e confiança; os liderados sentem orgulho no seu líder.

- 2 - *Idealized Influence (Behavior)* - II (B) - Comportamentos de Influência Idealizada

O líder comunica uma visão apelativa e actua como um modelo de comportamento. Provoca entusiasmo e motivação nos subordinados para a realização das tarefas e objectivos do grupo. Focaliza-se no desenvolvimento dos colaboradores, revela espírito de equipa e preocupa-se com o bem-estar do grupo e da organização.

- 3 - *Inspirational Motivation* - IM - Inspiração Motivacional;

O líder fala com optimismo e entusiasmo acerca do futuro. Apresenta uma visão motivadora para o futuro e confia na realização dos objectivos.

- 4- *Intellectual Stimulation* – IS – Estimulação Intelectual;

O líder questiona as posições assumidas e procura perspectivas diferentes para a resolução de problemas, sugerindo novas formas para a sua resolução. Revela um espírito aberto, aceitando novas perspectivas e estimulando o desenvolvimento dos seguidores.

- 5- *Individual Consideration* – IC - Consideração Individual

O líder considera as necessidades individuais de cada um e estimula o desenvolvimento pessoal. O líder faz um esforço suplementar, no sentido de conduzir os seguidores a ultrapassarem a curto prazo as suas dificuldades e a desenvolverem as suas próprias capacidades. Estimula a tomada de consciência dos problemas, dos pensamentos e ajuda a reconhecer as próprias crenças e valores. Fomenta o pensamento criador e ajuda os seguidores a serem mais competentes e terem maior sucesso; cria um ambiente de abertura a novas ideias e destaca a originalidade como um valor importante. Não critica publicamente os erros.

Os factores ou categorias da liderança transaccional

- 6 – *Contingent Reward* – CR – Recompensa pelos objectivos atingidos

O líder define os objectivos, responsabiliza os seguidores, tornando claro o que se espera de cada um deles e estimula-os com vista à sua realização. Elogia, quando os objectivos são atingidos.

- 7 – *Management by Exception Active* - MBE (A) – Gestão por Excepção Activa

O líder preocupa-se com o erro, chamando a atenção dos liderados para as falhas e adoptando medidas correctivas quando tal acontece. Assume uma atitude controladora. É um líder vigilante atento e activo.

Os factores ou categorias da liderança *laissez-faire*

- 8 – *Management by exception- passive* - MBEM (P) – Gestão por excepção Passiva

O líder assume uma atitude passiva, não chamando à atenção para as falhas detectadas, não tomando atitudes para que tal não aconteça. É pouco actuante e só age quando os problemas se tornam crónicos.

- 9. - *Laissez – Faire* - LF – Ausência de Liderança

O líder assume uma atitude de inactividade, evitando tomar decisões, não assumindo as suas responsabilidades e não exercendo a sua autoridade. É um líder ausente.

Os efeitos/resultados da liderança

No que diz respeito aos resultados da liderança são consideradas três categorias:

- *Extra Effort* – Esforço - Extra

O líder desenvolve os seguidores e leva-os a melhores desempenhos.

- *Effectivness* – Eficácia

A acção do líder vai de encontro às necessidades individuais e às necessidades da organização. Representa a organização que dirige.

- *Satisfaction* – Satisfação

A acção do líder desperta satisfação nos liderados e motiva-os para melhores desempenhos. O estilo utilizado deve ser um estilo adequado, uma vez que gera bem-estar e vontade de mudança.

3.2.2 A entrevista

Após a análise estatística das respostas ao questionário foi realizada uma entrevista ao Presidente do Conselho Executivo.

Segundo Bogdan e Bilken (1994), as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas em investigação qualitativa: podem ser a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas. Sendo o nosso estudo um estudo misto, a entrevista foi utilizada juntamente com o inquérito por questionário.

“(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Bilken, 1994, p.134).

A entrevista permitiu-nos, então, comparar a percepção do entrevistado sobre o seu modo de exercer a liderança com a percepção recolhida dos professores que responderam ao inquérito.

Assim, após termos obtido a anuência do entrevistado, que foi solicitada por escrito (anexo III), marcámos a data, o local e pedimos a permissão para a sua gravação. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a entrevista semi-estruturada é a mais utilizada em investigação social. Não é inteiramente aberta, nem totalmente livre, porque há um grande número de questões sobre as quais o investigador precisa de obter informação.

Durante a entrevista foram recolhidas notas e, no dia seguinte, a partir das mesmas e da sua gravação, a entrevista foi transcrita e submetida a uma análise de conteúdo.

Apresenta-se, em seguida, o guião da entrevista.

Quadro X - Guião da entrevista realizada ao Presidente do Conselho Executivo.

Temas	Objectivos	Questões
1. A pessoa	<p>✓ Conhecer o passado para compreender o presente.</p> <p>✓ Identificar as funções exercidas na escola.</p> <p>✓ Identificar as motivações que o levaram a optar pela gestão escolar.</p> <p>✓ Identificar o enquadramento legal para as funções de gestor escolar.</p>	<p>1.1. Para ficarmos a conhecê-lo um pouco melhor, vamos começar pelo seu nascimento. Quando e onde nasceu?</p> <p>1.2. Há algum acontecimento que o tivesse marcado e que ache que tenha tido algum impacto na sua vida pessoal e profissional?</p> <p>1.3. Como era o seu comportamento e aproveitamento escolar no ensino básico e secundário?</p> <p>1.4. Que curso escolheu após a conclusão do secundário? Porquê?</p> <p>1.5. O que o levou a ser professor?</p> <p>1.6. Há quantos anos é professor?</p> <p>1.7. Em que ano e em que escola começou a exercer a profissão? Que disciplinas leccionava?</p> <p>1.8. Desempenhou cargos antes de se tornar membro do Conselho Directivo?</p> <p>1.9. Porque aceitou integrar uma lista ao Conselho Directivo? Que motivos terão estado na base da sua decisão?</p> <p>1.10. Em que ano decorreu essa primeira experiência? Continuava a leccionar?</p> <p>1.11. Em que ano e porque se candidatou a Presidente do Conselho Directivo?</p> <p>1.12. Há quantos anos desempenha essa função? Alguma vez foi nomeado Presidente ou tem sido sempre eleito? Que motivos levarão as pessoas a votar em si?</p> <p>1.13. A legislação de enquadramento tem mudado ao longo do tempo. Também já foi director da escola e nessa altura a direcção era um “órgão unipessoal” e neste momento é Presidente de um “órgão colegial”. Qual dos modelos acha que proporciona mais vantagens ao ensino?</p>

Temas	Objectivos	Questões
2. A gestão e a liderança da escola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender o papel do líder da escola. ✓ Identificar: <ul style="list-style-type: none"> • a missão da escola e o modo como é divulgada; • a sua visão para a escola; • os valores subjacentes à sua acção; • modos de comunicação; • atitudes /acções 	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Considera-se um gestor ou um líder? 2.2. A liderança da escola tem afectado a sua vida pessoal? 2.3. Quais são os grandes desafios que se lhe colocam como Presidente desta escola? 2.4. Qual é a sua missão na escola? Qual é a missão da escola? 2.5. Como é elaborado o Projecto Educativo da escola? 2.6. Como é que acha que pode fazer a diferença na escola como um todo? Como induz essa diferença? 2.7. Quais são as suas linhas orientadoras como Presidente? 2.8. E o processo que o leva a tomar decisões enquanto Presidente, quando estão em causa designadamente, orçamentos, aquisição de bens e serviços, gestão dos recursos humanos docente e não docentes, questões pedagógicas. Decide sozinho? Em reuniões colegiais? Ouve pareceres? Com quem se aconselha? 2.9. Como é que caracterizaria o seu dia na escola? 2.10. Que tipo de relações estabelece com a comunidade escolar? 2.11. Qual a sua visão para escola? 2.12. A quem comunica essa visão? 2.13. Que mecanismos utiliza para comunicá-la? 2.14. Como é que caracteriza a planificação anual da escola? 2.15. Como verifica se os objectivos são atingidos? 2.16. Que medidas toma perante os resultados escolares dos alunos? 2.17. Aceita as possíveis sugestões que lhe possam ser dadas? Escuta os diversos pontos de vista? 2.18. Qual é a sua posição perante a inovação/apresentação de novos

	<ul style="list-style-type: none"> • modo(s) de relacionamento com a comunidade. ✓ Identificar o seu estilo(s) de liderança. ✓ Caracterizar o tipo de liderança 	<p>projectos?</p> <p>2.19. Promove liberdade para apresentação de projectos? Como?</p> <p>2.20. Qual é a sua postura perante os projectos que não são bem sucedidos? E os que não são bem sucedidos?</p> <p>2.21. Como é que se mantém a par de todos erros ou problemas que ocorram na escola?</p> <p>2.22. Como celebra os sucessos alcançados?</p> <p>2.23. Como demonstra o reconhecimento pelo contributo de cada um na organização?</p> <p>2.24. Como identifica o seu estilo de liderança?</p> <p>2.25. Vê alguma relação entre o estilo que utiliza e os resultados escolares dos alunos da escola? Porquê?</p> <p>2.26. Tem alguma influência na forma como os professores ensinam?</p> <p>2.27. É o responsável máximo por tudo o que acontece, ou sente que a responsabilidade é repartida pelos detentores de vários cargos?</p> <p>2.28. Acredita na liderança partilhada?</p> <p>2.29. Que balanço faz da sua experiência na gestão escolar?</p> <p>2.30. Que legado quer deixar para o futuro? Acha que será fácil a sua substituição?</p>
--	--	---

Elaborado por Ana Isabel Freitas e Lúcia Grave - Resendes

3.3. Validade e fiabilidade do estudo

Coutinho (2008), referenciando Morse *et al* (2002), afirma que o conceito de validade deve ser sinónimo de rigor em todos os estudos, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo. Validar é investigar, verificar, questionar, teorizar recorrendo a diferentes estratégias. Distingue-se, ainda, entre validade interna e validade externa de um estudo. Na perspectiva de Sousa (2009) “a validade interna refere-se essencialmente à robustez intrínseca da estratégia de investigação, garantindo que ela vale de facto o que se pretende” (p.170). Por outro lado, “a validade externa de uma investigação tem ver a com a possibilidade de que os resultados obtidos possam ser generalizados à população” (Sousa, 2009, p.172).

Tendo em conta que um estudo de caso se baseia num caso específico, “uma entidade bem definida, necessariamente inserida num contexto” (Ponte, 2006, p. 5), poderão os seus resultados ser generalizados? Segundo Carmo e Ferreira (2008) nos estudos de caso, como em quaisquer outros estudos, a validade e a fiabilidade devem ser asseguradas. “A validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada” (p.236).

Para que o nosso estudo seja considerado válido, pensámos que todas as etapas do processo de análise foram correctamente executadas, para que possam responder à questão de partida. Assim, todos os dados foram analisados com rigor e a amostra é representativa da população. Todos os procedimentos metodológicos serão descritos no capítulo V para que a investigação seja considerada fidedigna. Como estratégia para tornar os resultados da investigação válidos, utilizámos a triangulação metodológica, uma vez que as questões colocadas na entrevista ao Presidente do Conselho Executivo foram elaboradas com base nos resultados obtidos no questionário aplicado aos professores da escola. Segundo Coutinho (2008)

“A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato

mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (p.9)

Segundo a mesma autora, nos estudos empíricos a triangulação é usada como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza, ou na perspectiva de Sousa (2009), conferir “um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo” (p.173), permitindo obter ainda uma visão mais holística do caso em estudo.

Contudo, apesar da fiabilidade do estudo poder ser garantida “através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado” (Carmo e Ferreira, 2008, p.236), o que pode permitir a sua replicação, a validade externa, no estudo de caso, continua a ser debatida. Quer isto dizer que os resultados obtidos neste tipo de estudos, sendo particulares, não podem ser generalizados, mas podem sempre permitir a interpretação e compreensão de uma realidade, possibilitando o desenvolvimento de novas investigações.

3.4. População em estudo

O nosso estudo recaiu sobre o exercício da liderança do Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Jaime Moniz, com o objectivo de identificarmos o seu estilo de liderança. Para o fazer, aplicámos aos professores da escola o MLQ (2004) de B. Bass e B. J. Avolio, como já referimos. O modo como é exercida a liderança pelas chefias de topo da escola afecta o desempenho e a satisfação dos professores, alunos e pessoal não docente. O estilo de liderança utilizado pode facilitar as relações humanas ou dificultá-las, gerando ambientes menos ou mais propícios ao trabalho e contribuindo ou não para a inovação.

No ano lectivo 2010/11 exerceram funções docentes na escola 258 (duzentos e cinquenta e oito) professores. Apesar de desejarmos que todos os docentes respondessem ao questionário tal não aconteceu; ainda assim, obtivemos um número de respostas significativas, o que torna a nossa amostra representativa da população que pretendemos estudar, diminuindo a possibilidade de erro e garantindo a sua

variabilidade. Segundo Carmo e Ferreira (2008), a dimensão aceitável da amostra varia com o tipo de investigação. “Para um estudo descritivo, uma amostra que integre 10% do total da população considerada é julgado como a dimensão mínima a obter” (p.214). Pedimos aos delegados de grupo de cada um dos grupos disciplinares que distribuíssem os questionários a todos os professores do grupo nas reuniões semanais e que, no final da mesma, o devolvessem, o que aconteceu.

O questionário foi aplicado na semana que decorreu entre os dias 08 (oito) a 11 (onze) de Fevereiro. O número de respondentes foi de 208 (duzentos e oito) o que torna a amostra bastante representativa do “caso” que se pretende estudar. Atendendo ainda à questão de investigação, o Presidente do Conselho Executivo foi também entrevistado para podermos confrontar as suas opiniões sobre o seu exercício liderança da escola com a percepção que têm dela os seus colegas.

CAPÍTULO IV: O CONTEXTO EM ESTUDO

4. Caracterização da escola

A Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM) fica situada no centro da cidade do Funchal, na freguesia de Santa Maria Maior, na RAM. Assume-se como pioneira da educação na RAM, tanto pela sua história como pelo seu legado cultural.

4.1. A sua história

O actual edifício onde a escola se encontra começou a funcionar a 08 de Outubro de 1942, tendo a sua inauguração oficial ocorrido a 28 de Maio de 1946. Contudo, o Liceu do Funchal iniciou as suas actividades a 10 de Outubro de 1837 no edifício do antigo Colégio dos Jesuítas, na Rua dos Ferreiros. Em 1881 passou a funcionar no Antigo Paço Episcopal, actual Museu de Arte Sacra. Estas mudanças deveram-se ao facto de as suas instalações não serem suficientes para albergarem o número de alunos que o frequentavam. Foi então equacionada a hipótese da construção de um edifício de raiz, onde a actual escola se encontra. A partir de 1919 a escola passou a denominar-se Liceu Central de Jaime Moniz, em homenagem ao pedagogo madeirense.

Ao longo dos vários anos muitos têm sido os madeirenses que por ali passaram. Em 1992 o Governo Regional atribuiu à escola a “Medalha Regional de Bons Serviços à causa da Educação (...) pelos relevantes serviços em prol da Educação e ensino na Região Autónoma da Madeira”. Durante muito tempo foi das poucas escolas na RAM onde era leccionado o ensino secundário, tendo por isso sido frequentada por alunos de todos os concelhos da região, o que levou à necessidade de se criarem muitos anexos ao longo da cidade que, posteriormente, deram origem a novas escolas básicas e secundárias. Com a construção de novas escolas nos concelhos rurais a população que hoje a frequenta vive, na sua grande maioria, no concelho do Funchal.

A sua história encontra-se entre os motivos que fazem com que a escola seja procurada por muitos alunos que nela desejam frequentar o ensino secundário, do 10º ao

12ºanos, inscrevendo-se em cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos de educação e formação para jovens e adultos.

4.2 O espaço físico

A Escola actual é composta por dois edifícios: o edifício principal, uma construção do Estado Novo, datado de 1942, como já foi referido, e um anexo, edifício onde durante muitos anos funcionou o Antigo Magistério Primário, que desde 1996 pertence ao património da escola. A inauguração deste anexo, pôs fim ao funcionamento de outro anexo, conhecido como Edifício Girassol, situado ao lado do Mercado dos Lavradores. Para acompanhar as mudanças tecnológicas que, ao longo do tempo têm acontecido, às suas salas de aula com estrados e quadros de lousa, juntaram-se equipamentos informáticos de apoio pedagógico, uma plataforma de sumários digitais e controlo de assiduidade de alunos e professores, controlo informático das entradas de alunos, cartão de identificação magnético e fechaduras automáticas. Além dos laboratórios onde são leccionadas as aulas das disciplinas de Física, Biologia, Química e Informática possui também laboratórios móveis, uma Biblioteca, um Arquivo, um gabinete de Psicologia, uma cantina e bares para professores e alunos, salas de trabalho para professores equipadas com computadores com ligação à internet, salas de professores, sala para funcionários, um ginásio/salão de festas, campos de jogos, uma piscina, um pavilhão gimnodesportivo e um parque de estacionamento para docentes e não docentes.

4.3. Os recursos humanos

4.3.1. O pessoal docente

O pessoal docente da ESJM divide-se pelos grupos disciplinares de Português, Francês, Inglês/Alemão, História, Filosofia, Geografia, Economia e Contabilidade, Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia, Informática, Artes Visuais (Desenho e Geometria Descritiva) e Educação Física. No ano lectivo de 2010/2011

exerceram funções na escola 259 (duzentos e cinquenta e nove) docentes, dos quais 207 (duzentos sete) pertencem ao quadro de escola (QE) 37 (trinta e sete) ao quadro de zona pedagógica (QZP) e apenas 15 (quinze) são professores contratados. Pode concluir-se, assim, que o corpo docente da escola é estável. O quadro seguinte traduz os dados referidos.

Quadro XI - Número de docentes em exercício efectivo na escola no ano lectivo 2010/2011.

Grupos Disciplinares	Código	Professores do QE	Professores QZP	Professores Contratados	Total
Português	300	28	3	1	32
Francês	320	4	1	0	5
Inglês	330	24	3	0	27
História	400	12	2	0	14
Filosofia	410	19	7	1	27
Geografia	420	8	1	2	11
Economia e Contabilidade	430	11	2	1	14
Matemática	500	25	4	3	32
Física e Química	510	21	2	2	25
Biologia e Geologia	520	23	2	1	26
Informática	550	10	0	1	11
Artes Visuais	600	5	1	1	7
Educação Física	620	17	9	2	28
		207	37	15	259

As habilitações académicas dos professores na escola no ano lectivo em análise podem ser analisadas no quadro que se segue (quadro XI). Eram portadores de licenciatura 220 (duzentos e vinte) professores, 35 (trinta e cinco) possuíam o mestrado, 3 professores (três) o doutoramento e apenas 1 (um) professor possuía como habilitação académica o bacharelato.

Quadro XII - As habilitações académicas dos professores da escola no ano lectivo 2010/2011.

Grupos disciplinares	Código	Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Bacharelato
Português	300	0	10	21	1
Francês	320	1	0	4	0
Inglês	330	0	1	26	0
História	400	1	4	9	0
Filosofia	410	0	5	22	0
Geografia	420	0	1	10	0
Economia e Contabilidade	430	0	0	14	0
Matemática	500	0	3	29	0
Física e Química	510	0	2	23	0
Biologia e Geologia	520	0	4	22	0
Informática	550	0	1	10	0
Artes Visuais	600	0	1	6	0
Educação Física	620	1	3	24	0
Total		3	35	220	1

4.3.2. O pessoal não docente

O pessoal não docente era composto por assistentes técnicos, assistentes operacionais e duas técnicas superiores. O primeiro grupo incluía uma chefe dos serviços de administração escolar, duas chefes de departamento, uma tesoureira, dois técnicos de informática, duas técnicas profissionais de Laboratório, um técnico profissional de Audiovisuais e duas técnicas profissionais de Biblioteca e Documentação, perfazendo um total de 29 assistentes técnicos que desempenhavam funções nos serviços administrativos, nos laboratórios e na biblioteca. Do outro grupo de funcionários, assistentes operacionais, faziam parte 2 (dois) carpinteiros, 1 (um) pedreiro, 3 (três) cozinheiras, 1 (um) jardineiro e 50 (cinquenta) assistentes, coordenados por uma encarregada de pessoal auxiliar. Para fazer face à carência de funcionários do quadro de escola, existiam ainda 9 (nove) funcionários subsidiados, colocados pelo Instituto de Emprego, que desempenhavam tarefas inerentes às funções de assistente operacional e um funcionário subsidiado que desempenhava funções de assistente técnico. Do quadro da escola faziam ainda parte uma psicóloga e uma técnica

superior de Biblioteca e Documentação. Estes dados encontram-se referidos nos quadros que se seguem.

Quadro XIII - Número de assistentes técnicos que se encontravam em exercício efectivo de funções no ano lectivo 2010/2011.

Carreira/Categoria	Assistentes Técnico
Chefe dos Serviços de Administração Escolar	1
Chefe de Secção	2
Técnico Profissional de Biblioteca e Documentação.	2
Técnico Profissional de Informática	2
Técnico Profissional de Laboratório	2
Técnico Profissional de Audiovisuais	1
Assistentes Técnicos	19
Funcionários Subsidiados	1
Total	29

Quadro XIV - Número de assistentes operacionais que se encontravam em exercício efectivo de funções no ano lectivo 2010/2011.

Carreira/Categoria	Assistente Operacional
Encarregada de Pessoal Auxiliar.	1
Carpinteiro	2
Pedreiro	1
Jardineiro	1
Cozinheira	3
Assistentes	50
Funcionários subsidiados	9
Total	67

Quadro XV - Pessoal do quadro de escola que pertence à carreira técnica superior.

Carreira/Categoria	Técnica Superior
Psicóloga	1
Técnica de Biblioteca e Documentação	1

4.3.3. Os alunos

Os alunos frequentaram cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos de educação para jovens e adultos. A escola funcionou em três turnos: manhã, tarde e noite. Os alunos do 10ºano frequentaram o turno da tarde e os alunos de 11º e 12ºanos, o turno da manhã. Os Cursos de Educação e Formação para Adultos funcionaram em regime nocturno, assim como duas turmas de 10ºano e 11ºano, denominadas turmas especiais, uma vez que foram criadas para que os alunos pudessem repetir as disciplinas em que não conseguiram aprovação, nomeadamente as disciplinas de Física e Química A e Matemática A.

No ano lectivo 2010/2011 a escola foi frequentada por 2270 alunos, divididos pelos três anos do ensino secundário e pelos cursos já referidos. Estes dados encontram-se no quadro seguinte.

Quadro XVI – Número de turmas dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos da ESJM, em 2010/2011.

Cursos	10ºano	11ºano	12ºano
Ciências e Tecnologias	13	13	10
Artes Visuais	2	1	1
Ciências Sociais e Económicas	4	4	2
Línguas e Humanidades	7	6	4
Cursos Tecnológicos	9	8	5
Total de turmas	35	32	22

O quadro que se segue dá-nos conta do número de alunos que se matricularam na escola no ano lectivo em análise.

Quadro XVII - Número de alunos que se matricularam na ESJM no ano lectivo 2010/2011

Curso	Número de alunos
Científico - humanístico e tecnológico	2180
Cursos de Educação e formação para jovens	90
Cursos de Educação e formação para Adultos	87
Total	2357

Fonte: plataforma digital, *Place 21*, em 06-10-2011

4.4. Os órgãos directivos

Ao longo dos tempos vários têm sido os órgãos directivos da escola. Os diversos modelos de gestão escolar, antes e depois do vinte e cinco de Abril, têm sido nela experimentados. Os retratos dos vários reitores que assumiram o governo da escola podem ser encontrados na sala de sessões. Após os anos conturbados que se seguiram imediatamente ao 25 (vinte e cinco) de Abril, foram várias as equipas que constituíram os seus órgãos de gestão. Actualmente são eleitos ao abrigo de Decreto - Legislativo Regional nº 4/2000M/de 31 de Janeiro, alterado pelo Decreto - Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de Junho. O primeiro diploma defendia a existência de um órgão de gestão unipessoal, cujo director deveria ser seleccionado através de procedimento concursal. Durante quatro anos a experiência foi feita na escola, tendo sido, anos depois, considerada inconstitucional. As alterações ao referido decreto repuseram a eleição do Conselho Executivo pelos seus pares, pelo pessoal não docente, pelos delegados de turma e os representantes dos Encarregados de Educação. Foi ao abrigo deste suporte legislativo que o actual Conselho Executivo e o Conselho da Comunidade Educativa foram eleitos em Junho de 2010. O órgão de gestão é, assim, constituído por um presidente e quatro vice - presidentes, funcionando como um órgão colegial. Saliente-se que a mesma equipa continua um mandato para o qual já tinha sido eleita em 2006.

O Conselho da Comunidade Educativa é o órgão de direcção da escola e o Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, de acordo com o Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de Junho, artigo 26º.

4.5. O Projecto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Escola (PAE)

Segundo o artigo 3º do Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de Junho, ponto 2, “O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de escola constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas”.

O projecto educativo da escola foi aprovado no ano lectivo 2003/04.

“Um projecto educativo de Escola consiste fundamentalmente no desafio de, a partir das suas condições, dos seus recursos e dos contextos em que se insere, ser capaz de responder às necessidades educativas dos alunos, que a cada novo ano, iniciam o seu trajecto de formação “ (PE, 2004, p. 3).

O PE da escola pretende dar continuidade à sua tradição, à sua cultura e à sua história (p.4), mas também quer uma escola inovadora (p.4). Por isso, a construção de uma cultura de escola deve assentar nos seguintes parâmetros: “Tradição, Inovação, Rigor, Qualidade” (p.41). Além do processo de ensino-aprendizagem, a escola valoriza a vertente da educação para a cidadania, o que se traduz na quantidade de actividades extra-curriculares que a escola oferece, através de uma panóplia de clubes e projectos (p.30).

O regulamento interno da escola “é o documento que define o regime de funcionamento da Escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de gestão intermédia e dos serviços, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar” (RI, Introdução, p. 1). No seu artigo 3º afirma-se que a escola é uma instituição com uma vivência própria que lhe confere uma matriz específica, uma cultura organizacional e uma identidade próprias. Tem como lema “Tradição e Inovação”. A organização do funcionamento das actividades dos clubes e projectos também é definida no RI. Existe ainda uma revista de escola intitulada “O Lyceu” que se define como o órgão de comunicação social da escola e “visa promover e divulgar experiências inovadoras a nível da escola, manter e incentivar a abertura da escola à comunidade exterior” (RI, p. 32).

A preocupação com a comunidade educativa está bem patente na elaboração do seu Plano Anual de Escola (PAE). “Pretende ser um Plano de Acção que envolve toda a Comunidade Educativa com um conjunto de tarefas, realizações, tendo como objectivo a operacionalização do Projecto Educativo da Escola (PAE, 2010/2011, p.2.). Os eixos de desenvolvimento do PAE são os seguintes:

1. “Relação Pedagógica – Autonomia do aluno e Participação – educação para a cidadania;
2. Valorização dos recursos humanos da Escola como instrumento fundamental para o sucesso e qualidade;
3. Articulação entre as diversas estruturas de coordenação pedagógica entre estas e a comunidade” (PAE, 2010/2011), p. 4

Os gráficos que se seguem procuram traduzir o que se acabou de referir.

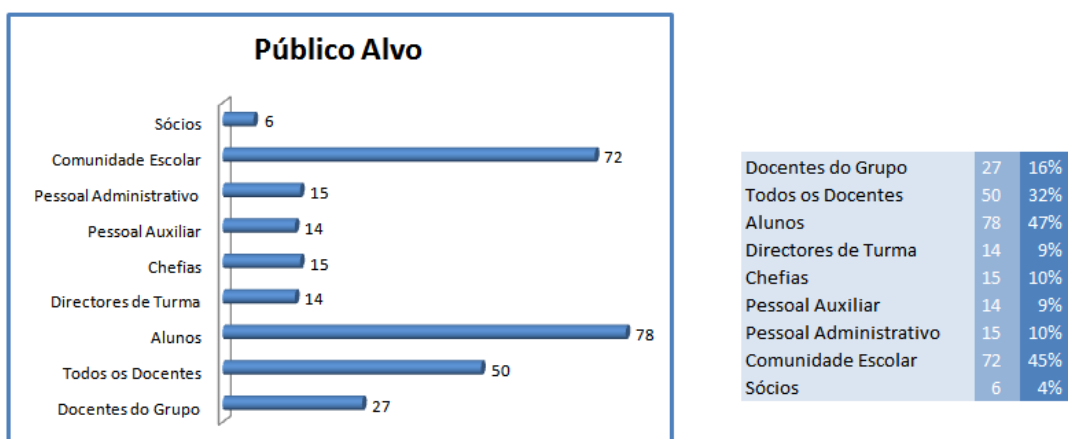


Gráfico 1 - Público a que se destinam as actividades referidas no PAE de 2010/2011, (p.59).

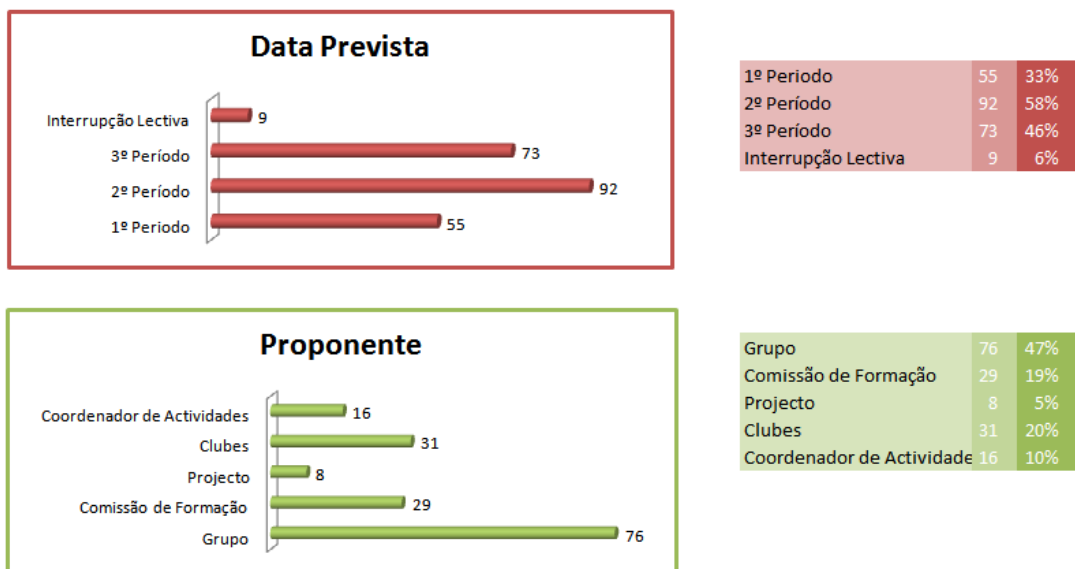


Gráfico 2 - Datas previstas e proponentes para as actividades inscritas no PAE 2010/2011, p.63.

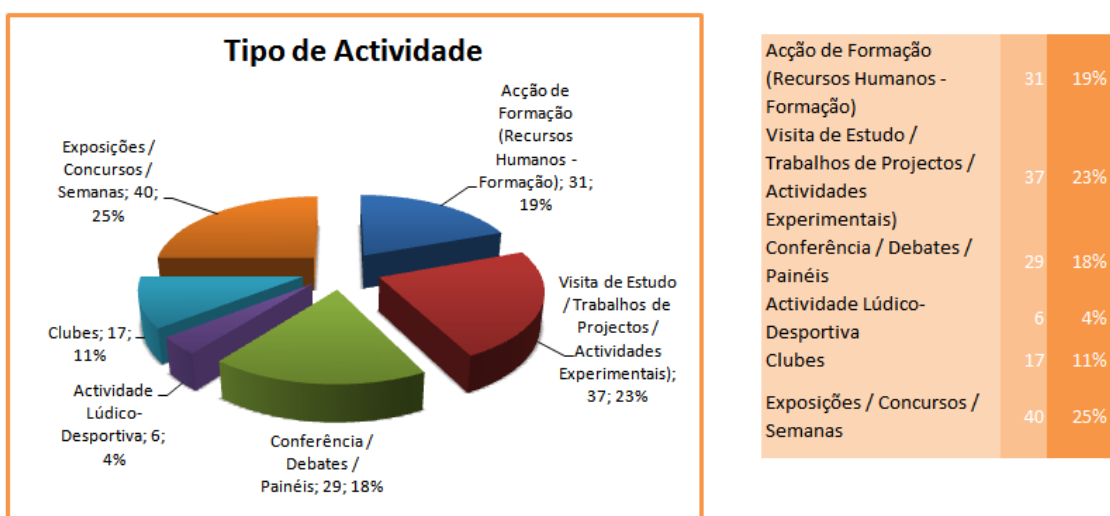


Gráfico 3 - Tipo de actividades previstas no PAE 2010/2011, p.61.

A Escola Secundária Jaime Moniz pretende impôr-se à comunidade como um espaço de debate e partilha com vista a realizar a sua missão, contribuir para o sucesso educativo dos alunos, empenhada que está no seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

4.6. Os resultados escolares dos alunos

Um dos indicadores que pode ajudar a compreender a qualidade do ensino realizado numa escola pode ser, segundo Azevedo (2003), a capacidade de uma escola diplomar os seus alunos no número de anos previstos para a realização completa dos seus cursos.

O relatório elaborado por um grupo de professores da escola inserido no projecto “Para a Auto-Avaliação da Escola”, sobre os resultados escolares dos alunos no ano lectivo 2009/2010, diz-nos que dos 340 alunos internos que concluíram o 12ºano nesse ano lectivo, apenas 259 alunos completaram o ensino secundário em exactamente três anos. Isto significa que só 47,8% dos alunos internos do 12ºano que concluíram o ensino secundário no ano lectivo de 2009/2010, tinham realizado a sua primeira matrícula no 10ºano em 2007.

O mesmo grupo de trabalho procedeu à análise das actas das reuniões finais do 3º período e dos resultados escolares dos alunos, após a realização dos exames nacionais no ano lectivo 2009/2010 e chegou às conclusões que se seguem.

Num universo de 2028 alunos internos, distribuídos pelos três anos de escolaridade, o número de alunos retidos ou não aprovados foi o seguinte:

- 10ºano – dos 767 alunos matriculados ficaram retidos 125 alunos;
- 11ºano - dos 679 alunos inscritos não progrediram 61 alunos;
- 12ºano – dos 582 alunos inscritos não concluíram 52 alunos.

Em termos percentuais a taxa de reprovações corresponde no 10ºano a 16,3%, no 11ºano 9% e no 12ºano 8,6%. Estes dados podem ser encontrados no gráfico seguinte.

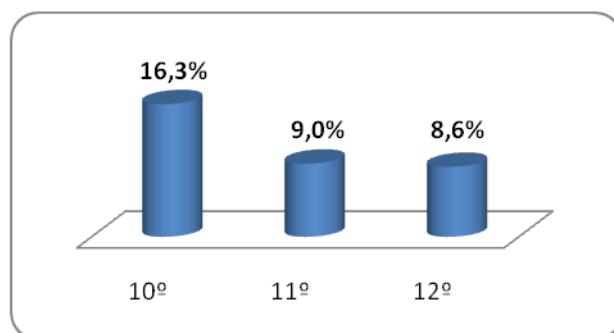


Gráfico 4 - Percentagem de retenções por ano de escolaridade sem classificação de exames.

In: Projecto para a Auto-avaliação da Escola, 2011, p. 14

O maior número de reprovações ocorreu então no 10º ano, decrescendo nos anos seguintes.

No caso da escola em análise, considerando que a escola se apresenta como estando vocacionada para preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, um dos indicadores também pode estar relacionado com o número de alunos que ingressam no ensino superior, nomeadamente em cursos que exigem classificações mais elevadas.

Os dados que apresentamos em seguida foram retirados do programa ENES (exames nacionais do ensino secundário).

Quadro XVIII - Número de alunos que se inscreveram para a realização de exames nacionais e que apresentaram candidatura ao ensino superior.

Alunos inscritos para exames nacionais	Tencionavam candidatar-se	Apresentaram candidatura	Foram colocados na primeira fase
1225	703	387	348

Fonte: ENES – Estatística de candidatos e colocados, 13/09/10

Conclui-se, assim, que 57% dos alunos que se inscreveram para realizar exames tencionavam candidatar-se à universidade, o que significa que estavam a realizar os exames nacionais com um duplo objectivo: certificação e conclusão do ensino

secundário e ingresso no ensino superior. Dos 703 alunos que tencionavam candidatar-se 55% apresentaram candidatura e foram colocados (90%).

Apresenta-se, em seguida, uma tabela com os 15 cursos mais frequentes de colocação dos candidatos.

Tabela 1 - Número de alunos da escola ESJM colocados por curso no ensino superior no ano lectivo 2010/2011.

Curso de ensino superior	Candidatos colocados
Gestão	41
Medicina	27
Economia	18
Enfermagem	18
Engenharia (s)	16
Ciclo Básico de Medicina	14
Ciências da Cultura	13
Direito	12
Educação Básica	12
Psicologia	10
Estudos Ingleses e Relações Empresariais	10
Serviço Social	8
Comunicação Cultura e Organizações	8
Engenharia Mecânica	7
Ciências da Comunicação	6

Fonte: ENES – Estatística de candidatos e colocados, 13/09/10

Se atentarmos no facto de os ingressos nos cursos da área da saúde exigirem altas classificações, podemos concluir que uma grande percentagem de alunos da escola obteve médias elevadas no ensino secundário.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

5.1. Apresentação dos dados

Finalizada a etapa da recolha dos dados através da aplicação de um questionário (MLQ-2004) aos professores da escola e da realização de uma entrevista ao Presidente do Conselho Executivo, procedeu-se, seguidamente, ao seu estudo.

Os dados recolhidos, através da aplicação do inquérito por questionário, foram tratados através do programa informático SPSS 18.0 (*Statistical Package for Social Sciences*).

Recorreu-se à estatística descritiva que, segundo Hill e Hill (2009), “descreve de uma forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados” (p.192). Procedeu-se então a uma análise dos dados calculando-se as frequências absolutas, as frequências relativas, as medidas de localização, tais como a média e a mediana, mínimos, máximos, percentis e ainda medidas de dispersão como o desvio padrão.

Às quatro primeiras questões do questionário, que tinham como objectivo recolher informações para caracterizarmos a nossa amostra, foi feita uma análise descritiva, calculando-se as frequências absolutas e relativas.

Às restantes quarenta e cinco questões que descrevem os doze factores da liderança e que os relacionam posteriormente como os três tipos e os efeitos/resultados da liderança, por se tratar de variáveis medidas numa escala ordinal, foram também calculadas as médias, a mediana, os mínimos, os máximos, os percentis e o desvio padrão.

Relativamente a todas as dimensões/factores da liderança e aos seus resultados, foi analisada a consistência interna através do *Alpha de Cronbach*.

Para fazer a análise inferencial, recorreremos, ainda, a algumas técnicas paramétricas e não-paramétricas. Assim, como pré-requisito para utilização de técnicas distintas utilizou-se a fórmula de *Kolmogorov-Smirnov*, para verificar se as distribuições dos valores dos itens tinham uma distribuição normal (anexo IV).

Para avaliarmos o efeito das variáveis sócio-demográficas sobre as diferentes percepções do tipo de liderança utilizado pelo Presidente na escola, utilizou-se o *teste T Student* para duas amostras independentes com uma dimensão normal em cada grupo (masculino e feminino). Como o *Teste T* só lida com duas amostras, aplicamos também a *ANOVA* ou análise de variância (*F*), para compararmos as respostas dos quatro grupos de professores em função da variável “tempo de serviço”. Após a utilização da *ANOVA* recorreu-se ao *teste de Bonferroni* para verificarmos as amostras que diferiam significativamente (anexo V).

Em alternativa ao *Teste T*, utilizou-se ainda o teste de *Mann-Whitney*, técnica não-paramétrica, para amostras cuja distribuição de valores estava longe de ser uma distribuição normal

Os dados recolhidos, através do inquérito por questionário, serão apresentados em tabelas e gráficos e os dados obtidos na entrevista, após terem sido sujeitos a uma análise de conteúdo, serão apresentados de forma descritiva. A escolha das categorias é fundamental neste tipo de análise. Devem ser provenientes das respostas e ter em conta os objectivos da investigação. No nosso caso, as categorias foram surgindo à medida que transcrevíamos a entrevista, sem deixar de ter em conta a nossa questão de investigação.

5.1.1. Análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi distribuído aos duzentos e quarenta e oito professores que exerceram funções na escola ESJM no ano lectivo 2010/2011 e aplicados na mesma semana. Os questionários foram entregues ao delegado de grupo que efectuou a sua distribuição na reunião semanal dos grupos disciplinares, recolhendo-os após o seu preenchimento e devolvendo-os no mesmo dia. O número de questionários devolvidos foi de 208 o que significa que 83,87% dos professores fizeram parte da amostra, o que a torna bastante significativa.

As quatro primeiras questões do questionário eram de identificação e visavam a caracterização da amostra.

A tabela seguinte permite-nos caracterizar os professores que fizeram parte da nossa amostra.

Tabela 2 - Caracterização da amostra dos professores.

		<i>n</i>	%
Gênero	Feminino	140	67,3%
	Masculino	68	32,7%
	Total	208	100,0%
Idade	Até 30	14	6,7%
	31-40	52	25,0%
	41-50	88	42,3%
	51-60	49	23,6%
	Mais de 60	5	2,4%
	Total	208	100,0%
Categoria Profissional	Contratado	17	8,2%
	QE	160	77,3%
	QZP	30	14,5%
	Total	207	100,0%
Tempo de Serviço	Até 10 anos	23	11,1%
	11-20 anos	65	31,4%
	21-30 anos	80	38,6%
	Mais de 30 anos	39	18,8%
	Total	207	100,0%

n- amostra; % - frequência relativa

A análise da tabela permite-nos observar que a amostra (*n*) é constituída por 208 professores, sendo 140 mulheres e 68 homens.

Relativamente à idade, apenas 14 professores têm até 30 anos; 52 professores têm entre 31 a 40 anos; a percentagem dos professores que tem entre 41 e 50 anos é a mais elevada; existem ainda 49 professores que têm entre 51 a 60 anos; apenas 5 professores têm mais de 60 anos. Podemos concluir que 137 professores têm entre 41 a 60 anos e 60 professores até 40 anos.

No que respeita à categoria profissional, a grande maioria dos professores pertence ao QE (quadro da escola) (77,3%) e 30% pertencem ao QZP (quadro de zona pedagógica) o que pode estar relacionado com a sua idade e tempo de serviço. Apenas 17 professores são contratados. Pode também afirmar-se que o corpo docente da escola é bastante estável.

Em relação ao tempo de serviço, oitenta professores têm entre 21 a 30 anos de serviço, sessenta e cinco têm entre 11 a 20 anos de serviço, trinta e nove professores mais de trinta anos de serviço e apenas 23 professores têm até 10 dez anos de serviço, o que permite concluir que a grande maioria dos professores que exerce funções na escola possui muita experiência profissional.

A segunda parte do questionário era constituída por quarenta e cinco afirmações, que englobavam os cinco factores da liderança transformacional, avaliados por vinte

itens, dois factores da liderança transaccional, avaliados por oito itens, dois factores da liderança *laissez-faire*, avaliados por oito itens e ainda a componente efeitos/ resultados da liderança englobando também três factores, cada um avaliado por três itens. As respostas foram pontuadas numa escala tipo *Likert* em que 0 corresponde a nunca, 1 raramente, 2 algumas vezes, 3 muitas vezes e 4 frequentemente.

5.1.1.1. Estudo dos factores da liderança transformacional

A liderança transformacional integra os factores apresentados no quadro seguinte.

Quadro XIX - Factores da liderança transformacional.

Áreas/ Factores/categorias da Liderança transformacional
1.II (A) – <i>Idealized Influence (Attributed)</i> – Atitudes de Influência Idealizada ou Influência Idealizada (atribuída)
2.II (B) – <i>Idealized Influence (Behavior)</i> – Comportamentos de Influência Idealizada ou Influência Idealizada (comportamento)
3.IM - <i>Inspirational Motivation</i> – Motivação Inspiracional
4.IS – <i>Intellectual Stimulation</i> – Estimulação Intelectual
5.IC – <i>Individual Consideration</i> - Consideração individual

Para avaliarmos a qualidade do questionário relativamente a esta componente da liderança foi determinada a sua consistência interna, que é apresentada na tabela seguinte.

Tabela 3 - Consistência interna das dimensões da liderança transformacional.

	<i>Alpha de Cronbach</i>	Liderança Transformacional	Escala		Se o item for eliminado	
			M	DP	Média	<i>Alpha</i>
II(A)	,753	Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele/ela.	2,75	1,14	8,34	,711
		Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo.	,229	1,25	8,81	,715
		Age de forma a inculcar respeito por ele/ela.	2,98	1,09	8,12	,668
		Exibe um sentido de poder e de confiança.	3,08	1,06	8,01	,690
II(B)	,731	Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes.	2,14	1,20	8,39	,710
		Realça a importância de ter um forte sentido de propósito.	2,76	1,20	7,77	,638
		Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.	2,66	1,20	7,87	,688
		Enfatiza a importância de ter um sentido de missão colectivo.	2,97	1,09	7,56	,646
IM	,829	Fala com optimismo acerca do futuro.	3,12	0,95	9,33	,800
		Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	3,07	1,08	9,38	,780
		Articula uma visão motivadora do futuro.	3,13	1,02	9,33	,778
		Expressa confiança que os objectivos serão alcançados.	3,13	0,99	9,32	,779
IS	,770	Reexamina pressupostos críticos de forma a questionar se são apropriados.	2,30	1,09	6,77	,782
		Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas.	2,42	1,02	6,65	,675
		Faz com que veja os problemas de muitos e diferentes ângulos.	2,31	1,06	6,77	,689
		Sugere novas formas de completar as tarefas.	2,04	1,16	7,03	,708
IC	,754	Investe o seu tempo ensinando e treinando.	1,49	1,18	7,03	,778
		Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	2,61	1,35	5,90	,694
		Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	2,43	1,21	6,09	,665
		Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.	1,99	1,20	6,52	,634

M – média; DP – Desvio padrão

Tal como documenta a tabela, em todas as dimensões/factores foram obtidos coeficientes *alpha de Cronbach* superiores a 0,7, pelo que podemos considerar que esta componente da liderança revela ser bastante consistente.

Numa escala de 0 até 4 o centro é 2. Assim, valores superiores a 2 indicam que o Presidente da escola tem mais atitudes que promovem o estilo de liderança transformacional.

A tabela seguinte apresenta os valores da estatística descritiva dos factores que constituem a liderança transformacional.

Tabela 4 - Estatística descritiva das dimensões da liderança transformacional.

	M	DP	Min.	P25	Mediana	P75	Máxi.
II (A) - Influência Idealizada (atribuída)	2,77	0,86	0,00	2,42	2,75	3,50	4,00
II (B) - Influência Idealizada – (comportamento)	2,63	0,87	0,00	2,25	2,75	3,25	4,00
IM- Motivação Inspiradora	3,11	0,82	0,00	2,75	3,25	3,75	4,00
IS- Estimulação Intelectual	2,27	0,84	0,00	1,75	2,25	3,00	4,00
IC- Consideração Individual	2,13	0,94	0,00	1,50	2,25	3,00	4,00

M – média; DP- desvio padrão; Min.- Mínimo; P25 – percentil 25, P75 – percentil 75; Máxi. – máximo

A análise da tabela permite-nos a seguinte leitura:

- Todas as dimensões deste estilo de liderança variam entre 0 e 4, e 50% (mediana) dos professores posicionaram-se acima do valor central que é o 2.
- Do conjunto de quatro dimensões que avaliam este tipo de liderança, destaca-se a IM - Motivação Inspiradora, pois a mediana é de 3,25, o que significa que para 50% dos professores da amostra o presidente é fonte de motivação. Mas em todas as medidas de localização obtidas, este factor destaca-se por apresentar valores superiores. Para tal, basta compararmos o valor do percentil 25 (P25) que ficou em 2,75 o que significa que 25% dos professores pontuaram no conjunto dos quatro itens entre 0 e 2,75 e que os restantes 75% dos professores pontuaram acima do valor central da escala.
- No factor II (A) - Influência Idealizada (atribuída), 25% dos professores pontuaram abaixo ou até 2,42 (valor do percentil 25- P25) e 75% dos professores fixaram esta pontuação abaixo dos 3,5, ou, por outras palavras, 25% dos professores atribuíram uma pontuação ao conjunto dos itens que varia entre 3,5 e 4,0, pontuando 50% dos professores até 2,75 (mediana).
- A comparação dos valores do desvio padrão são bastante reduzidos quando comparados com os valores da média.

- As dimensões com pontuações inferiores foram IS- Estimulação Intelectual e IC- Consideração Individual, que mesmo assim ultrapassam o valor 2.

O gráfico seguinte é um diagrama de extremos e quartis e permite comparar as medidas de localização robustas: os percentis e a mediana; os extremos: mínimos e máximos.

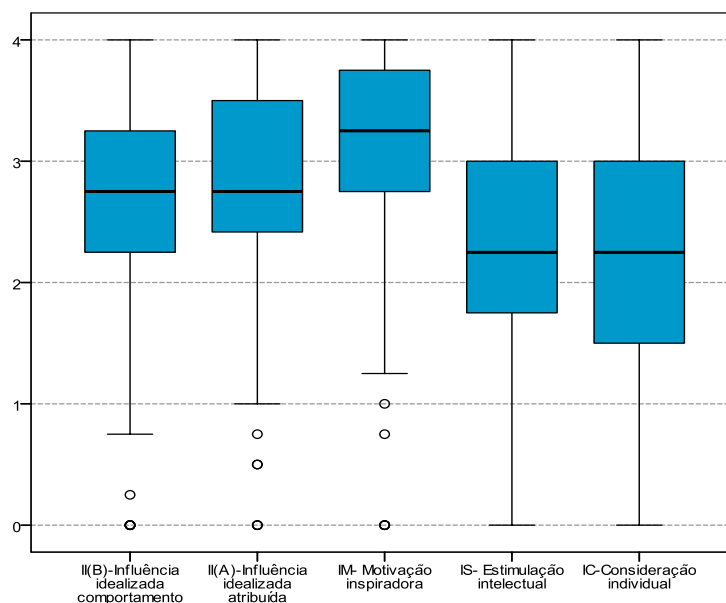


Gráfico 5 - Valores dos factores da liderança transformacional.

O gráfico traduz algumas das estatísticas apresentadas na tabela anterior e permite as seguintes conclusões:

- As pontuações nas dimensões II (B) - Influência Idealizada (comportamento), II (A) - Influência Idealizada (atribuída) e IM - Motivação Inspiradora, surgem nesta amostra com pontuações superiores às dimensões IS - Estimulação Intelectual e IC - Consideração Individual.
- Nas primeiras três dimensões foram observados casos com pontuações muito inferiores aos restantes professores e que são assinalados como sendo valores atípicos (*outliers*). Excluindo esses casos observamos que as pontuações se situam tendencialmente acima do valor 1, enquanto nas dimensões IS -

Estimulação Intelectual e IC- Consideração Individual as pontuações variam entre 0 e 4.

- Ainda podemos constatar que a mediana (traço ao centro da caixa) é superior nas três primeiras escalas tendendo a aproximar-se do valor 3. Nas escalas IS - Estimulação Intelectual e IC - Consideração Individual, as medianas estão mais próximas do valor 2. Assim, podemos afirmar que os valores obtidos nos factores IS - Estimulação Intelectual e IC - Consideração Individual são menores do que os valores obtidos nos factores II (C) – Influência Idealizada (comportamento), II (A) Influência Idealizada (atribuída) e IM- Motivação Inspiradora.

5.1.1.2. Efeito do género e do tempo de serviço

Procuramos estabelecer se o género e o tempo de serviço dos professores podem influenciar significativamente as suas opiniões. Para comparar as respostas utilizou-se o teste *t-Student* para duas amostras independentes no caso de a dimensão ser normal em cada grupo (masculino e feminino). Caso a dimensão não fosse normal em ambos os grupos optou-se pelo teste de *Mann-Whitney*. Para comparar os quatro grupos de professores quanto ao tempo de serviço, recorreremos à *Análise de Variância*, pois foram observados pequenos desvios em relação à distribuição, mas que não impediram considerar a distribuição simétrica.

Todas estas abordagens partiram da hipótese nula de que os valores observados nos grupos eram iguais. Para *p-value* inferiores a 0,05 era de rejeitar essa hipótese. Caso tal acontecesse, haveria evidência estatística de que existiriam diferenças significativas entre os grupos, bastando nesse caso identificar quais os grupos que diferiam entre si. Os resultados dos testes utilizados podem ser observados na tabela seguinte.

Tabela 5 - Efeito das variáveis de caracterização sobre as dimensões da liderança transformacional.

	Efeito do género		Efeito do tempo de serviço	
	Estatística de teste	<i>p-value</i>	Estatística de teste	<i>p-value</i>
II(B)-Influência idealizada comportamento	<i>t</i> =0,557	0,578	<i>F</i> =2,882	,037
II(A)-Influência idealizada atribuída	<i>Z</i> =-1,416	0,157	<i>F</i> =2,416	,068
IM- Motivação inspiradora	<i>Z</i> =-0,666	0,506	<i>F</i> =3,633	,014
IS- Estimulação intelectual	<i>Z</i> =-0,143	0,886	<i>F</i> =1,388	,248
IC-Consideração individual	<i>Z</i> =-0,309	0,757	<i>F</i> =2,611	,053

t-Teste *t*-Student para comparação de duas amostras normais e independentes
Z-Teste de *Mann-Whitney* para comparação de duas amostras não normais e independentes
F-Análise de variância para comparação de mais de duas amostras normais e independentes

Tal como mostra a tabela, não se observam diferenças significativas entre professores e professoras quanto às dimensões da liderança transformacional. Desta forma podemos afirmar que a avaliação feita por estes dois grupos é igual e aceitamos a hipótese.

No que se refere ao tempo de serviço podemos concluir que existem diferenças nos factores II B- Influência idealizada (comportamento) e IM - Motivação Inspiradora.

Uma vez identificadas as diferenças significativas entre os professores, procuramos estabelecer os pares de grupos diferentes. Para tal foi utilizado o *teste de Bonferroni* (anexo IV) que indicou que na dimensão II (B) - Influência Idealizada (comportamento) - as diferenças foram provocadas por discrepâncias entre as pontuações dos professores que têm até 10 anos de experiência docente quando comparados com os professores com mais de 30 anos na carreira. Já no que se refere à dimensão IM – Motivação Inspiradora - as diferenças permitiram identificar dois grupos: os professores com menos de 10 anos de experiência docente e os restantes.

Como mostra a tabela seguinte, a média atribuída pelos professores com menos de 10 anos de experiência docente foi 2,6, enquanto os restantes professores apresentam pontuação média superior a 3.

Tabela 6 - Efeito da variável “tempo de serviço” sobre os factores II (B) e IM.

	Tempo de Serviço							
	Até 10 anos		11-20 anos		21-30 anos		Mais de 30 anos	
	M	D.P.	M	DP	M	DP	M	DP
II (B) -Influência idealizada (comportamento)	2,23	1,09	2,60	,91	2,69	,79	2,87	,72
IM- Motivação inspiradora	2,61	1,19	3,14	,84	3,23	,70	3,17	,65

M – média; DP – desvio padrão

A leitura dos dados fornecidos pela tabela permite-nos concluir que os valores atribuídos pelos professores nos factores referidos aumentam com o tempo de serviço. Os professores com mais de trinta anos de experiência docente foram os que atribuíram pontuações mais elevadas.

5.1.2.1. Factores da liderança transaccional

A liderança transaccional integra os factores descritos no quadro seguinte.

Quadro XX - Factores da liderança transaccional.

Áreas/Factores/Categorias da Liderança Transaccional
6.CR – <i>Contingent Reward</i> – Recompensa pelos objectivos atingidos ou recompensa contingente
7.MBE (A) – <i>Management by Exception Active</i> – Gestão por Excepção Activa

A liderança transaccional é constituída pelos factores CR – Recompensa contingente e MBE (A) – Gestão por Excepção Activa, cada um deles avaliado por quatro itens.

À semelhança do que fizemos com os factores da liderança transformacional, também determinamos os coeficientes *alpha de Cronbach* para os factores deste estilo de liderança. A tabela seguinte apresenta-nos a consistência interna das suas dimensões.

Tabela 7 - Consistência interna das dimensões da liderança transaccional.

	<i>Alpha de Cronbach</i>	Liderança Transaccional	Escala		Se o item for eliminado	
			M	DP	M	<i>Alpa</i>
CR	,739	Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	2,32	1,27	6,79	,682
		Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	1,94	1,23	7,17	,699
		Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos.	2,11	1,25	7,00	,593
		Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expectativas.	2,74	1,22	6,37	,730
MBE(A)	,663	Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios dos padrões.	2,00	1,15	6,03	,585
		Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	1,87	1,21	6,15	,538
		Mantém-se a par de todos os erros.	2,42	1,12	5,60	,613
		Dirige a minha atenção para as falhas face aos padrões.	1,74	1,11	6,29	,641

M – média; DP – desvio padrão

A tabela permite-nos concluir que a dimensão CR - Recompensa pelos objectivos atingidos ou recompensa contingente é bastante consistente com o coeficiente *alpha de Cronbach* superior a 0,7, o que não acontece com a dimensão MBE(A) - Gestão por Excepção Activa, cujo coeficiente é 0,663, inferior a 0,7 e como podemos ver na última coluna, este valor não melhora com a eliminação de algum item, pelo que os resultados devem ser interpretados com algum cuidado.

5.1.2.2. Estudo dos factores da liderança transaccional

Dos dois factores que fazem parte desta componente, a média é superior ao valor central da escala (2), embora superior na dimensão CR- Recompensa Contingente. Na dimensão MBE (A) - Gestão por Excepção Activa- 50% dos professores pontuam entre 1,5 e 2,5 (valores dos percentis 25 e 75). A diferença entre estes é de uma unidade. Já na escala CR - Recompensa Contingente - a variação dos dados centrais é entre 2,25 e 3, o que significa que nesta dimensão as pontuações atribuídas pelos professores apresentam maior variação. Estes dados podem ser observados na tabela seguinte.

Tabela 8 - Estatística descritiva das dimensões da liderança transaccional.

	M	DP	Mín	P25	Mediana	P75	Máxi
CR -Recompensa contingente	2,28	0,93	0,00	1,63	2,25	3,00	4,00
MBE(A) -Gestão por excepção activa	2,01	0,81	0,00	1,50	2,00	2,50	4,00

M – média; DP- desvio padrão; Min.- Mínimo; P25 – percentil 25, P75 – percentil 75; Máxi. – máximo

O gráfico seguinte permite também mostrar as semelhanças obtidas nestas duas dimensões, sendo possível afirmar que a menor média obtida na dimensão MBE (A) - Gestão por Excepção Activa - é provocada por menor desvio padrão, o que significa que houve uniformidade de pontuações nas questões que compõem esta dimensão.

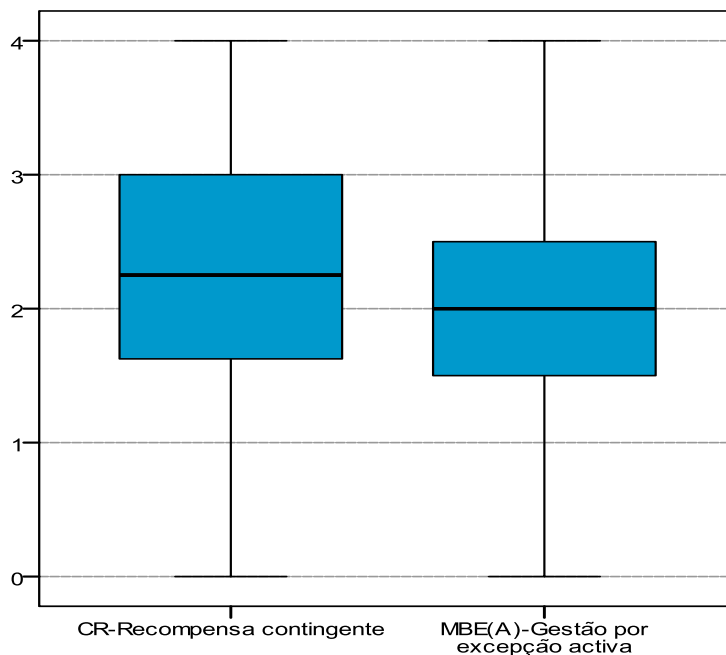


Gráfico 6 - Valores atribuídos aos factores da liderança transaccional.

Como se pode observar pelos dados apresentados no gráfico, os valores atribuídos pelos docentes na dimensão CR – Recompensa Contingente – são superiores aos valores obtidos na dimensão MBE (A) – Gestão por Excepção Activa, em todas as medidas analisadas.

5.1.2.3. Efeito do género e do tempo de serviço

Quando avaliado o efeito que o género ou o tempo de serviço têm relativamente nos factores deste tipo de liderança foram observadas diferenças significativas no factor MBE (A) - Gestão por Excepção Activa - pois o *p-value* é inferior a 0,05, o que significa que devemos rejeitar a hipótese de que homens e mulheres atribuem a mesma pontuação na nesta escala. Em relação à escala CR – Recompensa Contingente - os dados não evidenciam diferenças significativas entre géneros.

Relativamente ao tempo de serviço, não há evidência que permita afirmar que a pontuação atribuída, quer na escala CR quer na escala MBE (A), foi determinada pelo tempo de serviço, pois o *p-value* é superior a 0,05. Isto é, se assumíssemos que o tempo

de serviço afecta as pontuações nestas escalas estaríamos a cometer um erro superior a 5%. Estes dados podem ser encontrados na tabela seguinte.

Tabela 9 - Efeito das variáveis de caracterização sobre as dimensões da liderança transaccional.

	Efeito do género		Efeito do tempo de serviço	
	Estatística de teste	<i>p-value</i>	Estatística de teste	<i>p-value</i>
CR-Recompensa contingente	$t=-1,015$	0,311	F=2,071	,105
MBE(A)-Gestão por excepção activa	$t=-2,735$	0,007	F=1,816	,145

t- Teste t-Student para comparação de duas amostras normais e independentes
F- Análise de variância para comparação de mais de duas amostras normais e independentes

Tal como mostram os valores da tabela seguinte, são as professoras que pontuam abaixo do ponto central da escala enquanto os professores se situam acima deste valor, o que pode ser observado na tabela seguinte.

Tabela 10 - Estatística descritiva das dimensões da liderança transaccional segundo o género.

	Género			
	Feminino		Masculino	
	M	DP	M	DP
MBE (A) -Gestão por excepção activa	1,91	,80	2,23	,79

M- média; DP – desvio padrão

Podemos então concluir que os professores atribuíram neste factor da liderança transaccional pontuações mais elevadas do que as professoras, o que indicia que atribuem mais comportamentos de gestão por excepção activa ao seu líder, independentemente do tempo de serviço que possuem na carreira docente.

5.1.3.1. A liderança *laissez-faire*

A liderança *laissez-faire* é avaliada através de dois factores ou dimensões, descritos no quadro seguinte.

Quadro XXI - Factores da liderança laissez-faire.

Áreas/ Factores/ Categorias da liderança Laissez-faire
8.MBE (P) – <i>Manegement by exception-passive</i> – Gestão por excepção Passiva
9. LF - <i>Laissez – Faire</i> – Ausência de Liderança

Cada um dos factores, MBE (P) – Gestão por excepção passiva - e L F – *laissez-faire* - são avaliados por quatro itens.

Também foram determinados os coeficientes *alpha de Cronbach* para os factores que compõem este estilo de liderança. A tabela seguinte apresenta-nos a consistência interna das suas dimensões.

Tabela 11 - Consistência interna das dimensões da liderança *laissez-faire*.

	<i>Alpha de Cronbach</i>	Liderança <i>laissez-faire</i>	M	DP	Se o item for eliminado	
					M	<i>Alpha</i>
MBE(P)	,698	Falha em interferir em problemas até que estes se tornem sérios	1,31	1,07	3,21	,612
		Espera que algo corra mal antes de agir	0,83	1,01	3,70	,618
		Mostra acreditar na máxima “se não está avariado, não o conserte”	1,50	1,25	3,02	,693
		Demonstra que os problemas se devem tornar crónicos antes de agir	0,88	1,13	3,64	,613
LF	,747	Evita envolver-se quando surgem questões importantes	1,05	1,16	3,79	,664
		Encontra-se ausente quando dele/dela se precisa	1,63	1,10	3,21	,735
		Evita tomar decisões	1,03	1,09	3,81	,663
		Atrasa a resposta a questões urgentes	1,13	1,12	3,71	,690

M – média; DP – desvio padrão

Analisando a tabela, podemos concluir que o factor MBE (P) obteve um *alpha de Cronbach* inferior a 0,7, que não melhora perante a exclusão de outro item, o que faz com que esta dimensão deva ser interpretada com atenção. Curioso é que o mesmo aconteceu na escala MBE (A). Quanto à dimensão LF o coeficiente *alpha de Cronbach* obtido está acima do mínimo exigido (0,7).

5.1.3.2. Estudo dos factores da liderança *laissez-faire*

Os dois factores da liderança *laissez-faire*, apresentam pontuações médias inferiores a 2, o que indicia que este não é o estilo de liderança predominante do presidente.

Do conjunto de dimensões observadas anteriormente é neste estilo que o valor máximo não é atingido, o que pode ser observado na tabela seguinte.

Tabela 12 - Estatística descritiva das dimensões da liderança *laissez-faire*.

	M	DP	Míni	P25	Mediana	P75	Máxi
MBE(P) - Gestão por excepção passiva	1,13	0,81	0,00	0,50	1,00	1,75	3,75
LF- <i>Laissez faire</i>	1,21	0,84	0,00	0,50	1,25	1,75	3,50

M – média; DP- desvio padrão; Min.- Mínimo; P25 – percentil 25, P75 – percentil 75; Máxi. – máximo

Como se pode verificar, 25% dos professores pontuaram nos dois factores entre 0 e 0,50 (P25). 25% pontuaram numa escala que varia entre 1 e 1,75 (P75). Apenas a mediana e os máximos atingiram valores diferentes. O gráfico seguinte permite a comparação das pontuações obtidas em ambas dimensões.

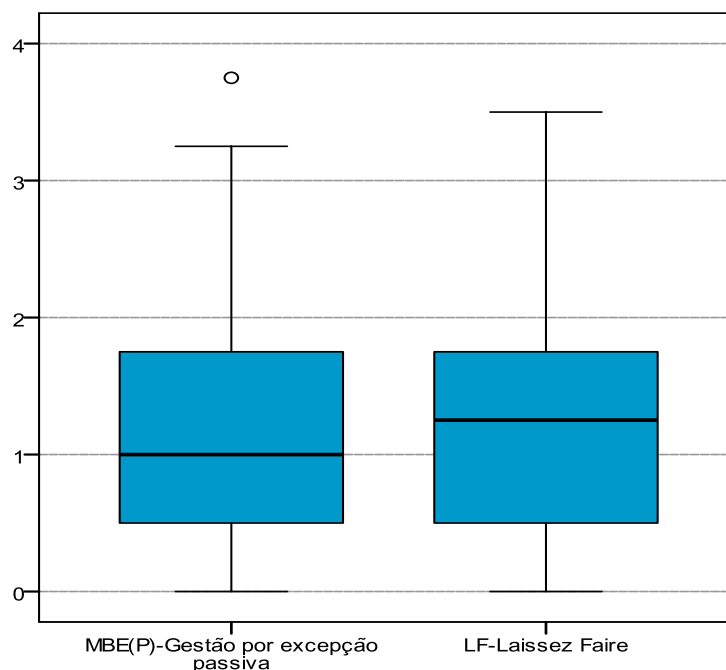


Gráfico 7 - Valores atribuídos aos factores da liderança *laissez-faire*.

Observando o gráfico, é visível a semelhança na distribuição dos valores atribuídos aos factores deste estilo de liderança por coincidirem os valores “mínimo” e os valores do percentil 25 (P25) e 75 (P75). As diferenças observadas nos valores da mediana e máximo são muito pequenas. Por isso, os gráficos de extremos e quartis são semelhantes.

5.1.3.3. Efeito do género e do tempo de serviço

A avaliação feita pelos professores nas dimensões deste estilo de liderança não apresenta diferenças entre homens e mulheres, mas sim entre os grupos definidos pelo tempo de serviço, pois em ambas as dimensões os valores e *p-value* são inferiores a 0,05, o que permite concluir que existem diferenças significativas na forma de pontuar entre os professores com diferentes tempos de serviço, conforme pode ser observado na tabela seguinte.

Tabela 13 - Efeito das variáveis de caracterização sobre as dimensões da liderança *laissez-faire*.

	Efeito do género		Efeito do tempo de serviço	
	Estatística de teste	<i>p-value</i>	Estatística de teste	<i>p-value</i>
MBE(P)- Gestão por excepção passiva	Z=-0,490	0,624	F=5,104	,002
LF- <i>Laissez- Faire</i>	Z=-0,533	0,594	F=4,825	,003

Z-Teste de Mann-Whitney para comparação de duas amostras não normais e independentes
F-Análise de variância para comparação de mais de duas amostras normais e independentes

A aplicação dos testes permitiu-nos, assim, concluir que, em ambas dimensões, os professores com menos tempo de serviço atribuíram pontuações mais baixas do que os seus colegas com mais tempo de serviço. Note-se que a média aumenta com o tempo de serviço, o que pode ser constatado na tabela seguinte.

Tabela 14 - Estatística descritiva das dimensões da liderança *laissez-faire* segundo o tempo de serviço.

	Tempo de Serviço							
	Até 10 anos		11-20 anos		21-30 anos		Mais de 30 anos	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
MBE(P) – Gestão por excepção passiva	,78	,80	,97	,74	1,21	,81	1,47	,80
LF – <i>Laissez-Faire</i>	,91	,86	1,02	,74	1,28	,84	1,56	,89

M – média; DP – desvio padrão

Os professores que têm mais tempo de serviço foram os que atribuíram mais comportamentos de gestão por excepção passiva e *laissez-faire* ao líder da escola. A média atribuída neste factor é mais elevada do que a média atribuída ao primeiro factor: 1,56 e 1,47 respectivamente.

5.1.4.1. Estudo da componente efeitos/resultados da liderança

A componente efeitos/resultados da liderança engloba três factores descritos no quadro seguinte.

Quadro XXII - Factores da componente efeitos/ resultados da liderança.

Áreas/Factores/Categorias da componente efeitos/ resultados da liderança
10. <i>Extra Effort</i> – Esforço Extra
11. <i>Effectivness</i> – Eficácia
12. <i>Satisfaction</i> - Satisfação

Tal como fizemos para as dimensões já analisadas do questionário, também determinamos o coeficiente *alpha de Cronbach* para esta componente, conforme se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 15 - Consistência interna das dimensões efeitos/resultados da liderança.

	<i>Alpha de Cronbach</i>	Efeitos/Resultados da liderança	Escala		Se o item for eliminado	
			M	DP	M	<i>Alpha</i>
Eficácia	,741	É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho.	2,63	1,17	5,25	,650
		É eficaz na representação que exerce em meu nome face às autoridades mais elevadas.	2,45	1,26	5,43	,612
		É eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais.	2,79	1,03	5,09	,695
Satisfação	,818	Usa métodos de liderança que são satisfatórios.	2,84	0,99	4,76	,758
		Trabalha comigo de uma forma satisfatória.	2,35	1,24	5,25	,784
		Aumenta a minha vontade de tentar com maior afinco.	2,41	1,19	5,19	,705
Esforço-extra	,739	Leva-me a fazer mais do que o esperado.	1,95	1,21	5,38	,720
		Aumenta o meu desejo de obter sucesso.	2,45	1,21	4,88	,567
		Lidera um grupo que é eficaz.	2,93	0,99	4,40	,663

M – média; DP- desvio padrão

Como se pode concluir pela análise da tabela, todos os factores relacionados com esta componente são consistentes pois os coeficientes *alpha de Cronbach* são superiores a 0,7.

Podemos também afirmar que as médias obtidas nas três dimensões são superiores ao valor central (2) e que existem grandes semelhanças nas pontuações obtidas, o que pode ser evidenciado na tabela que se segue.

Tabela 16 - Estatística descritiva das dimensões resultados da liderança.

	M	DP	Min	P25	Mediana	P75	Máxi
Effectiveness - Eficácia	2,63	0,94	0,00	2,00	2,67	3,33	4,00
Satisfaction - Satisfação	2,54	0,98	0,00	2,00	2,67	3,33	4,00
Extra Effort - Esforço-Extra	2,45	0,92	0,00	2,00	2,67	3,00	4,00

M – média; DP- desvio padrão; Min.- Mínimo; P25 – percentil 25, P75 – percentil 75; Máxi. – máximo

A análise da tabela permite-nos concluir que a pontuação atribuída por 50% dos professores varia numa escala entre 0 e 2,67 em qualquer dos factores. Todavia, apenas 25% dos professores (P25) pontuaram numa escala entre 0 e 2. Os restantes 25% (P75) pontuaram numa escala entre 2,67 e 3,33, para os factores Eficácia e Satisfação, atingindo o factor Esforço - Extra, uma pontuação ligeiramente inferior no percentil 75 (P75). Os restantes factores foram avaliados com a mesma pontuação.

O gráfico seguinte permite-nos constatar estes dados.

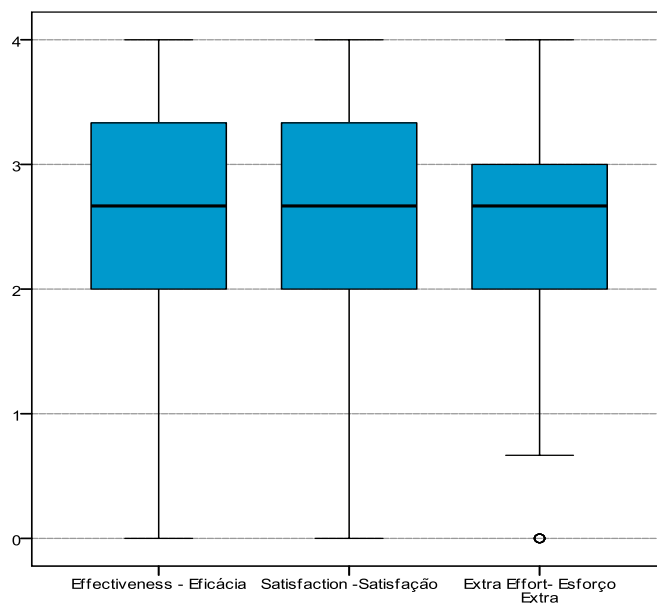


Gráfico 8 - Valores obtidos na componente efeitos/resultados da liderança.

A análise do gráfico permite-nos então observar que os valores atingidos na mediana são os mesmos nos três factores, no percentil 25 (P25), nos valores mínimos e máximos, diferenciando-se apenas no factor Esforço-Extra no percentil 75 (P75).

5.1.4.2. Efeito do género e do tempo de serviço

Embora existam diferenças quanto à percepção dos professores sobre o exercício da liderança do presidente, o mesmo não acontece quanto aos efeitos/ resultados da liderança, pois a aplicação de testes estatísticos mostrou que não há evidência estatística para afirmar que existam diferenças entre os professores, pois todos os *p-value* são superiores a 0,05, conforme se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 17 - Efeito das variáveis de caracterização sobre as dimensões resultados da liderança.

	Efeito do género		Efeito do tempo de serviço	
	Estatística de teste	<i>p-value</i>	Estatística de teste	<i>p-value</i>
Effectiveness - Eficácia	Z=-0,494	0,621	F=1,718	,164
Satisfaction -Satisfação	Z=-0,267	0,789	F=1,810	,146
Extra Effort- Esforço -Extra	Z=-0,138	0,890	F=1,802	,148

Z-Teste de Mann-Whitney para comparação de duas amostras não normais e independentes

F-Análise de variância para comparação de mais de duas amostras normais e independentes

Os professores da escola, independentemente do género e do tempo de serviço, parecem ter a mesma percepção sobre os efeitos/resultados da liderança do Presidente do Conselho Executivo.

O seguinte gráfico permite comparar as pontuações obtidas nos diferentes factores relativos a cada estilo de liderança assim como à dimensão efeitos/resultados da liderança.

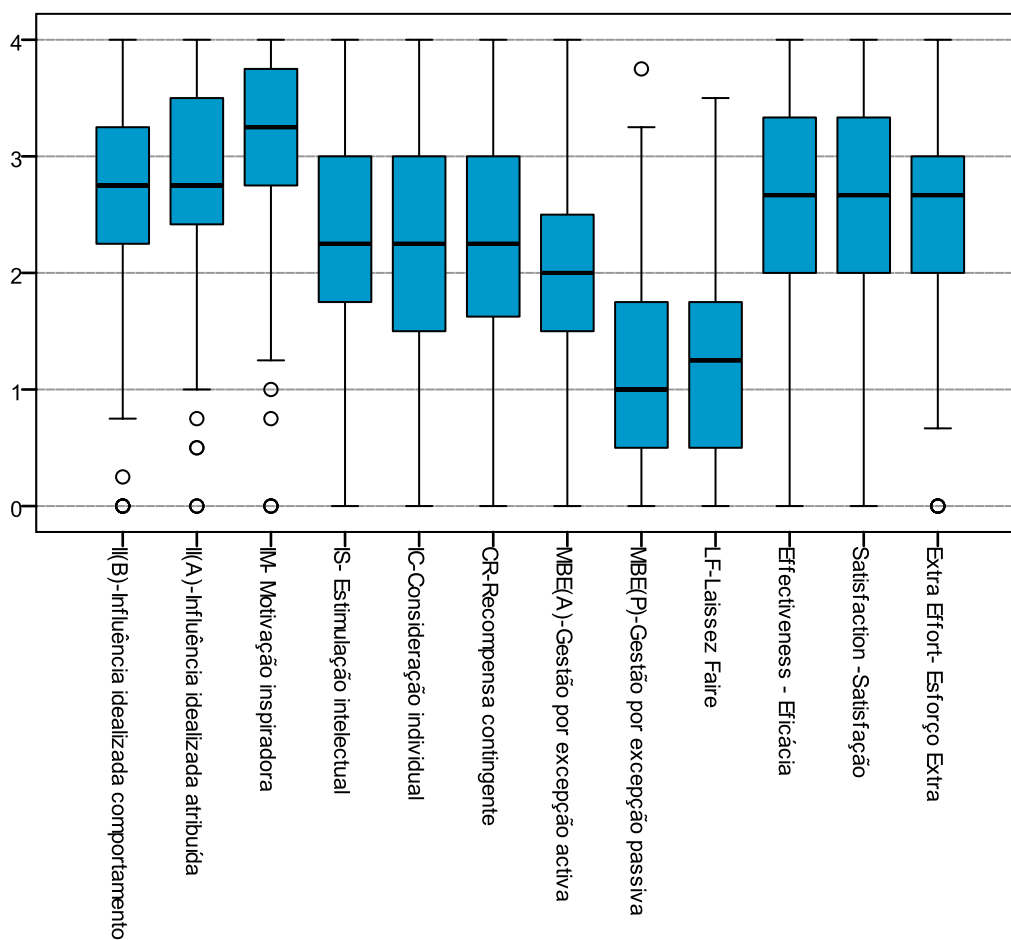


Gráfico 9 - Os resultados obtidos nas várias dimensões do questionário.

A análise do gráfico permite-nos concluir que é nos factores relativos à liderança transformacional que a média das pontuações obtidas é mais elevada, seguindo-se os factores da liderança transaccional, ficando os factores da liderança *laissez-faire* com pontuações inferiores, o que nos permite concluir que esse não é o estilo predominante de liderança deste Presidente do Conselho Executivo. Na componente efeitos/resultados da liderança os valores obtidos nas várias medidas estão mais próximos dos valores obtidos nos factores respeitantes à liderança transformacional.

5.1.2. Análise dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista

Com o objectivo de cruzarmos a opinião do Presidente do Conselho Executivo sobre o seu modo de exercer a liderança da escola com a opinião dos professores recolhida através de um inquérito por questionário ao qual já fizemos referência, efectuámos uma entrevista ao Presidente, que gravamos (com o seu consentimento) e transcrevemos (anexo VI). Foi a partir da sua transcrição que nos foram surgindo as categorias de codificação, pois como afirmam Bodgan e Biklen (1994) são as questões de investigação que dão origem a determinadas categorias. A cada uma delas foi atribuído um código, representado por uma letra. Por sua vez, as categorias foram ainda subdivididas em categorias mais pequenas, representadas por um sub-código.

Carmo e Ferreira (2008) afirmam que a validade e fidelidade de um estudo só serão garantidas se o investigador explicar pormenorizadamente os critérios de codificação por ele utilizados. Acrescentam ainda que uma análise de conteúdo só será válida quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significado para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos. Por isso, apresentamos, seguidamente, as categorias, os códigos e os sub-códigos que utilizámos.

Quadro XXIII - Categorias, códigos e subcódigos na análise de conteúdo da entrevista.

Categoria	Código	Sub-código	Conteúdo	Nº da questão
Pessoa	P	PIJ	Nascimento; comportamento, aproveitamento escolar; vocação	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5
		PP	Profissão; gestor escolar	1.6, 1.7, 1.8, 1.10, 1.12
		PM	Motivações	1.9, 1.11, 1.12
		POGEL	Modelos de gestão escolar; liderança e gestão	1.13, 1.14
O exercício da liderança	L	LE	Missão; visão; comunicação; objectivos; projecto educativo; planificação anual	2.3, 2.4, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13
		LD	Desafios como presidente; linhas orientadoras; o dia-a-dia; relações com a comunidade;	2.1, 2.2., 2.26, 2.8, 2.9
		LTD	Como decide	2.7, 2.16
Os resultados escolares	R	RVO	Resultados escolares	2.14, 2.15
Inovação e mudança	I	IP	Posição perante o novo;	2.16, 2.17, 2.18
		IAP	Avaliação dos projectos; o erro	2.19, 2.20;
Reconhecimento	RE	REC	Celebração e reconhecimento	2.21, 2.22
Estilo de Liderança	E	EL	Estilo de liderança	2.23, 2.26, 2.27
		ER	Relação entre o estilo de liderança, os resultados escolares e o processo de ensino	2.24, 2.25
Balanço e legado	B	BP	Balanço da experiência na gestão escolar	2.28
		BF	O legado para o futuro	2.29

O quadro seguinte apresenta-nos a legenda para os códigos utilizados.

Quadro XXIV - Legenda – códigos e subcódigos.

Categorias	Códigos	Sub-códigos
A pessoa	P	P IJ – pessoa, infância e juventude; PP – pessoa e profissão; PM- pessoa e motivações; POGEL- pessoa e opinião sobre gestão escolar e liderança
O exercício da liderança	L	LE – liderança da escola LD – liderança e desafios LTD – liderança e tomada de decisão
Resultados	R	RVO – verificação dos objectivos
Inovação e mudança	I	IP – Inovação e Projectos IAP – Inovação e avaliação dos projectos
Reconhecimento	RE	REC- Reconhecimento e celebração
Estilo de Liderança	E	EL – Estilo de Liderança ER – Estilo e resultados
Balanço e legado	B	BP – Balanço do passado BF- Legado para o futuro

A escolha das categorias

- **A pessoa (P) – esta categoria engloba todo um conjunto de questões que julgamos serem importantes para conhecer a pessoa que estamos a avaliar.**

Nasceu no Caniçal, freguesia do concelho de Machico. O seu percurso escolar decorreu com normalidade. Um dos professores que teve no seminário marcou-o bastante, levando-o a optar por um curso na área das letras. O curso de História, tirado na Universidade de Coimbra permitiu que aí leccionasse durante um ano, tendo, no ano seguinte, feito o seu estágio profissional na escola que hoje dirige, onde se encontra há 34 anos (PIJ). A primeira experiência como gestor escolar ocorreu no ano de 1978/79, como vice-presidente (PP), por desejar “*ter mais uma experiência*” que desencadeou “*o bichinho da gestão*” que, daí para cá, não mais o abandonou (PM). Por isso, já exerceu funções ao abrigo de diferentes normativos legais. Já foi director da escola, escolhido através de um procedimento concursal e já foi eleito pelos seus pares muitas vezes. Considera que ambos os modelos de escolha do órgão de gestão da escola podem

apresentar vantagens e desvantagens, mas o exercício do poder depende do perfil do líder e da escola que dirige (POGEL). *“Cada um deve adaptar-se à sua realidade. Uma pessoa que seja consensual, pode ser director sem nenhum problema, como eu fui. Para uma pessoa que não tem liderança é mais difícil. Não vale a pena.”*

Por isso, o Presidente do Conselho Executivo considera-se um líder, mais do que um gestor, porque *“gosta de conduzir pessoas”, “ir à frente, sem ser pela força”*, algo que já fazia quando era jovem na sua terra natal. Considera que ser líder implica envolver as pessoas e torná-las parte integrante de um projecto (POGEL).

- **O exercício da liderança (L) – esta categoria engloba um conjunto de questões relacionadas com o exercício das funções de Presidente do Conselho Executivo**

“Servir a escola”, “ser o elemento aglutinador de todas as vontades, no sentido de ter uma escola de excelente qualidade” é a missão que o presidente atribui a si próprio, (LD), numa escola que pretende ser um local onde os jovens se possam preparar para *“seguir o seu caminho”*. Por isso, o presidente deseja que a escola *“seja uma referência, uma escola de grande qualidade, uma escola com valores, da disciplina, da tolerância, da exigência... uma referência a nível regional com tem sido”* (LE). Esta visão para a escola é partilhada com toda a comunidade escolar, ao longo de todo o ano lectivo. *“Comunico os objectivos, as metas que pretendemos atingir. Procuo mobilizar as pessoas com optimismo”* (LE). A planificação anual é feita ainda no final do ano lectivo anterior, ouvidos os órgãos próprios, num clima de troca de ideias. Foi também com a participação de toda a comunidade que foi elaborado o projecto educativo para a escola, que se encontra numa fase de revisão.

No exercício diário da liderança o Presidente estabelece relações com toda a comunidade, indo ao encontro das pessoas.

“Normalmente na escola, em vez de me fechar no meu gabinete, contacto muito com as pessoas. Vou à sala dos professores, vou à secretaria, falo com os meus colegas da direcção. Gosto de ter as portas abertas. (...) Portanto, com as portas abertas, as pessoas passam, vêm ter comigo, conversamos e posso tirar ilações para o bom funcionamento da escola.”

O Presidente pretende ser assim “*um leitmotiv*”, “*uma pessoa motivadora, inspiradora e mobilizadora*” (LD), respeitador das diferenças, porque “*é na diversidade que reside a diferença da escola*”. Mas, por outro lado, a escola deve ser “*una na acção na realização dos objectivos*” “*para que prevaleça a exigência sobre o facilitismo*” (LD).

Para tomar decisões, o presidente “*ouve*” os seus colegas de Conselho Executivo, as coordenadoras de ano, os delegados de grupo e o conselho pedagógico (LTD).

- **Resultados escolares (R) – esta categoria engloba um conjunto de questões relacionadas com o cumprimento dos objectivos definidos anualmente.**

A verificação do cumprimento dos objectivos é “*uma questão difícil. Não é muito fácil fazer essa verificação*”. Existe uma “*autoregulação interna*” feita pela própria “*cultura organizacional da escola*” que permite verificar que algo não está bem.

A avaliação interna é feita todos os períodos e os seus resultados são analisados pelo conselho executivo, pelo conselho pedagógico, pelo conselho da comunidade educativa, pelos coordenadores de departamento e pelos grupos disciplinares, para que sejam apresentadas propostas de remediação para os resultados menos positivos (RVO).

- **Inovação e mudança (I) – esta categoria engloba questões relacionadas com a mudança com vista à melhoria da escola e a posição perante o erro**

Segundo o Presidente, todas as propostas apresentadas que levem à melhoria da escola são aceites, desde que sejam exequíveis (IP). Os projectos que promovam o desenvolvimento dos alunos são sempre acarinhados.

“Eu gosto de promover a autonomia, dar incentivos, para que o todo, para que a escola funcione bem. Acho que as pessoas são fundamentais na organização. Sem elas não podemos atingir a qualidade e a excelência na escola. Mas, também tenho de ter em conta o bem da escola, o bem comum”.

Quando algo não corre bem é necessário mudar, por isso é preciso avaliar todos os projectos “*que existem para a comunidade*”. Se algo não correu bem, é preciso saber

encontrar alternativas e, acima de tudo, aprender com os erros (IAP). De qualquer modo, numa escola de grande dimensão é impossível estar a par de todos os erros.

“Também chamo a atenção para os aspectos menos bons, mas, acima de tudo é preciso estimular as pessoas para que façam melhor. (...) O que interessa é que os erros sejam ultrapassados. Às vezes é muito difícil detectar os erros.”

- **Reconhecimento (RE) - esta categoria inclui um conjunto de questões que permitem observar o modo como o sucesso é reconhecido.**

Os sucessos são reconhecidos, celebrados e partilhados com a comunidade para que possam servir de incentivo, contribuindo assim para a melhoria do desempenho individual e colectivo (REC). O Presidente reconhece o contributo de cada um na organização. Afirma que a *“pessoa humana tem de ser acarinhada, exaltada, valorizada. Porque se tivermos pessoas motivadas, empenhadas, logicamente que a organização vai funcionar bem”*.

- **Estilo de liderança (E) - esta categoria engloba questões que permitem conhecer o modo como o presidente caracteriza o seu estilo de liderança.**

O presidente define o seu estilo de liderança como um *“estilo mobilizador”* (EL). Não se considera *“dirigista”*, mas consegue a adesão voluntária das pessoas. *“Quero que as pessoas sigam um percurso mas o façam conscientemente”*. Sente-se o responsável máximo pelo *“bom e pelo mau”* na escola, mas afirma que todos devem ser responsabilizados pelos seus actos, até porque o seu modo de exercer a liderança pretende inculcar responsabilidade. Acredita, assim, numa liderança partilhada. Considera que o estilo que utiliza favorece a aprendizagem (ER).

“A tolerância, o respeito pelos outros, a exigência, favorecem a aprendizagem. Queremos que os nossos alunos sejam os melhores. Queremos que entrem na universidade, pois como já disse, a nossa escola está vocacionada para o ingresso dos alunos no ensino superior”.

- **Balço e legado (B) – esta categoria engloba questões que permitem uma reflexão sobre o exercício da liderança no passado e sobre o legado que o presidente quer deixar à escola**

O Presidente faz um balanço positivo da sua experiência na gestão escolar: “*Consigo rever-me na escola*” (BP). No futuro, pretende que a sua escola consiga atingir melhores resultados, que “*continue a ser uma escola de referência*” onde todos se sintam bem, “*realizados no plano pessoal e profissional*” (BF). Afirma que existem na escola pessoas capazes de substituí-lo, porque “*se eu não tiver substituto, então errei*”. Considera-se uma “*figura carismática*” que age de acordo com os seus “*princípios e valores*”, mas, porque o futuro traz grandes desafios, é necessário preparar a escola e “*as pessoas*” para aceitarem os desafios e a diversidade com uma postura de vencedores.

5.2. Interpretação dos resultados

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário permitem-nos responder à nossa questão de investigação: qual o estilo de liderança utilizado pelo Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Jaime Moniz?

O Presidente utiliza com mais frequência o estilo de liderança transformacional, com menor frequência o estilo transaccional, demarcando-se do estilo *laissez-faire*, conforme se pode confirmar pelo gráfico seguinte.

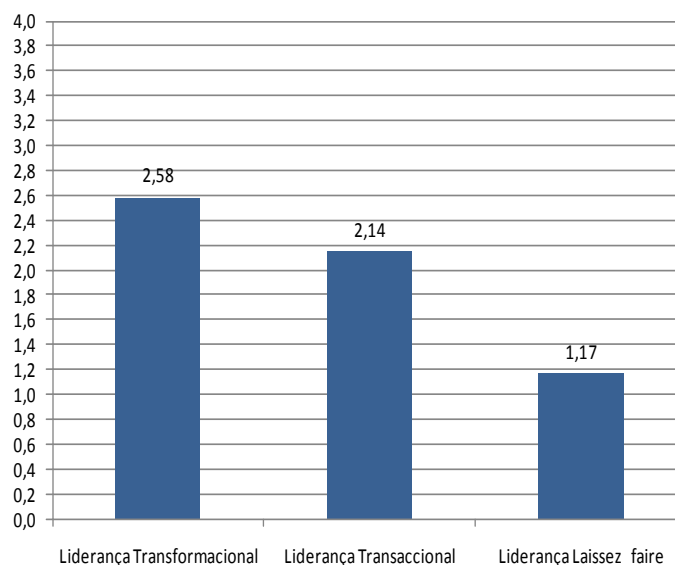


Gráfico 10 - Média dos resultados obtidos nos estilos de liderança.

Segundo Barracho e Martins (2010), os líderes que utilizam os estilos de liderança segundo as frequências referidas apresentam um perfil de liderança “ótimo”.

“ ... o perfil de liderança ótimo é aquele que é caracterizado por baixas frequências de *laissez-faire*, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transaccionais (aumentando da intervenção em crise para o reforço contingente) e, finalmente, uma demonstração das áreas transformacionais que constituem o grosso das acções.” P. 86

Avolio (1999) afirma que este tipo de líderes desempenha as suas tarefas, determinado a ouvir, a conhecer o que os outros pensam e desejando deixar marcas na organização. Barracho e Martins (2010), de acordo com Bass e Avolio (1994) e Conger (1999) referem que o que distingue os líderes transformacionais é uma capacidade para demonstrar comportamentos que levam a mudanças positivas em quatro áreas distintas:

“- Estimulações no sentido das pessoas adoptarem novas perspectivas acerca do trabalho, valorizando-se ideias e valores comuns a todos;

- Envolvimento de todos na missão e visão que o grupo ou a organização pretende concretizar;
- Sentimentos de maior competência e eficácia no trabalho;
- Maior disponibilidade para fazer sacrifícios e abdicar dos interesses pessoais quando tal é necessário” (p.88).

A interpretação dos dados obtidos no inquérito por questionário, permite-nos encontrar alguns dos comportamentos acima referidos no exercício da liderança do Presidente do Conselho Executivo da Escola.

A média obtida no factor IM- Motivação Inspiradora - foi 3,11 numa escala entre 0 e 4. Os professores da escola reconhecem que o Presidente “fala com entusiasmo acerca daquilo que precisa ser realizado, articula uma visão motivadora para o futuro e expressa confiança que os objectivos serão realizados”.

Na entrevista que realizámos é o próprio Presidente quem nos diz que a sua missão “*é servir, ser o elemento aglutinador de todas as vontades, no sentido de termos uma escola de excelente qualidade*”. O grande desafio que se lhe coloca é conseguir “*melhores resultados, melhores desempenhos dos alunos nos exames*” e “*que as pessoas se sintam bem, se sintam realizadas, e, acima de tudo, criar um projecto de realização pessoal para alunos, docentes e não docentes*”.

Esta visão para a escola é partilhada nos encontros informais que estabelece no seu dia-a-dia e, formalmente, nas reuniões.

“Não faço reuniões gerais, mas faço reuniões sectoriais por departamentos, para poder ter uma relação mais directa com as pessoas. Comunico os objectivos para o ano escolar, que metas pretendemos atingir. Procuro mobilizar as pessoas, com optimismo. Acentuo a qualidade dos professores que temos e chamo também a atenção para alguns aspectos menos positivos. Acima de tudo puxo por aquilo que as pessoas têm de melhor. Tento valorizar a autoestima dos professores para poderem vencer as dificuldades que poderão surgir. E faço o mesmo com os funcionários”.

As perspectivas novas sobre o trabalho também são valorizadas na medida em que o Presidente aceita e apoia os projectos que considera “*exequíveis*”, o que nos leva a

concluir que o estilo de liderança utilizado favorece a inovação, respondendo assim a outra das questões que colocamos no início do nosso trabalho. O Presidente afirma que “*gosta de promover a autonomia, dar incentivos, para que o todo, para que a escola funcione bem*”. Por isso, afirma que no seu exercício da liderança utiliza uma postura motivadora, de abertura ao novo, de incentivos, de autonomia, até porque acha que “*a escola deve ser um espaço de inovação*”.

Acrescente-se ainda que o líder afirma que os projectos existem “*para a comunidade*”, para o “*bem da escola*”, para o “*bem comum*”. Podemos afirmar com Hargreaves e Fink (2007) que o Presidente recorre a uma liderança facilitadora, sem deixar de ter em conta o objectivo moral da liderança, tal como preconizam Fullan (2003) e Sergiovanni (2004). A referência ao objectivo moral perpassa todo o seu discurso. “*Quero uma escola com valores*”, “*puxo por aquilo que as pessoas têm de melhor*”, “*a pessoa tem de ser exaltada, acarinhada, valorizada*”, “*uma escola onde todos se sintam bem*”. O grande objectivo da sua acção é o aperfeiçoamento da escola e a melhoria dos resultados dos alunos, um dos legados que quer deixar para o futuro.

Os professores reconhecem estas características na acção diária do Presidente?

A média obtida no factor II (A) - Influência Idealizada atribuída - foi 2,77. Porém, 50% dos professores que responderam ao inquérito pontuaram numa escala entre 0 a 2,75 e 25% dos professores avaliaram numa escala entre 2,75 e 3,50. Apenas 25% dos professores pontuaram numa escala entre 0 e 2,42., o que não deixa de ser positivo. Quer isto dizer que os professores da escola atribuem ao seu Presidente características carismáticas que, segundo Bass, Jung, Avolio e Berson (2003), fazem com que este tipo de líderes seja admirado, respeitado e digno de confiança. Aliás, o presidente considera-se uma “*figura carismática*”, que age de acordo “*com os seus princípios e valores*”.

No factor II (B) - Influência Idealizada (comportamento) - a média obtida foi 2,63, o que significa que os professores reconhecem que o líder tem um sentido de missão e age de acordo com ele.

Relativamente aos outros dois factores da liderança transformacional as médias obtidas foram mais baixas, mas os dois factores ultrapassaram o valor 2. No factor IS – Estimulação Intelectual - a média obtida foi 2,27. Mais de metade dos professores que

responderam ao questionário reconhecem que o presidente incentiva-os a serem criativos no seu trabalho, reformula os problemas dando novas sugestões para a realização de novas tarefas e apoia o aparecimento de novas propostas. Esta informação pode ser cruzada com as palavras do próprio Presidente, quando afirma que apoia todos os projectos novos que lhe são apresentados, desde que sejam exequíveis.

No factor IC – Consideração Individual - a média obtida foi 2,13, sendo a mais baixa desta componente. O item “Investe o seu tempo ensinando e treinando ” foi o que obteve menor média. O item “ Trata-me como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo” obteve média de 2,61, o que prova que os professores reconhecem que o líder os valoriza como pessoas, um dos motivos que, segundo o líder, leva os professores a votarem nele. *“Acho que sempre fui muito tolerante no sentido de compreender a pessoa do outro...”*.

Podemos ainda afirmar que, nesta componente da liderança, os professores e as professoras partilham da mesma opinião sobre a acção do presidente, não se verificando o mesmo com a variável tempo de serviço. Os professores com mais tempo de serviço atribuem valores mais elevados nos factores II (B) – Influência Idealizada (comportamento) - e IM – Motivação Inspiradora. À medida que o tempo de serviço aumenta, a média atribuída também aumenta.

Tais dados permitem-nos colocar algumas hipóteses:

- Os professores com mais tempo de serviço na carreira atribuem mais comportamentos de influência idealizada e motivação inspiradora ao Presidente, porque o conhecem melhor? Note-se que são os professores que possuem entre 21 a 30 anos de serviço que pontuaram com valores mais elevados nos factores referidos, seguidos dos professores com mais de 30 anos de serviço.
- Será que o fizeram por terem percursos profissionais semelhantes ao do Presidente? As suas formações académicas e profissionais terão sido feitas segundo os mesmos modelos?
- Terão também esses professores feito todo o seu percurso na docência sempre na mesma escola?

Na componente relativa à liderança transaccional a média obtida foi 2,14. Segundo Barracho e Martins (2010), os líderes que utilizam este tipo de liderança baseiam o seu poder na autoridade que lhes advém da sua posição hierárquica e monitorizam o desempenho dos seguidores, adoptando, ou não, medidas correctivas com vista à realização dos objectivos definidos.

No factor CR- Recompensa Contingente ou Recompensa pelos Objectivos atingidos, a média obtida foi 2,28. Contudo, 25% dos professores pontuaram entre 0 e 1,63. Por outro lado, 25% dos professores também pontuaram numa escala entre 2,25 e 3. O item “discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho” obteve média mais baixa, 1,94.

Se compararmos a pontuação obtida no item “Investe o seu tempo treinando e ensinando” (obteve média de 1,49 e que faz parte da componente da liderança transformacional) com o item acima referido, concluímos que nenhum deles obteve o nível dois, valor que se situa no centro da escala. Tal facto leva-nos a formular as seguintes hipóteses:

- Considerará o Presidente que ensinar e treinar são actividades que não fazem parte das suas funções?
- Será que o Presidente acredita que os professores não aceitariam que ele os “ensinasse e treinasse”, pois os professores consideram-se dotados de uma grande autonomia profissional e agem numa comunidade pouco colaborativa?
- Considerarão alguns professores que as metas para o seu desempenho profissional não estão bem definidas e que o Presidente deveria clarificá-las?
- Aceitarão os professores que se discuta quem é o responsável “por atingir metas de desempenho”?

O item “ Exprime satisfação quando vou ao encontro das expectativas” obteve média de 2,74, o que revela que os professores admitem que o líder reconhece o seu trabalho.

Ele próprio nos diz que o contributo individual é fundamental para o sucesso da organização e que tem de ser reconhecido e partilhado.

“São partilhados para que sirvam de incentivo, para que se trabalhe ainda melhor. A nível sectorial ou a nível global a escola mobilizou-se para alcançar determinado objectivo. Portanto, os sucessos têm de ser celebrados”.

Acrescenta, ainda, que a sua liderança se faz no sentido de *“incutir nas pessoas uma autoestima elevada para que sejam capazes de sentirem realizadas pessoal e profissionalmente, para que desempenhem melhor as suas funções”.*

Por outro lado, o líder afirma que, numa escola de grande dimensão, não é fácil estar a par de todos os erros e problemas que possam ocorrer. O Presidente não foca assim a sua atenção nos erros/problemas, nem na sua monitorização. Na sua perspectiva, a cultura da escola obriga ao funcionamento da escola dentro de *“determinados parâmetros”* e é tão forte que um professor tem de se adaptar a ela. *“Se a pessoa é desorganizada vai tentar organizar-se”.* O Presidente parece reconhecer que o *“ethos organizacional”* (Torres e Palhares, (2009) influencia o modo de agir dos professores, o que nos leva a colocar a seguinte questão:

- Existirá uma estreita relação entre o seu modo de exercer a liderança e o *“ethos organizacional”*?

Relativamente ao erro o Presidente encara-o numa perspectiva de melhoria.

“Também chamo a atenção para os aspectos menos bons, mas, acima de tudo, tento estimular as pessoas para que façam melhor. (...) Do que eu não gosto é de críticas destrutivas, onde não são apresentadas soluções alternativas.

Se atentarmos nas pontuações obtidas no factor MBE (A) – gestão por excepção activa, podemos concluir que os professores que responderam ao questionário reconhecem que, de facto, o Presidente não tem como uma das suas prioridades andar à

procura do erro. A média obtida neste factor foi de 2,01 e a mediana foi 2 o que significa que 50% dos professores pontuaram neste item entre 0 e 2. O item “dirige a minha atenção para as falhas face aos padrões” obteve média de 1,74 e o item “concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas obteve média de 1,87. O item “mantém-se a par de todos os erros” obteve média de 2,42.

Acrescente-se que no factor MBE (A) - Gestão por Excepção activa - a média atribuída pelos professores é superior à média atribuída pelas professoras. Porém, no factor CR – Recompensa Contingente, não encontramos diferenças significativas nem de género nem de idade, o que indicia que homens e mulheres possuem visões semelhantes relativamente ao modo como o Presidente define os objectivos e torna claro o que espera de cada um deles. Porque terão os géneros visões diferentes no factor Gestão por Excepção activa?

- Sentirão os homens que o Presidente foca mais a atenção nos possíveis erros e falhas que cometem?
- Será que o Presidente adopta mais medidas correctivas para com os homens do que para com as mulheres?
- Serão as professoras mais cumpridoras dos seus deveres profissionais do que alguns dos seus colegas do sexo masculino?

Pelo exposto, podemos concluir que a opinião dos inquiridos coincide com a opinião do Presidente. O estilo de liderança transaccional não é o estilo predominante do Presidente do Conselho Executivo. Se relacionarmos este estilo com funções inerentes à gestão, e considerarmos gestão e liderança como processos distintos, mas ambos importantes (Kotter, 1990, Bush e Glover, 2003, Bento, 2008), é o próprio Presidente que se assume mais como um líder do que um gestor.

“Apesar da gestão ser uma coisa holística, gosto mais de conduzir pessoas. Acho que tenho capacidade para o fazer não de uma forma, centralista, centralizadora, dirigista, hierárquica, não no sentido de cima para baixo, mas no sentido mais de envolvimento. A minha liderança pretende envolver, sensibilizar as pessoas para envolvê-las num projecto”.

Contudo, reconhece que a gestão da escola é fundamental para o sucesso educativo dos alunos. O Presidente afirma que o Conselho Executivo “*é uma equipa*”, “*um órgão colegial*”.

“... Tenho uma equipa especializada nas diferentes áreas. Na parte da acção social, na parte financeira, na parte pedagógica, na parte de exames. É um grupo que já tem muita experiência e que é especializado (...)

Eu sou mais aglutinador das diferentes sensibilidades e procuro coordenar. Tenho uma equipa especializada e por isso as coisas funcionam bem”.

Gestão e liderança da escola são, assim, duas actividades fundamentais, mas que o Presidente separa, chamando a si as funções de liderança.

Relativamente ao estilo de liderança *laissez-faire*, os professores reconhecem que este não é o estilo do líder da escola. Avolio (1999) afirma que este tipo de liderança é próprio de indivíduos que não se preocupam com o que se passa à sua volta, evitando assumir responsabilidades. Chama-lhe uma liderança ineficiente, pois quando a liderança é necessária qualquer tipo terá mais sucesso do que a sua ausência.

Assim, nos factores que dizem respeito ao tipo de liderança referido, o factor MBE (P) – Gestão por Excepção passiva - obteve média de 1,13, mas 50% dos professores pontuaram entre 0 e 1 (mediana). O valor mais baixo foi atribuído ao item “Espera que algo corra mal antes de agir” com média de 0,83. O item “Mostra acreditar se não está avariado não o conserte”, foi o que obteve a média mais alta: 1,50.

No factor LF – *laissez-faire* - a média obtida foi 1,21 e a mediana 1,25. O item que obteve média mais elevada foi o item “Encontra-se ausente quando dele/ dela se precisa”, 1,63. O item “Evita tomar decisões” obteve média de 1,03. Tais dados levam-nos a colocar as seguintes hipóteses:

- Considerarão alguns professores que o tempo que o líder passa na escola não é suficiente, porque não o encontram quando dele precisam?
- Julgarão alguns professores que o líder não toma as decisões com a urgência e rapidez necessárias?

Os valores atribuídos, em função do género, nesta componente de liderança não apresentam diferenças significativas. Todavia, o mesmo não acontece com a variável tempo de serviço. São os professores com mais de 30 anos de serviço que atribuem valores mais altos, enquanto os professores com menos tempo de serviço pontuam com valores mais baixos, tal como aconteceu nos factores da liderança transformacional II (B) - Influência Idealizada (comportamento) e IM - Inspiração Motivadora. As pontuações atribuídas aumentam com o tempo de serviço, o que nos permite levantar de novo as hipóteses já colocadas e ainda a seguinte:

- Serão os mesmos professores que consideram que o líder exhibe comportamentos de influência idealizada e inspiração motivadora que também lhe atribuem alguns comportamentos de liderança *laissez-faire*?
- Estarão os professores com mais experiência profissional mais atentos ao desempenho do seu líder?

Apesar de alguns professores atribuírem ao líder alguns comportamentos que se enquadram no estilo *laissez-faire*, a análise e a interpretação dos dados permite-nos concluir que este não é o estilo de liderança do Presidente. O estilo transformacional é o que domina a sua acção, seguindo-se o estilo transaccional. Barracho e Martins (2010) reportando-se a Bass (1985) afirmam que a liderança transformacional e a liderança transaccional, apesar de serem processos distintos, podem ser complementares, podendo ser ambos eficazes em diferentes momentos da vida da organização. Contudo, os líderes transformacionais conseguem alcançar níveis mais elevados de *Esforço-Extra*, *Eficácia* e *Satisfação*. No nosso estudo de caso a média obtida nas dimensões referidas, que constituem a componente efeitos/resultados, foi muito semelhante, como se pode observar no gráfico seguinte.

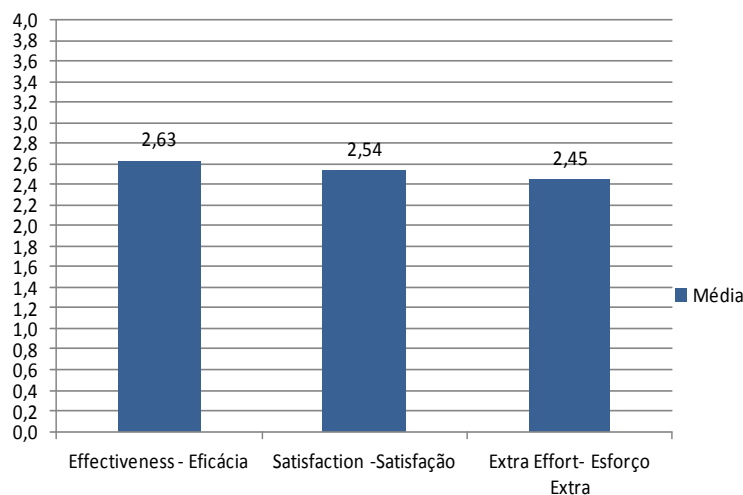


Gráfico 11 - Valores da componente efeitos/resultados da liderança.

No factor *Eficácia* podemos destacar a média de 2,79 atribuída ao item “É eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais”. No factor *Satisfação* destacamos o item “Usa métodos de liderança que são satisfatórios” com média de 2,84 e no factor *Esforço-Extra*, o item “Lidera um grupo que é eficaz” com média de 2,93. O item que obteve pontuação mais baixa foi o item “Leva-me a fazer mais do que o esperado”, com média de 1,95”. Esta pontuação permite-nos levantar algumas questões:

- Que recompensas poderão os directores de escola atribuir aos colegas “que fazem mais do que o esperado”?
- Será que alguns professores não se sentem motivados “para fazer mais do que o esperado” porque acham que a sua recompensa não será diferente da dos colegas que “fazem menos do que o esperado”?

Os professores e as professoras da escola (não há evidência estatística para afirmarmos que existam diferenças entre género e tempo de serviço, como já referimos anteriormente) reconhecem eficácia ao modo como o Presidente exerce a sua liderança, admitindo que o líder vai ao encontro das suas necessidades individuais e representa a instituição que dirige. O estilo de liderança utilizado pelo líder proporciona satisfação e leva os professores a empenharem-se, para que a escola cumpra a sua missão.

Como já referimos no capítulo II, estudos efectuados na RAM concluíram também que os líderes de 97 escolas do primeiro ciclo ao ensino secundário utilizavam a liderança transformacional como estilo predominante (Bento, 2008). Teles (2009) concluiu que os directores das escolas públicas do 1º ciclo da RAM utilizavam predominantemente o estilo transformacional, aproximando-se muitas vezes do estilo transaccional. Vaz (2009), analisando o estilo de liderança da Presidente do Conselho Executivo de uma escola básica pública do 2º e 3º ciclos, chegou também à mesma conclusão. Resultado diferente obteve Silva (2010), pois concluiu que o director de uma escola secundária da RAM recorre a uma liderança com contornos autoritários que parece influenciar a aprendizagem dos alunos.

No país, um estudo realizado por Castanheira e Costa (2007) concluiu que 95 (noventa e cinco) Presidentes dos Conselhos Executivos de escolas secundárias apresentavam uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional, sendo estes últimos os mais observados, ficando a liderança tipo *laissez-faire* a alguma distância, mas com um valor que não deveria ser desprezado.

Segundo Goleman, Boyatzis e Mckee (2007) os melhores líderes são os que recorrem a estilos geradores de sentimentos positivos, libertadores do que há de melhor nas pessoas, mesmo recorrendo ao estilo dirigista e pressionador quando necessário.

O líder da Escola Secundária Jaime Moniz parece ser capaz de gerar esse tipo de sentimentos, uma vez que os professores que fizeram parte da nossa amostra reconhecem que o líder provoca entusiasmo e motivação para a realização das tarefas, comunica uma visão apelativa, tem capacidade de iniciativa, é optimista e confia num futuro melhor. O próprio líder afirma que os resultados escolares dos alunos devem melhorar e que deseja deixar como legado “*uma escola de referência (...) uma escola com melhores resultados. Uma escola onde todos se sintam bem, realizados no plano pessoal e profissional*”. Afirma, também, que sua forma de estar na escola, com tolerância e respeito pelos outros, “*favorece a aprendizagem*”. Sente-se ainda responsável pelo modo como os professores ensinam “*na medida em que partilho o que desejo para a escola e que faço com que todos queiram o mesmo*”. Contudo, diz que não é muito fácil chamar a atenção para os erros, nem verificar se os objectivos definidos para o ano lectivo foram atingidos. A análise dos resultados escolares dos

alunos é sempre realizada, sendo sempre apresentadas e debatidas propostas para a sua melhoria. *“Há um debate interno que sempre foi feito a todos os níveis: conselho pedagógico, conselho da comunidade educativa, coordenadores de departamento e grupos disciplinares”*, mas o acompanhamento individual de cada professor é difícil de fazer numa escola de grandes dimensões.

Os professores reconhecem que o líder, apesar de ser atento e vigilante, nem sempre chama a atenção para os erros no momento oportuno. No factor MBE (A) – Gestão por Excepção activa - a média obtida foi 2,01 e 50% dos professores pontuaram entre 0 e 2. Contudo, os professores da escola parecem reconhecer que o exercício de liderança do seu Presidente vai de encontro às suas necessidades e é gerador de satisfação, o que pode parecer encerrar alguma contradição e nos permite levantar algumas questões:

- Os professores desejariam um líder que monitorizasse o seu desempenho diariamente? Não considerariam que isso poria em causa a sua autonomia profissional?
- Pensarão os professores que a chamada de atenção para os seus possíveis erros contribuirá para o seu aperfeiçoamento profissional?

Mas, qual o modelo de liderança do Presidente do Conselho Executivo?

Adoptando a perspectiva apresentada por Bush e Glover (2003) parece-nos que o exercício da liderança do Presidente do Conselho Executivo comunga de características inerentes aos seguintes modelos:

- Liderança transformacional – o líder da escola procura o compromisso dos professores para levar a cabo a visão que tem para a escola;
- Liderança moral – o líder apresenta e acentua a necessidade da existência de um propósito moral para a escola;
- Liderança participativa – o líder escuta a comunidade escolar para tomar decisões, pois o processo de melhoria da escola implica o compromisso e a participação de todos;

-
- Liderança interpessoal – o líder destaca a importância da valorização dos recursos humanos e das boas relações interpessoais que devem ser estabelecidas na comunidade escolar, para que a escola cumpra a sua missão.

Julgamos também poder encontrar algumas das características da liderança distribuída de que nos falam Hargreaves e Fink, (2007) na medida em que o Presidente pretende partilhar e responsabilizar as lideranças intermédias, os professores em geral e os alunos pelos seus actos, mas, ao mesmo tempo, assumindo-se como a “*cara e o rosto da escola*”. Acredita, também, que o seu estilo de liderança favorece o aparecimento de novas lideranças, pois um dos seus contributos para o futuro reside precisamente no desejo que sente em preparar as pessoas para aceitarem e responderem adequadamente aos desafios do futuro.

CONCLUSÕES

A investigação que efectuámos teve como objecto de estudo a acção do Presidente do Conselho Executivo, enquanto líder da escola. A partir da análise e interpretação dos dados recolhidos, podemos responder às questões de investigação que colocámos no início do nosso trabalho.

- ✓ Qual o estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo da escola?

O Presidente do Conselho Executivo utiliza, predominantemente, o estilo de liderança transformacional, seguido do estilo transaccional. Os professores da escola reconhecem que o líder tem uma visão para escola que é partilhada com a comunidade escolar, enfatiza a importância de ter um sentido de missão colectivo, é optimista e tem em conta as necessidades individuais. A sua preocupação com a escola e com a melhoria dos resultados escolares é reconhecida pelos docentes. Acredita também que a inovação é um caminho para o futuro, por isso acarinha todos os projectos que lhe são apresentados e que visam a melhoria da escola.

É um líder que cultiva as boas relações interpessoais e considera que as pessoas são o mais importante das organizações. Não foca a sua atenção nos erros e nem sempre chama atenção para eles no momento oportuno. O próprio admite que a sua acção não deve ser feita procurando o erro, mas sim à descoberta do que é positivo, gerador de motivação, de melhoria e de bem-estar. Reconhece a necessidade da definição de objectivos anuais, mas confirma que a verificação do cumprimento dos mesmos numa escola de grande dimensão nem sempre é fácil. O estilo de liderança transaccional não é o estilo que orienta a sua acção.

Os professores reconhecem eficácia ao estilo de liderança utilizado pelo líder. Sentem-se, também, satisfeitos e acham que é um estilo que desenvolve os seguidores e que os leva a um melhor desempenho. É um líder reconhecido e credível.

- ✓ Qual o modelo de liderança do Presidente?

As conclusões do estudo mostram-nos que o exercício da liderança deste Presidente se enquadra num modelo não directivo. A sua acção prima pelo culto e pelo privilégio das relações interpessoais e pelos valores, nos quais acredita.

Reconhece que não age sozinho e destaca o papel da sua equipa que realiza as tarefas de assessoria, para que a sua liderança possa ser sustentada. Os resultados obtidos na investigação levam-nos a afirmar que o estilo de liderança que domina a acção do presidente pode ser enquadrado num modelo de liderança positivo.

Os resultados obtidos sugerem ainda que o Presidente separa as funções de gestão das funções de liderança da escola. Sem deixar de reconhecer que a gestão da escola é fundamental distribui-las pelos restantes elementos do Conselho Executivo, cabendo-lhe as tarefas de coordenação e de liderança.

✓ O estilo utilizado pelo Presidente favorecerá a inovação/mudança na escola?

O estilo de liderança que domina a acção do Presidente favorece a inovação e a mudança na escola. A abertura à inovação e a necessidade de implementar processos que melhorem a escola fazem com que o líder esteja disposto a correr riscos. Todos os projectos apresentados são acarinhados. Se porventura não forem bem sucedidos, serão alterados, aperfeiçoados ou abandonados, mas a experiência valeu a pena, porque o mais importante não é o insucesso/fracasso, mas sim a melhoria/aperfeiçoamento que ele pode originar.

À medida que fomos analisando e interpretando os dados obtidos, outras questões relacionadas com a liderança escolar assaltavam a nossa mente. A revisão da literatura que efectuámos, a interpretação dos dados fornecidos no inquérito por questionário e a leitura atenta da entrevista realizada ao Presidente do Conselho Executivo, abriram caminho a uma reflexão sobre gestão a liderança escolar que ultrapassa o domínio desta investigação. Todavia, julgamos pertinente enunciar algumas dessas questões.

A revisão da literatura efectuada destaca a importância da liderança do director/presidente da escola (Fullan, 2003, Sergiovanni, 2004, Bush e Derek, 2004, Hargreaves e Fink, 2007) e mostra, ao mesmo tempo, como a sua acção é complexa,

tendo em conta o contexto onde se desenrola. As escolas são organizações compostas por uma diversidade de públicos, objecto de avaliação constante pelos agentes que nela trabalham e pela sociedade em geral. Hoje, todos parecem responsabilizar a escola e os professores pelo que de bom ou de mau acontece na sociedade. Perante este cenário, não admira que a gestão e a liderança da escola sejam temas sempre presentes na agenda política. É, assim, necessário encontrar um modelo que responda às necessidades dos seus agentes, mas que também consiga contribuir para uma melhor eficácia da escola. As lideranças ditas fortes, são então olhadas como um dos instrumentos que pode ajudar a fazê-lo. Espera-se, como afirmam Hargreaves e Fink (2008), que os líderes escolares recorram a um estilo de liderança que favoreça o desenvolvimento da escola, ajudando a criar uma cultura inclusiva, determinada e optimista, onde seja fácil surgirem iniciativas, que se concentre nos resultados escolares dos alunos e, ao mesmo tempo, promova uma gestão optimizada dos recursos que tem ao seu dispor. E essa liderança, que se pretende forte, deverá ser feita por um órgão unipessoal ou por um órgão colegial?

O actual paradigma da gestão escolar em Portugal, apresentado no Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, define como órgão de administração e gestão das escolas, um órgão unipessoal, constituído pelo director que deverá ser coadjuvado por um subdirector ou por um adjunto, número determinado em função da dimensão do agrupamento. O diploma rompe, então, com a colegialidade, característica marcante da gestão das escolas em Portugal desde 1974, definindo um novo perfil de líder para as escolas.

Ao contrário, na RAM, o Conselho da Comunidade Educativa, pode definir como órgão de administração e gestão da escola, um órgão unipessoal ou um órgão colegial: um director ou um conselho executivo. Em qualquer modelo o que se deseja é que líderes e lideranças trabalhem para o bem comum.

O Presidente do Conselho Executivo, cujo exercício da liderança analisámos, fazendo parte de um órgão colegial considera-se “a cara e o rosto da escola”. Assume-se como o responsável por tudo o que acontece na escola e defende que ser director (como já foi ao abrigo do Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M) ou Presidente do Conselho Executivo não o levou agir de forma diferente. Considera que o exercício da

liderança, gerador de transformação na escola, está mais dependente das características pessoais do líder do que do modelo normativo em que se enquadra. Por tal motivo, não dependerá também da sua eleição pela comunidade escolar ou pela sua escolha através de procedimento consursal.

As escolas precisam de líderes atentos, com paixão, com uma visão estratégica partilhada e apoiada pela comunidade. Quer sejam eleitos ou designados, os líderes deverão ser capazes de tornar a escola uma comunidade de aprendizagem, pois a melhoria do ensino passa por mais colegialidade e colaboração, entre todos os que nela trabalham. O líder deverá ter a capacidade de criar um seguidismo partilhado, como afirma Sergiovanni (2004a). Este seguidismo não é um termo pejorativo que signifique subordinação, mas relaciona-se com ideias e com o exercício de uma liderança autêntica assente em quatro pilares: “líderes, seguidores, ideias e acção” (Sergiovanni, 2004a, p.176). O líder deverá colocar no centro da sua acção os professores e os alunos, definindo como um dos objectivos primordiais a criação de um ensino com mais qualidade e uma melhor aprendizagem. Todavia, esta não é uma tarefa fácil. Silva (2010) afirma que, apesar de os profissionais serem, por norma, pessoas competentes e motivadas, o poder excessivo que julgam ter levam-nos a adoptar comportamentos corporativos e de autodefesa, tornando-se quase impossível adoptar mecanismos correctivos contra os desinteressados e incompetentes que, em nome da sua autonomia, ignoram as necessidades da organização. Esta autonomia, de que os profissionais se consideram imbuídos, parece tornar bastante complexas as funções de supervisão e monitorização das actividades escolares, que se encontram entre as funções de qualquer líder que deseje exercer uma liderança marcante e transformadora.

Supervisionar, monitorizar e, conseqüentemente, avaliar, são funções que exigem determinação e coragem. As dificuldades são ainda maiores quando as escolas são de grande dimensão e a verificação do cumprimento dos objectivos definidos no seu Projecto Educativo torna-se mais difícil, mesmo que a liderança seja distribuída. As lideranças intermédias assumem, neste caso, um papel relevante na melhoria do processo de ensino – aprendizagem, uma vez que fazem a ligação entre a liderança de topo e os seus colegas. O seu perfil e as suas motivações serão determinantes para o exercício de uma liderança positiva. Espera-se que estimulem uma reflexão empenhada e um debate profícuo nos grupos disciplinares a que pertencem, com vista à melhoria da

escola. Neste contexto, uma avaliação séria dos docentes assente em critérios de natureza pedagógica que premeie os melhores desempenhos e permita o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos menos bons será também um factor que poderá contribuir para a melhoria das escolas.

Os líderes das escolas deverão também providenciar a auto-avaliação das escolas que dirigem, com vista ao aperfeiçoamento das mesmas, para que possam cumprir melhor a sua missão. O seu exercício da liderança deverá ser um dos factores a ter em conta nessa avaliação, sem esquecer a singularidade de cada escola.

Apesar de hoje existirem muitos líderes/gestores escolares com formação especializada, a formação contínua dos líderes escolares também é uma componente vital para a melhoria da escola. Para que se possam tornar líderes de projectos pedagógicos e promover as medidas necessárias nos domínios logístico e de gestão adequada dos recursos, os líderes escolares deveriam frequentar cursos de actualização e promover o encontro entre líderes escolares, onde poderiam partilhar a experiência que já possuem e orientar os colegas que se acham possuidores de perfil e competências para o exercício da tal missão.

Fullan (2003a) descreve-nos algumas das estratégias que os líderes de algumas escolas utilizaram para melhorarem o seu desempenho e, conseqüentemente, a melhoria das suas escolas. Visitas regulares de directores a outras escolas com objectivos de prestação de apoio e troca de ideias, reuniões mensais para discussão de temas importantes para a melhoria das escolas, *coaching* de directores por outros colegas directores com mais experiência, são algumas das estratégias que contribuíram para melhorar as competências de liderança dos líderes.

Pode assim concluir-se que não há uma forma fácil de ser líder. No seu dia-a-dia o líder é confrontado com uma multiplicidade de problemas. O tamanho da escola, a sua cultura e o clima que nela se vive, os professores, os alunos e os encarregados de educação, os níveis que nela se ministram, as orientações normativas, deverão tornar o exercício da liderança adaptativo, sem nunca perder de vista o bem comum.

Estudos efectuados em múltiplas organizações mostram que a liderança transformacional é capaz de gerar satisfação, desenvolvimento e realização pessoal dos

liderados e, ao mesmo tempo, atingir os objectivos definidos, cumprindo, assim, a missão a que a organização se propõe. Por sua vez, a liderança transaccional, contribuindo também para o cumprimento dos objectivos, parece não desenvolver os liderados, uma vez que o líder que recorre a este estilo de liderança parece preocupar-se mais com o cumprimento da tarefa do que com o desenvolvimento e realização pessoal dos liderados. Contudo, os dois estilos, se usados ao mesmo tempo, em contextos específicos, podem trazer bons resultados.

Nas escolas, estudos já efectuados mostram que colocar ênfase apenas nos resultados escolares, sem ter em conta o processo de aprendizagem, parece esgotar os professores e não garantir uma aprendizagem duradoura (Hargreaves e Fink, 2008). Os líderes escolares devem, então, conseguir a adesão dos professores e de toda a comunidade escolar ao seu projecto e partilhar a sua visão para a escola. A preocupação em construir uma escola melhor deve ser de todos. Para que isto aconteça o líder poderá recorrer a elementos da liderança transaccional e da liderança transformacional, tal como concluíram Day C., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K. Gu K. e Brown E., (2010). Os líderes de sucesso recorrem aos dois tipos de liderança, porque respondem às necessidades do contexto e estão atentos às necessidades e às motivações dos liderados.

Limitações do estudo

A investigação realizada assumiu a forma de um estudo de caso. Tratou-se de uma investigação particular, cujos resultados não podem ser generalizados. Apesar de estarmos conscientes de que a validade externa dos estudos de caso continuar a ser debatida (Carmo e Ferreira, 2008), julgamos que o nosso estudo pode ser considerado fidedigno.

A nossa investigação pretende ser objectiva e neutra. Por isso efectuámo-la com o maior distanciamento possível. Analisámos todos os dados com rigor, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados e a amostra utilizada é representativa da população. Recorremos à triangulação metodológica, para podermos cruzar os dados

obtidos no inquérito por questionário que aplicámos aos docentes da escola, com a opinião do Presidente do Conselho Executivo sobre o seu próprio exercício da liderança, obtida através da realização de uma entrevista semi-estruturada feita ao próprio. Tentámos também proceder a uma criteriosa revisão da literatura para servir de suporte teórico ao nosso trabalho.

Contudo, apesar de os resultados obtidos não poderem ser generalizados, permitem-nos obter um conhecimento mais profundo e mais objectivo duma realidade que hoje é incontornável no futuro das escolas: a sua liderança. A literatura aponta para a importância do papel do líder da escola e co-responsabiliza-o pelos resultados escolares dos alunos, pelo bem-estar da comunidade escolar e pela implementação de mudanças que ajudem a escola a acompanhar o ritmo da mudança e cumprir a missão para que está vocacionada.

A interpretação dos resultados obtidos neste estudo permite-nos conhecer o perfil do líder da escola em análise e reportar a sua acção ao estilo de liderança transformacional. Permite-nos também identificar alguns aspectos em que a sua acção poderá ser aperfeiçoada.

Este trabalho trouxe-nos um maior enriquecimento pessoal e um conhecimento mais explícito da escola onde trabalhamos. Acreditamos que esse saber pode contribuir para melhorar a nossa acção no exercício das funções que desempenhamos na escola.

Propostas para estudos futuros

Como já referimos, a nossa pesquisa tinha como questão principal de investigação determinar o estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo. A revisão da literatura sobre o tema e os resultados obtidos nesta investigação levam-nos a perceber que outros temas poderão ser abordados no futuro, permitindo a continuidade deste trabalho, contribuindo, dessa forma, para um melhor conhecimento da escola que analisámos.

Ao longo deste trabalho destacámos a forte relação que a literatura sobre o tema estabelece entre o estilo de liderança utilizado pelo líder de topo da escola e os

resultados escolares dos alunos. Pensámos que analisar a natureza dessa relação seria interessante nesta escola que pretende ser uma escola de referência no meio em que se insere e cujo Presidente quer exercer uma liderança marcante, propiciadora de melhorias significativas na escola. A seguinte questão de investigação parece-nos bastante pertinente.

- Qual o impacto da liderança do Presidente nos resultados escolares dos alunos?

Outra questão que também nos suscita alguma curiosidade é a da relação entre o impacto da cultura da escola no seu processo de gestão e liderança. O Presidente afirmou na entrevista que realizámos que a cultura da escola é muito forte e os professores têm de adaptar-se a ela. Este tema poderia traduzir-se na seguinte questão:

- Qual a relação entre a cultura organizacional da escola e a forma de ser e estar dos seus professores?

Considerando, ainda, que o exercício de liderança do Presidente apresenta características de uma liderança partilhada, poderíamos ainda colocar algumas questões sobre o tema:

- Sendo o Conselho Executivo desta escola um órgão colegial, os restantes elementos comungarão das mesmas práticas de liderança do seu Presidente?
- Qual a influência da liderança do Presidente nas lideranças intermédias?

Numa altura em que o paradigma da gestão escolar em Portugal acentua a importância da figura do director, responsabilizando-o pelo que de “bom e mau” acontece nas escolas, seria também interessante e oportuno realizar um estudo comparativo entre a aplicação dos modelos de gestão e liderança das escolas da RAM e o modelo do Continente, verificando em que medida são promotores de lideranças transformacionais.

Outras questões podem ainda ser destacadas, assumindo um carácter mais geral, entre as quais a avaliação dos docentes e as suas implicações ao nível das dinâmicas

organizacionais. A avaliação das escolas, relacionando-a com o exercício da liderança que nelas é feito, também nos parece um tema actual e pertinente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, V. S.A. (2009). *Estilo de Liderança da líder do Conselho Executivo numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos pública da Região Autónoma da Madeira*. Funchal: Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado. Acesso em <http://www.citma.pt/Uploads/Armando%20Alves.pdf>, em 23/11/2010.

Avolio, J.B. (1999). *Full Leadership Development*. California: Sage Publications.

Azevedo João, (n/d). “O que é a liderança de uma escola?” In: *Correio da Educação nº 301*, CRIAP-Asa. Acesso em <http://www.asa.pt/ce/lideranca-escola.pdf>, em 23/11/2010.

Azevedo, J.(2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições Asa.

Barracho C. e Martins C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.

Barroso, J. (2002). “Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e paradoxos de uma função”. In: *Administração Educacional, Revista do Forum Português de Administração Educacional*, nº 2, 2002, pp.91-107.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bass, M.B, Avolio, B.J., Jung D.I, and Berson, Y. (2003). “Predicting Unit Performance by Assessing Transformacional and Transactional Leadship”. In: *Journal of Applied Psychology*, 2003, vol. 88, No.2, pp.207-218. Acesso em <http://www.apa.org/pubs/journals/releases>, em 18/01/2011.

Bento, A. (2008a). “Desafios à liderança em Contextos de Mudança”. In: Mendonça, A. e Bento, A. (org.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp.31-54.

Bento, A (2008b). “Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira”. In: Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5). Acesso em <http://www.digituma.uma.pt/handle/10400.13/55>, em 23 de Novembro de 2010.

Bento, A. & Ribeiro, I. (2009). “Análise das práticas e dos comportamentos de liderança dos alunos da Universidade da Madeira”. In: F. Paixão e F. Jorge (Coord.). *Educação e Formação: Ciência, Cultura e Cidadania*. Actas do XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências (pp. 308-319). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco: Castelo Branco. (Edição em CD-ROM - ISBN: 978-989-95831-3-9). Acesso em <http://hdl.handle.net/10400.13/51>, em 22 de Junho de 2010.

Blanchard, K. (2009). *Um nível superior de liderança*. (3ª edição). (Inês Hasselberg Trad.). Lisboa: Actual Editora.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvarez, S. dos Santos & Baptista, Trads). Porto: Porto Editora.

Bush, T. e Glover D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. NCSL. Texto policopiado.

Carmo, H & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*, (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Castanheira, P. & Costa, J.A. (2007). “Lideranças transformacional, transaccional e “laissez-faire””: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ”. In: Sousa J. & Fino C. (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições Asa, pp. 141-154. Acesso em <http://www.asa.pt/ce/pdf/liderarncas.pdf> , em 05/11/2010.

Coutinho, C.P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Unisinos, vol.12, número 1, Janeiro-Abril de 2008. Acesso em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream>, em 17/04/11.

Day, C. Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K., Gu Q. and Brown E. (2010) . *10 strong claims about successful School Leadership*. NCL . Acesso em www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo.htm?id=76026, em 17/03/2011.

Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), (2005). *Projecto Educativo de Escola*. Funchal: ESJM. Documento Policopiado.

Escola Secundária Jaime Moniz (ESJM), (2010). *Plano Anual de Escola, 2010/2011*. Funchal, ESJM. Documento Policopiado.

Escola Secundária Jaime Moniz, (ESJM) (2010). *Regulamento Interno*. Funchal: ESJM. Documento Policopiado.

Escola Secundária Jaime Moniz, (ESJM) (2011). *Projecto para a Auto-avaliação da Escola*. Funchal: ESJM. Documento Policopiado.

Fernandes, D. (1991). “Notas sobre os paradigmas de investigação em educação”. *Noesis* (18), pp.64-66. (Texto policopiado)

Formosinho, J. (2003). “A governação das escolas em Portugal - da “ Gestão Democrática” à governação participada”, In: Vilela P.A. (Coord.) (2003). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 23-35. Acesso em <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../> em 31/01/2011.

Fullan, M. (2003a). *Liderar numa Cultura de Mudança*. (Phala, Trad). Porto: Edições Asa.

Fullan, M. (2003b). *The Moral Imperative of School Leadership*. California: Corwin Press.

Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3ª edição). (Edgar Rocha trad.). Lisboa: Gradiva

Greenfield, J. D.W. (2000). “ Para uma teoria da Administração Escolar: a centralidade da liderança”. In: Sarmiento, M.J. (org.). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. (Trad. de Aline Rodrigues, Delfina Pires Sá, José Boal, Júlia Viana, Regina Clementino e Susana Paulino). Porto: Edições Asa, pp. 257-284.

Hooper A. & Potter J. (2010). *Liderança Inteligente. Criar a paixão pela mudança*. (8ª edição). (Carla Pedro, Trad.). Lisboa: Actual Editora.

Jesuíno, J.C. (2005). *Processos de liderança* (4ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Kotter, P. (1990). *A verdadeira função dos líderes*. Harvard Business Review, Maio-Junho, texto policopiado.

Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. (Hélder Granja, Trad.). Casal de Cambra: Caleidoscópio.

Libório, A.C, Silva C. S, Oliveira, V.C, Fraga N (2008). “ Liderança Escolar: qualidade que se aprende e desenvolve”, in: Mendonça, A. e Bento, A. (org.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp. 115-127.

Machado, J. (2003). “ Democratizar e Profissionalizar a Administração das Escolas”, in: Vilela P.A. (Coord.) (2003). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp.52-63. Acesso em [http:// www.cfae-braga-sul.rcts.pt/...](http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../) , em 31/01/2011.

Parreira, M. (2010). *Liderança – A forma Multiplex*. Lisboa: Edições Sílabo.

Place 21 (2010). *Plataforma Electrónica da informação relativa a alunos do 2º e 3º ciclos e Ensino Secundário da Região Autónoma da Madeira*. Acesso em <http://www.madeira-edu.pt/projectos/place21/> , em 06/10/210.

Ponte, J. P. (2006). “Estudos de caso em educação matemática”. *Bolema*, 25, p.p. 105-132. (Texto policopiado) Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J.P. (1994). “O estudo de caso na investigação em educação matemática”. *Quadrante*, 3 (1), 3-18. (re-publicado com autorização)

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (5ª edição). (João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.

Rego, A. e Cunha, M. (2007). *A Essência da Liderança*. (3ª Edição). Lisboa: RH.

Sanches, S. M.F. (2009). “Liderança da escola: os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade”. In Sanches S.M.F (org.). *A escola como espaço social*. Porto: Porto Editora.

Sergiovanni, T.J. (2004a). *O mundo da liderança*. (Phala, Trad) Porto: Edições Asa.

Sergiovanni, T. (2004b). *Novos Caminhos para a liderança escolar*. (André Boaventura Trad.). Porto: Edições Asa.

Silva, J.M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, S. M. C. (2010). *A Liderança escolar e aprendizagem discente: que simbiose? Estudo de caso numa Escola Secundária da Região Autónoma da Madeira*. Funchal: Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado. Acesso em www.citma.pt/Uploads/Sofia%20Micaela%20Silva.pdf, em 14 de Março de 2011.

Sousa, A.B. (2009). *Investigação em Educação*, (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Teles, C. G. A. (2009). *Percursos de Liderança nas Escolas: Entre Desafios e Limitações ... Estudo nas escolas do 1ºciclo do Ensino Básico da RAM*. Funchal: Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado. Acesso em www.citma.pt/Uploads/Cidalina%20Teles.pdf, em 22 de Junho de 2010.

Thurler, G.M. (2001). “Liderança e Modos de Exercício do Poder”. In: *Inovar no Interior da Escola*. Artmed Editora, p.141 a 145.

Torres, L. L & Palhares, J.A. (2009). “Estilos de Liderança e escola democrática”. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.). *Actas do encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I – Comunicações. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp.123-142.1 Acesso em <http://www.aps.pt/?area=013>, em 24/11/2010.

Ventura, A., Castanheira, P., Costa J.A. (2006). “Gestão das Escolas em Portugal”. Em: *Revista Electrónica Ibero Americana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*. Madrid, año 4,pp. 128-136. Acesso em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55140410.pdf>; em 23/11/2010.

Vicente, L.A.N. (2004). *Guia do Gestor escolar*. Porto: Edições Asa.

Welsh, J. (2006). *Vencer* (10ªedição). (Carla Pedro Trad.). Lisboa: Actual Editora.

Legislação

Assembleia da República (1991). Lei n.º 13/91, de 5 de Junho, Estatuto Político da RAM, *Diário da República*, I Série – A- n.º 128

Assembleia Legislativa da Madeira (2006). Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, *Diário da República*, I Série -A

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 79

ANEXOS

Anexo I

Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo para aplicação dos inquéritos por questionário e para a realização de uma entrevista

Exmo. Sr.

Presidente do Conselho Executivo

Ana Isabel Fernandes Pereira de Freitas, aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. autorização para aplicação de um inquérito por questionário aos docentes da Escola que V. Exa. dirige. Os questionários são anónimos e gostaria que a sua aplicação fosse feita na reunião semanal dos diferentes grupos disciplinares, na presença do delegado de disciplina. As respostas às questões não demorarão mais do que 15 (quinze minutos). Para podermos garantir fidelidade à investigação gostaria também de entrevistar V. Exa.

Junto anexo uma síntese do projecto de dissertação, para dar conhecimento a V. Exa. do tema e objectivos do trabalho que me proponho levar a cabo, assim como uma cópia do inquérito.

Agradecendo desde já a atenção dispensada;

Com os melhores cumprimentos;

Funchal, 10 de Janeiro de 11

(Ana Isabel Fernandes Pereira de Freitas)

Telemóvel -

anaisabelesjm@hotmail.com

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Mestranda – Ana Isabel Fernandes Pereira de Freitas

Orientadora: Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave - Resendes

Projecto de Dissertação

Temática/título:

O exercício da liderança do Presidente do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal

Objecto de investigação:

A liderança e o modo como ela é exercida pelo Presidente da Escola

Questões de partida:

- Qual o estilo de liderança utilizado pelo Presidente da Escola?
- Qual o modelo de liderança utilizado?
- Em que medida o estilo de liderança utilizado pelo Presidente favorece a inovação/mudança?

Anexo II

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA

Por Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (adaptado)

Este questionário tem como objectivo **determinar o estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Jaime Moniz**. Agradecemos a sua atenção e disponibilidade. Obrigada.

1. Assinale com uma cruz, no respectivo quadrado, o seu género.

Masculino	Feminino
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Assinale com uma cruz, no quadro devido, a sua idade.

Até 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	Mais de 60
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Assinale com uma cruz, no respectivo quadrado, a sua categoria profissional.

Contratado	Professor do quadro de zona Pedagógica	Professor do quadro de Escola
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Identifique o seu tempo de serviço, assinalando com uma cruz no respectivo quadrado.

Até 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nesta e na página seguinte, encontram-se **quarenta e cinco itens descritivos**. Indique **quão frequentemente** cada uma das afirmações se adequa à pessoa que está a descrever.

Utilize a seguinte escala:

0 – Nunca 1 – Ocasionalmente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

A PESSOA QUE ESTOU A AVALIAR:

- 1 - Dá-me apoio em troca dos meus esforços0 1 2 3 4
- 2 - Reexamina pressupostos críticos de forma a questionar se são apropriados 0 1 2 3 4
- 3 – Falha em interferir em problemas até que estes se tornem sérios..... 0 1 2 3 4
- 4 - Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios dos padrões..... 0 1 2 3 4
- 5 – Evita envolver-se quando surgem questões importantes.....0 1 2 3 4
- 6 - Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes..... 0 1 2 3 4
- 7 - Encontra-se ausente quando dele/dela se precisa.....0 1 2 3 4
- 8 – Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas..... 0 1 2 3 4
- 9 – Fala com optimismo acerca do futuro..... 0 1 2 3 4
- 10 – Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele/ela..... 0 1 2 3 4
- 11 - Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.... 0 1 2 3 4
- 12 – Espera que algo corra mal antes de agir..... 0 1 2 3 4
- 13 – Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado..... 0 1 2 3 4
- 14 – Realça a importância de ter um forte sentido de propósito..... 0 1 2 3 4
- 15 – Investe o seu tempo ensinando e treinando..... 0 1 2 3 4
- 16 – Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos
de desempenho são atingidos..... 0 1 2 3 4

0 – Nunca 1 – Ocasionalmente 2 –Algumas vezes 3 –Muitas vezes 4 – Frequentemente

A PESSOA QUE ESTOU A AVALIAR:

- 17 – Mostra acreditar na máxima “se não está avariado, não o conserte”..... 0 1 2 3 4
- 18 – Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo..... 0 1 2 3 4
- 19 – Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo..... 0 1 2 3 4
- 20 – Demonstra que os problemas se devem tornar crónicos antes de agir..... 0 1 2 3 4
- 21 – Age de forma a inculcar respeito por ele/ela..... 0 1 2 3 4
- 22 – Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas..... 0 1 2 3 4
- 23 – Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões..... 0 1 2 3 4
- 24 – Mantém-se a par de todos os erros..... 0 1 2 3 4
- 25 - Exibe um sentido de poder e de confiança..... 0 1 2 3 4
- 26 – Articula uma visão motivadora do futuro..... 0 1 2 3 4
- 27 – Dirige a minha atenção para as falhas face aos padrões..... 0 1 2 3 4
- 28 – Evita tomar decisões..... 0 1 2 3 4
- 29 – Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e
aspirações diferentes das dos outros indivíduos..... 0 1 2 3 4
- 30 – Faz com que veja os problemas de muitos e diferentes ângulos..... 0 1 2 3 4
- 31 – Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes..... 0 1 2 3 4
- 32 – Sugere novas formas de completar as tarefas..... 0 1 2 3 4
- 33 – Atrasa a resposta a questões urgentes..... 0 1 2 3 4
- 34 – Enfatiza a importância de ter um sentido de missão colectivo..... 0 1 2 3 4
- 35 – Exprime a satisfação quando vou ao encontro das expectativas..... 0 1 2 3 4
- 36 – Expressa confiança que os objectivos serão alcançados..... 0 1 2 3 4
- 37 – É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho..... 0 1 2 3 4
- 38 – Usa métodos de liderança que são satisfatórios..... 0 1 2 3 4

- 39 – Leva-me a fazer mais do que o esperado..... 0 1 2 3 4
- 40 – É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades mais elevadas..... 0 1 2 3 4
- 41 – Trabalha comigo de uma forma satisfatória..... 0 1 2 3 4
- 42 - Aumenta o meu desejo de obter sucesso..... 0 1 2 3 4
- 43 – É eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais..... 0 1 2 3 4
- 44 – Aumenta a minha vontade de tentar com maior afinco..... 0 1 2 3 4
- 45 – Lidera um grupo que é eficaz..... 0 1 2 3 4

Muito Obrigada

Anexo III

Pedido de marcação para a realização de uma entrevista ao Presidente do Conselho Executivo

Exmo. Sr.

Presidente do Conselho Executivo

Ana Isabel Fernandes Pereira de Freitas, aluna do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, vem, por este meio, solicitar a V. Exa. que se digne conceder-lhe uma entrevista, no dia 29 de Março, conforme pedido já apresentado anteriormente.

Gostaria ainda que V. Exa. permitisse a gravação da entrevista e que indicasse a hora para a sua realização.

Agradecendo desde já a atenção dispensada;

Com os melhores cumprimentos;

Funchal, 25 de Março de 11

(Ana Isabel Fernandes Pereira de Freitas)

Telemóvel

anaisabelesjm@hotmail.com

Anexo 4

Tabelas com a aplicação de *Testes de Ajustamento à distribuição Normal* –
Fórmula de *Kolmogorov-Smirnov*

Ajustamento à distribuição normal entre homens e mulheres

Género	Feminino			Masculino		
	<i>n</i>	<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>	Asymp. Sig. (2-tailed)	<i>n</i>	<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>	Asymp. Sig. (2-tailed)
II(A)-Influência idealizada atribuída	140	1,710	,006	68	1,210	,107
II(B)-Influência idealizada comportamento	140	1,294	,070	68	1,063	,208
IM- Motivação inspiradora	140	1,878	,002	68	1,051	,219
IS- Estimulação intelectual	140	1,456	,029	68	,792	,557
IC-Consideração individual	140	1,386	,043	68	,938	,343
CR-Recompensa contingente	140	1,249	,088	68	1,001	,269
MBE(A)-Gestão por excepção activa	140	1,255	,086	68	,653	,787
MBE(P)-Gestão por excepção passiva	140	1,558	,016	68	,936	,345
LF-Laissez Faire	140	1,625	,010	68	1,477	,026
Effectiveness - Eficácia	140	1,537	,018	68	,962	,313
Satisfaction -Satisfação	140	1,640	,009	68	1,426	,034
Extra Effort- Esforço Extra	140	1,610	,011	68	,880	,420

Ajustamento à distribuição normal relativa ao tempo de serviço

Tempo de Serviço	Até 10 anos		11-20 anos		21-30 anos		Mais de 30 anos	
	<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>	Asym p. Sig. (2-tailed)	<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>	Asym p. Sig. (2-tailed)	<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>	Asym p. Sig. (2-tailed)	<i>Kolmogorov-Smirnov Z</i>	Asym p. Sig. (2-tailed)
II(B)-Influência idealizada comportamento	1,393	,041	,850	,466	,935	,346	,822	,509
II(A)-Influência idealizada atribuída	,991	,279	,981	,291	1,016	,254	,794	,554
IM- Motivação inspiradora	,994	,276	1,240	,092	1,543	,017	,868	,439
IS- Estimulação intelectual	,903	,388	,965	,310	,790	,561	,704	,705
IC- Consideração individual	,582	,887	,728	,663	,899	,395	,793	,555
CR- Recompensa contingente	,684	,738	,970	,303	,896	,398	1,058	,213
MBE(A)- Gestão por excepção activa	1,365	,048	1,055	,216	1,052	,218	,752	,624
MBE(P)-Gestão por excepção passiva	,874	,429	1,062	,209	1,128	,157	,684	,738
LF-Laissez Faire	,822	,508	1,681	,007	1,002	,268	1,238	,093
Effectiveness - Eficácia	1,070	,203	,858	,453	1,213	,105	,849	,466
Satisfaction - Satisfação	1,086	,189	,962	,313	1,268	,080	,992	,278
Extra Effort- Esforço Extra	,976	,296	,890	,406	,904	,388	,910	,380

Anexo V

Tabela com a aplicação do *Teste de Bonferroni*

Dependent Variable	(I) Tempo de Serviço	(J) Tempo de Serviço	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
II(B)-Influência idealizada comportamento	Até 10 anos	11-20 anos	-0,368	0,207	0,463
		21-30 anos	-0,459	0,202	0,144
		Mais de 30 anos	-0,644	0,224	0,027
	11-20 anos	Até 10 anos	0,368	0,207	0,463
		21-30 anos	-0,091	0,143	1,000
		Mais de 30 anos	-0,276	0,173	0,674
	21-30 anos	Até 10 anos	0,459	0,202	0,144
		11-20 anos	0,091	0,143	1,000
		Mais de 30 anos	-0,184	0,167	1,000
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,644	0,224	0,027
		11-20 anos	0,276	0,173	0,674
		21-30 anos	0,184	0,167	1,000
II(A)-Influência idealizada atribuída	Até 10 anos	11-20 anos	-0,486	0,206	0,115
		21-30 anos	-0,529	0,201	0,055
		Mais de 30 anos	-0,441	0,223	0,297
	11-20 anos	Até 10 anos	0,486	0,206	0,115
		21-30 anos	-0,043	0,142	1,000
		Mais de 30 anos	0,045	0,172	1,000
	21-30 anos	Até 10 anos	0,529	0,201	0,055
		11-20 anos	0,043	0,142	1,000
		Mais de 30 anos	0,088	0,166	1,000
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,441	0,223	0,297
		11-20 anos	-0,045	0,172	1,000
		21-30 anos	-0,088	0,166	1,000
IM- Motivação inspiradora	Até 10 anos	11-20 anos	-0,530	0,195	0,043
		21-30 anos	-0,619	0,190	0,008
		Mais de 30 anos	-0,558	0,212	0,054
	11-20 anos	Até 10 anos	0,530	0,195	0,043
		21-30 anos	-0,090	0,134	1,000
		Mais de 30 anos	-0,028	0,163	1,000
	21-30 anos	Até 10 anos	0,619	0,190	0,008
		11-20 anos	0,090	0,134	1,000
		Mais de 30 anos	0,061	0,157	1,000
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,558	0,212	0,054
		11-20 anos	0,028	0,163	1,000
		21-30 anos	-0,061	0,157	1,000
IS- Estimulação intelectual	Até 10 anos	11-20 anos	-0,336	0,199	0,558
		21-30 anos	-0,206	0,194	1,000
		Mais de 30 anos	-0,389	0,216	0,439
	11-20 anos	Até 10 anos	0,336	0,199	0,558
		21-30 anos	0,130	0,137	1,000
		Mais de 30 anos	-0,053	0,166	1,000
	21-30 anos	Até 10 anos	0,206	0,194	1,000
		11-20 anos	-0,130	0,137	1,000
		Mais de 30 anos	-0,182	0,160	1,000
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,389	0,216	0,439

		11-20 anos	0,053	0,166	1,000
		21-30 anos	0,182	0,160	1,000
IC-Consideração individual	Até 10 anos	11-20 anos	-0,401	0,224	0,449
		21-30 anos	-0,498	0,218	0,141
		Mais de 30 anos	-0,657	0,242	0,044
	11-20 anos	Até 10 anos	0,401	0,224	0,449
		21-30 anos	-0,098	0,154	1,000
		Mais de 30 anos	-0,256	0,187	1,000
	21-30 anos	Até 10 anos	0,498	0,218	0,141
		11-20 anos	0,098	0,154	1,000
		Mais de 30 anos	-0,159	0,180	1,000
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,657	0,242	0,044
		11-20 anos	0,256	0,187	1,000
		21-30 anos	0,159	0,180	1,000
CR-Recompensa contingente	Até 10 anos	11-20 anos	-0,083	0,223	1,000
		21-30 anos	-0,028	0,217	1,000
		Mais de 30 anos	-0,446	0,242	0,398
	11-20 anos	Até 10 anos	0,083	0,223	1,000
		21-30 anos	0,056	0,153	1,000
		Mais de 30 anos	-0,363	0,186	0,316
	21-30 anos	Até 10 anos	0,028	0,217	1,000
		11-20 anos	-0,056	0,153	1,000
		Mais de 30 anos	-0,418	0,179	0,124
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,446	0,242	0,398
		11-20 anos	0,363	0,186	0,316
		21-30 anos	0,418	0,179	0,124
MBE(A)-Gestão por excepção activa	Até 10 anos	11-20 anos	-0,213	0,196	1,000
		21-30 anos	0,007	0,191	1,000
		Mais de 30 anos	-0,307	0,212	0,892
	11-20 anos	Até 10 anos	0,213	0,196	1,000
		21-30 anos	0,219	0,135	0,629
		Mais de 30 anos	-0,095	0,163	1,000
	21-30 anos	Até 10 anos	-0,007	0,191	1,000
		11-20 anos	-0,219	0,135	0,629
		Mais de 30 anos	-0,314	0,158	0,284
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,307	0,212	0,892
		11-20 anos	0,095	0,163	1,000
		21-30 anos	0,314	0,158	0,284
MBE(P)-Gestão por excepção passiva	Até 10 anos	11-20 anos	-0,190	0,191	1,000
		21-30 anos	-0,424	0,186	0,142
		Mais de 30 anos	-0,692	0,207	0,006
	11-20 anos	Até 10 anos	0,190	0,191	1,000
		21-30 anos	-0,233	0,131	0,463
		Mais de 30 anos	-0,501	0,159	0,011
	21-30 anos	Até 10 anos	0,424	0,186	0,142
		11-20 anos	0,233	0,131	0,463
		Mais de 30 anos	-0,268	0,153	0,493
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,692	0,207	0,006
		11-20 anos	0,501	0,159	0,011
		21-30 anos	0,268	0,153	0,493
LF-Laissez Faire	Até 10 anos	11-20 anos	-0,102	0,200	1,000
		21-30 anos	-0,371	0,195	0,349
		Mais de 30 anos	-0,651	0,217	0,018
	11-20 anos	Até 10 anos	0,102	0,200	1,000
		21-30 anos	-0,269	0,138	0,311

		Mais de 30 anos	-0,549	0,167	0,007
	21-30 anos	Até 10 anos	0,371	0,195	0,349
		11-20 anos	0,269	0,138	0,311
		Mais de 30 anos	-0,280	0,161	0,502
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,651	0,217	0,018
		11-20 anos	0,549	0,167	0,007
		21-30 anos	0,280	0,161	0,502
Effectiveness - Eficácia	Até 10 anos	11-20 anos	-0,249	0,224	1,000
		21-30 anos	-0,450	0,219	0,246
		Mais de 30 anos	-0,422	0,243	0,504
	11-20 anos	Até 10 anos	0,249	0,224	1,000
		21-30 anos	-0,200	0,154	1,000
		Mais de 30 anos	-0,173	0,187	1,000
	21-30 anos	Até 10 anos	0,450	0,219	0,246
		11-20 anos	0,200	0,154	1,000
		Mais de 30 anos	0,028	0,181	1,000
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,422	0,243	0,504
		11-20 anos	0,173	0,187	1,000
		21-30 anos	-0,028	0,181	1,000
Satisfaction -Satisfação	Até 10 anos	11-20 anos	-0,363	0,235	0,743
		21-30 anos	-0,468	0,229	0,254
		Mais de 30 anos	-0,556	0,254	0,180
	11-20 anos	Até 10 anos	0,363	0,235	0,743
		21-30 anos	-0,105	0,162	1,000
		Mais de 30 anos	-0,193	0,196	1,000
	21-30 anos	Até 10 anos	0,468	0,229	0,254
		11-20 anos	0,105	0,162	1,000
		Mais de 30 anos	-0,088	0,189	1,000
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,556	0,254	0,180
		11-20 anos	0,193	0,196	1,000
		21-30 anos	0,088	0,189	1,000
Extra Effort- Esforço Extra	Até 10 anos	11-20 anos	-0,340	0,219	0,737
		21-30 anos	-0,378	0,214	0,472
		Mais de 30 anos	-0,548	0,237	0,132
	11-20 anos	Até 10 anos	0,340	0,219	0,737
		21-30 anos	-0,038	0,151	1,000
		Mais de 30 anos	-0,209	0,183	1,000
	21-30 anos	Até 10 anos	0,378	0,214	0,472
		11-20 anos	0,038	0,151	1,000
		Mais de 30 anos	-0,170	0,176	1,000
	Mais de 30 anos	Até 10 anos	0,548	0,237	0,132
		11-20 anos	0,209	0,183	1,000
		21-30 anos	0,170	0,176	1,000

Anexo VI

Transcrição da entrevista ao Presidente do Conselho Executivo

A realização desta entrevista insere-se no âmbito da Dissertação do mestrado em Gestão e Administração Educacional, da Universidade Aberta, que tem como tema “A liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal”.

Após a aplicação de um inquérito (MLQ) aos professores da Escola, torna-se necessário ouvir a opinião do Presidente para podermos cruzar as suas opiniões com os dados já recolhidos e analisados.

Os dados recolhidos destinam-se a fins meramente académicos.

A entrevista foi marcada no dia 25 de Março e realizou-se no dia 29 do mesmo mês, no Gabinete do Presidente da referida escola, pelas 14.30H. Com a permissão do entrevistado, a entrevista foi gravada.

Entrevista

1. A pessoa.

1.1. Para ficarmos a conhecê-lo um pouco melhor, vamos começar pelo seu nascimento. Quando e onde nasceu?

Nasci no Caniçal a 24 de Dezembro de 1952. Tenho 58 anos.

1.2. Há algum acontecimento que o tivesse marcado e que ache que tenha tido algum impacto na sua vida pessoal e profissional?

Portanto, talvez a minha ida para o seminário, com 11, 12 anos, para o Funchal, que marcou muito a minha formação.

Marcou-o como, em que sentido?

A formação da minha personalidade.

1.3. Como era o seu comportamento e aproveitamento escolar no ensino básico e secundário?

Tive uma escolaridade normal. Tive uma mãe exigente, muito austera que sempre se preocupou muito com a educação dos filhos. A nível educacional nunca tive problemas na escola, nem na escola primária nem na escola secundária.

E após a conclusão do secundário que curso escolheu?

Ah! Outro acontecimento importante que muito me marcou foi a minha ida para Coimbra. Depois da minha educação rígida, quando chego a Coimbra fico deslumbrado. O ambiente estudantil fascinou-me, apesar de nunca ter tido problemas, nem de comportamento, nem de aproveitamento.

1.4. Mas, qual foi o curso que fez em Coimbra?

Portanto, na altura, tinha 18 ou 19 anos, senão me falha a memória, já tinha ido à inspeção... mas, estava indeciso entre o Direito e a História. Mas, como tinha um certo receio do Latim... porque tive de fazer provas de admissão à Universidade. Tive de ir mais cedo, fiquei um mês a estudar, e por uma questão de segurança, fiz exame de História e de Filosofia, disciplinas de que gostava muito. Depois candidatei-me ao curso de História, a minha opção principal.

1.5. Mas, nessa altura pensava já em ser professor, quando optou pelo curso de História?

Sim, sim... Tive um professor que me marcou muito no seminário, não só na minha formação, mas também na minha vocação para a História. Foi o padre Dr. Abel. Era um excelente comunicador, um excelente professor e, portanto, ficava fascinado com as aulas que ele dava. No fundo, orientou-me para o conhecimento do passado, que era uma coisa de que eu gostava muito.

1.6. Há professores que nos marcam, sem dúvida. Mas, há quantos anos é professor?

Sou professor há 36 anos.

1.7. Sempre nesta escola?

Sim. Aliás, fui monitor na faculdade 2 (dois) anos. Leccionei Historia Económica e Social. Dava apoio a um colega. Mas depois vim para a Jaime Moniz. Fiz estágio em 1977/78, sempre nesta escola. Estou cá há 34 anos.

1.8. Desempenhou cargos antes de se tornar membro do Conselho Directivo?

Fui delegado de grupo, coordenador dos directores de turma e vice-presidente do conselho directivo.

1.9. Exacto. Pronto. Isto já tem a ver com a questão seguinte. Porque aceitou integrar uma lista ao Conselho Directivo?

A primeira experiência no Conselho Directivo foi com o Dr. Rui Teixeira da Costa. Estávamos numa fase da revolução, não havia estabilidade. Os Conselhos Directivos eram escolhidos numa Assembleia de escola e todos os anos mudavam. Portanto, essa experiência, se não me falha a memória foi em 78/79....

1.10. Então, a experiência foi só de um ano.

Sim, como vice-presidente do Dr. Rui Teixeira da Costa. Foi uma experiência interessantíssima porque serviu para me lançar o bichinho da gestão. Foi muito difícil inicialmente, mas gostei muito.

Mas, o que o levou a aceitar esse convite?

Na altura, era uma questão de ter mais uma experiência. Além da questão lectiva, achei que a experiência da gestão também seria interessante no meu currículo.

Mas, espere. Foram escolhidos pela Assembleia de escola?

Sim, sim... Na altura a Assembleia de Escola escolhia três elementos e a Secretaria Regional nomeava o primeiro que depois escolhia a equipa.

Ah! Mas, só por um ano!

Sim, sim... só por um ano. Só em 81, 82, senão me falha a memória, é que o presidente começou a ser eleito. Pela primeira vez na Jaime Moniz eu fui o presidente eleito.

Até essa altura, todos anos havia conselhos directivos.

Sim, sim.

Só por um ano.

Desde 74 a 81, todos os anos havia conselhos directivos só por um ano, o que tornava muito complicado a gestão e o bom funcionamento da escola.

Interessante. Não tinha esta ideia. Fala-se na gestão democrática que começou nesta altura.

Mas, as pessoas recusavam a gestão democrática. Não era apelativa. Era difícil. Foi uma fase de grande instabilidade e ninguém queria ficar preso aos problemas que a gestão acarretava.

Pois, uma fase nova...legislação, problemas...

Sim, mas na altura a legislação era mais fácil, não era tão complicada. A direcção não tinha o papel que hoje tem. Hoje tem um papel totalizante, portanto, muito mais global. Hoje, tornou-se mais difícil, mais exigente... Até se pode dizer holística.

Mas, voltando ainda ao passado.

A gestão era muito centralizada. As normas eram todas nacionais. Não havia autonomia, não havia ainda o problema da existência de dois tipos de legislação, a nacional e a regional. Só a partir dos anos 80 e pouco...

Mas, obedeciam a quem?

À legislação regional. Mas, a legislação dizia mais respeito ao funcionamento das escolas.

Mas, tinham autonomia?

Muito pouca. O Decreto Legislativo de 76 era muito centralizador.

1.11. E a seguir o Jorge decidiu candidatar-se a Presidente do Conselho Executivo.

Sim, a Presidente do Conselho Directivo. Em 1981 ou 82. É uma questão de ver no meu processo. Foi a primeira gestão eleita, democrática e a partir daí sempre houve eleições.

E entretanto continuava a leccionar, ou não?

Nesse ano, não. Ah, talvez uma turma!

1.12. Isto quer dizer que as funções de Presidente do Conselho Directivo ou Executivo já as desempenha há muitos anos.

Sim, já lá vão 23 ou 24 anos, senão me falha a memória. Houve uma interrupção apenas.

Alguma vez foi nomeado Presidente ou tem sido sempre eleito?

Sempre eleito. Só numa fase de transição, para a aplicação do novo modelo de gestão, em que na Madeira houve um compasso de espera e então os Conselhos Directivos em vez de terminarem os mandatos de dois anos foram nomeados por mais um ano para que, entretanto, fosse aplicado o novo modelo de gestão, ao abrigo do 4/2000. Mas, na altura, fiz um referendo interno a nível de escola, para perguntar se deveria manter ou não o mesmo conselho directivo. Mais de 80% dos votantes disseram que queriam a continuidade.

Mas, que motivos terão levado as pessoas a votarem em si? O que acha?

Talvez pelo meu espírito de abertura e tolerância, pela compreensão da pessoa do outro. Acho que fui sempre muito tolerante no sentido de compreender a pessoa do outro e porque achei que era importante dar o meu contributo para a melhoria da escola. Quero uma escola onde nos sintamos bem, realizados pessoal e profissionalmente.

Já falamos um bocadinho do enquadramento, da legislação que tem variado ao longo do tempo.

Existia um LAL, onde estava compilada toda a legislação... havia pouca flexibilidade. Era tudo determinado a nível nacional. Se quiseres consultar.

Documentos sobre o funcionamento do ano escolar ... organização de turmas, horários, eleições de delegados, reduções, etc. Tudo determinado a nível nacional.

Obrigada. Mas, vamos a uma nova questão.

1.13. O Jorge também já foi director da escola e nessa altura, quando foi eleito, ao abrigo do Decreto Legislativo Regional 4/2000, a direcção era um “órgão unipessoal” e neste momento é Presidente de um “órgão colegial”. Qual dos modelos acha que proporciona mais vantagens ao ensino?

Comparando com o modelo em vigor agora no Continente: acha que o director deve ser “a cara e o rosto da escola”?

Sim... sim... apesar dos modelos, identifico-me sempre como a cara e o rosto da escola, o responsável. Apesar do conselho executivo ser um órgão colegial. A escola identifica-me. Há uma equipa, mas há uma cara, um rosto. Não houve grande diferença. Talvez pela minha maneira de ser. Em todo o caso sou a favor do regime de director. Há uma cara que identifica a escola, que é responsável, que é a referência para a escola.

Mas, acha que o modelo unipessoal tem mais vantagens no processo de ensino?

Pode ser mais vantajoso, porque o director tem mais liberdade na escolha das pessoas. Em qualquer circunstância, tem mais liberdade de escolher, de mudar, se assim o entender. Senão, se for um órgão colegial, não pode fazer mudanças. Não pode demitir os nomes que apresentou no acto eleitoral.

Ah! Pois...

Só se a pessoa se demitir. O director tinha a possibilidade de demitir e de escolher mais facilmente. Dá mais liberdade de gestão. Não está sujeito a novas eleições.

Mas, com o modelo de gestão em vigor no continente, os directores não estarão dependentes do poder central, considerando que lhes devem obediência?

Acho que não. O modelo actual em vigor na RAM também nos dá autonomia, mas o problema da questão não reside aí. O problema está na questão de haver uma

hierarquia onde Presidente/director representa a escola. No modelo nacional há uma eleição mitigada. Há um processo de concurso, mas a pessoa seleccionada pode não ser a escolhida pelo conselho de escola. Penso que o director terá mais liberdade no sentido da sua gestão. Tem a vantagem de ser a cara e o rosto da escola.

No outro modelo de gestão é diferente. Sendo um órgão colegial o director tem de delegar funções. Existem funções que têm de ser delegadas. Mas, se órgão de gestão for unipessoal isso não quer dizer que a gestão não seja democrática. O director representa sempre a escola. Sou a favor do modelo em que o director deveria escolher os delegados e os coordenadores de departamento de acordo com o parecer do grupo.

Mas, está afirmar que ouviria sempre a opinião do grupo disciplinar...

Sim. No modelo do continente penso que o coordenador dos grupos disciplinares não é eleito ...

Mas, isso não tornará o processo centralizado?

Não. O que importa é a eficácia na decisão, o melhor para a escola. O director também pode delegar competências. Mas, há uma desvantagem. O processo está muito mais centralizado e é responsável perante o tribunal de contas. No modelo actual pode delegar funções. Mas acho que o modelo actual serve. Mas, também não vejo qualquer problema no modelo do continente...O director, órgão unipessoal...

Qualquer um deles terá muito a ver com a pessoa que está à sua frente!

Sim, sim... Exactamente. Por isso a actual lei regional permite qualquer um dos modelos. Isso depende de cada escola. Cada um deve adaptar-se à sua realidade. Uma pessoa que seja consensual, pode ser director sem nenhum problema, como eu fui. Para uma pessoa que não tem liderança é mais difícil. Não vale a pena.

1.14. Ora bem. A sua afirmação leva-me à questão seguinte: Considera-se um gestor ou um líder?

Sim, mais um líder. Apesar da gestão ser uma coisa holística, gosto mais de conduzir pessoas. Acho que tenho capacidade para o fazer não de uma forma, centralista, centralizadora, dirigista, hierárquica, não no sentido de cima para baixo,

mas no sentido mais de envolvimento. A minha liderança pretende envolver, sensibilizar as pessoas para envolvê-las num projecto.

Acha que consegue fazê-lo? Um líder é aquele que tem seguidores!

Sim... sim... há uma missão que a escola deve cumprir. A minha liderança faz-se no sentido não unilateral, de dar ordens, mas no sentido de ver ... por isso falo muito com as pessoas, converso, não só aqui no meu gabinete, mas em toda a escola... na secretaria. Não tenho qualquer problema em andar por toda a escola, a conversar. É para saber o que se passa. Falo também muito com os meus colaboradores. É nesta ligação directa, de envolvimento e envolvimento das pessoas... As pessoas têm de sentir que são úteis para um projecto que é o projecto da escola. Estamos no mesmo barco, temos objectivos a atingir e uma missão a cumprir. O desempenho individual torna-se superior se conseguirmos envolver todos. A sensibilização e a motivação são fundamentais na liderança.

2. A gestão e a liderança da escola

2.1. Muito bem. Daqui a pouco já voltamos à questão da missão da escola, mas agora gostaria de perguntar-lhe se a liderança da escola tem afectado a sua vida pessoal?

Não... aliás tem, tem. Na medida em que me tenho sentido muito realizado devido à liderança da escola. Aquilo que sou devo-o, em parte, à liderança da escola. Hoje em dia sinto-me muito mais completo, muito mais ser humano, muito mais cidadão na medida em que estou ligado a um projecto, que é o projecto da Jaime Moniz.

2.2. Quais são os grandes desafios que se lhe colocam como Presidente desta escola?

Conseguir um desempenho de excelência a todos os níveis. Melhores resultados, melhor desempenho dos alunos nos exames, ou seja, no seu processo educativo. Conseguir que as pessoas se sintam bem, se sintam realizadas e, acima de tudo, criar um projecto de realização pessoal: alunos, docentes e não docentes. A educação para a cidadania tem sido um dos vectores fundamentais, além da excelência no desempenho, tem sido um dos nossos principais objectivos e, por isso, temos apostado muito nas

actividades de complemento curricular. São uma forma de complementarmos a educação da família. Queremos formar cidadãos de corpo inteiro.

2.3. Qual é a sua missão na escola?

A minha missão é servir, é ser o elemento aglutinador de todas as vontades, no sentido de termos uma escola de excelente qualidade.

Qual é a missão desta escola?

A missão desta escola é, essencialmente, criar, ser um local, uma organização de sucesso educativo: sucesso pessoal e profissional dos nossos jovens. Um dos nossos objectivos primordiais é preparar os nossos jovens para o ingresso no ensino superior. Hoje também temos outro tipo de alunos que não estão vocacionados para o ingresso no ensino superior. Mas, a nossa missão essencial é criar condições, de exigência e qualidade para que os alunos da Jaime Moniz possam seguir o seu caminho.

2.4. Como é elaborado o Projecto Educativo da escola?

Foi elaborado com a participação de toda a comunidade escolar. Foram aplicados inquéritos a todos os grupos disciplinares, aos funcionários. Houve um grande debate. Já foi há alguns anos. A sua elaboração levou mais de um ano. Hoje está em fase de mudança, mas a base está feita. É uma questão de adaptação. Foi necessário saber o que se pensava da escola, por isso foram feitos inquéritos a todos, com perguntas de diversa ordem, para sabermos quais os pontos fortes e os pontos fracos. Também descrevemos a inserção da escola no meio. Pretendemos conhecer a origem dos alunos e o que pensavam da escola e dos professores. Agora, encontramos-nos numa fase de revisão do Projecto Educativo.

2.5. Como é que acha que pode fazer a diferença na escola como um todo? Como induz essa diferença?

A minha diferença faz-se por ser uma pessoa que respeita a diferença, que seja um “leitmotiv”, uma pessoa que motive, que inspire, que accione e que mobilize as pessoas e ao mesmo tempo também ser uma referência ética.

2.6. Quais são as suas linhas orientadoras como Presidente?

As minhas linhas orientadoras. Portanto, a exigência como um elemento fundamental, uma escola em que a exigência prevaleça sobre o facilitismo. Mas, ao mesmo tempo, também tolerância, no sentido de inculcar nos outros que os erros podem ser ultrapassados para que os objectivos sejam cumpridos.

O respeito pela diferença também é fundamental, é na diferença que a escola se enriquece. É na diversidade que reside a riqueza da escola. A escola deve ser uma na acção, na realização dos objectivos, mas respeitadora da diferença, respeitando e aproveitando as sinergias de cada um. A diversidade deve ser um elemento de enriquecimento e de inovação.

2.7. Sim, mais à frente já falaremos da questão da inovação. Agora pergunto-lhe: E o processo que o leva a tomar decisões enquanto Presidente, quando estão em causa designadamente, orçamentos, aquisição de bens e serviços, gestão dos recursos humanos docente e não docentes, questões pedagógicas. Decide sozinho? Em reuniões colegiais? Ouve pareceres? Com quem se aconselha?

Não, normalmente ouço a minha equipa. Somos um conselho executivo, um órgão colegial. Nas questões do orçamento há um presidente do conselho administrativo a quem deleguei competências, ausculto também os grupos... mais... todas as grandes questões são decididas em conselho pedagógico e no conselho da comunidade educativa. Decido, mas normalmente gosto de auscultar as pessoas. E tenho um exemplo concreto. Quando quisemos mudar o sistema de funcionamento da escola, quanto o 10º ano passou a ser leccionado no turno da tarde e o 11º e o 12º anos no turno da manhã, todos os professores foram auscultados e puderam dar a sua opinião e discuti-la no seu grupo disciplinar. Aqui está a prova cabal de que há liderança, porque nunca deixamos de tomar decisões, mas ouvimos a opinião dos outros.

Há uma liderança participativa.

Sim... sim, para podermos tomar as decisões sem qualquer problema.

Aconselha-se com alguém especial?

Não... Tenho os meus princípios. Mas, aconselho-me com as pessoas que trabalham mais directamente comigo. O meu braço direito é a direcção. Aconselho-me também com as coordenadoras de ano, os delegados de grupo, às vezes...

2.8. E o seu dia-a-dia na escola? Como é que caracterizaria?

Normalmente na escola, em vez de me fechar no meu gabinete, contacto muito com as pessoas. Vou à sala de professores, vou à secretaria, falo com os meus colegas da direcção. Gosto de ter as portas abertas. Nunca gosto de me fechar, na medida em que acho que a abertura é um dado fundamental para qualquer direcção. A transparência. Portanto, com as portas abertas, as pessoas passam, vêm ter comigo, conversamos e posso tirar ilações para o bom funcionamento da escola. No fundo, são reuniões informais.

Mas, em termos de funções? O que é que faz como Presidente?

A primeira coisa que faço quando chego à escola é conversar com os colegas da direcção, para saber como é que vão as coisas, fazer o ponto da situação. A seguir venho ao meu gabinete, faço o despacho. Vou à internet, para saber o que se está a passar, ver se há informações novas da SREC ... Depois vou à sala de professores...

Não fica preso todo o dia a gerir?

Não. Tenho uma equipa especializada nas diferentes áreas. Na parte da acção social, na parte financeira, na parte pedagógica, na parte de exames. É um grupo que já tem muita experiência e que é especializado.

Portanto...

Eu sou mais aglutinador das diferentes sensibilidades e procuro coordenar. Tenho uma equipa especializada e por isso as coisas funcionam bem.

2.9. Deduzo que estabelece facilmente relações com a comunidade escolar. Mas, que tipo de relações?

Relações profissionais e relações de amizade.

2.10. E qual a sua visão para escola?

Quero que a escola seja uma referência, uma escola de grande qualidade, uma escola com valores, da disciplina, da tolerância, da exigência. Portanto, uma escola com excelentes profissionais, quer professores quer funcionários e também com alunos

excelentes. Que tenha os melhores alunos da Região. Que seja uma referência a nível regional, como tem sido, e que continue a ser cada vez mais.

2.11. A quem comunica essa visão?

Comunico essa visão a toda a comunidade, nas reuniões. Desde o início do ano lectivo em que se prepara o ano escolar.

2.12. Que mecanismos utiliza para comunicá-la?

Não faço reuniões gerais, mas faço reuniões sectoriais por departamentos, para poder ter uma relação mais directa com as pessoas. Comunico os objectivos para o ano escolar, que metas pretendemos atingir. Procuo mobilizar as pessoas com optimismo. Acentuo a qualidade dos professores que temos e chamo também a atenção para alguns aspectos menos positivos. Acima de tudo puxo por aquilo que as pessoas têm de melhor. Tento valorizar a autoestima dos professores para poderem vencer as dificuldades que poderão surgir. E faço o mesmo com os funcionários.

Portanto, não chama a atenção para os erros, mas

Também chamo a atenção para os aspectos menos bons, mas, acima de tudo, tento estimular as pessoas para que façam melhor. Os profissionais poderão ter um ano difícil e é preciso inculir-lhes confiança para atingirmos determinados objectivos.

2.13. Entramos assim no campo da planificação anual da escola. Como é que ela é feita?

No final do ano escolar já procuramos programar o novo ano escolar: número de turmas para o próximo ano; áreas prioritárias, onde é que se vai inovar, o que é que se vai melhorar. Em Junho/Julho programamos o novo ano lectivo. Reúne-se o conselho pedagógico, definimos metas, para que os horários sejam elaborados de acordo com o que foi estabelecido.

2.14. Como verifica se os objectivos são atingidos?

É uma questão difícil. Não é muito fácil fazer essa verificação. Vamos lá ver... primeiro pelo desempenho dos professores. Temos “antenas” se assim se pode dizer, para verificarmos se as coisas estão a correr bem ou não.

Antenas?

Sensores que nos dão o modo como a escola funciona: pela opinião dos pais, dos encarregados de educação. Temos como que uma autoregulação interna. A própria cultura organizacional da escola, permite-nos ter essa percepção. Sabemos logo que há situações que não funcionaram bem. Mas, qual era a pergunta?

Como verifica se os objectivos foram atingidos?

Temos reuniões semanais dos grupos disciplinares, para programação de actividades e reflexão sobre os resultados. ... Além disso todos os períodos fazemos uma avaliação interna. Não só os resultados por trimestre, que são levados aos grupos, para fazerem uma reflexão e programarem actividades de remediação. Temos também os apoios pedagógicos. E no final do ano também verificámos se os objectivos foram ou não cumpridos tendo como base o sucesso ou insucesso alcançado pelos alunos. A assiduidade também é um aspecto fundamental. Tem sido feito um grande esforço na implementação das aulas de substituição, para que os professores não faltem e que os conteúdos disciplinares sejam leccionados.

2.15. Que medida toma perante os resultados escolares dos alunos?

Fazemos uma autoavaliação interna que é feita pelos órgãos principais da escola, quer pelo conselho pedagógico quer pelo conselho da comunidade educativa. Levamos todos os dados para serem objecto de uma reflexão, para que depois se possam tomar decisões. Este ano já apresentamos uma proposta ao conselho pedagógico com base na análise dos resultados escolares do primeiro período. A partir daí já foi calendarizado um horário com apoios para os alunos nas disciplinas que apresentam menos sucesso. Os grupos também são levados a reflectir sobre esses resultados para apresentarem soluções, para que o conselho executivo possa ter mecanismos de melhoria, de remediação das situações. Temos feito um grande esforço nesse sentido. Há um debate interno que sempre foi feito a todos os níveis: conselho executivo, conselho pedagógico,

conselho da comunidade educativa, coordenadores de departamento e grupos disciplinares.

2.16. Aceita as possíveis sugestões que lhe possam ser dadas? Escuta os diversos pontos de vista?

Sim, sim. Digo sempre em todas as reuniões que a escola deve ser um espaço de crítica construtiva. É necessário apresentar sugestões que sejam exequíveis. Do que eu não gosto é de críticas destrutivas, onde não são apresentadas soluções alternativas. Estou sempre aberto a soluções e até incentivos os professores, os funcionários e os alunos a terem uma postura crítica a todos níveis: não só à direcção, mas a eles próprios também no sentido de melhorarem o seu desempenho.

2.17. O erro leva portanto à melhoria. Mas, qual é a sua posição perante a inovação/apresentação de novos projectos?

Eu tenho uma postura que acho ser boa, no sentido em que é motivadora. Nunca, raramente digo não a um projecto. Só digo que não quando acho que as coisas não são exequíveis. O projecto pode ser muito bonito, mas pode não ser exequível em função da sua grandiosidade, em função dos objectivos atingir, em função dos meios financeiros. Claro que estes factores podem ser limitadores. Caso contrário não. Acho que o incentivar os projectos é uma forma de abrir caminho à inovação. Sou muito aberto aos projectos, mas temos de ter em conta que a escola tem as suas limitações. Desde que não haja limitações a esse nível estou sempre aberto aos projectos, porque acho que a escola deve ser um espaço de inovação.

2.18. Portanto, promove liberdade para apresentação de projectos? Como?

Não sou burocrata porque acho que a burocracia mata a criatividade, a inovação, procuro não confundir a árvore com a floresta. As minudências para mim não têm grande importância. O que interessa são os objectivos a atingir. Preocupo-me mais com o todo do que com as minudências. Eu gosto de promover a autonomia, dar incentivos, para que o todo, para que a escola funcione bem. Acho que as pessoas são fundamentais na organização. Sem elas não podemos atingir a qualidade e a excelência da escola. Mas, também tenho de ter em conta o bem da escola, o bem comum.

2.19. Qual é a sua postura perante os projectos que são bem sucedidos? E os que não são bem sucedidos?

Os projectos são avaliados. E das duas uma: a pessoa que está à sua frente tem de o melhorar ou não vale a pena batalharmos num projecto que não tem vantagem para a escola. Os projectos existem para a comunidade.

2.20. Como é que se mantém a par de todos erros ou problemas que ocorram na escola?

É impossível numa escola desta dimensão estar a par de tudo. Tenho uma percepção daquilo que se passa na perspectiva global. O que interessa é que a escola funcione bem. O que interessa é que os erros sejam ultrapassados. Às vezes é muito difícil detectar os erros. Mas, como já disse somos uma equipa. A direcção funciona em regime de liderança, no sentido em que coordena, orienta. A escola tem a sua própria cultura e já funciona dentro de determinados parâmetros.

Há uma cultura de escola, forte.

Sim, sim. Uma pessoa que chega cá pela primeira vez vê logo que é uma cultura de escola muito enraizada. A organização é fundamental. Se a pessoa é desorganizada vai tentar organizar-se.

2.21. E como celebra os sucessos alcançados?

Com humildade. Saber que o sucesso é importante, mas é passageiro. O sucesso foi atingido, mas temos de encontrar novos projectos, novas metas. Não devemos ficar nem extasiados, nem embevecidos. Só satisfeitos.

Mas partilha os sucessos com a comunidade escolar?

Sim... sim. São partilhados para que sirvam de incentivo, para que se trabalhe ainda melhor. A nível sectorial ou a nível global a escola mobilizou-se para alcançar determinado objectivo. Portanto, os sucessos têm de ser celebrados.

2.22. Então reconhece o contributo de cada um na organização?

É fundamental. Se as peças não funcionarem bem a organização falha. A pessoa humana tem de ser acarinhada, exaltada, valorizada. Porque se tivermos pessoas

motivadas, empenhadas logicamente que a organização vai funcionar bem. A minha liderança faz-se precisamente nesse sentido: inculcar nas pessoas uma autoestima elevada para que sejam capazes de sentirem realizadas pessoal e profissionalmente para que desempenhem melhor as suas funções.

2.23. As pessoas sentem-se mais satisfeitas. E temos outra questão: Como identifica o seu estilo de liderança?

Hum.. . não sei... O meu estilo é um estilo mobilizador, de mobilização, de envolvimento. Procuro orientar sem ser pela violência. Quero que as pessoas sigam um percurso mas que o façam conscientemente. Não sou dirigista, mas chego lá. A minha esposa às vezes diz isso “tu consegues chegar lá como queres”. Mesmo na minha comunidade, no Caniçal, eu ia “à frente”. Na minha juventude criei um grupo de música, um grupo de teatro. Conseguia ir à frente sem ser pela força. Conseguia envolver os meus amigos voluntariamente. Consigo a adesão voluntária das pessoas.

2.24. Vê alguma relação entre o estilo que utiliza e os resultados escolares dos alunos da escola?

Sim, sim. Esta escola é uma referência na região. É uma referência apesar de haver concorrência entre as escolas. A Apel, a Francisco Franco. Estou a ler um livro sobre a vida de Einstein. (Vai buscar o livro e lê “ Em comparação com os seis anos de escolaridade num autoritário liceu alemão, pude aperceber-me perfeitamente de como a educação que favorece a livre acção e a responsabilidade é superior à educação que se baseia na disciplina, autoridade e ambição. A verdadeira democracia não é uma ilusão vazia.” A tolerância, o respeito pelos outros, a exigência favorecem a aprendizagem. Queremos que os nossos alunos sejam os melhores. Queremos que entrem na universidade pois como já disse a nossa escola está vocacionada para o ingresso dos alunos no ensino superior.

2.25. Tem alguma influência na forma como os professores ensinam?

Na medida em que partilho o que desejo para escola e que faço com que todos queiram o mesmo. Na medida em que quero mobilizar as pessoas, para que façam o seu melhor, para que esta escola se torne uma escola de referência.

2.26. É o responsável máximo por tudo o que acontece, ou sente que a responsabilidade é repartida pelos detentores de vários cargos?

Na medida em que sou a cara, o rosto da escola, sinto-me responsável pelo bom e pelo mau. Mas todos são responsáveis. Se incuto responsabilidade e autonomia todos devem ser responsabilizados pelos seus actos, pelos resultados dos seus alunos. Mas, o conselho executivo, enquanto órgão que representa a comunidade não pode deixar de assumir as suas responsabilidades.

2.27. Acredita na liderança partilhada?

Sim. Incute responsabilidade, autonomia, debate, troca de ideias que pode levar à melhoria. “A educação que favorece a livre acção e a responsabilidade é superior à educação que se baseia na disciplina, autoridade...”

2.28. Que balanço faz da sua experiência na gestão escolar?

O balanço é positivo, apesar de haver aspectos menos bons. De uma forma geral é muito positivo. Olho para a escola e revejo-me nela.

2.29. Que legado quer deixar para o futuro?

Uma escola de referência. Uma forma de ser e estar baseada na responsabilidade. Uma escola com melhores resultados. Uma escola onde todos se sintam bem, realizados no plano pessoal e profissional.

Acha que será fácil a sua substituição?

Ninguém é insubstituível. Posso considerar-me uma figura carismática. Ajo de acordo com os meus princípios e valores. Acho que hoje há pessoas capazes de me substituírem. Se eu não tiver substituto então errei. A escola deve estar aberta a outro tipo de gestão. O meu contributo deve fomentar novas abordagens e novos caminhos. Quando sair saio com a consciência tranquila. Tenho de preparar as pessoas para aceitarem desafios e vencê-los, aceitarem a diversidade. O futuro traz-nos grandes desafios e temos de estar preparados para enfrentá-los.

A nossa conversa já vai longa. Resta-me agradecer a sua disponibilidade e a simpatia com que prontamente aceitou em dar esta entrevista. Muito obrigada.

A entrevista foi transcrita no dia seguinte ao da sua realização a partir da sua gravação e das notas que foram tomadas durante a mesma.

Funchal, 29 de Abril de 2011

