

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Práticas de Liderança do(a) Director(a) de Turma sob a perspectiva dos alunos. Um estudo numa escola da região autónoma da madeira.

Fernando Alberto Lufinha Vasconcelos Pereira dos Santos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Práticas de Liderança do(a) Director(a) de Turma sob a perspectiva dos alunos. Um estudo numa escola da região autónoma da madeira.

Fernando Alberto Lufinha Vasconcelos Pereira dos Santos

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

Orientadora: Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa, 2013

Resumo

O trabalho de investigação que agora apresentamos insere-se na temática da liderança e pretende examinar o cargo o Director de Turma sob a perspectiva dos alunos.

Nesta investigação, o principal objectivo consiste em conhecer as percepções que os alunos possuem relativamente ao desempenho das práticas de liderança dos directores de turma, segundo o modelo de Kouzes e Posner.

A investigação metodológica escolhida inscreve-se no paradigma quantitativo, uma vez que utilizámos como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário.

Os sujeitos são constituídos por 210 alunos do 7º ano de escolaridade do ensino básico ao 12º do ensino secundário, pertencentes a uma escola pública da Região Autónoma da Madeira e a recolha das opiniões dos alunos foi feita com base no questionário *LPI - Observer (Leadership Practice Inventory)* desenvolvido por Kouzes e Posner (2003)

O nosso estudo engloba a pesquisa de teorias, trabalhos desenvolvidos nomeadamente em monografias, livros, teses e artigos, de forma a construir-se um quadro teórico de referência acerca da liderança e das atribuições e influências do director de turma.

Neste enquadramento, pretende-se caracterizar a função do Director de Turma através das responsabilidades específicas no domínio da coordenação, e sobretudo conhecer a opinião dos alunos quanto ao papel desempenhado por esta figura da gestão intermédia escolar.

Palavras – chave: Alunos; perspectiva; director de turma; práticas de liderança; influências.

Abstract

The research that we now present analyzes the issues of leadership and intends to examine the job the Director of Class from the perspective of students.

The main objective in our investigation is to study the perceptions that students have about the practice of leadership by the class directors, according to the model of Kouzes and Posner.

The research methodology falls within the quantitative paradigm, once chosen as an instrument of data collection the questionnaire survey.

The participants are constituted by 210 students from the 7th to the 12th grade in a secondary school, of the Autonomous Region of Madeira. The collection of student's opinions was based on the LPI questionnaire - Observer (Leadership Practice Inventory) developed by Kouzes and Posner (2003)

Our comprises the search for theories, especially in monographs, books, theses and articles in order to build up a theoretical framework about the leadership and the roles and influences of the class director.

This framework intends to characterize the role of class director through the specific responsibilities of coordination, and especially to know the opinion of the students about the role played by this figure of school management leadership.

Keywords: Students; perspective; director of class; practices of leadership; influences.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes, o fato de ter aceitado orientar esta tese. Agradeço-lhe em especial a perseverança, a dedicação e paciência com que me acompanhou nesta empresa bem difícil.

Aos alunos, professores e dirigentes da escola básica e secundária Professor Doutor Francisco Freitas Branco do Porto Santo que sempre se mostraram disponíveis e empenhados em colaborar com o meu trabalho, permitindo dessa forma que ele se concretizasse.

Aos colegas de mestrado, particularmente ao Néilson, à Helena, ao Hélder e à Marla, agradeço a amizade, a troca de ideias, a ajuda mútua e as fantásticas recordações que vão ficar.

De forma especial quero agradecer à minha família, em particular à minha esposa e aos meus filhos, pela força e confiança com que me inspiraram, pelo apoio memorável e incondicional que me dedicaram e pela incansável e inesgotável alegria com que partilham a vida.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram presentes neste trabalho, o meu muito bem-haja.

Siglas e Abreviaturas

D.T. – Direcção de Turma

L.B.S.E. – Lei de bases do Sistema de Ensino

L.P.I. - Leadership Practice Inventory - LPI - Observer

P.C.T.- Projeto Curricular de Turma

P.E.E.- Projeto Educativo de Escola.

R.A.M.- Região Autónoma da Madeira

Índice Geral

Resumo	III
Abstract	IV
Agradecimentos	V
Siglas e Abreviaturas	VI
Índice Geral	VII
Índice de tabelas	X
Índice de Gráficos	XII
Introdução	XIII
Objetivos do trabalho	XIV
Questões da investigação	XVI
Problema de investigação traduzido na pergunta de partida:	XVI
Perguntas específicas:	XVI
Pertinência do estudo.....	XVII
Organização do estudo	XVIII
Capítulo I – A Liderança: abordagens e influências	2
1.1 – Breve referência ao conceito de liderança	3
1.2 – Um olhar sobre as teorias de liderança.	7
1.2.1 – A teoria do “grande homem” e a teoria dos traços	8
1.2.2 – A teoria dos comportamentos.....	10
1.2.3 – As teorias contingenciais e situacionais.....	13
1.2.4 – As teorias transformacionais e transaccionais.....	16
1.3 - A liderança nas organizações escolares.	19
1.3.1 – Gestor pedagógico vs líder pedagógico.	19
1.3.2 – A liderança pedagógica.	21
1.4 - O Modelo de Kouzes e Posner	23
1.4.1 – As cinco práticas de liderança.....	23
1.4.1.1 - Mostrar o caminho	25
1.4.1.2 - Inspirar uma visão conjunta	28
1.4.1.3 - Desafiar o processo	29
1.4.1.4 - Permitir que os outros ajam	31
1.4.1.5 - Encorajar a vontade.....	33
Capítulo II - A Liderança e a gestão intermédia.	35
2.1 – O director de turma: um perfil legal.	36
2.1.1 – A génese do cargo do director de turma	37
2.1.2 - O director de classe.	38
2.1.3 - Do Director de classe ao director de ciclo	41
2.1.4 - Do Director de ciclo ao director de turma.	44
2.1.5 – O director turma e o quadro normativo.	46

2.2 – O director turma: um desempenho para além dos normativos legais.....	52
2.2.1 - As exigências da autonomia escolar	52
2.2.2 – O director de turma e os normativos regionais.....	55
Capítulo III – Metodologia	60
3.1 – A natureza da investigação: uma abordagem quantitativa	61
3.2 - Da problemática à definição do problema	63
3.3 - Enquadramento do estudo de caso.....	63
3.4 - A definição da população	64
3.5 - Instrumento.....	65
3.6 - Validade e fiabilidade.....	68
3.7 - Procedimentos.....	69
3.8 – Contextualização do estudo.....	71
3.8.1 – O meio.....	71
3.8.2 - A escola.....	71
3.8.3 – A missão.....	72
3.8.4 – O espaço físico	73
3.8.5 – Pessoal Docente	74
3.8.6 – Alunos.....	76
3.8.7 – Directores de turma	77
Capítulo IV – Análise e Interpretação de Dados.....	81
4.1 - Caracterização da população	82
4.2 - Resultados em função do género.....	88
4.2.1 - Prática de Liderança “Mostrar o caminho”	88
4.2.2 - Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”	89
4.2.3 - Prática de Liderança “Desafiar o Processo”	90
4.2.4 - Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”	91
4.2.5 - Prática de Liderança “Encorajar a vontade”	92
4.3 - Resultados em função da idade	93
4.3.1 - Prática de Liderança “Mostrar o caminho”	93
4.3.2 - Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”	94
4.3.3 - Prática de Liderança “Desafiar o Processo”	95
4.3.4 - Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”	96
4.3.5 - Prática de Liderança “Encorajar a vontade”	97
4.4 - Resultados em função do nível de ensino.....	98
4.4.1 - Prática de Liderança “Mostrar o caminho”	98
4.4.2 - Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”	99
4.4.3 - Prática de Liderança “Desafiar o Processo”	100
4.4.4 - Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”	101
4.4.5 - Prática de Liderança “Encorajar a vontade”	102
4.5 - Resultados em função do ano de escolaridade.....	103
4.5.1 - Prática de Liderança “Mostrar o caminho”	103
4.5.2 - Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”	104
4.5.3 - Prática de Liderança “Desafiar o Processo”	105
4.5.4 - Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”	106

4.5.5 - Prática de Liderança “ <i>Encorajar a vontade</i> ”	107
Capítulo V – Conclusões.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

Índice de tabelas

Tabela 1 - <i>Qualidade dos “grandes líderes”</i>	9
Tabela 2- <i>Quadro de relação entre os estilos de liderança e os níveis de maturidade dos liderados</i>	15
Tabela 3 - <i>Práticas de liderança, segundo Kouzes e Posner</i>	24
Tabela 4- <i>Distribuição das afirmações pelas práticas de liderança</i>	66
Tabela 5 - <i>Análise da Consistência interna</i>	69
Tabela 6 – <i>Valor de consistência interna</i>	69
Tabela 7 – <i>Recursos Físicos da Escola</i>	73
Tabela 8 – <i>Número de docentes por ciclo de 2008/2009 a 2011/2012</i>	74
Tabela 9 – <i>Número de docentes por região geográfica</i>	74
Tabela 10 – <i>Número de docentes por grupo disciplinar no 2º ciclo</i>	74
Tabela 11 – <i>Número de docentes por grupo disciplinar no 3º ciclo e secundário</i>	75
Tabela 12 – <i>Número de docentes por categoria no ano lectivo 2011 2012</i>	75
Tabela 13 – <i>Número de alunos por ciclo de 2008/2009 a 2011/2012</i>	76
Tabela 14 – <i>Número de alunos por ano e ciclo no ano lectivo 2011/2012</i>	76
Tabela 15 – <i>Número de directores de turma por ciclo e por género</i>	77
Tabela 16 – <i>Distribuição de directores de turma por anos de serviço</i>	78
Tabela 17 – <i>Número de directores de turma por categoria no ano lectivo 2011 2012</i>	78
Tabela 18 – <i>Número de directores de turma por grupo disciplinar</i>	79
Tabela 19 – <i>Número de directores de turma por ciclo, turma e grupo disciplinar</i>	80
Tabela 20 - <i>Estatísticas descritivas</i>	84
Tabela 21 – <i>Estatística descritiva - frequência de respostas por afirmação</i>	86
Tabela 22 – <i>Género/ “Mostrar o caminho” – t Student para amostras independentes</i>	88
Tabela 23 – <i>Estatísticas descritivas</i>	88
Tabela 24 – <i>Género/ “Inspirar uma visão conjunta” – t Student para amostras independentes</i>	89
Tabela 25– <i>Estatísticas descritivas</i>	89
Tabela 26 – <i>Género/ “Desafiar o processo” – t Student para amostras independentes</i>	90
Tabela 27 – <i>Estatísticas descritivas</i>	90
Tabela 28 – <i>Género/ “Permitir que os outros ajam” – t Student para amostras independentes</i>	91
Tabela 29 – <i>Estatísticas descritivas</i>	91
Tabela 30 – <i>Género/ “Encorajar a vontade” – t Student para amostras independentes</i>	92
Tabela 31 – <i>Estatísticas descritivas</i>	92
Tabela 32 – <i>Idade/ “Mostrar o caminho” – t Student para amostras independentes</i>	93
Tabela 33 – <i>Estatísticas descritivas</i>	93
Tabela 34 – <i>Idade / “Inspirar uma visão conjunta” – t Student para amostras independentes</i>	94
Tabela 35 – <i>Estatísticas descritivas</i>	94
Tabela 36 – <i>Idade/ “Desafiar o processo” – t Student para amostras independentes</i>	95
Tabela 37 – <i>Estatísticas descritivas</i>	95
Tabela 38 – <i>Idade/ “Permitir que os outros ajam” – t Student para amostras independentes</i>	96
Tabela 39– <i>Estatísticas descritivas</i>	96
Tabela 40 – <i>Idade/ “Encorajar a vontade” – t Student para amostras independentes</i>	97
Tabela 41 – <i>Estatísticas descritivas</i>	97
Tabela 42– <i>Idade/ “Mostrar o caminho” – t Student para amostras independentes</i>	98
Tabela 43 – <i>Estatísticas descritivas</i>	98
Tabela 44 – <i>Idade / “Inspirar uma visão conjunta” – t Student para amostras independentes</i>	99
Tabela 45 – <i>Estatísticas descritivas</i>	100
Tabela 46 – <i>Idade/ “Desafiar o processo” – t Student para amostras independentes</i>	100
Tabela 47 – <i>Estatísticas descritivas</i>	101

Tabela 48 – <i>Idade/ “Permitir que os outros ajam” – t Student para amostras independentes</i>	101
Tabela 49 – <i>Estatísticas descritivas</i>	102
Tabela 50 – <i>Idade/ “Encorajar a vontade” – t Student para amostras independentes</i>	102
Tabela 51 – <i>Estatísticas descritivas</i>	103
Tabela 52 – <i>Estatísticas descritivas</i>	103
Tabela 53 – <i>Estatísticas descritivas</i>	104
Tabela 54 – <i>Estatísticas descritivas</i>	105
Tabela 55 – <i>Estatísticas descritivas</i>	106
Tabela 56 – <i>Estatísticas descritivas</i>	107
Tabela 57 – <i>Resumo dos resultados obtidos nas cinco Práticas de Liderança em função do género, da idade e do ciclo de ensino.</i>	108

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género dos alunos da população de estudo.	82
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por escalões etários	82
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por anos de escolaridade	83
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por nível de ensino	84
Gráfico 5 – Práticas de Liderança	85
Gráfico 6 – Frequência de respostas em cada afirmação	87
Gráfico 7 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função do género.	88
Gráfico 8 – Média da prática “ <i>Inspirar uma visão conjunta</i> ”, em função do género.	89
Gráfico 9 – Média da prática “ <i>Desafiar o processo</i> ”, em função do género.	90
Gráfico 10 – Média da prática “ <i>Permitir que os outros ajam</i> ”, em função do género.	91
Gráfico 11 – Média da prática “ <i>Encorajar a vontade</i> ”, em função do género.	92
Gráfico 12 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função da idade.	93
Gráfico 13 – Média da prática “ <i>Inspirar uma visão conjunta</i> ”, em função da idade.	94
Gráfico 14 – Média da prática “ <i>Desafiar o processo</i> ”, em função da idade.	95
Gráfico 15 – Média da prática “ <i>Permitir que os outros ajam</i> ”, em função da idade.	96
Gráfico 16 – Média da prática “ <i>Encorajar a vontade</i> ”, em função da idade.	97
Gráfico 17 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função do ciclo.	99
Gráfico 18 – Média da prática “ <i>Inspirar uma visão conjunta</i> ”, em função do ciclo.	100
Gráfico 19 – Média da prática “ <i>Desafiar o processo</i> ”, em função do ciclo.	101
Gráfico 20 – Média da prática “ <i>Permitir que os outros ajam</i> ”, em função do ciclo.	102
Gráfico 21 – Média da prática “ <i>Encorajar a vontade</i> ”, em função do ciclo.	103
Gráfico 22 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função do ano de escolaridade.	104
Gráfico 23 – Média da prática “ <i>Inspirar uma visão conjunta</i> ”, em função do ano de escolaridade.	105
Gráfico 24 – Média da prática “ <i>Desafiar o processo</i> ”, em função do ano de escolaridade.	105
Gráfico 25 – Média da prática “ <i>Permitir que os outros ajam</i> ”, em função do ano de escolaridade.	106
Gráfico 26 – Média da prática “ <i>Encorajar a vontade</i> ”, em função do ano de escolaridade.	107

Introdução

Objetivos do trabalho

Na última década, as mudanças ocorridas no sistema educativo português trouxeram algumas alterações na forma de administrar, gerir e organizar toda a acção educativa. Orientada para soluções estruturadas sob o binómio da eficácia e eficiência, a escola procura actualizar-se a esta sociedade global e turbulenta, em que despontam novos desafios, e novos saberes.

Enquanto organização orientada para o futuro, a escola tem obrigação de assumir como prioridade a relação com os alunos como o fator determinante para o desenvolvimento integral dos futuros cidadãos. Tal como refere Hargreaves (1998, p.189) “se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino”.

O debate público, muitas vezes alheio ao contexto específico das relações educativas, tem-se centrado apenas nos resultados estatísticos alcançados em modelos de accountability, como os processos de avaliação externa ou interna. Em sentido oposto, os países que têm obtido melhores “scores” nos testes de literacia, têm despontado investigações que demonstram que as aprendizagens significativas assentam, não em medidas pontuais do curto prazo, implementadas para melhorar posições de rankings, mas antes em práticas de liderança exemplares. Para Hargreaves & Fink (2007), os agentes educativos que, primordialmente se focalizam na testagem e só depois na aprendizagem, valorizam o que medem, não medem o que valorizam.

O conhecimento sobre o modo como se operacionalizam essas relações reveste-se de particular importância, na medida em que da qualidade dessa relação está dependente o sucesso das aprendizagens e dos objectivos que colectivamente se estabeleceram.

Importa pois, no contexto das organizações educativas, analisar a influência das práticas e comportamentos da liderança, especialmente direccionadas para a acção educativa assente na interacção entre pais, alunos, professores.

Nessa confluência de vontades e interesses atua o director de turma, cargo responsável pela coordenação da acção escolar tripartida entre alunos, professores e encarregados de educação.

Martins (2005) destaca a importância deste líder pedagógico para a coordenação do processo de ensino referindo que o director de turma está no "centro" da maior parte das iniciativas que estão a ser tomadas no domínio do desenvolvimento sócio – organizacional das escolas portuguesas. Essas mudanças referem-se à inserção comunitária dos estabelecimentos de ensino, à integração curricular, à criação de equipas e projectos educativos locais, ao reforço da participação das famílias no processo educativo, mediação de tensões e conflitos.

O discurso sobre o desempenho deste cargo de gestão intermédia escolar coloca-o muito além das competências e atribuições definidas pelos normativos legais. As exigências não se esgotam nas rotinas quotidianas impostas por uma administração centralizada, mas resultam essencialmente das especificidades singulares de cada aluno, de cada família, de cada turma e de cada escola.

Ao assumir este lugar de destaque na estrutura administrativa educacional interessa-nos conhecer quais as práticas de liderança que no seu quotidiano se revelam determinantes para os fundamentais destinatários da educação: os alunos.

A importância é ainda maior na medida em que o director de turma é mais do que um professor com um papel de gestão educativa. Ele é também um professor que tem a seu cargo a leccionação de uma disciplina. Essas duas dimensões (professor e gestor) aumentam o grau de influência sobre os alunos.

Na literatura consultada a qualidade da relação professor-aluno é apontada como a variável mais importante para a criação de um ambiente educativo promotor do desenvolvimento das capacidades e do talento dos alunos. Monteiro et al. (2010), no seu estudo sobre as percepções dos alunos relativamente ao papel dos professores, concluíram que “o papel dos professores ultrapassa amplamente o ensino na sua componente instrutiva. O ambiente de aprendizagem, traduzido nas interacções e no modo como os alunos aprendem, aparece de forma significativa no discurso destes alunos.”

O presente trabalho de investigação, insere-se na temática da liderança escolar e tem como finalidade contribuir para a compreensão da relação entre professor-aluno mais concretamente entre o aluno e o diretor de turma e destacar as práticas de liderança do diretor, que os alunos mais valorizam nessa relação.

Assim, o objectivo geral desta investigação passa por analisar as perspectivas dos alunos no que respeita às práticas de liderança dos/as directores/as de turma de uma escola pública da região autónoma da madeira, segundo o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009). Com base nesse objectivo geral, estipulámos os seguintes objectivos específicos:

- proceder a revisão da literatura dentro das temáticas liderança para orientar e melhor compreender o trabalho empírico;
- realizar um estudo junto dos alunos do ensino básico e secundário de uma organização escolar com a aplicação de um inquérito por questionário;
- e compreender qual é a ideia desses alunos sobre as práticas e comportamentos de liderança.

Questões da investigação

Procurando analisar a temática escolhida, estabelecemos para a nossa investigação as seguintes perguntas orientadoras:

Problema de investigação traduzido na pergunta de partida:

Quais são as práticas de liderança do diretor de turma percebidas pelos alunos de uma escola pública da RAM, de acordo com o modelo preconizado por Kouzes e Posner?

Perguntas específicas:

- Como é que os alunos de uma escola básica e secundária da R.A.M percebem as práticas de liderança dos Directores/as de turma, segundo as cinco dimensões definidas pelo modelo de Kouzes e Posner?

- Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função do género do/a aluno/a?
- Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função do nível de ensino do/a aluno/a?
- Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função da idade do/a aluno/a?
- Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função do ano de escolaridade do/a aluno/a?

Pertinência do estudo

Nos últimos anos, um grande número de investigações sobre a organização escolar têm-se debruçado sobre a temática da liderança na perspectiva dos órgãos diretivos e executivos, mas poucos são os estudos que abordam a liderança escolar sob a perspectiva dos professores e quase nenhuns sob a perspectiva dos alunos. Contudo, em todos eles tem-se demonstrado a importância da liderança no desempenho eficaz e eficiente da escola, salientando-a como elemento crucial para o sucesso das aprendizagens dos alunos e conseqüentemente da própria organização escolar. Consideramos pois que é essencial promover e aumentar a participação dos alunos nesses estudos e conhecer a sua opinião sobre o exercício da liderança, não só porque a literatura assim o refere mas sobretudo pelo que a nossa experiência pessoal e profissional o tem experimentado.

Neste contexto, o estudo que nos propomos realizar é importante por:

- Aumentar o número de trabalhos de investigação na área da liderança escolar;
- Ser uma investigação pioneira da liderança escolar sob a óptica dos alunos;
- Contribuir para uma melhor definição da actividade do director de turma;
- Realçar e promover a participação dos alunos nas orientações da administração e gestão intermédia;
- Contribuir para a melhoria do conhecimento científico nesta área.

Organização do estudo

O nosso trabalho está estruturado em duas partes. A primeira refere-se à revisão da literatura e a segunda ao estudo empírico.

Na parte inicial do nosso trabalho, o contato com o pensamento de vários autores permitiu-nos alargar o conhecimento sobre a liderança, aumentar a perspectiva da nossa análise, refletir sobre dimensões do problema que inicialmente não tínhamos previsto e conhecer outros trabalhos já desenvolvidos dentro desta temática. Esta parte, em que se encontra o enquadramento teórico, apresenta-se dividida nos seguintes capítulos:

Na introdução fazemos a apresentação do problema de investigação, justificamos a sua escolha e descrevemos a sua organização.

Capítulo I – Enquadramento teórico – Com este capítulo damos início ao processo de revisão da literatura. Começamos por abordar a temática da liderança fazendo uma breve apresentação do conceito de liderança e de seguida caracterizamos de forma resumida algumas das teorias e modelos de liderança que vigoram nas várias organizações sociais. A seguir contextualizamos essa temática no seio da organização escolar.

Ao abordar o papel das pessoas dentro da escola focalizamos a nossa investigação no papel desempenhado pelo cargo de gestão intermédia que é o director de turma. Apresentamos uma breve visão da evolução histórica do cargo dentro do quadro legislativo e procuramos identificar, não só as responsabilidades definidas pelos normativos legais, mas também as que resultam das inúmeras representação que o cargo foi assumindo ao longo dos anos

Capítulo II - Neste capítulo fazemos referência às cinco práticas de liderança preconizadas pelo modelo de Kouzes e Posner

No **Capítulo III** inicia-se a segunda parte da nossa investigação, o estudo empírico. Aqui fazemos referência à abordagem metodológica utilizada no nosso estudo. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa uma vez que o principal instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário. Fazemos o enquadramento do estudo de caso através do levantamento das características do meio social envolvente à escola da identificação da população do nosso estudo (alunos do

ensino básico e secundário de uma escola pública da região autónoma da madeira), descrevemos os procedimentos adoptados e as variáveis da investigação.

No **Capítulo IV** procedemos à apresentação e interpretação dos dados recolhidos através dos questionários. O tratamento e análise estatística dos dados foram efectuados com recurso ao programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

No último capítulo, o **capítulo V**, apresentamos as nossas conclusões.

As limitações do estudo concentraram-se principalmente ao nível da pesquisa bibliográfica e na definição do universo da população. Devido às limitações que a dupla insularidade nos impõe, foi difícil reunir bibliografia actualizada sobre o cargo do diretor de turma. Também ao nível da recolha de dados foi complexo o processo de selecção e definição da população. Inicialmente, tínhamos intenção de realizar o estudo através uma amostra aleatória simples, contudo, com o decorrer do trabalho optámos por uma amostragem não aleatória intencional, pelo facto de se tratar de uma população estudantil reduzida evitando, desse modo, problemas de fiabilidade.

PARTE I - Enquadramento Teórico

Capítulo I – A Liderança: abordagens e influências

1.1 – Breve referência ao conceito de liderança

É vasta a literatura especializada em que o conceito de liderança surge definido e conceptualizado. Ora descrita sob diferentes tipos e estilos, ora dissecada em múltiplos contextos, ela é sempre apontada como intrínseca à mudança e como o factor essencial a um desempenho eficiente de qualquer organização, sobretudo em tempos conturbados e incertos.

Intimamente ligada a conceitos como autoridade, poder, influência, motivação, visão e eficácia, a liderança é hoje sentida como a qualidade humana necessária para nos adaptarmos aos tempos de incerteza em que vivemos, e necessária à promoção das mudanças essenciais à obtenção de resultados para além do que inicialmente é esperado.

Por nela estar depositada a esperança e a confiança em enfrentar a incerteza do futuro, a liderança tornou-se nos últimos anos, um dos assuntos incontornáveis nas investigações científicas centradas nas organizações sociais e em particular na escola. Ao estudar a forma como essas organizações são administradas, já ninguém questiona a eficácia do modelo administrativo criado, sem nela incluir o estudo sobre a liderança procurando demonstrar que o valor e qualidade dos “produtos” disponibilizados dependem de líderes eficazes.

Além do interesse despertado entre os investigadores, a liderança é um dos conceitos mais frequentes no discurso dos decisores públicos, sejam eles representantes de entidades locais, regionais, nacionais ou mesmo internacionais como o caso da O.C.D.E. No estudo realizado em 2001 sobre a necessidade de repensar a liderança no sector público para o século XXI, a própria OCDE aponta a liderança como a variável fundamental para uma maior capacidade de gestão e essencial para a melhoria do desempenho organizacional.

Além dessa conclusão, o estudo identifica quatro razões para que a liderança seja motivo de tão apaixonantes estudos e análises:

- as alterações globais exigem um novo tipo de liderança,
- o foco da liderança está a mudar;
- a liderança é distinta de gestão,
- a nova liderança envolve todos os níveis das estruturas organizacionais

Então, de que falamos quando falamos de liderança?

A resposta mais correta a esta questão é a de que não existe consenso quanto ao significado e ao conceito de liderança.

Como afirmam Rego e Cunha (2005) é impossível encontrar uma definição que concite consenso – havendo mesmo quem considere que há quase tantas definições de liderança, quantas as pessoas que se dedicaram ao tema.

A mesma ideia perpassa nas palavras de Bennis e Naus, citados em Bento (2010, p. 32) ao afirmarem que “a liderança é um dos conceitos mais estudados e menos compreendidos no âmbito das ciências sociais, e que nunca tantos investigadores em tão grande quantidade concretizaram tão pouco.”

Apesar desta certeza, de que não existe consenso em torno do conceito de liderança, importa-nos iniciar o nosso trabalho pela compreensão da realidade a que nos referimos.

Atendamos então a algumas definições de liderança:

- Liderança *n.f.* - função de líder; chefia; orientação¹
- Liderança é o processo de conduzir um grupo de pessoas, transformando-o numa equipe que gera resultados. É a habilidade de motivar e influenciar os liderados, de forma ética e positiva, para que contribuam voluntariamente e com entusiasmo para alcançarem os objectivos da equipe e da organização.²
- A liderança é o processo de influência social exercido numa dada situação, com o objectivo de alcançar um determinado resultado. De uma forma mais direccionada para a gestão de topo, pode ser considerada como o esforço de atribuir um significado ao esforço colectivo e de despoletar a energia necessária para alcançar esse propósito.³
- “Para que a liderança se exerça, o grupo, explícita ou implicitamente, precisa de consentir a influência do líder, de admitir (a si mesmo) ser influenciado. Exercer influência é, assim, exercer autoridade, influência feita de aceitação voluntária”⁴

¹ Dicionário da Língua Portuguesa 2009, 2008, p. 975

² WIKIPEDIA

³ House (1998) citado por Rego & Cunha (2005, p.21)

⁴ Lourenço (2000, p. 238) citado em Rego & Cunha (2005, p.21)

- A liderança é o “processo de influenciar as actividades de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa situação. Trata-se, portanto, de algo que é função do líder, dos seguidores e de outras variáveis situacionais”⁵
- A liderança é capacidade de influenciar pelo consentimento.⁶

Das definições que enumerámos, podemos concluir que a liderança não é um conceito único e hermético, podendo vislumbrar como pontos de intersecção entre elas, as noções de: *i*) processo de influência; *ii*) autoridade; *iii*) orientação para objectivos comuns; *iv*) aceitação voluntária e *v*) variabilidade de factores e de situações.

Seguindo esta perspectiva, consideramos que a melhor definição encontra-se resumida na formulação feita pela equipa GLOBE, abarcando todas as dimensões referidas :

“A liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros” Rego e Cunha (2005, p.20)

A liderança surge identificada como a capacidade de influenciar os colaboradores de uma organização em prol de objectivos comuns e que requer adaptabilidade às variáveis das situações em que é exercido esse poder.

Embora esta concepção se situe muito próxima das teorias situacionais – em que as condições e o ambiente determinam o significado de liderança - ela não deixa de salientar que a liderança apenas pode existir como uma relação entre o líder e os liderados, entre o líder e os seus seguidores. A liderança é então mais do que uma capacidade pessoal, ela é uma relação. Uma relação entre variáveis pessoais, grupais, organizacionais e ambientais.

Para Barracho & Martins (2010) , a liderança é um conceito relativo e dinâmico que implica duas partes: o sujeito influenciador e as pessoas influenciadas. Para eles a liderança não é uma qualidade do indivíduo, mas sim uma relação complexa entre algumas variáveis: características do líder, as suas atitudes, as suas necessidades e as características pessoais dos elementos do grupo, característica da organização e, por último, o ambiente económico, social, e político.

⁵ Hersey e Blanchard (1998, p. 86) citado em Rego & Cunha (2005, p.21)

⁶ Carmo (2004)

A mesma mensagem, de que a liderança é uma relação entre líder e liderados, é amplificada e enfatizada pela pesquisa de Kouzes & Posner que, ao longo de 25 anos, analisaram milhares de experiências pessoais de lideranças. Dessa prolongada e multifacetada investigação começam por concluir que a liderança encontra-se em todo o lado, que a teoria do grande líder, a teoria de que só existem alguns grandes homens e mulheres que podem liderar os outros para a grandeza está, pura e simplesmente, errada. Kouzes & Posner (2009).

Segundo esses autores, os resultados extraordinários alcançados pelos heróis do dia-a-dia do nosso quotidiano estão proporcionalmente dependentes da qualidade da relação entre líder e liderados.

“É a qualidade desta relação que mais interessa quando se está determinado a conseguir feitos extraordinários. Uma relação líder-constituente baseada no medo e na desconfiança não vai nunca, nunca produzir algo de duradouro. Uma relação caracterizada pelo respeito mútuo e pela confiança vai sobreviver às maiores adversidades e deixar um legado significativo.”
(idem, p.46)

No mundo actual, pleno de incertezas e complexidades, o sucesso de um líder ou de uma organização reside no tipo e na qualidade da relação que se estabelece entre as pessoas que a compõem, no modo como trabalham e vivem em conjunto.

1.2 – Um olhar sobre as teorias de liderança.

Segundo Avolio et alii (2009), atualmente o campo de liderança não se foca apenas no líder, mas também nos seguidores, colegas, supervisores, ambiente de trabalho / contexto e cultura. Hoje inclui-se um conjunto muito mais amplo de indivíduos que representam todo o espectro da diversidade, público, privado, organizações sem fins lucrativos, e amostras de populações de várias nações do globo.

A análise da literatura que fizemos, através de uma síntese cronológica, permitiu-nos concluir que nem sempre a liderança foi percebida como uma relação de diferentes factores e domínios (pessoal, social, situacional, moral).

Durante décadas, as teorias da liderança foram objecto de inúmeros estudos e de diferentes abordagens, tantas quanto o próprio número de investigadores. O fascínio que a liderança tem despertado aos investigadores de diferentes ciências, apaixonados pela identificação e definição dos aspectos que permitem ao líder autêntico destacar-se de entre a multidão, não só é visível pela torrente de livros e artigos científicos a ela dedicados como também pela profusão frenética de investigações divulgadas na web.

Tendo-se iniciado, de forma mais sistemática nos primórdios do séc. XX, os estudos sobre as teorias da liderança têm-se categorizado pelo aspecto que se acredita ser o melhor para definir a liderança. Seguindo este princípio, podemos identificar cinco grupos de teorias de liderança:

- i) a teoria do grande homem, ou carismática;
- ii) a teoria dos traços;
- iii) a teoria dos comportamentos;
- iv) as teorias contingenciais e situacionais;
- v) as teorias transformacionais e transaccionais;

1.2.1 – A teoria do “grande homem” e a teoria dos traços.

Durante o século XIX, a teoria do grande homem formulada principalmente através da análise dos comportamentos de figuras militares do tempo, tornou-se muito popular. Inspirada pelo estudo de heróis influentes, esta teoria olha para os grandes homens como aqueles que estão destinados pelo nascimento a tornarem-se líderes e que irão despontar quando confrontados com a situação apropriada. Acreditava-se então, que nascia-se líder, não se fazia.

“E quem melhor do que os indivíduos dotados de um “dom divino” para induzir nas pessoas a ideia de que é através deles que as crises e as angústias podem ser enfrentadas?” Rego & Cunha (2005, p.24).

Contra esta teoria surgiam os argumentos de que os grandes líderes eram apenas produtos da sociedade em que estavam inseridos e que o postulado de que ser líder era apenas para aqueles que nasceram com esse dom, necessitava de comprovação científica.

Já no início do séc. XX, as primeiras investigações (décadas de 30 e 40), debruçaram a sua análise sobre os traços da personalidade. Tais teorias tinham como principal objectivo a identificação e descrição das características individuais que eram atributos dos líderes naturais. Procuravam demonstrar que o desempenho extraordinário das organizações e o sucesso público alcançado estavam intimamente relacionados com a existência de uma pessoa com um conjunto específico de qualidades sociais, físicos e intelectuais que os diferenciavam dos não-líderes..

Psicólogos, sociólogos e demais investigadores lançaram-se na identificação dessas características e apresentaram listas com as qualidades mais importantes dos “grandes líderes”:

Tabela 1 - Qualidade dos “grandes líderes”.

<p>1927 – Ganders</p> <p>14 Traços</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auto-controlo 2. Justiça 3. Imparcialidade 4. Energia 5. Entusiasmo 6. Tacto 7. Sinceridade 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Franqueza 9. Confiança 10. Capacidade de decisão 11. Dignidade 12. Amabilidade 13. Alegria 14. Cordialidade
<p>1935 – Ordway Tead</p> <p>10 Traços</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Energia física 2. Sentido de propósito 3. Entusiasmo 4. Amizade/afecto 5. Integridade 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Domínio Técnico 7. Capacidade de decisão 8. Inteligência 9. Capacidade para ensinar 10. Fé
<p>1947 – Georges Derabon</p> <p>8 Traços</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inteligência 2. Iniciativa 3. Coragem 4. Autoconfiança 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Visão 6. Bondade 7. Bom humor 8. Conhecimento da natureza humana

Acreditava-se que o líder possuía *in se* todos os elementos que lhe permitiam liderar em qualquer situação. O élan messiânico em que o líder aparecia envolto era responsável por um aumento da confiança nos subordinados e consequentemente, uma subida dos níveis de desempenho profissional.

Entretanto começaram a surgir dúvidas sobre a validade dessa concepção e despontaram resultados que contrariavam a afirmação de que se nasce líder.

A capacidade de mobilização dos seguidores, apontada como o ponto forte da liderança centrada na personalidade do líder, era também considerada o seu ponto mais crítico. Ao assumirem empenhadamente essa “entrega”, os seguidores projectam-se de tal maneira no ideário do líder que acabam por se anularem, abdicando da sua lucidez e capacidade de intervenção.

Outras investigações sobre a teoria dos traços apresentaram resultados contraditórios que tornaram insustentável a ideia de que o sucesso da liderança residia na reunião, numa certa pessoa, de um determinado número de traços de personalidade.

Os contestatários argumentavam que muitas das qualidades enunciadas nessas listas e investigações não eram apenas exclusivas dos líderes naturais, existiam também nos seguidores. Além disso, essas primeiras investigações, centradas nas habilidades e aptidões pessoais, nos sucessos alcançados publicamente, nas responsabilidades assumidas, no envolvimento e estatuto social alcançado, vieram demonstrar que “um indivíduo com determinados traços teria maior probabilidade de se tornar um líder eficaz, contudo, isto por si só, não lhe garantia a eficácia.” Barracho & Martins (2010, p.33).

1.2.2 – A teoria dos comportamentos.

Uma vez que a pergunta “como são os líderes” não proporcionou conclusões que pudessem associar a liderança à confluência de determinados traços da personalidade, surgiu então, na década de 50, a questão: como se comportam os líderes eficazes?

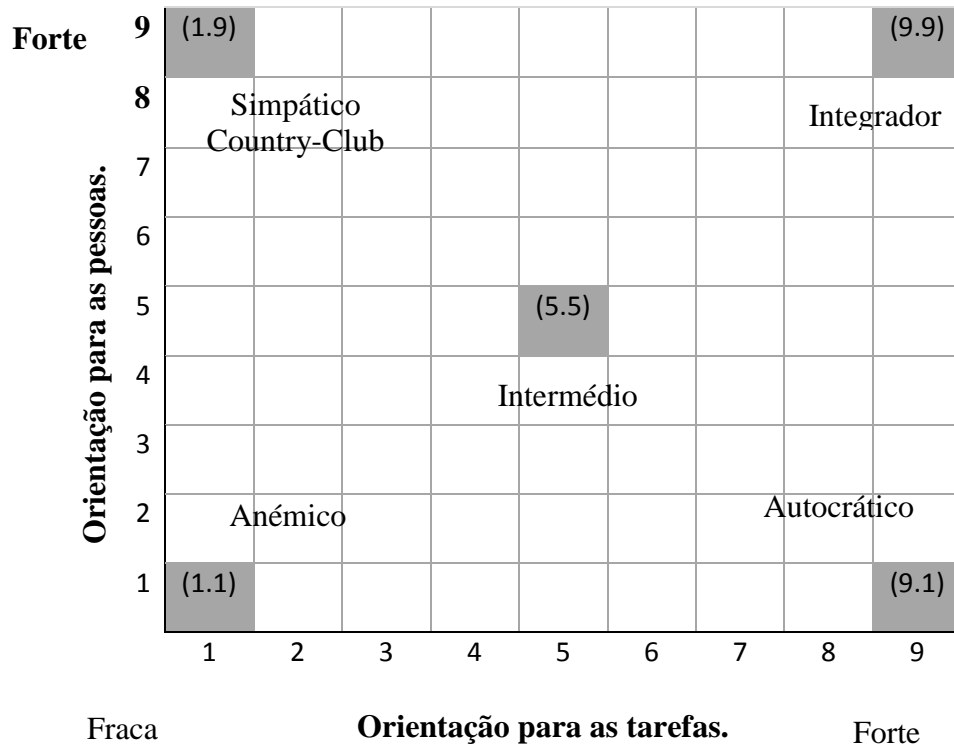
A liderança sob a perspectiva comportamental foi o assunto das pesquisas das universidades de Ohio University e Michigan University.

O objecto do estudo já não era a identificação das características pessoais e inatas do líder, mas sim os seus comportamentos. A teoria da liderança comportamental fundava-se no princípio de que os comportamentos que tornam eficaz um líder podem ser apreendidos por todos, desde que devidamente treinado, o que já não se verificaria com os traços pessoais ou de personalidade.

Ao focalizarem a sua análise na acção do líder, os investigadores detectaram duas dimensões comportamentais:

1. orientada para as pessoas (eixo vertical).
2. orientada para as tarefas (eixo horizontal).

Figura 1 - Grelha gerencial.



Construído a partir de Rego & Cunha (2005)

Na primeira orientação, orientação vertical (para as pessoas), os líderes que actuam de uma forma amistosa, estão preocupados com o bem-estar dos seus seguidores e procuram proporcionar-lhes apoio afectivo e social. Na segunda dimensão (orientada para as tarefas), o líder está mais focalizado na realização do trabalho, preocupado com o cumprimento de planos e prazos, respeitando as normas instituídas.

Tendo por base os estudos das universidades de Ohio e Michigan e utilizando as duas dimensões comportamentais, Blake e Mouton criaram a sua grelha de liderança, também conhecida como grelha gerencial, criando 81 posições em que os cinco estilos de liderança podiam ser distribuídos.

Esses investigadores concluíram que o líder eficaz teria de demonstrar uma forte propensão tanto para o trabalho como para o relacionamento. Caso revelasse apenas uma, a eficácia estava comprometida.

Como afirmam Rego & Cunha (2005) uma forte orientação para o trabalho e fraca orientação para as pessoas, resultaria em liderança autocrática, desprovida de considerações humanas e sociais que um líder deve perfilhar na relação com os seus colaboradores. Por outro lado, uma liderança fortemente orientada para as pessoas mas com fraca propensão para o trabalho resultaria numa liderança do tipo country club isto é, capaz de suprir as necessidades de relacionamento interpessoal de uma forma cabal, mas pouco dotada em termos de alcance dos objectivos.

Na mesma altura, as investigações da Universidade de Michigan realizadas pela equipa de Kurt Lewin, distinguiram três comportamentos de líder ou estilos: autocrático, democrático e *laissez-faire* Gonçalves (2005, p.71).

- “**Os líderes autocráticos** tendem a tomar decisões unilaterais, ditar métodos de trabalho, limitar os conhecimentos dos subordinados sobre os objectivos somente até ao próximo passo a ser conseguido, utilizando, por vezes um feedback punitivo.
- **O líder democrático** (que têm tendência a envolver todo o grupo na tomada de decisão, deixa o grupo decidir métodos de trabalho, dão conhecimento dos objectivos gerais e utilizam o feedback como uma oportunidade de aprendizagem.
- Os **líderes laissez-faire** dão ao grupo completa liberdade, providenciam o material necessário, apenas participam para responder a questões e evitam fornecer feedback (ou seja não fazem quase nada).”

Os estudos de Lewin demonstraram que os grupos sujeitos ao estilo *laissez-faire* tinham piores actuações que os que tinham uma liderança autocrática e democrática. Também concluíram que apesar de a quantidade de trabalho produzido fosse igual, o grupo sujeito a um estilo democrático sentia uma maior satisfação e tinha uma qualidade de trabalho melhor do que o grupo sob um estilo autocrático. Gonçalves (2005).

1.2.3 – As teorias contingenciais e situacionais.

A grande falha dos estudos dedicados aos comportamentos dos líderes foi o desprezo pelos chamados factores situacionais. A título de exemplo, um especialista na recuperação de empresas em situação difícil pode não ser um bom líder para organizações em situação estável. Rego & Cunha (2005)

Para colmatar essa falha, começaram-se a considerar, pela primeira vez, as variáveis externas ao líder: “o contexto, a motivação e capacidade dos liderados, bem como o grau de estruturação da tarefa, desempenham um papel fundamental na eficácia da liderança”. Barracho & Martins (2010, p.45).

Sob o nome de teorias contingenciais foram agrupados os trabalhos que se debruçaram sobre os aspectos contextuais/situacionais entre os quais se distinguem:

- Modelo contingencial de Fielder (1967)
- Teoria situacional de Hersey & Blanchard (finais da década de 70 inícios da de 80)
- Teoria Path-goal de House (1971)
- Modelo Normativo de Vroom e Yetton (1973)
- Teoria dos recursos cognitivos. (Fielder e Garcia, 1987)

Dos factores externos que podem interferir no sucesso do líder, listamos alguns exemplos:

- o grau de estrutura da tarefa,
- as relações líder membro,
- o poder da posição do líder,
- a clareza dos papéis dos subordinados,
- as normas do grupo,
- a disponibilidade de informação,
- a aceitação pelos subordinados das decisões do líder e
- a maturidade dos subordinados.

Os investigadores contingenciais concluíram que não existe apenas um melhor estilo de liderança. Como afirmam Rego & Cunha (2005), a eficácia da liderança passou a ser, nesta perspectiva, o resultado da correta articulação entre os traços do líder e as características da situação.

Do mérito alcançado pelas teorias situacionais, destacaremos a análise feita por Hersey & Blanchard. Para estes investigadores, as tarefas são diferentes e cada tipo de tarefa requer um estilo de liderança diferente. O bom líder será aquele que tem a capacidade de se adaptar ou adaptar o seu estilo de liderança às metas ou objectivos que deverão ser alcançados.

Além desta capacidade de adaptação consoante os objectivos que se pretendem atingir, Hersey & Blanchard acrescentaram ainda à grelha gerencial de Robert Blake e Jane Mouton, a variável da maturidade dos liderados.

Segundo eles, para influenciar o comportamento dos indivíduos de modo a que uma situação seja bem liderada, é importante que o líder esteja atento à maturidade dos subordinados pois é ela que determina o estilo de liderança que o líder deve usar. Por exemplo, se se pretende aumentar o nível de desempenho de um subordinado imaturo, o líder pode começar por delegar algumas responsabilidades e deixar de ser demasiado directivo. Caso o liderado revele um bom desempenho o líder procurará elogiá-lo, recompensá-lo e apoiá-lo emocionalmente. Caso o desempenho não corresponda ao desejado, o líder deve permanecer directivo, orientador e com reduzido envolvimento emocional.

Tal como referem Barracho & Martins (2010, pp. 48-49), “à medida que a maturidade aumenta, o líder deve incrementar o comportamento de relacionamento (apoio sócio-afetivo) e diminuir a orientação para as tarefas; quando os colaboradores revelam uma maturidade acima da média, o líder deve diminuir os dois tipos de comportamento”.

Tabela 2- Quadro de relação entre os estilos de liderança e os níveis de maturidade dos liderados

	<i>M4</i>	<i>M3</i>	<i>M2</i>	<i>M1</i>
Níveis de maturidade dos colaboradores	É capaz de assumir responsabilidades e simultaneamente, tem vontade ou confiança.	É capaz mas não tem vontade de assumir responsabilidades ou é inseguro.	É incapaz de assumir responsabilidades, mas tem vontade ou confiança.	Não é capaz e não quer assumir responsabilidades ou é inseguro.
Estilos de liderança apropriados	É empenhado e competente.	Não é empenhado, mas é competente.	É empenhado mas incompetente	Não é empenhado nem competente.
	<i>Estilo S4</i> • Delegar • Observar • Monitorar	<i>Estilo S3</i> • Participar • Encorajar • Colaborar • Comprometer	<i>Estilo S2</i> • Vender • Explicar • Clarificar • Persuadir	<i>Estilo S1</i> • Dar ordens • Guiar • Dirigir • Estabelecer
	Delega as responsabilidades na tomada de decisões e na sua implementação; “dá a bola e deixa jogar”.	Partilha ideias, discute, apoia, facilita, leva à participação na tomada de decisões.	Explica decisões e proporciona oportunidade para clarificar; dialoga; explica o “porquê”.	Proporciona instruções específicas e supervisão rígida; diz o que fazer , quando e como.
Comp. de tarefa do líder.	Baixo	Baixo	Elevado	Elevado
Comp. de relacionamento do líder	Baixo	Elevado	Elevado	Baixo

(in Barracho & Martins 2010, p.49)

Segundo Rego & Cunha (2005), este é o líder camaleónico. Esta plasticidade nem sempre é benéfica, pois conduz muitas vezes à desconfiança entre líder e liderados. Para estes autores a lógica camaleónica é fortemente instrumental. Assume que qualquer estilo é apropriado desde que se ajuste à situação e produza resultados. No que respeita à relação do líder com os colaboradores, preconiza uma conduta vincadamente instrumental: usam-se estratégias que funcionam, mesmo que isso colida com o respeito e a dignidade das pessoas.

Embora a maleabilidade deste estilo de liderança comprometa a confiança que os liderados depositam no líder, a tese da liderança situacional mantém a sua actualidade pois, como afirmam estes investigadores, é importante que:

- “cada um de nós se interrogue e aprofunde o conhecimento de si próprio para que: (a) possa fazer melhores opções de vida e profissionais; (b) escolha papéis de liderança condizentes com a sua personalidade; (c) para que aceite missões para as quais se encontra talhado e se afaste das que colidem com a sua essência.” (idem, p.37)
- as empresas (escolas⁷) sejam cautelosas quando nomeiam líderes, devendo seleccionar para cada função ou missão os indivíduos com perfil mais compatível com a situação. (idem)

1.2.4 – As teorias transformacionais e transaccionais.

A liderança situacional embora mantenha a sua actualidade deixou de ser o ponto central das investigações da actualidade. Despontam os estudos sobre as lideranças baseadas em valores como a integridade pessoal, a autenticidade e a confiança depositada na relação entre os diferentes colaboradores da organização independentemente da posição hierárquica assumida.

Na opinião de Freitas (2011), 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. Neste caso, falamos da teoria da liderança transformacional.

O conceito de liderança transformacional, que tanto interesse suscitou aos investigadores das teorias organizacionais, graças aos bons resultados alcançados, surgiu em 1978 depois do trabalho de investigação de Burns sobre o desempenho de cargos de liderança, em particular os líderes políticos.

⁷ sugestão nossa.

Na sua essência, estas teorias defendem que os líderes transformacionais são capazes de modificar o desempenho dos seus seguidores através da sua natureza inspiradora e personalidades carismáticas. “Assemelham-se ao líder carismático pela capacidade de influenciar as pessoas através dos traços da sua personalidade como a auto-confiança e a auto-determinação” Barracho & Martins (2010, p.73).

O líder transformacional consegue estabelecer interesses, valores, e objectivos comuns nos seus seguidores estimulando o esforço extra para atingirem as metas do grupo e as mudanças profundas na organização. “Transformational leaders motivate others to do more than they originally intended and often even more than they thought possible.” Bass & Riggio (2006, p.4)

Na interacção com os seus colaboradores, o líder constrói um relacionamento sólido, cujo aumento inicial e progressivo de confiança corresponderá, mais tarde, a um aumento de motivação, tanto intrínseco como extrínseco, em ambos, líderes e seguidores. Além do aumento dos níveis motivacionais, as evidências da literatura reforçam a ideia de que a liderança transformacional é a mais bem vista ou aceite pelos subordinados, uma vez que os líderes transformacionais:

- prestam atenção às preocupações e necessidades de desenvolvimento dos seguidores individualmente;
- conseguem mudar a consciência dos seguidores sobre as questões, ajudando-os a ver velhos problemas de maneiras novas;
- regras e regulamentos são flexibilizadas e orientadas pelas normas do grupo.

Na opinião de Barracho & Martins (2010), os líderes transformacionais têm como preocupação elevar as consciências dos seguidores e, para tal, apelam a ideias e valores morais como a liberdade, justiça, paz, humanitarismo – e não a emoções básicas como o medo, o ódio, a inveja ou a avidez.

Estes atributos proporcionam um sentido de pertença, podendo os seguidores identificarem-se mais facilmente com o líder e a sua finalidade.

Segundo Bass & Riggio (2006) os líderes transformacionais conseguem muito mais do que estabelecer compromissos ou introduzir simples mudanças nos colegas ou seguidores. Eles comportam-se de maneira a atingirem resultados superiores empregando um ou mais dos principais quatro componentes da liderança

transformacional: i) influência ideal; ii) motivação inspiradora, iii) estimulação intelectual e iv) consideração individual.

Em síntese, a teoria da liderança transformacional afirma que o bom desempenho das organizações resulta da qualidade da relação entre líder e seguidores e da capacidade do líder em transformar os “seguidores através de diversos meios: (1) tornando-os mais cientes da importância dos resultados, (2) induzindo-os a transcender os seus próprios interesses em prol da organização ou equipa e (3) activando as suas necessidades de nível mais elevado”. (Barracho & Martins (2010, p.73)

1.3 - A liderança nas organizações escolares.

Realizada a abordagem às teorias da liderança a nível geral compete-nos agora, uma vez que o nosso estudo está focalizado na organização escolar, tentar fazer uma ligação entre a liderança geral com a liderança escolar e, nestas, pela sua relevância, a liderança educacional e pedagógica.

Ribeiro & Bento (2010) esclarecem que sem liderança, qualquer organização social, em particular a organização escolar, seria apenas uma confusão de pessoas e equipamentos, do mesmo modo que uma orquestra sem o seu maestro seria apenas um conjunto de músicos e instrumentos musicais.

Sergiovanni (2004) especifica que “O que é boa liderança para empresas e outras organizações, pode não ser, ao que parece, boa liderança para igrejas, associações de vizinhos, famílias e outras instituições sociais.”

Na mesma linha de pensamento, Hargreaves & Fink (2007) salientam que “para a mudança na educação, o desafio não consiste em menosprezar as práticas existentes no mundo dos negócios, mas, antes, em aprender com as mais bem sucedidas e sustentáveis”.

1.3.1 – Gestor pedagógico vs líder pedagógico.

As particularidades da liderança escolar começam pela distinção entre os conceitos de gestor e de líder. Ao longo dos tempos tem-se privilegiado a figura do gestor em detrimento da do líder. Loche (1994), sugere que ao líder importam as capacidades de liderar: visão, vínculo dos elementos da organização a um propósito comum, evidência da estratégia geral como motor da mudança. Ao gestor cumpre uma função administrativa: executar a visão. A liderança define-se pelo comportamento e não pela posição hierárquica, “o administrador preocupa-se primeiramente com manutenção, em vez da mudança das estruturas estabelecidas, procedimentos ou metas. Esta é a tarefa do líder.” Lipham, citado em Bento (2008)

Contudo, Kotter (idem) defende que tanto a gestão como a liderança, embora sejam conceitos distintos, apresentam-se como estruturas necessárias e complementares na acção educativa.

Castro (2010) refere que os gestores, muitas vezes denominados líderes formais ou legais, podem não se constituir como verdadeiras lideranças. Os líderes formais podem não desempenhar efectivas funções de liderança e os verdadeiros líderes da organização podem não ocupar lugares ou posições de gestão.

Segundo Carapeto e Fonseca (2006), existe uma clara diferença entre gestor e líder dentro da organização escolar. A escola ainda funciona como uma estrutura rígida, centralizada em práticas autoritárias, com uma cultura organizacional adversa à mudança, impedindo que a liderança profissional extravase para além do controlo burocrático, da mera gestão de processos administrativos como a composição das turmas, horários, orçamentos, espaços, etc.

Nos últimos anos em Portugal, a liderança tem assumido um papel crucial e de destaque no quotidiano escolar, quer no domínio organizacional quer pedagógico, ao ter sido escolhido como um dos critérios de avaliação e classificação das escolas pelas entidades reguladoras.

Torres (2011) ao estudar a liderança escolar no contexto português sob a perspectiva dos relatórios da avaliação externa da escola, conclui que aos olhos dos avaliadores o que é mais valorizado é “o perfil de desempenho da escola ao nível dos resultados, dependendo estes da eficácia com que os atores operacionalizem, nas periferias escolares, uma tecno-estrutura imposta por instâncias supra-organizacionais.” Assim, acrescenta o autor, “transparece um perfil de tipo gestor, reverencial, e receptivo, orientado mais para uma lógica de prestação de contas (ao mercado e ao estado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática.”

De todo o conhecimento gerado pelas inúmeras investigações centradas na organização escolar e em particular no modo como o líder escolar influencia o desempenho da instituição escolar, concluímos que a escola, ao pretender dar uma resposta eficaz e eficiente à comunidade, ela depende dos seus líderes, de líderes que possuam capacidades para interagir no vasto contexto social e organizacional em que eles se inserem.

1.3.2 – A liderança pedagógica.

A liderança pedagógica existe quando a mobilização de toda uma organização se dirige à promoção da aprendizagem dos alunos.

Contrariamente a uma visão da liderança escolar centrada na estrutura burocrática e normativa, encontramos em Hargraeves & Fink (2007) um modelo de liderança centrado numa aprendizagem duradoura e profunda, tendo a escola como principal e primeira prioridade a aprendizagem dos alunos, depois o sucesso e só por fim a testagem, não o inverso. Preocupados com os fracos resultados a longo prazo, os autores defendem uma liderança assente em sete princípios: a profundidade; a durabilidade; a amplitude; a justiça; a diversidade; a disponibilidade de recursos e a conservação. O respeito pela diversidade, a oposição a rupturas abruptas apelidadas de reformas estruturais, a preservação e utilização eficiente dos recursos existentes, o cuidado com a disseminação de valores morais, a dignificação das emoções e das capacidades humanas, e uma acção livre da pressão do imediatismo dos resultados, tão caros à orientação dos mercados, serão os traços caracterizadores de uma liderança educativa preocupada em “desenvolver o que importa e o que perdura para benefício de todos” Hargreaves & Fink (2007, p.76).

Também para Leithwood & alli. (2004, p 6), mais importante do procurar adjectivar a liderança ou colocar-lhe uma etiqueta de acordo com o que a literatura nos sugere, quer seja” liderança instrucional”, “ liderança transformacional”, “ liderança participativa” ou mesmo “ liderança democrática”, devemos estar preocupados em sublinhar e destacar os temas comuns para uma liderança de sucesso independentemente do estilo adoptado ou que advogamos.

Segundo estes autores, a liderança instrucional focaliza-se na melhoria das práticas de sala de aula dos professores, como a melhor orientação para a escola. A "Liderança Transformacional", por outro lado, lança um olhar mais amplo para a escola, ela considera que as condições e o modo de funcionamento da sala de aula deverão ser alteradas se a aprendizagem é para melhorar. O estilo democrático e a liderança participativa estão especialmente preocupados com a forma como são tomadas as decisões sobre as duas prioridades da escola e como atingi-las.

Estas diferentes designações descrevem, basicamente, vários estilos ou métodos de alcançar os dois principais e essenciais objetivos para a eficiência de qualquer organização: ajudar a organização a criar uma visão e direcção comum, e influenciar os membros dessa organização a orientarem-se por ela.

O trabalho de Leithwood & alli. (2004) concluiu que, independentemente do contexto escolar, existem três principais categorias de práticas de liderança escolar:

- Estabelecer direcções.
- Desenvolver as pessoas,
- Redesenhar a organização.

Designadas como o conjunto fundamental de práticas de liderança ou como ele próprio refere “the basics”, elas começam por ajudar as pessoas da organização a encontrar um propósito para o seu trabalho, a sentirem-se motivadas em atingir objectivos desafiantes mas tangíveis. Tais objectivos, gerados a partir do entendimento comum e partilhado do papel que a escola deve desempenhar, permitirão aos colaboradores sentirem-se cada vez mais empenhados e recompensados no seu esforço coletivo, quanto mais se aperceberem que tais desafios são também verdadeiros estímulos pessoais e com uma elevada importância para o seu próprio desenvolvimento.

A liderança escolar de sucesso procura redesenhar a administração escolar de modo a encontrar uma estrutura facilitadora da obtenção dos níveis de desempenho esperados: “ Such practices assume that the purpose behind organizational cultures and structures is to facilitate the work of organizational members and that the malleability of structures should match the changing nature of the school’s improvement agenda.” Leithwood & al. (2004, pp. 24-25).

Em jeito de resumo, a literatura permite-nos conceber a liderança pedagógica como a expressão de um modelo de acção centrado na melhoria da escola, em particular na forma como os docentes organizam e realizam o processo de ensino e na forma como os alunos aprendem.

1.4 - O Modelo de Kouzes e Posner

1.4.1 – As cinco práticas de liderança.

Kouzes & Posner são dois autores que há mais de duas décadas se interessam pelo estudo da liderança. Preocupados em conhecer e identificar “o que é que as pessoas fazem quando estão na sua melhor forma a liderar os outros” edificaram um projecto de investigação contínua que resultou, em 2007, com a publicação do livro “O desafio da liderança”. Nesse trabalho, os autores começam por referir que os líderes, quando estão no seu melhor, “mostram certas práticas distintas, que pouco variam de sector para sector, profissão para profissão, comunidade para comunidade e país para país.” (idem, p. 15-16)

A prática da liderança é universal e reside em cada um de nós.

Para eles, a liderança não é uma característica exclusiva de pessoas famosas, carismáticas ou que nasceram com um dom específico. A liderança exemplar, enquanto processo de realização de práticas e comportamentos específicos, está ao alcance de todos.

“O que descobrimos, e voltámos a descobrir, foi que a liderança não se traduz a uns quantos homens e mulheres carismáticos. É um processo que as pessoas normais usam quando querem usar e trazer ao de cima o melhor que têm, assim como o dos outros. Quando o líder em todos nós é libertado, surgem feitos extraordinários” (idem, p.14)

Kouzes e Posner entendem que o estudo da liderança passa por compreender como os homens e as mulheres “normais” se impulsionam uns aos outros nos momentos de adversidade, de incerteza, de dificuldades, de rupturas, transformações, transições, recuperações, recomeços e demais desafios.

Ao longo da sua narrativa, apresentam e descrevem cinco práticas para uma liderança exemplar relacionadas com os comportamentos do líder.

A exemplo do que sucedeu com os investigadores das teorias dos comportamentos, também eles defendem que estas práticas, enquanto modelo de orientação para qualquer líder que deseje alcançar feitos extraordinários no seio da sua organização, podem ser aprendidas.

No entanto, não podemos considerar o modelo de kouzes & Posner como um regresso à teoria dos comportamentos. Além da ideia de que todos nós somos um líder, há também a mensagem de que a liderança é uma relação e que o sucesso da organização reside na qualidade dessa relação. “A liderança é uma relação entre aqueles

que querem liderar e aqueles que escolhem seguir. É a qualidade desta relação que mais interessa quando se está determinado a conseguir feitos extraordinários” (idem).

Nesta perspectiva trata-se, sem dúvida de um tipo de liderança transformadora. Como afirma Burns, citado em Kouzes & Posner (2010, p.148), “a liderança transformadora ocorre quando, nas suas interações, as pessoas se ajudam umas às outras a erguerem-se a níveis superiores de motivação e moralidade. Os seus propósitos, que até podem ter começado separados, mas acabaram por se ligar (como acontece na liderança transitória), fundiram-se... Mas a liderança transformadora acaba por se tornar moral, já que eleva a conduta humana e a aspiração ética, quer do líder, quer do liderado, fazendo com que haja uma transformação em ambos”.

Recorrendo a múltiplas entrevistas, Kouzes e Posner apresentam, ao longo do livro, situações extraordinárias de liderança realizadas e descritas por pessoas comuns e que os autores agruparam em padrões de sucesso.

De seguida apresentamos uma tabela onde se encontram listadas as “cinco práticas da liderança exemplar” que Kouzes e Posner identificaram. Cada uma dessas cinco práticas compreende, igualmente, os respectivos mandamentos, que servem como uma linha orientadora para a aprendizagem da liderança:

Tabela 3 - Práticas de liderança, segundo Kouzes e Posner.

Prática	Mandamento
Mostrar o Caminho.	1. Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns. 2. Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns.
Inspirar uma visão conjunta.	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.	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.	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.	9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual. 10. Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.

Retirado de Kouzes e Posner (2009, p. 48)

1.4.1.1 - Mostrar o caminho

Mostrar o caminho é a expressão que, segundo Kouzes e Posner (2009) resume o comportamento que é exigido aos líderes exemplares. Os líderes que desejam alcançar níveis de desempenho extraordinário e padrões mais altos têm, eles próprios, de mostrar o comportamento que esperam dos outros. Tal como eles afirmam, “os actos dos líderes são muito mais importantes do que aquilo que dizem quando é preciso determinar a seriedade de um líder em relação àquilo que diz. As palavras e os actos tem de ser consistentes” (idem, p.37)

O respeito e a aceitação do líder só se conseguem alcançar pela acção e pelo envolvimento direto do líder. Para que isso suceda é fundamental que o líder encontre e conheça os seus próprios valores e princípios, isto é, ele tem de saber no que realmente acredita e inspirar os liderados a partilhar esses mesmos valores. “Se alguém aspira a ser um líder que os outros estão dispostos a seguir, tem de preencher o pré-requisito de ser alguém com princípios” (idem, p. 68)

O’Toole citado em Rego e Cunha (2005) segue no mesmo sentido ao afirmar que os líderes morais e eficazes ouvem os seus colaboradores porque os respeitam e porque acreditam honestamente que o respectivo bem-estar é a finalidade da liderança (e não que os seguidores são os meios para atingir os fins.

Segundo Kouzes & Posner, as pessoas pretendem que os líderes falem de questões de valor e de consciência. É necessário que o líder saiba em que é que acredita para poder defendê-lo. A liderança só se constrói enquanto a credibilidade se mantém visível aos olhos dos liderados e para conseguir e manter a credibilidade pessoal, primeiro tem de se ser capaz de articular claramente as crenças pessoais. (idem)

Surge então o primeiro mandamento: Clarificar os valores encontrando a sua própria voz e aderindo a valores comuns. Encontrar a própria voz consiste em proferir as suas próprias palavras, ou seja as palavras do líder deverão estar em concordância com a sua personalidade e não utilizar as palavras que foram escritas por outra pessoa, que a longo prazo iriam se traduzir por uma não coerência entre o que diz e o que faz (Kouzes & Posner, 2009). O líder não revela integridade e autenticidade quando o que fala não corresponde à sua maneira de ser ou não está de acordo com a sua personalidade e modo de agir. Nesse momento há uma quebra da confiança entre líder e liderado, fazendo desaparecer o desejo e a vontade de seguir ou fazer o que o líder pede.

Tal como afirmam os autores: “ Esta é a lição banal que todos temos de aprender. Para se agir com integridade, primeiro tem de se saber quem é. Tem de se saber aquilo que se defende, aquilo em que se acredita e aquilo em que se dá mais valor. A clareza dos valores vai dar confiança para tomar decisões difíceis, de agir com determinação e de tomar as rédeas da própria vida.” (idem, p.73)

Conhecer os valores em que se acredita é fundamental para agir com autenticidade. Os valores influenciam, motivam, dão poder, são guias para a acção.

A investigação desses autores, que ainda hoje se mantêm em vigor, mostra que a clareza dos valores pessoais resulta numa diferença significativa no comportamento do trabalho. “Aqueles com maior nível de clareza de valores pessoais e organizacionais têm o nível mais alto de compromisso para com a organização.”(idem)

Mostrar o caminho não reside apenas no compromisso do líder na busca e definição dos valores em que acredita. É necessário que os exprima e os difunda pela sua própria voz e com as suas próprias palavras. “Não se pode liderar com os valores de outra pessoa, com as palavras de outra pessoa” (idem, p. 81)

Além deste “retiro” interior, é necessário que o líder evidencie e promova uma adesão aos valores comuns. Primeiro importa estabelecer, entre a diversidade, um entendimento do que é comum. “Os líderes que defendem ou professam valores que não representam o colectivo não serão capazes de mobilizar as pessoas que trabalham como um só”. (idem, p. 83) Caso essa comunhão de valores não se consubstancie a credibilidade da organização, dos seguidores e dos líderes está comprometida. A fusão dos valores individuais com os valores comuns da organização gera uma “energia tremenda” que altera, significativamente, os níveis de compromisso, de entusiasmo e de determinação para com o desempenho no trabalho.

Contudo, esta partilha, este entendimento, esta comunhão de valores comuns não é uma tarefa fácil.

Kouzes e Posner reconhecem que “mesmo com valores identificados por todos, pode não haver grande consenso quanto ao significado de declarações de valores”. E acrescentam que: “para que as pessoas entendam os valores e concordem com eles, têm de participar no processo, a união cria-se, não se impõe.” (idem, pp.89-90)

Daqui ressalta a convicção de que o entendimento comum dos valores da organização surge através de um processo e não de um discurso. É fruto de um trabalho sustentado e persistente, e não um mero resultado de um discurso pontual e efémero.

Ainda assim, os autores alertam para o cuidado a ter com os que discordam dos valores comuns:

“Quando se silenciam vozes dissidentes e quando os valores comuns se tornam numa doutrina inquestionável, perde-se a liberdade de expressão e com ela desaparecem a inovação, a criatividade e o talento. E por vezes, também as vidas das pessoas. Se os líderes querem um crescimento e um desenvolvimento sustentáveis, então a liberdade pode ser o valor que torna possível todos os outros” (idem, p. 91).

Por outro lado, “Mostrar o caminho”, exige que o líder dê o exemplo nas tarefas do quotidiano da organização de forma que os liderados adquiram confiança e lhe sigam o exemplo.

Segundo Kouzes & Posner, dar o exemplo consiste em:

- comprometer-se pela acção;
- cumprir aquilo que se diz;
- fazer o que se apregoa;
- honrar os compromissos;
- cumprir promessas;
- não fugir às responsabilidades;
- ver o que os seguidores fazem.

Rego e Cunha (2007) referem também que a importância do líder reside no cumprimento das suas promessas como forma de demonstrar idoneidade e exercer, por conseguinte, influência sobre os outros. O líder deverá fazer promessas de algo que sabe que poderá realmente cumprir.

Para o líder dar o exemplo terá de personificar os valores comuns, isto é, colocar em prática aquilo que defende e ensinar os outros a modelar os valores. Para tal, terá de dar a conhecer aos outros o que é esperado dos mesmos de forma a assegurar-se que as acções de todos reflectem os valores comuns Kouzes & Posner (2010).

Em síntese, “Mostrar o caminho” significa liderar com base naquilo em que se acredita dando o exemplo. Consiste em clarificar os seus valores pessoais, exprimi-los, partilhá-los e pô-los em prática. Desse modo, o líder alcançará o direito e o respeito para liderar os seus constituintes através do envolvimento e da acção directa sobre estes.

1.4.1.2 - Inspirar uma visão conjunta

Para Kouzes e Posner, os líderes são sonhadores. Os líderes são idealistas. Os líderes são pensadores de possibilidades. (...) É a crença que faz os líderes seguir em frente em tempos difíceis. (2009)

“Inspirar uma visão conjunta” passa por desenhar uma imagem mental do futuro que se deseja alcançar, ou como é mais comum ouvir, é preciso ter uma visão.

A visão é a representação daquilo que se ambiciona para a organização futuramente e constitui a operacionalização da missão através da tradução em resultados desejados e plenos de significado. Rego & Cunha (2007).

Kouzes e Posner referem que todas as organizações, todos os movimentos sociais começam com um sonho. É preciso sonhar com que as coisas aconteçam, sonhar em mudar a forma das coisas, em criar algo que nunca ninguém criou antes. Essa imagem positiva do futuro para a organização permite que todo o trabalho desenvolvido dentro dela seja orientado para atingir essa visão. Para incentivar os seguidores a aderir a essa visão o líder tem de a tornar visível com entusiasmo e motivação. Só assim, os seguidores passam a ter a percepção e a confiança de que essa visão poderá ser atingida.

O líder tem de se certificar que o que vê também pode ser visto pelos outros pois, só assim consegue elevar os níveis de motivação e fazer com que todos suportem melhor os desafios. Kouzes & Posner (2009).

Para atrair os outros é necessário dar vida à visão. Dar vida à visão é ajudar os outros “a ver e sentir como os seus próprios interesses e aspirações estão alinhados com a visão.” Kouzes & Posner (2009, p.169). Tal como na tarefa de encontrar os valores comuns, o líder deve estar preocupado em estabelecer uma visão conjunta. A partilha de uma visão comum tem o poder de alimentar o empenho ao longo do tempo. Quer se esteja a liderar um pequeno departamento de dez, uma grande organização de dez mil ou uma comunidade de cem mil, uma visão partilhada é determinante e dá direcção e propósito à organização.

De acordo com Kouzes & Posner, para conseguir descobrir um propósito comum, o líder deverá ouvir com atenção os outros de forma a conhecer melhor os seus liderados, em particular os seus interesses e necessidades. Ao ouvir com atenção os

outros, o líder terá oportunidade de conhecer o que lhes é realmente significativo e também quais são os valores comuns a todos.

“Não é necessário ser uma pessoa famosa ou carismática para se inspirar uma visão conjunta. Antes, é preciso acreditar e desenvolver as capacidades de se transmitir essa crença. A crença genuína, juntamente com empenho e entusiasmo verdadeiro, é que dá vida à visão” (idem,p.170).

Segundo Kouzes e Posener, o que impulsiona as pessoas, sobretudo em tempos difíceis como os que atravessamos, não são os números, as taxas de sucesso, os índices de performance mas sobretudo “a possibilidade excitante de estarem a fazer uma diferença profunda no futuro das suas famílias, amigos, colegas, clientes e comunidades”. (idem, p. 161)

Em resumo, “Inspirar uma visão conjunta” refere-se à visão atractiva do líder para com o futuro da organização e envolvimento dos seguidores. Para ter o envolvimento dos outros o líder terá de os conhecer, nomeadamente, os seus sonhos, as suas esperanças, aspirações e valores.

1.4.1.3 - Desafiar o processo

“Desafiar o processo” corresponde a uma prática assente num questionamento constante sobre o que é familiar e o que está instituído. O líder procura a mudança, porque busca o melhor para a organização e para o desempenho dos seus seguidores. Ele é um “agitador” do *status quo*.

Kouzes e Posner (2009, p. 192) afirmam que “por vezes, os líderes têm de agitar as coisas. Outras vezes só têm de controlar a adversidade que os rodeia. Quer a mudança venha de desafios externos, quer venha de desafios internos, os líderes têm de fazer com que aconteçam coisas novas, têm de ter perspectivas para procurar activamente ideias de fora dos limites da experiência familiar”.

Não há zona de conforto para o líder que busca e abraça o desafio da mudança.

A mudança é encarada como uma oportunidade de melhoria da organização que ele lidera, e é um momento de aprendizagem. Enquanto processo de desenvolvimento, essa aprendizagem comporta adversidades e contrariedades cujo exemplo mais comum é a resistência à própria mudança.

O líder deverá ser o principal motor das mudanças e incentivar os outros a lhe seguirem o caminho, ver alguém semelhante a conseguir fazer algo novo e diferente é uma forma eficaz de encorajar os outros a fazer o mesmo (Kouzes e Posner, 2009). Para que os líderes consigam atingir o melhor de si mesmos e dos outros, têm de compreender o que dá significado e sentido ao trabalho de forma a tornar intrinsecamente estimulante. A liderança não é um desafio pelo desafio, é um viver com significado. Kouzes e Posner (2009, p.202)

Em situações de mudança é fundamental ter perspectiva. Para os autores de *O desafio da liderança*, o líder deverá demonstrar capacidade de prever as coisas externas, de ver algo de novo no horizonte e de ajudar os seus constituintes a desenvolverem essa capacidade. Ter perspectiva é tornar tangível o futuro da organização. Essa capacidade desenvolve-se pela promoção da comunicação interna e externa da organização. Deverá deixar que as ideias circulem fluentemente dentro da organização de forma a conhecer o que realmente se passa em redor da organização. Desse modo o líder contribui para a divulgação e conhecimento de novas ideias, fomentará momentos de aprendizagem que, se forem entendidos como algo de positivo, poderão levar às devidas alterações dos modelos e práticas instituídas. Os líderes que se dedicam a conseguir feitos extraordinários são proactivos, não se limitam a navegar pelas ondas da mudança, fazem eles próprios as ondas em que os outros navegam. Kouzes & Posner (2009, p. 210)

Segundo estes dois autores, o líder exemplar não deve ter medo de correr riscos, de experimentar formas inovadoras para melhorar e aprender com essa experiência através da tentativa e do erro. Alertam os referidos autores que para criar um ambiente propício à experimentação e ao “risco do erro” é essencial que os líderes consigam pequenas vitórias e aprendam com as experiências.

“Para se ser arrojado não é preciso adoptar projectos de “ou vai ou racha” ou que obriguem a grandes mudanças. Muitas vezes é preciso começar com pequenas coisas e ir ganhando ímpeto. Uma pintura nova, carpetes novas uniformes profissionais (...) são tão importantes como qualquer outra coisa”
Kouzes e Posner (2009, p.220)

O papel do líder passa pois por incentivar os outros a experimentarem, a arriscarem, a procurarem inovar e a não temerem os erros.

Não estamos a querer dizer que o fracasso deve ser o objectivo de qualquer missão. O objectivo é aprender. A aprendizagem acontece quando as pessoas se sentem confortáveis em falar quer sobre o sucesso, quer sobre fracassos. Isso acontece quando as pessoas conseguem falar abertamente sobre o que correu mal e o que correu bem. Os líderes não procuram alguém

a quem culpar quando são cometidos erros inevitáveis em nome da inovação. Antes perguntam: “O que podemos aprender com esta experiência?” Kouzes e Posner (2009, p.230)

As pessoas têm de encarar o erro como uma coisa positiva, algo que permite aprender. “Para se promover a aprendizagem, é preciso ter espírito de curiosidade e abertura, de paciência de tolerar erros e disposição para o perdão.” (idem).

Para atingir este ambiente é essencial que as pessoas se sintam seguras. As pessoas não deverão sentir-se inseguras perante as adversidades mas encará-las como uma forma de crescerem e melhorarem. As pessoas seguras estão dispostas a correr mais riscos e a cometer erros. Da relação credível com o líder, nasce a confiança e a segurança necessária para arriscarem.

O processo de mudança exige que o líder promova de um ambiente onde as pessoas se sintam capazes de resistir a eventos stressantes e capazes de vencer as diversas adversidades que qualquer mudança exige Kouzes & Posner, (2009).

Em suma, “Desafiar o processo” corresponde a um compromisso do líder para com a mudança, a mudança positiva. O questionamento do que é familiar, do que está instituído leva o líder a procurar novas ideias, a reconhecer as que são boas, e a desafiar o sistema da organização. Exige experimentar, correr riscos, errar, perdoar e aprender.

1.4.1.4 - Permitir que os outros ajam

Os líderes não conseguem feitos extraordinários sozinhos. “A liderança não é um acto isolado, é um trabalho de equipa. Nos milhares de casos que estudámos, ainda não encontramos um único exemplo de sucesso extraordinário que não envolvesse o apoio de muitas pessoas.” Kouzes e Posner, (2009, p.253)

“Permitir que os outros ajam” está intimamente relacionado com o agir em comum, com a acção colectiva e colaborativa. Para isso é necessário criar ambientes de confiança de modo a facilitar as relações.

“Os indivíduos que não são capazes de confiar nos outros não se conseguem tornar líderes, precisamente porque não suportam estar dependentes das palavras e do trabalho dos outros” Kouzes e Posner (2009, p. 254) A colaboração exige relações de confiança, que aumentem a determinação dos seguidores e o desenvolvimento das suas

competências. Quando ela existe as pessoas não são controladas, sentem-se mais livres para inovar e contribuir. Os líderes que confiam promovem a honestidade, o envolvimento, a satisfação pessoal e os níveis de empenho. São os primeiros a mostrar confiança, a ouvir e a aprender com os outros, confiam na partilha que fazem de valores, de informação e de recursos. Kouzes & Posner, (2009).

Para isso, os líderes necessitam de partilhar livremente informações e recursos com os seus seguidores, de mostrar que compreendem necessidades e interesses deles, que estão disponíveis para as suas opiniões e que as suas capacidades e conhecimentos contam. Resumindo, os líderes confiam nos outros que consigo trabalham.

Contudo, os mesmos autores reconhecem que, “ se alguém se sentir determinado a desconfiar das pessoas e se recusar a vê-las quer como bem intencionadas, quer como competentes, não há muita coisa que se possa fazer para mudar essa percepção. Kouzes e Posner (2009, p. 259). A confiança não pode ser imposta é um processo que requer alguma dose de paciência e tempo.

Aumentar o desenvolvimento de capacidades gerando a confiança passa por dar força aos outros. Os líderes fortalecem os outros quando permitem que os seguidores façam as suas escolhas, assumam responsabilidades, e que criem opções ou alternativas à forma como o trabalho é produzido. Os líderes, quando assim fazem, estão a promover a responsabilidade de agir.

À medida que os constituintes assumem mais responsabilidades, os líderes podem despende energia noutras áreas, aumentando a sua própria esfera de influência e acrescentando recursos adicionais às unidades, que, por sua vez, os vão distribuir pelos membros do grupo.

“Criar um ambiente onde as pessoas estão completamente comprometidas e sentem que controlam as suas vidas é a base para se dar força aos outros. As pessoas têm de ter liberdade para tomar decisões com base naquilo que acreditam que deve ser feito” Kouzes e Posner, (2009, p.281).

Em suma, “permitir que os outros ajam”, compromete os líderes a desenvolverem a competência dos outros, assim como a confiança para agir e se superarem. É preciso estar disponível para a construção de um ambiente de aprendizagem, investir na formação contínua das pessoas, treinar os constituintes para usarem melhor essa competência, apoiando-os a fazerem mais do que pensavam ser possível.

1.4.1.5 - Encorajar a vontade

O caminho para atingir feitos extraordinários e desempenhos admiráveis é longo e penoso. Nesse percurso o papel do líder é determinante “para conseguir aguentar meses a um ritmo elevado”. É preciso coragem e determinação. Os seguidores precisam de “combustível emocional para alimentar o espírito”, precisam de encorajamento. Kouzes & Posner (2009, p. 311). Quando as pessoas se sentirem “sem forças” o líder terá de estar presente e apoiá-las para continuarem e a não desistirem, terá de encorajar a vontade das pessoas e motivá-las para continuarem em frente.

“Encorajar a vontade” começa por ser fazer o reconhecimento individual, em privado ou em público dos feitos alcançados. Reconhecer e celebrar os sucessos em grupo de forma autêntica e sentida fortalecerá uma “identidade colectiva e espírito de comunidade que pode levar um grupo a seguir em frente num momento extremamente difícil” Kouzes & Posner (2009, p.44). Para estes autores, o reconhecimento consiste em dar visibilidade aos bons resultados e fortalecer, de uma forma positiva, o desempenho. Trata-se de criar um ambiente em que os contributos sejam conhecidos e agradecidos por todos. Os visados ao sentirem que os outros têm conhecimento do seu contributo vão se sentir mais fortes, mais capazes e tentados a voltar a fazer melhor. Os líderes devem reconhecer e recompensar o que os indivíduos fazem para contribuir para o desempenho organizacional.

O reconhecimento dos contributos deve ser personalizado. Cada pessoa na sua individualidade merece um reconhecimento diferente de modo a que cada um tenha a percepção de que o seu contributo está a ser reconhecido e agradecido.

Segundo Kouzes e Posner (2009), o líder terá de ter em consideração dois aspectos importantes aquando das celebrações: i) são o um estímulo do espírito de comunidade e ii) o líder deverá estar pessoalmente envolvido nas mesmas.

As celebrações ser feitas em público, quando se trata de reconhecer o contributo de alguém, fazer parte da agenda da organização e permitem a criação de grupos sociais saudáveis, pois faz com que as pessoas se conheçam (Kouzes & Posner, 2009).

Ao longo da sua investigação, os autores reconhecem que todas as experiências de liderança indicam que a diversão e o prazer são fundamentais para os líderes e constituintes conseguirem manter os níveis de desempenho.

O estar pessoalmente envolvido nas celebrações permite ao líder estabelecer, sem dúvida, um maior relacionamento com os seus constituintes. Estes últimos ficam com a percepção de que o líder é uma pessoa que é acessível e, conseqüentemente, sentem-se mais apoiados e tornam-se mais empenhados (Kouzes & Posner, 2009). Dessa forma, o líder mostra que se preocupa e aprecia os esforços dos que fazem o mesmo percurso, tornando-o mais humano e acessível. Além disso, o líder quando se envolve pessoalmente e anda pela organização passa a conhecer histórias de sucesso que importa serem divulgadas de forma a melhor motivar e mobilizar os outros pelo exemplo de um colega que conhecem

“Encorajar a vontade” é também esperar o melhor dos outros. Ter elevadas expectativas acerca de si próprio e dos outros ajuda a organização a atingir melhores desempenhos (Kouzes & Posner, 2009).

Resumindo, “Encorajar a vontade” implica reconhecer as contribuições de todos através de celebrações das vitórias e dos valores, criando, conseqüentemente, um espírito de comunidade.

Capítulo II - A Liderança e a gestão intermédia.

2.1 – O director de turma: um perfil legal.

Nesta parte do nosso estudo, pretendemos fazer uma caracterização tão abrangente quanto possível do cargo de director de turma.

Da análise que efectuámos às múltiplas investigações que se têm debruçado sobre este cargo de gestão intermédia, ressalta a ideia de que é um cargo de indiscutível importância na organização escolar, crucial para o sucesso de qualquer projecto educativo ou percurso formativo nas escolas públicas dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário.

Como afirma Boavista (2010, p. 31), “estes gestores pedagógicos intermédios, por via da democratização das escolas e da sua consequente massificação, são essenciais para motivarem e acompanharem alunos, pais e professores.”

A actividade dos Directores de Turma “pode ser considerada insubstituível na escola de hoje. Cabe-lhes, em estreita aliança com os restantes professores da turma, combater os “fogos” mais urgentes representados por toda a série de dificuldades dos alunos, sejam estas do foro pessoal, familiar ou escolar” Costa et al citado em Modesto (2004, p. 31).

Estas três dimensões que condicionam todo o acto educativo e que, desde sempre foram sendo identificadas como fundamentais para a organização e gestão escolar, estão particular e intrinsecamente integradas na práxis quotidiana do director de turma.

O director de turma, não é um professor como os demais.

Além de assumir a leccionação de uma disciplina, tal como os outros professores, ele é chamado a desempenhar outras funções que vão para além do que os diplomas legais prescrevem.

Começemos pois, por conhecer o que os normativos legais referem sobre o cargo de director de turma.

2.1.1 – A génese do cargo do director de turma

A origem do cargo do director de turma remonta aos finais do séc. XIX, mais concretamente a 1894 quando Jaime Moniz, ministro da instrução pública àquela data, instituiu nas escolas públicas o regime de classe e criou a figura do director de classe.

A instituição desse regime e desse cargo surge num período que é considerado pelos investigadores como um momento de intensa acção reformadora no domínio da educação em Portugal. A 12 de Junho de 1870 “os assuntos educacionais”, por serem já bastantes para “preencher todo o tempo disponível de um ministro” Carvalho (2001, p.600) tornam possível, pela primeira vez, a criação do Ministério de Instrução Pública. Até então, tais assuntos pertenciam a uma direcção geral criada sob a alçada do Ministério do Reino. A criação do Ministério da Instrução Pública é sobretudo o reconhecimento de que a educação deveria ocupar um “lugar eminente nos primeiros ramos da governação pública.”⁸

Para a obtenção de tal desígnio, que há já muito era reclamado como necessário entre as vozes da governação e que colocaria Portugal ao mesmo nível do progresso dos outros países europeus, muito contribuiu a acção de António da Costa, “personalidade que avulta entre os escritores portugueses de assuntos pedagógicos com trabalhos de natureza histórica e de crítica construtiva sobre a instrução nacional que tiveram grande aceitação entre os seus contemporâneos” (idem, p.600) e a quem foi atribuído o cargo de ministro. Defensor da educação feminina, lutou pela descentralização e reforma do ensino primário cujo diploma de 16 de agosto de 1870 não conseguiu pôr em prática porque o reduzido tempo que passou no governo (dois meses) não lho permitiu. As constantes agitações políticas provocam o derrube do governo a que pertenceu António da Costa, sendo reconduzido, pela segunda vez, D. António Alves Martins como ministro da pasta do reino, ministério responsável pela instrução pública. Das primeiras medidas tomadas encontram-se a extinção do Ministério da Instrução Pública, recriando a extinta Direcção- Geral da Instrução Pública, e a abolição da reforma da instrução primária elaborada por António da Costa.

Os tempos de incerteza política que se viviam naquele tempo não permitiram que Alves Martins se mantivesse mais do que cinco meses no governo. Com a sua substituição, sucedeu-se uma catadupa de reformas educativas orientadas tanto para o

⁸ Citação do preâmbulo do decreto de 12 de Junho de 1870, referenciado em Carvalho (2001, p. 601, 602)

ensino primário como para o ensino liceal, quer pela mão de Rodrigues Sampaio quer por Emídio Navarro e Eduardo José Coelho. Destes últimos é a autoria de normativos legais que imprimiram uma nova dinâmica ao ensino que hoje poderemos classificar de técnico-profissional e que se concretizou na implementação de escolas industriais, agrícolas e comerciais.

O “caos” introduzido no ensino secundário pela “anarquia legislativa” que caracteriza o período anterior à reforma de Jaime Moniz gera “uma certa indefinição quanto ao rumo a seguir e (...) uma enorme falta de determinação por parte do poder político em impor as reformas que aprova” Sá (1997, p. 27,28). Prova dessa desorientação é o facto de no tempo em que Luciano de Castro presidia pela primeira vez à pasta do reino (1890) estavam “em vigor simultaneamente quatro regimes legais distintos e, às vezes, entre si incompatíveis” Valente citado em Sá (1997, p.28).

2.1.2 - O director de classe.

Foram precisos vinte e quatro anos após a criação, pela primeira vez, do Ministério da Instrução Pública, para que se operasse no sistema liceal português “uma das reformas mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino” Carvalho (2008, p. 630). Reportamo-nos à reforma de Jaime Moniz datada de 22 de Dezembro de 1894.

Presidia à pasta do reino João Franco, quando Jaime Moniz, professor do curso Superior de Letras e membro do Conselho Superior da Instrução Pública, leva a cabo um estudo de programas, disciplinas e horários em 28 países que culmina na implementação de uma reforma do ensino liceal que segue de perto o modelo alemão. Rua (2008, p. 76)

De entre as várias medidas reformadoras, destacamos:

- A equiparação do ensino liceal para todos os alunos que o frequentam (sem distinção entre Letras e Ciências);
- A ampliação para sete anos em vez dos anteriores seis, com uma distribuição de cinco anos para o Curso Geral e dois para o Curso Complementar;
- O reforço do currículo em dez disciplinas;
- Aumento da carga horária atribuída ao estudo da língua latina, e
- A instituição do regime de classe por oposição ao regime de disciplina.

As regras instituídas pelos decretos de 14 de Abril, 14 de Agosto e 14 de Setembro de 1895, não foram inicialmente bem acolhidas pela comunidade escolar “começando por afugentar grande massa de alunos da frequência do ensino secundário oficial que preferiam o ensino particular e o ensino doméstico onde se sentiam menos pressionados pelas exigências da reforma” Carvalho (2001, pp 633, 634)

A luta de Jaime Moniz pelas suas ideias não se ficou pelas “admoestações aos pais”, tendo prosseguido com a “instauração do regime de classe”(idem, p.632) que recebeu rápidas críticas de dentro da organização escolar especialmente pela voz dos professores. Trata-se de um regime “em que o conjunto de professores das diferentes disciplinas de um mesmo agregado de alunos comunicam entre si para a busca de interligações das diversas matérias leccionadas, de tal modo que os educandos possam adquirir uma visão íntima, global e no momento próprio, do que lhes é ensinado, em vez de cada professor trabalhar isoladamente nas suas aulas” (idem).

Sá (1997, p. 29) citando Barroso especifica: “Na verdade, o regime de classes implica uma dupla complexidade que J. Barroso sintetiza da seguinte forma: "ensinar uma mesma disciplina, ao mesmo tempo, a vários alunos e o de ensinar várias disciplinas, ao mesmo aluno, no mesmo ano". É, sobretudo, esta segunda dimensão da complexidade que confere especificidade ao ensino em regime de classes e que leva à necessidade de exigir uma "acção concertada" de todos os intervenientes junto de um mesmo grupo de alunos.”

Para pôr em prática e no terreno esta organização pedagógica era necessário construir referências dentro da organização escolar. Assim, pelo decreto de 14 de Agosto de 1895, é criado o cargo do director de classe cuja nomeação é feita pelo governo sob proposta do reitor e que está incumbido de “guardar e fazer guardar conexão interna ou a unidade científica e disciplinar na classe confiada ao seu cuidado” (artº 53 citado por Sá, 1997, p.29). O mesmo artigo elenca as responsabilidades que lhe estão confiadas e que, segundo Sá (1997, p. 28, 29), podem ser organizadas em três domínios: “1) coordenação dos professores e do ensino; 2) controlo da assiduidade comportamento e aproveitamento dos alunos; 3) Informação regular dos pais e encarregados de educação”

Nos inícios do séc XX, o clima político em Portugal continua agitado com o movimento republicano a lançar as bases de uma nova organização social e entre tamanha agitação, a ensino é assunto de grande debate. “A educação republicana interessada na criação e consolidação de uma nova maneira de ser Português” centra

“toda a atenção dos dirigentes” na “resolução dos problemas tradicionais do nosso ensino: o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse grau de ensino e a sua mísera situação económica.” Carvalho (2001, p. 656).

Contudo, a sucessão constante de governos e a instável acção dos 40 ministros que, em 13 anos (1913-1926), passaram pela pasta da instrução pública traduziram-se numa previsível dificuldade em “passar da teoria à prática”, impossibilitando a aquisição dos objectivos então formulados em especialmente a redução do analfabetismo.

A diferenciação cultural da sociedade portuguesa retratada nos números de um estudo realizado sobre a frequência nas escolas portuguesas, está relacionada com o reduzido número de pessoas que em idade escolar não frequentam a escola. Para Carvalho (2001, p. 716) essa diferença existe “porque de toda a população portuguesa em idade escolar não chegava a um terço a fracção que se sentava nos bancos da escola” conduzindo milhares de crianças “a um analfabetismo total, à precária vida económica dos campos e à emigração”.

A dificuldade do governo na execução das políticas e na incapacidade em colocar no terreno os projectos normativos que criava, ficou patente em 1923 com a reforma de João Camoesas. Inspirado no movimento pedagógico internacional da Escola Nova que concebia a escola na sua globalidade (do jardim de infância até à universidade), o projecto, então conhecido por “leis camoesas”, “projecto inovador e avançado no tempo” (Nóvoa citado em Gonçalves, 2005, p. 20) não passou do parlamento.

Ainda assim e seguindo os ideais republicanos, “a legislação de 1911 promove algumas abordagens inovadoras: apresenta a noção de que era necessário promover uma instrução neutral em relação à religião”, formalizada na separação entre o Estado e a Igreja à qual se juntam o “prolongamento da escolarização para 3 anos e a tentativa de descentralização da administração escolar” Gonçalves (2005, p. 19-20).

O regime de classe instituído por Jaime Moniz, por entre críticas e elogios sobrevive aos conturbados períodos da implantação e governação da I república e mantém-se em vigor até 1936 apesar de ter sido alvo de algumas modificações. Das medidas que foram alterando o projecto de 1895, Rua (2008, p. 78) destaca: “a abolição do livro único, a instauração de processos disciplinares para quem não cumprisse as instruções do director de classe, a avaliação atribuída não isoladamente, mas em conferência de professores e a procura de alguma gratificação seja de uma redução de

duas horas lectivas seja de uma gratificação mensal.” O desempenho deste cargo exigia que o professor fosse efectivo e que de preferência tivesse no seu currículo cinco anos de serviço ou a classificação de bom ou muito bom nos últimos três anos. (Sá, 1997 citado em Rua (2008, p.78).

2.1.3 - Do Director de classe ao director de ciclo

A revolução de 28 de Maio de 1926 veio pôr fim à Iª República e romper com a já tradicional instabilidade governativa que esgotava os portugueses e lhes roubava a esperança num futuro melhor. Nessa data tem início um longo período da história de Portugal, onde predomina a figura de António Oliveira Salazar cuja ascensão ao governo se faz num clima de grandes dificuldades económico-financeiras.

“Salazar tinha uma doutrina que não abarcava apenas, obviamente, o âmbito das Finanças, mas todos os aspectos do comportamento individual e social” e que no domínio da educação se devia fazer sentir “nas almas em formação de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à sua pátria” Carvalho (2001, p. 723 - 724).

Este “endoutrinamento ideológico”, que começava na escola, pretendia garantir o futuro da nação e a vitória contra o que, segundo Salazar, considerava ser o maior mal que se propagava além-fronteiras: o comunismo.

A acção de conferir à escola o pensamento e a doutrina de Salazar exigia à frente do ministério da instrução pública um “executor implacável” (idem, p. 753). Salazar encontra esse perfil na pessoa de Carneiro Pacheco, professor da Faculdade de Direito de Lisboa, nomeado a 18 de Janeiro de 1936. No final desse ano, a 14 de Outubro, pelo decreto-lei 27:084, Carneiro Pacheco institui a sua reforma do “ensino liceal ou secundário”. Pretendendo “construir sobre as realidades uma nova experiência pedagógica”⁹, o mesmo diploma no artº 1º, esclarece que o ensino liceal tem como “finalidade específica” dotar os alunos de uma “cultura geral útil para a vida” como parte integrante da “missão educativa da família e do Estado para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral , intelectual e física do portugueses”.

⁹ Preâmbulo do Dec.-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936.

Tendo então retirado ao ensino secundário “uma das finalidades tradicionais” Carvalho (2001) que era o acesso ao ensino superior, Carneiro Pacheco introduz significativas alterações:

- Simplificou o currículo escolar abolindo a divisão do curso liceal em Letras e Ciências uma vez que fora considerado pedagogicamente irreal;
- Criou, nos liceus de frequência femininos, um curso de educação familiar visando a missão natural da mulher;
- Substituiu, como a causa da “lastimável impreparação” dos alunos que chegavam ao ensino superior, o regime de classes pelo regime de disciplinas.

Apoiado nas críticas que já anteriormente se tinham ouvido, o governo entendeu que o regime de classes conduzia a avaliações irreais sobre o desempenho dos alunos, pois permitia que à sombra do resultado positivo de algumas disciplinas o aluno obtivesse passagem “numa em que oficialmente se verificou falta de aproveitamento”. O mesmo diploma acrescenta ainda que pela forma como estava a ser efectivada esta coordenação pedagógica, acabaria o aluno por receber “em duas disciplinas um aproveitamento que não alcançara”.

Todavia, o reformador reconhece a importância da “coordenação pedagógica para maior rendimento da tarefa comum, que é formação espiritual do aluno através da correlação dos conhecimentos”¹⁰ Essa articulação é agora da responsabilidade do director de ciclo a quem cabia “organizar as sessões de educação moral e cívica dos alunos de todo um ciclo de estudos” Rua (2008, p. 79). Na opinião de Sá (1997), a substituição do director de classe pelo de ciclo é a formalização da “endoutrinação ideológica” uma vez que não se consegue fazer uma análise comparativa entre as duas estâncias de gestão pois as competências do director de ciclo não se encontravam discriminadas.

“Apesar de o legislador não ter cuidado de explicitar as diferentes áreas de intervenção do director de ciclo, há, no entanto, um domínio de actuação que lhe foi explicitamente cometido: "a seu cargo ficará sempre a organização das sessões de educação moral e cívica". O destaque conferido a esta atribuição, num contexto marcado pela ambiguidade funcional, sugere-nos a hipótese de que a conexão do ensino e dos professores, enquanto área prioritária de intervenção do director de classe, poderá ter cedido o lugar ao endoutrinamento ideológico dos alunos, na nova estrutura de gestão pedagógica intermédia.” Sá (1997, pp 39-40)

¹⁰ Cf. Preâmbulo do decreto citado.

O director de ciclo, nomeado pelo ministro sob proposta do reitor, e coadjuvado por um subdirector, usufruía de uma redução de três horas para o exercício do cargo que, devido ao alargamento do número de alunos sob a sua alçada, impessoalizou as relações e se tornou numa “figura meramente burocrática com funções repressivas” Castro citado em Gonçalves (2005, p. 24).

A promoção da ditadura nacional e da sua ideologia acentua-se com as reformas de Pires de Lima, cuja actuação agradou a Salazar e por isso o manteve na presidência da pasta da educação nacional durante 8 anos, o período de maior estabilidade. As principais alterações introduzidas pelos normativos por ele assinados tinham como objectivo fundamental “exercer maior influência sobre a educação da juventude” atribuindo “maior desenvolvimento à acção das organizações Mocidade Portuguesa e Mocidade portuguesa Feminina” Carvalho (2001, p. 789). Através do Dec.-lei nº 36 507, de 17 de Setembro de 1947, Pires de Lima volta a implementar o regime de classe anteriormente abolido por Carneiro Pacheco considerando-o como o mais adequado ao curso Geral. Para os restantes níveis de ensino, mantém-se a figura do director de ciclo com atribuições semelhantes às do director de classe apenas “com a diferença de que o seu território pedagógico deixa de ser a classe e passa a ser o ciclo.” Sá (1997, p. 42). Mais tarde, com a publicação a 2 de Julho de 1952 do Dec.-lei nº 38 812, são definidos os domínios de actuação do director de ciclo, que segundo Sá (1997, p. 42) “permitemos concluir pela grande similitude entre as áreas de intervenção do director de classe e do director de ciclo: conexão e unidade do ensino; controlo disciplinar dos alunos; elo de ligação com as famílias; fiscalização do cumprimento das disposições legais.”

Paralelamente, no ensino técnico, o Dec.-lei nº 37 029, de 25 de Agosto de 1948 veio atribuir a articulação e coordenação pedagógica ao director de curso a quem competia, sob a designação do director da escola, a orientação pedagógica, disciplinar e administrativa, tal como é descrito no artº 24, ponto 1º: "A coordenação do ensino, a escolha dos possíveis centros de interesse comuns a todas ou parte das disciplinas e a distribuição dos elementos dos diferentes programas em função desses centros de interesse pela forma que melhor assegure a convergência da acção docente competem aos professores e mestres de cada ano, os quais se reunirão em conselho sempre que seja necessário, sob a presidência daquele que for designado pelo director da escola"

2.1.4 - Do Director de ciclo ao director de turma.

Na década de 60, o governo, consciente de que a educação é um factor decisivo da evolução progressiva da economia e em resposta aos compromissos internacionais que se iam estabelecendo, encontra-se determinado a reduzir o atraso português em relação aos outros países desenvolvidos. Carvalho (2001)

Tal desafio passa pela extensão da escolaridade obrigatória. Segundo Fernandes (2004,p.183) “as carências de mão-de-obra qualificada e as necessidades do desenvolvimento económico no quadro do capitalismo explicam que a extensão da escolaridade obrigatória voltasse a ser tema de declarações de intenções”.

O alargamento da escolaridade que tinha sido já iniciado em 1956 com Leite Pinto e cuja reforma obrigava todos os indivíduos do sexo masculino à frequência do ensino primário de 4 anos, é em 1960 generalizado à restante população e aumentado para 6 anos 4 anos depois (1964) pela mão do ministro Galvão Teles. O ensino obrigatório compreendia assim a existência de 6 classes no ensino primário, “dividindo-se este em dois ciclos: elementar (4 classes) e complementar (5ª e 6ª)” Fernandes (2004, p. 183).

Este aumento da frequência dos alunos na escola obriga a máquina estatal a introduzir alterações no sistema educativo português, das quais destacamos a coexistência, em 1968, de “três vias distintas de ensino: Ciclo Preparatório do Ensino Primário (5ª e 6ª classes), Ciclo Preparatório do Ensino Secundário e Ciclo Preparatório TV” Gonçalves (2005, p.25).

Em Setembro do mesmo ano, com o decreto-lei nº 48 572 é publicado o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Primário. Apresentado como “um dos meios possíveis de cumprimento da escolaridade obrigatória”¹¹, o governo pretendia promover com ele, uma “ampliação da cultura geral de base, adequada especialmente ao prosseguimento de estudos em qualquer ramo subsequente do ensino secundário, e como instrumento de orientação dos alunos na escolha desses estudos, a partir da observação das suas tendências e aptidões”¹².

A “corrida à escola” e a “ascensão cultural” das massas gerou um processo de transformação complexo na escola tradicional portuguesa. Tal complexidade poder-se-á

¹¹ Cf. Artº 1º do decreto-lei 48 572 de 9 de Setembro de 1968

¹² Cf. Artº 2º do citado decreto-lei.

resumir no exigente desafio de saber como se adaptar o “ensino de poucos para um ensino de muitos” Castro citado em Gonçalves (2005, p. 25).

A primeira resposta organizacional da escola de massas foi a de reforçar os mecanismos e estruturas por que se regia a escola de elite- o liceu, mantendo dessa forma a uniformidade curricular e pedagógica. Ora tal uniformidade é, segundo Sá (1997), incompatível com a heterogeneidade característica da escola de massas. A multiplicidade de discentes, “a diversidade de formações do corpo docente e a pluralidade de papéis cometidos à escola puseram, a descoberto a fragilidade de uma gestão pedagógica intermédia assente na existência de dois ou três directores de ciclo com responsabilidades no enquadramento pedagógico dos docentes e dos alunos” (idem).

Assim, neste novo contexto social, emerge, na organização escolar, uma estrutura de gestão intermédia focalizada na “unidade” turma, concebido como elemento “nuclear de organização do processo de ensino” (idem, pp.47). A direcção de turma passa a ter principais finalidades, “proporcionar aos alunos e seus encarregados de educação elementos de informação que os auxiliem na escolha dos estudos” e “orientar a escola e as famílias nos problemas relativos às dificuldades escolares e educativas dos alunos”¹³

O director de turma substitui então o director de ciclo e, podendo acumular até ao máximo de quatro turmas, é obrigado a aceitar a designação feita pelo director da escola.

O referido diploma, no seu artº 145º, enuncia as funções do director de turma:

- “ a) Presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar, quando não estiver presente autoridade superior, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com a família, de harmonia com o disposto no artigo anterior;
- b) Assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas;
- c) Requisitar o material didáctico necessário para os diferentes grupos de disciplinas e velar pela sua utilização;
- d) Propor ao director ou, por seu intermédio, à Direcção de Serviços do Ciclo Preparatório o que se lhe afigure de utilidade para o ensino e acção educativa dos alunos;

¹³ Cf. Artº 109 do citado decreto-lei.

- e) Desempenhar com carácter permanente, por delegação do director, parte das funções deste, conforme preceituado no regulamento interno da escola:
- f) Proceder em tudo de harmonia com as instruções superiores, assegurando a execução dessas instruções.”

A criação do director de turma tal como refere Sá (1997, p. 48) “configura uma alteração estrutural substantiva” em relação às funções do director de ciclo. Orientado para a coordenação e orientação pedagógica entre pais, alunos e professores, ocupado com a apreciação de problemas educativos e disciplinares, o novo cargo de gestão intermédia foi sendo percebido como o “director dos alunos” e não já como uma das “*autoridades* escolares” responsável pelo controlo da acção docente e dos funcionários.

2.1.5 – O director turma e o quadro normativo.

Com o período revolucionário iniciado a 25 de abril de 1974 operam-se em Portugal “profundas rupturas políticas, económicas, sociais e culturais que obviamente se reflectiram na escola e que em alguns momentos a própria escola liderou” Sá (1997, p.50). O ambiente repressivo e “dogmático” da ditadura é substituído pelo devir entusiástico e incerto do movimento revolucionário que se espalhou pela sociedade civil.

No seio da organização escolar, a tentacular estrutura estatal, tão ciosa da sua “omnipotente centralidade”, é agora desafiada e confrontada pela gestão democrática de comissões compostas por professores, alunos e funcionários vendo-se obrigada a legitimar tal situação através da publicação do dec.lei 221/74 de 27 de Maio.

A este respeito, Stoer citado em Sá (1997, p. 519) afirma: “O ensino, em termos de desenvolvimento nacional, passou a ser o meio de construir uma sociedade democrática e socialista, aparecendo os primeiros sinais de dissolução da distinção Estado/sociedade civil através da autogestão da sociedade civil”.

Contudo, um ano e meio depois, o forte envolvimento das classes dirigidas na luta do poder e pela autonomia escolar é substituído pelo período de “normalização da educação” que permitiu à “burocracia centralizadora sair da paralisia em que se encontrava e proceder à sua reconstrução” Formosinho, citado em Rua (2008, p. 81).

No dizer de Fernandes (2004) a vontade política que animou muitos responsáveis pelo sector da educação e do ensino após o 25 de Abril, no curto prazo dos dois anos subsequentes à revolução, não bastou para alcançar uma transformação profunda da situação e da estrutura.

A publicação do decreto-lei nº 769-A/76, sentida pela classe docente como uma limitação dos seus direitos, responsabilidades e autonomia, reinstalou e reforçou o poder da administração central através da regulamentação da estrutura escolar que fora definida pelo diploma de 1974 (decreto-lei 735-A/74). No seu articulado, o decreto-lei de 76 é detalhado no que concerne à definição da constituição e as competências dos Conselhos Directivo, Pedagógico e Administrativo, e muito parco em referências ao Conselho de Turma. Apenas lhe dedica os artigos 27º e 28º, sem quaisquer esclarecimentos sobre as atribuições do presidente deste conselho, o director de turma.

Até à publicação em 1986 da LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), a gestão intermédia ganha maior dimensão e relevância com as portarias nº 677/77 e nº679/77 que visam regulamentar o funcionamento do conselho pedagógico e dos órgãos que o apoiam. Nesta última constatamos o particular cuidado do legislador na definição das áreas de intervenção do conselho de turma: a) quanto aos conselhos directivo e pedagógico; b) quanto aos alunos e c) quanto aos encarregados de educação.¹⁴ Além disso, este normativo “foi o único momento em que se previu o recurso à eleição como forma de designar o director de turma, reservando-se a nomeação pelo conselho directivo apenas para os casos em que não houvesse professores profissionalizados na turma” Sá (1997, p. 53).

Mas é a 12 de Novembro de 1980, com a publicação da portaria 970/80, que a direcção de turma alcança maior destaque. Junto com o aumento substancial do número de artigos dedicados ao papel do director de turma, há também nesta portaria “alterações qualitativas” (idem).:

- o conselho directivo é o órgão responsável pela atribuição das direcções de turma,
- são definidos os requisitos a satisfazer pelos directores de turma,
- o cargo é de aceitação obrigatória;
- e surge a definição do número máximo de duas direcções de turma a atribuir a cada director de turma (antes eram quatro)

¹⁴ Cf. o ponto 7.3.1 da portaria nº 679/77

De entre os pontos atrás referidos, é de assinalar que os requisitos exigidos ao director de turma são já traços de liderança:

- “74.1.1 – Capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites.
- 74.1.2 – Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.
- 74.1.3 – Bom senso e ponderação.
- 74.1.4 – Espírito metódico e dinamizador
- 74.1.5 – Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder.
- 74.1.6 – Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar.”

O legislador acreditava, implicitamente, que a “eficácia no exercício do cargo” dependia das capacidades inatas e pessoais do director de turma, Sá (1997). Todavia, na “prática”, a escolha de directores de turma não correspondia “às características aí enunciadas, devido à escassez de pessoal qualificado” Gonçalves (2005, p. 28). Por esse motivo, as características da personalidade exigidas ao director de turma acabam por ser retiradas do novo regulamento do conselho pedagógico publicado nove anos depois a 8 de Fevereiro¹⁵.

Em 1986, a LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) introduz “um enorme impacto na evolução e transformação do sistema de ensino português” alterando a escolaridade obrigatória dos 6 para 9 anos, organizando o ensino básico em 3 ciclos, e sobretudo, defendendo “uma concepção abrangente de Educação onde é o aluno o centro da construção do saber e o professor um mediador das aprendizagens” Gonçalves (2005, p. 29)

O sentido genérico e a definição de princípios que compõem a “carta magna” do sistema educativo português foram posteriormente actualizados através da criação da Comissão de Reforma do Sistema de Ensino (CRSE) que elaborou “um conjunto de modelos que actualizem a filosofia subjacente à LBSE” Peixoto & Oliveira (2003, p. 17).

Nos documentos produzidos por um dos grupos de trabalho desta comissão, a figura concebida para a direcção de turma assumirá funções não só ligadas à interacção humana e à animação escolar mas também funções do domínio pedagógico. Neles se referem as três áreas de intervenção:

¹⁵ Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro

- a) **área dos alunos.** Neste domínio o D.T. terá de prestar especial cuidado às questões relacionadas com o aproveitamento e rendimento académico; à assiduidade dos alunos; ao seu comportamento e ao envolvimento em iniciativas escolares.
- b) **área dos encarregados de educação.** Espaço ideal para a partilha de informações resultante do diálogo honesto e colaborativo entre a escola e a família.
- c) **área dos professores** envolvidos com turma. É função do DT receber os professores, promover o diálogo recolhendo informação sobre os três domínios pedagógicos (aproveitamento, assiduidade e comportamento) e coordenar com eles um plano de acção em prol do sucesso formativo dos alunos.

A valorização da gestão intermédia e o reconhecimento da importância do desempenho do cargo de DT em toda a estrutura educativa perpassa em todo o documento desse grupo de investigadores. Conscientes de que o desempenho desse cargo exigiria uma enorme dedicação e um aumento substancial de tarefas de coordenação concluíram que tal exigência só poderia ser alcançada se lhe fossem atribuídas, no horário semanal, quatro horas de redução ou de oito caso se tratasse de duas direcções de turma.

A 10 de Maio de 1991 é publicado o decreto – Lei nº 172/ 91 cuja intenção de potenciar as reformas ao nível da direcção e gestão da organização escolar foi aplicado a nível experimental em algumas escolas do país. Tal diploma, que define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação do pré-escolar ao secundário coloca a figura do director de turma nas estruturas de gestão intermédia ao mesmo nível de outras que colaboram como conselho pedagógico. Aí, o director de turma continua a ser escolhido de entre os professores da turma, pelo director do conselho executivo, remetendo a sua regulamentação para posterior portaria do Ministro da educação.

É então mais tarde, em Setembro, publicada a portaria nº 921/92 que procura colmatar algum vazio deixado pelo decreto-lei sobre as estruturas de gestão intermédia. Neste documento surgem definidas as competências de cargos como o chefe de departamento curricular (artigo 5º); delegado de disciplina (artigo 7º); director de turma (artº 10); coordenador de ano (artigo 11º) e director de instalações (artigo 13º).

Em jeito de síntese, ao director de turma compete-lhe:

- a) Promover no seio do conselho de turma acções conducentes à aplicação do projecto educativo, envolvendo os encarregados de educação;
- b) Assegurar a adopção de estratégias coordenadoras relativamente aos alunos da turma, e proporcionar condições para as actividades interdisciplinares;
- c) Promover o acompanhamento individualizado dos alunos, recolhendo e divulgando informação entre professores e pais, assegurando assim um melhor acompanhamento e orientação do percurso educativo do aluno;
- d) Promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes informando alunos e encarregados de educação;
- e) Elaborar e actualizar o processo individual do aluno facultando a sua consulta a alunos, pais e professores;
- f) Apreciar ocorrências de insucesso escolar em matérias do foro disciplinar, decidindo sobre a aplicação de medidas imediatas;
- g) Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas;
- h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos solicitando o envolvimento de todos intervenientes necessários;
- i) Coordenar a elaboração do plano de recuperação decorrente da avaliação extraordinária e informar o encarregado de educação;
- j) Propor a avaliação especializada, garantindo o acordo prévio do encarregado de educação;
- k) Elaborar em caso de retenção proposta de plano de estudos;
- l) Propor medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respectiva avaliação e apresentar relatório dos professores ao coordenador de ano dos directores;
- m) Presidir às reuniões de conselhos de turma para avaliação da dinâmica geral da turma, planificação e avaliação dos projectos, nomeadamente para a formalização da avaliação formativa e sumativa;
- n) Apresentar ao coordenador de ano até um relatório anual de avaliação das actividades realizadas.

Apesar de nem antes nem depois desta enumeração haver, em todo o diploma, referência ao número de direcções a atribuir, à redução da componente lectiva ou a atuações a considerar na ausência do director de turma, ficamos de imediato com a certeza que o desempenho do cargo é complexo e exigente, tanto mais que o director de turma é também professor de uma disciplina.

Para a selecção da pessoa que irá desempenhar o cargo, o legislador faz já referência a competências de liderança, em particular à “capacidade de relacionamento” (cf. artigo 9º) mas esquece-se de que os professores/director de turma continuam a necessitar de formação específica para o exercício das funções que lhe são designadas.

Neste contexto de ausência de formação, convém ainda acrescentar que no processo de designação do DT, não existe um momento em que seja formulado um convite passível de, em última instância, ser rejeitado, sobretudo nos casos em que próprio professor tenha consciência de que não reúne as condições ideais para o exercício do cargo.

É também relevante a relação com os pais e encarregados de educação, incidindo esta sobre a orientação, o acompanhamento e a avaliação dos alunos, tendo esta última particular destaque pelo número de alíneas que abrange, privilegiando a intervenção do DT na implementação do novo modelo de avaliação dos alunos do ensino básico disposto no despacho normativo nº 98- A/92 de 20 de Junho.

O director de turma representa, por tudo isto, a abertura à comunidade educativa, particularmente aos pais e encarregados de educação chamando-os a participar na orientação educativa dos seus educandos.

2.2 – O director turma: um desempenho para além dos normativos legais.

2.2.1 - As exigências da autonomia escolar

Na aproximação da viragem do milénio, alterações significativas são introduzidas na direcção e gestão das escolas, centrando-se o debate na organização das estruturas escolares. A 4 de maio de 1998 é publicado o Decreto – Lei nº 115 –A/98 de 4 de Maio que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação, e se refere ao director de turma como uma das estruturas de orientação educativa a quem compete “ a organização, o acompanhamento e a avaliação da turma ou do grupo turma” (cf. artigo 34º), e com a responsabilidade de organização das actividades do desenvolvimento do plano de trabalho do conselho de turma; devendo para isso a direcção executiva designar um dos professores da turma, se possível, profissionalizado.

A implementação do novo modelo de administração e gestão das escolas de ensino não superior foi sendo aplicada de acordo com um regime transitório, proporcionando ao legislador tempo suficiente para a criação dos normativos complementares que esse diploma referia.

É então que surge o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho onde se encontram definidas as competências das estruturas de orientação educativa, no quadro da autonomia das escolas. Segundo Rua (2008, p. 85) as alterações introduzidas por este novo decreto dizem apenas respeito à quantidade das alíneas do articulado e não tanto às competências exigidas:

“Comparativamente ao número de alíneas que constava na portaria nº 921/92, passam de 16 para 6, mas que de forma genérica remetem para as mesmas competências, ou seja, a articulação entre alunos, professores e pais e encarregados de educação, promovendo a participação destes últimos, a comunicação e a cooperação entre professores e alunos, a adequação das actividades e conteúdos à situação de cada aluno, a coordenação do processo de avaliação e a apresentação de um relatório crítico do trabalho realizado.”

As difíceis tarefas de presidente do conselho de turma, de coordenador pedagógico, de gestor de conflitos, as que maiores dificuldades colocam à de acção do

DT, não se esgotam apenas nos diplomas legais. Muitas outras lhe são acrescentadas decorrentes do trabalho quotidiano e que se tornaram “imperativos formais” aos olhos de muitos agentes educativos. A representação que muitos alunos, professores, pais e encarregados de educação fazem do DT vai para além do que está explícito na lei, tornando-se por vezes “acompanhante, confidente, tutor, psicólogo ou “pai/mãe” dos alunos – uma espécie de “super-professor” /que também o é) para toda a prova.” Peixoto & Oliveira (2003, p. 31).

Contudo e ainda dentro do quadro legal, o director de turma mantém-se como o responsável pela aplicação dos princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens dos alunos, expressas no Decreto-lei nº 30/2001. Neste documento o DT é referenciado como o responsável pela “organização do dossier individual do aluno, pelo registo sistemático e documentado do seu processo escolar, e também responsável pelo acompanhamento e intervenção adequada dos professores, encarregados de educação e demais técnicos no processo de aprendizagem”.

O papel de liderança do DT é pois bem visível no destaque e na responsabilidade que lhe é inculcada na operacionalização de todo o processo educativo do aluno em especial na coordenação do processo decisório da avaliação do aluno.

Com o decreto-lei 6/2001 as responsabilidades do director assumiram novos contornos. Tornou-se co-responsável pela adequação do currículo nacional e do projecto curricular de escola ao contexto da turma. O referido Decreto que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular e introduz o conceito de currículo nacional como o “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos”. Nele se funda o projecto curricular de escola a ser concebido pelos órgãos de administração e gestão da escola, dos quais nascerá o projecto curricular de turma. A elaboração e aprovação deste projecto curricular, o de turma, descrito como o conjunto de “estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma” é da responsabilidade do director de turma, em colaboração com o conselho de docentes.

Importa ainda referir que, neste período de mudanças do sistema educativo, a publicação vertiginosa dos normativos educativos, desprovida de qualquer projecto de formação de professores, torna difícil a concretização e assimilação dos objetivos da política educativa. No caso do projecto curricular “ a maioria dos professores inquiridos consideram o acréscimo de trabalho para além da componente lectiva um constrangimento decorrente da elaboração do projecto curricular de turma, existindo

ainda um número significativo de professores que vê a utilização do projecto curricular de turma como uma imposição legal” Lima (2006, p. 145).

Surgem depois, em Janeiro de 2005, novas alterações no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos com a publicação do Despacho Normativo nº1/2005 e com ele um reforço das competências do director de turma. Com esse documento é implementada a avaliação externa segundo uma lógica de regularização das aprendizagens a nível de ciclo e concretizada em exames nacionais, cujos procedimentos na escola ficam obviamente a cargo do director de turma.

A tudo isto o Despacho Normativo 50/2005 de 20 de Outubro acrescenta, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico. Estes planos, são da responsabilidade do conselho de turma, mas obviamente, coordenados pelo director de turma.

Três anos depois surge a Lei nº 3/2008, a 18 de Janeiro, que veio alterar o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básicos e Secundário, encarregando o director de turma enquanto, coordenador de todo o trabalho a desenvolver pela turma, a adoptar medidas “tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.” (artigo 5º, ponto 2). Este diploma subordina a intervenção disciplinar a critérios pedagógicos e preventivos e salienta que o aluno tem direito à educação e a uma aprendizagem de sucesso, bem como garantias de equidade, beneficiando de apoios educativos adequados às suas necessidades e de intervenção dos serviços de psicologia e orientação escolar e vocacional.

Assim sendo, neste documento a função do Director de Turma reveste-se de particular responsabilidade, na medida em que a ele compete a tomada de decisões conducentes à melhoria das condições de aprendizagem, sendo da sua competência articular a intervenção dos demais professores da turma, bem como a dos encarregados de educação.

Logo depois, a 22 de Abril surge o Decreto-Lei nº 75/2008, que vem revogar a Lei nº 115 – A/98 de 4 de Maio e o decreto regulamentar 10/99 que estabelecia as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de

coordenação das mesmas. Neste normativo que consagra o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário coloca o Director de Turma na secção das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica.

Em 2010, a Lei 39/2010 de 2 de Setembro, vem alterar o estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, reiterando a importância da figura do director de turma.

2.2.2 – O director de turma e os normativos regionais.

A exemplo do que sucede a nível nacional, também a nível local, na Região Autónoma da Madeira vários são os diplomas legais que regulam e definem as competências dos vários órgãos de gestão e direcção das escolas, em particular as estruturas de gestão intermédia.

Das últimas publicações, destacamos o decreto legislativo regional 21/ 2006, publicado a 7 de junho de 2006, que regula o regime de autonomia e administração das escolas da R.A.M. .

É precisamente nesse diploma que estão definidas as estruturas de gestão intermédia cuja principal função é auxiliar os órgão de gestão e de direcção no “desenvolvimento do projecto educativo da escola (...)no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.” (artº 35º, ponto1).

Esse diploma permite que escola crie, “em função do respectivo projecto educativo” e “de acordo com o s critérios definidos pelo conselho pedagógico” (artº 36º, ponto3) as estruturas de gestão intermédia que considere fundamentais, para além das que se encontram estipuladas naquele normativo. No entanto, apesar do legislador atribuir este poder à escola, ele procura assegurar a mesma arquitectura pedagógica nas várias instituições escolares.

É então no domínio das actividades pedagógicas, entendidas como “ a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças e os alunos” (artº 42º, ponto1) que se insere a figura do director de turma. Ele é um docente designado pelo conselho executivo de entre os professores da turma,

atendendo à sua “competência pedagógica e capacidade de relacionamento” (artº 42º, ponto2). No artigo 43.º do mesmo decreto estão listadas as atribuições e competências do director de turma:

- a) *Promover a realização de acções conducentes à aplicação do projecto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;*
- b) *Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de acções para orientação e acompanhamento;*
- c) *Elaborar e conservar o processo individual do aluno, facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregados de educação;*
- d) *Apreciar ocorrências de insucesso disciplinar, decidir da aplicação de medidas imediatas no quadro das orientações do conselho pedagógico em matéria disciplinar e solicitar ao conselho executivo ou ao director a convocação extraordinária do conselho de turma;*
- e) *Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação;*
- f) *Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno, decorrente da avaliação sumativa extraordinária, e manter informado o encarregado de educação;*
- g) *Presidir às reuniões de conselho de turma;*

Podemos constatar que também a nível meso, a referência para o director de turma é o grupo turma. Nele estão patentes os três domínios de acção: os alunos, os professores e os pais, com uma agenda distribuída pelas áreas de gestão pedagógica, da gestão de conflitos, da avaliação do desempenho escolar e da mediação entre a escola e a família.

A nível micro, a escola pública da R.A.M. onde realizámos a nossa investigação, apresenta um projecto educativo abrangente que contempla, i) a explicitação dos princípios e valores fundamentais para a acção educativa, ii) o esclarecimento das finalidades, iii) a definição objectivos que pretende alcançar, iv) a identificação das

estratégias, v) a estipulação das normas de avaliação e vi) as orientações para a sua revisão.

Neste documento norteador da acção de todos os elementos da escola, apesar de não contemplar referências específicas à função do director de turma, podemos vislumbrar a preocupação da escola quanto à actividade pedagógica no cuidado posto na definição de objectivos de cariz pedagógico e a enumeração de várias estratégias centradas na aprendizagem e no processo de ensino (pontos 5.1 e 6.1 do P.E.E.). Na sua prática diária, o director de turma deve ter em conta, não só os objectivos de âmbito pedagógico;

- *Valorizar o aluno como sujeito do processo educativo;*
- *Elevar os níveis gerais de sucesso escolar*
- *Erradicar a indisciplina;*
- *Promover a valorização dos tempos livres dos alunos através da criação de espaços destinados a esse fim*
- *Desenvolver experiências de valorização da interdisciplinaridade;*
- *Proporcionar um ensino ligado à realidade do próprio aluno, valorizando a sua experiência e respeitando a sua cultura;*
- *Proporcionar a aquisição de atitudes e valores;*

como também objectivos de âmbito institucional:

- *Fomentar a participação activa dos discentes na gestão da vida escolar, nomeadamente através das suas estruturas representativas;*
- *Melhorar a participação e envolvimento positivos dos pais e encarregados de educação na vida escolar;*
- *Tornar eficazes os mecanismos de gestão interna, planificação e controlo de actividades;*
- *Melhorar canais de informação e divulgação dentro da comunidade;*
- *Promover projectos e parcerias com instituições locais com vista ao desenvolvimento dos meios disponíveis para uma melhor actuação educativa.*

Em jeito de síntese, consideramos que as competências do director de turma, encontram-se espalhadas por diversos diplomas de que demos conta neste resumido percurso pelos diplomas legais. Da sua leitura e análise concluímos que se trata de um cargo repleto de múltiplas atribuições e exigências tão diversas e distintas como as classificações com que ele é designado: gestor pedagógico, gestor de conflitos, coordenador/avaliador, coordenador curricular, orientador vocacional, responsável administrativo, animador e dinamizador de iniciativas escolares.

Constatamos também que, em todo o processo ensino-aprendizagem, o Director de Turma pode ser um agente privilegiado de mudança. Essa possibilidade advém-lhe do facto dele conhecer e trabalhar relacionalmente com todos os intervenientes directos no processo de ensino-aprendizagem. Conhece os alunos, o seu meio familiar, os seus problemas, os seus interesses e expectativas, conhece os professores da turma e os órgãos de gestão da escola. Esta centralidade e amplitude de actuação no quotidiano escolar, reforça a ideia de que o desempenho do cargo do director é o desempenho de um líder.

PARTE II – Estudo Empírico

Capítulo III – Metodología

3.1 – A natureza da investigação: uma abordagem quantitativa

A investigação educacional tem contribuído para gerar quatro tipos de conhecimento: descrição de fenómenos educativos, predição de fenómenos educativos, fornecimento de informação sobre os efeitos das intervenções efectuadas com a intenção de melhorar algo, e de gerar teorias, inclusive sobre metodologias de investigação (Borg & Gall, 1996).

Mas nem tudo o que se possa dizer sobre a investigação é pacífico. Diferentes categorizações têm sido utilizadas para distinguir os métodos de investigação mais antigos e mais recentes, como dizem Cohen e Manion (1994), Bogdan (1994). Temos assim a perspectiva da objectividade (positivismo) e a da subjectividade (anti-positivismo) que se baseiam em quatro assunções do mundo:

- de tipo ontológico (a realidade como algo externo/interno ao indivíduo),
- epistemológico (relação do investigador, afastado ou imerso na investigação);
- quanto à natureza humana (o determinismo versus voluntarismo) ;
- e quanto à metodologia (relação entre os métodos tradicionais – quantitativos, em oposição aos qualitativos, com uma ênfase na natureza relativista do mundo social).

A escolha entre a realização de um estudo educacional qualitativo ou de um quantitativo tem por base o tipo de conhecimento e os métodos possíveis de recolha de dados.

Quanto ao tipo de conhecimento, os termos estudo qualitativo e estudo quantitativo aplicam-se quando assumem diferentes assunções sobre o mundo, a finalidade da investigação, os métodos, os protótipos de estudos, o papel do investigador e a importância do contexto.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) os dados qualitativos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico e privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Existe um contacto directo entre o investigador e a situação que se pretende estudar. A perspectiva dos sujeitos é muito importante.

É distante a forma como ambas as abordagens encaram os factos e a filosofia que as sustenta - enquanto a investigação quantitativa se apoia na filosofia positivista, cuja lógica encara os factos como uma única realidade objectiva, pelo contrário, a investigação qualitativa baseia-se na filosofia fenomenológico-naturalista, que aceita a existência de múltiplas realidades construídas, quer individual quer colectivamente.

O trabalho de investigação é um questionamento em busca de novo conhecimento e de nova compreensão que exige decisões por parte do investigador, e opções de ordem epistemológica, metodológica, teórica e técnica. (Woods, 1986). Esta escolha nem sempre é uma tarefa fácil uma vez que ele tem de seleccionar um método e técnicas de investigação adequadas ao seu objecto de estudo, que lhe permitam a produção desse novo conhecimento (Vilarinho, 2000).

Os objectos de estudo em educação, geralmente, apresentam-se de forma complexa e, neste âmbito, a perspectiva positivista, da qual derivam os trabalhos de natureza quantitativa, tem sido apontada como a menos indicada para a análise dessas situações. Contudo, não existem métodos prodigiosos para a resolução de problemas de investigação e as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa. Bell (1997)

Quanto ao método quantitativo deve ser utilizado quando o objecto de estudo está bem definido. Como referem Carmo e Malheiro (2008, p.178) “Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre as variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, testar teorias”.

A nossa investigação insere-se fundamentalmente num modelo de investigação quantitativa, porque nos procedimentos de recolha de informação e análise se valoriza mais intensamente o quantitativo do que o qualitativo, e também pela natureza dos objectivos que pretendemos atingir.

Tal como Bell (1997, p.26) refere qualquer que seja o método seleccionado “o objectivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características”, Bell (1997:26).

3.2 - Da problemática à definição do problema

O campo de questionamento do nosso estudo prende-se com a representação que os alunos têm do desempenho do cargo de diretor de turma. Sabendo que se trata de um cargo de gestão educativa de múltiplos domínios (pedagógico, disciplinar, vocacional e de interligação com a família e a comunidade educativa) consideramos importante conhecer a percepção que os alunos possuem do desempenho desse cargo.

Pretendemos responder com este nosso trabalho à questão: qual a percepção que os alunos têm das práticas de liderança do diretor de turma?

O nosso interesse e motivação por este estudo prende-se, fundamentalmente, com a nossa prática pedagógica. De facto, a nossa experiência profissional tem-se caracterizado pelo desempenho desse cargo desde 1997 e de outras funções dele dependente como o coordenador de ciclo. A liderança assumida no desempenho desse cargo é uma prática sentida diariamente pelos alunos, e com pouca repercussão ou visibilidade no meio académico e por conseguinte sem qualquer influência nas orientações educativas quer a nível micro (local), meso (regional) ou macro (nacional).

Com esta investigação, pretendemos descrever qual a percepção dos alunos relativamente à temática liderança, em particular num cargo de gestão intermédia e no contexto particular de uma escola do 2º e 3º Ciclos da Região Autónoma da Madeira. Este tipo de investigação “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação” Carmo & Ferreira, (2008).

Como estratégia de pesquisa, foi utilizado o estudo de caso.

3.3 - Enquadramento do estudo de caso

Considera-se que o estudo de caso é uma abordagem metodológica que permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspectos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real: o caso. Assim, como refere Stake (2005) o estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”.

A investigação poderá consistir num estudo de caso, entendido na perspectiva de que se procura analisar com alguma profundidade uma pessoa, um grupo, uma escola,

uma comunidade, identifica, ou tentar identificar, os processos interactivos em funcionamento, não havendo manipulação das condições do contexto – neste sentido podemos dizer que são estudos não - experimentais – e em que as interpretações são extraídas das palavras das pessoas.

Neste contexto de compreensão profunda de uma realidade, Yin (2001) define estudo de caso como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”.

O estudo de caso tenta responder a questões de investigação (que podem ser algo genéricas ao princípio) e pretende obter diferentes dados, que têm de ser extraídos para se obterem as melhores respostas possíveis, sendo certo que nenhuma fonte de conhecimento é suficiente, ou suficientemente válida só por si; daí que o uso de várias fontes de informação, cada qual com as suas forças e fraquezas, seja imprescindível – sendo esta variedade igualmente uma característica do estudo de caso.

Outros objectivos podem ser o de avaliar um programa ou uma inovação, identificar questões políticas, contribuir para projectos de investigação de larga escala ou servir de precursor de uma investigação quantitativa (Gillham, 2000).

Podemos considerar que o nosso trabalho se aproxima de um estudo de caso na medida em que limitámos o estudo a um contexto circunscrito, uma escola Básica e Secundária e por possuímos um tempo disponível escasso.

3.4 - A definição da população

Para a realização da presente investigação foi escolhido o caso de uma escola pública do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos da Região Autónoma da Madeira mais concretamente a escola básica e secundária professor doutor Francisco de Freitas Branco situada na ilha do Porto Santo. O critério que norteou a selecção desta escola foi o da exclusividade. Por outras palavras, estamos perante a única escola da ilha (Porto Santo) que engloba os dois últimos ciclos do ensino básico (2º e 3º ciclos) e também o ensino secundário, níveis de ensino onde atua precisamente a figura do director de turma.

Os docentes que, atualmente, desempenham a função de diretor de turma têm exercido tais funções nos últimos três anos. Apesar de se terem verificado casos pontuais de estreias nas nomeações, tal constância e regularidade têm contribuído para que os alunos consubstanciem uma relação próxima e duradoura com o director de turma, permitindo-lhes, também, conhecer melhor o seu modo de pensar e atuar, assim como de fundamentarem solidamente a sua opinião quanto ao grau de influência que o director de turma exerce no seu desempenho escolar.

Esse foi também o motivo que presidiu à decisão de não incluir na população alvo os alunos do 2º ciclo (5º e 6º anos) pois pretendíamos que as respostas dos alunos correspondessem a uma maior familiarização com o desempenho do cargo de diretor de turma.

Assim, a população ou universo alvo do estudo abarca os alunos de todos os anos de escolaridade do 3º ciclo, do ensino secundário e dos cursos de educação e formação que se encontravam matriculados na escola, à data da realização da investigação. A opção por não escolher uma amostra aleatória da população prendeu-se com o facto de a escola apresentar um número de alunos que não é muito elevado, sendo necessário, neste caso, o estudo de toda a população, para uma melhor viabilização do estudo.

Para Hill & Hill (2002, p.43), “esta opção é, provavelmente, a melhor quando a investigação é feita como parte de uma licenciatura ou de um mestrado e se pretende utilizar a análise de dados quantitativa.” Além disso, acrescentam que apresentar um universo pequeno, limitando a escala de investigação, não é, em si, uma desvantagem. Para esses autores “é melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala”(p.44).

3.5 - Instrumento

A recolha de informação para a realização deste trabalho foi feita através do inquérito por questionário.

Quivy e Campenhoudt, (1992) consideram o método de inquérito por questionário adequado quando se pretende estudar:

- O conhecimento de uma população, valores, opiniões, modos de vida;
- A análise de um acontecimento social;
- Quando existe necessidade de interrogar um leque alargado de pessoas.

No método de inquérito por questionário não existe uma interacção directa entre investigador e sujeito tal como referem Carmo e Malheiro (2008, p.137) “investigador e inquirido não interagem em situação presencial”

O inquérito utilizado foi a versão portuguesa do instrumento de Kouzes & Posner, *Leadership Practices Inventory* (LPI) – Observador, 3ª edição (vide Anexos). No entanto, visto que “ a pergunta deve formalizar uma interrogação cujo significado seja percebido pelo inquirido mesmo que este não lhe saiba responder” Carmo & Malheiro (1998, p.142), decidimos adaptar a terminologia apresentado na versão portuguesa do L.P.I ao universo da população em estudo, de modo a tornar compreensível por jovens de treze anos (alunos matriculados no ensino básico) algumas das afirmações enunciadas no exemplar recebido dos editores de Kouzes e Posner.

Para os autores de “*O desafio da liderança*”, as pessoas, quando estão no seu melhor desempenho, tendem a exercer ou a aplicar um conjunto de cinco práticas de liderança que eles denominaram por: i) desafiar o processo; ii) inspirar uma visão conjunta; iii) mostrar o caminho; iv) encorajar a vontade; v) permitir que os outros ajam. Os líderes, ao usarem tais práticas, estão a clarificar os seus próprios valores, a dar o exemplo, a agir de acordo com os valores partilhados. Eles tornam o futuro palpável, criando ambientes estimulantes e enobrecedoras, cativando os seguidores para uma visão comum e promovendo a confiança nas competências de cada um.

O instrumento de kouzes e Posner é composto por 30 afirmações (itens) que correspondem a comportamentos que definem cada uma das 5 práticas de líderes exemplares. Cada prática é pois composta por 6 afirmações:

Tabela 4- *Distribuição das afirmações pelas práticas de liderança*

Mostrar o caminho (itens 1, 6, 11, 16, 21 e 26.)	
1	Dá um exemplo pessoal daquilo que espera dos outros.
6	Dedica tempo e energia a garantir que as pessoas com quem trabalha sigam os princípios e padrões adotados.
11	Cumprir as suas promessas e compromissos.
16	Pede feedback sobre como as suas ações afetam o desempenho dos outros.
21	Constrói um consenso em torno dos valores da turma e da escola.
26	Deixa claro a sua filosofia de liderança.

Inspirar uma visão conjunta (itens 2, 7, 12, 17, 22 e 27.)	
2	Fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho
7	Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.
12	Pede aos outros que compartilhem um sonho empolgante para o futuro.
17	Mostra aos outros como os seus interesses podem ser realizados
22	Descreve uma visão geral daquilo que queremos conquistar.
27	Fala com convicção sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho
Desafiar o Processo (itens 3, 8, 13, 18, 23 e 28.)	
3	Procura oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades e conhecimentos.
8	Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar o seu trabalho.
13	Procura, fora da escola, meios inovadores de aperfeiçoamento
18	Pergunta: "O que podemos aprender?" quando as coisas não correram conforme o esperado
23	Garante a definição de objetivos, planos e metas
28	Experimenta e assume riscos mesmo quando há possibilidade de fracasso.
Permitir que os outros ajam (itens 4, 9, 14, 19, 24 e 29.)	
4	Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalha.
9	Ouve ativamente os diferentes pontos de vista
14	Trata os outros com dignidade e respeito
19	Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.
24	Dá liberdade de decisão sobre a forma como executar o trabalho
29	Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho
Encorajar a vontade (itens 5, 10, 15, 20, 25 e 30.)	
5	Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito
10	Expressa confiança nos conhecimentos dos outros
15	Recompensa as contribuições de modo criativo
20	Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromissos com valores compartilhados.
25	Encontra formas de comemorar as conquistas
30	Demonstra reconhecimento e apoio às pessoas pelas suas contribuições.

Cada afirmação tem uma pontuação de dez pontos numa escala tipo *Likert*: 1 - quase nunca; 2 – raramente; 3 – pouco; 4 - de vez em quando; 5 ocasionalmente; 6 - às vezes; 7 - com certa frequência; 8 – geralmente; 9 - com muita frequência; 10 - quase sempre. Os respondentes indicaram, dessa forma, a frequência com que os diretores de turma praticam as acções descritas em cada uma das afirmações.

3.6 - Validade e fiabilidade

Os próprios autores, Kouzes e Posner (2001, p.6), esclarecem que um instrumento é fiável quando mede o que deveria medir, e é válido quando prevê com precisão o desempenho. Carmo e Ferreira (1998, p 218) seguem na mesma linha e destacam várias maneiras para garantir a fiabilidade e validade nos estudos de caso, ou de quaisquer outros estudos, como por exemplo:

- a triangulação – com dados e/ou informações recolhidas por outros investigadores;
- correspondência dos dados obtidos com as afirmações e acções dos participantes;
- observação do fenómeno estudado durante um longo período de tempo, ou realizando repetições dessa observação;
- envolvimento dos participantes em todas as fases da investigação.

Atendendo a estes pressupostos, Kouzes e Posner (2001) defendem que o LPI é internamente fiável porque:

- As seis afirmações referentes a cada prática de liderança estão altamente correlacionados umas com as outras;
- A pontuação de uma administração do LPI para outra dentro de um curto espaço de tempo (alguns meses) e sem qualquer evento significativo intervir (como um programa de treinamento de liderança) são consistentes e estáveis.
- As cinco escalas são geralmente independentes, o que significa que as cinco escalas-correspondendo às cinco práticas de liderança nem todas medem o mesmo fenómeno. Elas medem cinco diferentes práticas, como deveriam.
- O LPI tem validade preditiva. "Validade preditiva" significa que os resultados são significativamente correlacionados com várias medidas de desempenho e podem ser usado para fazer previsões sobre a eficácia da liderança.

A consistência interna das subescalas foi avaliada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach.

Os valores obtidos no nosso estudo variam entre um mínimo de 0,696 na subescala “Mostrar o caminho” e um máximo de 0,818 na subescala “Encorajar a vontade”.

Tabela 5 - Análise da Consistência interna

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Desafiar o Processo	,756	6
Inspirar uma visão conjunta	,764	6
Mostrar o caminho	,696	6
Permitir que os outros ajam	,818	6
Encorajar a vontade	,771	6

A consistência interna registada nos 5 domínios/ práticas indica que existe elevado nível de fiabilidade do instrumento de recolha de dados, validando dessa forma os dados obtidos.

Tabela 6 – Valor de consistência interna

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Todas as variáveis (as cinco práticas)	,929	5

De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o α é pelo menos 0.70 (Nunnally, 1978, citado por Maroco e Garcia-Marques, 2006).

3.7 - Procedimentos

A recolha de dados realizou-se no primeiro semestre de 2012. Em Janeiro e Fevereiro de 2012, realizámos as diligências necessárias à aplicação do questionário junto da população escolhida para o estudo, tendo pedido autorização ao director regional de educação da R.A.M (ANEXO V e VI).

Antes da aplicação do questionário aos alunos, contactámos, através da página oficial da internet, o editor dos autores do questionário original, Jim Kouzes e Barry Posner, solicitando-lhe autorização para a utilização do questionário. Debbie Notkin, a sua manager enviou-nos via email a permissão para a utilização do LPI Observer, versão em português (ANEXO II).

O inquérito foi aplicado no mês de maio 2012, tendo sido estabelecido e acordado com os directores de turma das turmas envolvidas, uma calendarização para a sua efectivação. O questionário foi auto-administrado em contexto de sala de aula sob a supervisão do professor/investigador, o qual estava disponível para esclarecer qualquer

dúvida. Antes do preenchimento do questionário os alunos foram informados que as respostas ao questionário eram voluntárias, confidenciais e anónimas. O tempo total de preenchimento do questionário foi de cerca de 15 minutos.

Depois de recolhidos os dados procedemos à sua análise. Os dados foram codificados e introduzidos no computador, tendo utilizado os procedimentos do Programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18.0 para Windows

Começamos por estabelecer a numeração sequencial dos questionários, construir as variáveis do software SPSS sem esquecer a definição de *missing values* para o caso de “não-resposta” Posteriormente, recorreu-se à estatística descritiva para caracterizar a amostra, categorizar os dados obtidos consoante a frequência dos respectivos indicadores, e fazer uma interpretação dos dados mais relevantes (Frequência absoluta, Média e Desvio Padrão).

Utilizámos o teste t de *Student* para amostras independentes pois comparamos duas amostras independentes e as variáveis dependentes são de tipo quantitativo. Antes da utilização dos testes paramétricos foi testada a normalidade dos dados e a homogeneidade das variâncias através dos testes de Kolmogorov-Smirnov e Levene, respectivamente. Foi considerado um nível de significância de 5%.

Foram criadas as seguintes categorias de variáveis independentes:

- a. Género – Feminino e Masculino.
- b. Idade – Classe etária dos 10– 16 anos; e igual ou superior a 16 anos.
- c. Ciclo de ensino – 3º ciclo; e secundário.
- d. Ano de escolaridade – 7º,8º,9º,10º,11º,12º e CEF.

As variáveis dependentes deste estudo são as subescalas do questionário LIP:

- _ Mostrar o caminho
- _ Inspirar uma visão conjunta
- _ Desafiar o processo
- _ Permitir que os outros ajam
- _ Encorajar a vontade.

3.8 – Contextualização do estudo

3.8.1 – O meio

A comunidade onde se insere o nosso trabalho de investigação abarca a população escolar da segunda maior ilha da Região Autónoma da Madeira. Com uma área de 42 km², a ilha tem como principal motor de desenvolvimento e de empregabilidade o turismo, diferenciando-se das demais pela singular praia de dunas de um fino e dourado areal, rico em substâncias terapêuticas e medicinais.

Os 5483¹⁶ residentes da ilha têm ao seu dispor várias instituições educativas tuteladas pela Secretaria Regional de Educação que asseguram a formação dos alunos desde o ensino básico ao ensino secundário. Existem três escolas do 1º ciclo com pré-escolar, uma escola que agrupa os restantes ciclos do ensino básico (2º e 3º ciclo) e o ensino secundário e também um pólo de uma escola profissional sediada no Funchal. Os alunos que pretendam prosseguir os seus estudos no ensino superior têm, de acordo com as suas preferências formativas, de deslocarem-se até à capital do arquipélago, Funchal, ou então inscreverem-se, noutras instituições de ensino superior distribuídas pelo restante território nacional.

3.8.2 - A escola

O processo de escolarização da população do Porto Santo foi progressivo e faseado. Inicialmente, a população da ilha possuía apenas ensino primário (desde a década de 1830), tendo reivindicando posteriormente, em 1975, a abertura dos outros graus de ensino (preparatório e secundário) na sua própria ilha, evitando as deslocações para o Funchal a quem desejasse auferir de mais qualificações.

A escola básica e secundária Prof. Dr. Francisco Freitas Branco, primordialmente designada por escola preparatória, começou a sua actividade no ano lectivo de 1975/1976 no edifício que atualmente é a escola básica do primeiro ciclo do Farrobo.

¹⁶ Valor apurado pelo I.N.E (Instituto Nacional de Estatística) nos últimos censos, 2011.

O desejo de implementar mudanças a nível local, gerado a partir da revolução de 25 de Abril de 1974, fez com que a população do Porto Santo se deslocasse ao Funchal para manifestar e reivindicar junto das autoridades regionais competentes a instalação na ilha de uma escola pública completa, tendo sido assinado, em 1975, um despacho ministerial para edificação de um edifício de raiz para essa escola.

Em 1999, sob proposta das entidades municipais, a escola básica e secundária assumiu o nome do seu patrono, Francisco de Freitas Branco, pela entrega e dedicação colocadas “ao estudo das tradições e cultura da população do Porto Santo, bem como ao seu ensino”. (P.E.E)

3.8.3 – A missão

A leitura que fizemos dos documentos orientadores da política educativa da escola (projecto educativo/ metas e objectivos), permite-nos concluir que a missão desta instituição se enquadra no exigente desígnio de formar cidadãos conscientes e democraticamente ativos, com conhecimentos e capacidades que permitam um desenvolvimento profissional autónomo. A escola evidencia uma preocupação pela formação plena dos seus alunos nas diferentes dimensões pessoal, social, cultural e académica.

Sendo a única instituição educativa da ilha que garante o ensino básico (2º e 3º ciclos) e o ensino secundário, a sua acção consiste em dar uma resposta às distintas ambições e necessidades dos seus alunos. Para tal, a oferta educativa passa pela criação de cursos nas múltiplas modalidades de ensino regular, CEF, EFA, cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos e profissionais. Tem como objectivo atender aos estudantes que, por várias razões, desejam não só concluir a escolaridade obrigatória, como encetar percursos formativos profissionalizantes ou queiram prosseguir estudos universitários.

Neste contexto, a escola tem como primordial missão e prioridade a promoção e o desenvolvimento de uma escolaridade diversificada e abrangente. Pretende afirmar-se como a instituição escolar pública de referência, no plano local e regional, assegurando projecto de formação de qualidade. Para a aferição dessa qualidade, a escola dá grande ênfase aos resultados alcançados pelos alunos nos momentos de avaliação interna (pautas, atas e relatórios) e externa (provas finais).

3.8.4 – O espaço físico

A escola básica e secundária prof. Dr. Francisco de Freitas Branco, está localizada no sítio das Matas e compreende um edifício dividido em quatro módulos independentes mas interligados entre si por um corredor coberto. Ao redor destes edifícios existem várias zonas de recreio e de jardim para os alunos poderem desfrutar de momentos de socialização. A norte da escola encontra-se um ringue polivalente vocacionado para actividades desportivas mesmo pegado a duas novas infra-estruturas culturais e desportivas da ilha: a piscina municipal e o pavilhão multiusos.

De acordo com o descrito na tabela nº 7, a escola apresenta os seguintes recursos físicos:

Tabela 7 – Recursos Físicos da Escola

Tipos de Salas	Quantidade	Tipos de Salas	Quantidade
Salas de aulas (incluindo salas de E.V.T, E.M.;C.N	33	Gabinetes do Conselho executivo	2
Laboratórios de informática	4	Secretaria	1
Laboratórios de Física e Química	2	Sala de directores de turma	2
Bar	1	Biblioteca	1
Casas de banho	8	Reprografia	1
Arrecadações	8	Papelaria / economato	1
Balneários	2	Gabinete S.A.S.E.	1
Cantina	1	Gabinete Audio-Visuais	1
Cozinha	1	Gabinete Funcionários	1
Gabinete Ensino Especial	1	Gabinete dos Seviços de psicologia	1
Gabinetes de Coordenação (ciclo e departamento)	5	Sala de professores	1
Jardim /Horta	2	Arquivo	1
Ginásio	1		

Fonte. Retirado do P.E.E.

3.8.5 – Pessoal Docente

Nos últimos quatro anos, o número de docentes em exercício de funções na escola têm-se mantido estável, registando-se apenas uma ligeira queda no ano lectivo 2012/2013.

Tabela 8 – *Número de docentes por ciclo de 2008/2009 a 2011/2012*

Ano lectivo	2º ciclo	3º ciclo e Secundário	TOTAL
2008/2009	28	73	101
2009/2010	27	80	107
2010/2011	24	84	108
2011/2012	20	78	101

No ano lectivo 2011 2012, os docentes eram originários de várias partes do país:

Tabela 9 – *Número de docentes por região geográfica.*

Naturalidade	Nº de docentes
Portugal Continental	53
Ilha da Madeira – R.A.M	21
Ilha do Porto Santo – R.A.M	27

Nas tabelas seguintes podemos verificar a distribuição do número de docentes, em exercício de funções, por ciclo de ensino e grupo disciplinar. Os grupos disciplinares com maior número de docente encontram-se no 3º ciclo e secundário, destacando-se o grupo de português (300) com 13 professores, seguido pelo grupo de matemática (500) com 9 elementos e logo de seguida os grupos de economia (430) e o de artes visuais (600), ambos com 6 docentes.

Tabela 10 – *Número de docentes por grupo disciplinar no 2º ciclo*

Grupo disciplinar	Nº de docentes
200 - Português / História	5
220 - Português / Inglês	2
230 – Matemática /Ciências da Natureza	5
240 – Educação Visual e Tecnológica	3
250 – Educação Musical	1
260 – Educação Física	2

Tabela 11 – *Número de docentes por grupo disciplinar no 3º ciclo e secundário.*

Grupo disciplinar	Nº de docentes
300 - Português	13
320 – Francês	2
330 – Inglês	5
340 – Alemão	1
400 – História	4
410 – Filosofia	3
420 – Geografia	3
430 – Economia	6
500 – Matemática	9
510 – Física e Química	5
520 – Biologia / Geologia	5
530 – Educação Tecnológica	3
550 – Informática	5
600 – Artes Visuais	6
620 – Educação Física	4
910 – Educação Especial	3
290 – Educação Moral Religiosa Católica	2
Formador dos CEF	1
Docentes no Conselho Executivo	3

No ano em que realizámos a nossa investigação, a escola iniciou as suas actividades com 98 professores com componente lectiva no horário e mais 3 docentes no conselho executivo. A maioria deles possui um vínculo ao quadro de escola, e os restantes encontram-se distribuídos, quase equitativamente, pelo quadro de zona pedagógica e pela contratação.

Tabela 12 – *Número de docentes por categoria no ano lectivo 2011 2012.*

Categoria	Nº de docentes
Quadro de escola	57
Quadro de zona pedagógica	21
Contratados	23
TOTAL	101

3.8.6 – Alunos

Na seguinte tabela podemos verificar o número de alunos, distribuídos por ciclo, desde o ano lectivo de 2008 / 2009 até ao de 2011/2012.

Tabela 13 – Número de alunos por ciclo de 2008/2009 a 2011/2012

Ano lectivo	2º ciclo	3ºciclo	Secundário	TOTAL ¹⁷
2008/2009	158	219	137	514
2009/2010	145	218	141	504
2010/2011	147	223	131	501
2011/2012	140	197	136	509

Nos últimos quatro anos o número de alunos tem-se mantido estável, destacando-se o ano lectivo de 2008/2009 como o período com maior número de alunos (514).

O ano lectivo de 2011/2012 iniciou-se com um total de 509 alunos matriculados no regime diurno, distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade da seguinte forma:

Tabela 14 – Número de alunos por ano e ciclo no ano lectivo 2011/2012

Ciclo	Género	Nº de alunos	Nº de turmas
2º Ciclo	5º	71	4
	6º	69	4
3º Ciclo	7º	73	4
	8º	61	3
	9º	63	4
	CEF	26	3
Secundário	10º	60	7
	11º	24	7
	12º	52	7
	CEF	10	1
TOTAL		509	44

¹⁷ Este número corresponde à totalidade dos alunos no ensino diurno..

Da análise feita aos dados relativos aos alunos, podemos verificar que é nos ciclos correspondentes ao ensino básico que se regista a maior concentração de alunos, com maior destaque para o 3º ciclo (197 alunos) e nele se destacando o 7º ano de escolaridade com 73 alunos distribuídos por 4 turmas. Logo de seguida, com 140 alunos, aparece o 2º ciclo organizado em 4 turmas do 5ºano e 4 turmas do 6º, existindo entre eles uma reduzida diferença de alunos, 69 para o 6º ano e 71 alunos para o 5º ano.

Importa referir que no ensino secundário as sete turmas em que se encontram organizados os três anos (10º, 11º e 12º), espelham o esforço feito pela direcção escolar em providenciar uma oferta formativa variada à comunidade escolar, que vai dos cursos orientados essencialmente para a progressão de estudos, também designados por cursos gerais, aos cursos profissionais de desporto, administração e informática.

3.8.7 – Directores de turma

No início do ano lectivo 2011/2012, e uma vez que o maior número de alunos se concentra no 3ºciclo, conforme referimos anteriormente, é também nesse ciclo de ensino que se regista o maior número de directores de turma (10), seguindo-se o secundário (8) e por fim o 2º ciclo.

Tabela 15 – *Número de directores de turma por ciclo e por género.*

Ciclo	Género	Nº de Directores de turma	Total
2º Ciclo	Masculino	3	6
	Feminino	3	
3º Ciclo	Masculino	5	10
	Feminino	5	
Secundário	Masculino	4	8
	Feminino	4	

No que diz respeito às nomeações para o cargo de direcção de turma podemos verificar que no ano lectivo de 2011/2012 houve uma equilibrada distribuição quanto ao género por cada ciclo de ensino 3 para cada um dos géneros no 2º ciclo, 5 para cada género no 3º ciclo e 4 no secundário.

Na tabela nº 15, podemos analisar as nomeações para o cargo de director de turma quanto ao número de anos de serviço :

Tabela 16 – Distribuição de directores de turma por anos de serviço.

Ciclo	Nº de Anos de Serviço	Nº de Directores de turma
2º Ciclo	1 - 5	0
	6 - 10	2
	11 - 15	2
	16 - 20	1
	21 - 25	0
	+ de 25	0
3º Ciclo	1 - 5	0
	6 - 10	4
	11 - 15	5
	16 - 20	0
	21 - 25	1
	+ de 25	0
Secundário	1 - 5	2
	6 - 10	0
	11 - 15	0
	16 - 20	2
	21 - 25	1
	+ de 25	1

Quanto ao número de anos de serviço como docente, a maioria dos directores de turma nomeados no ano em que decorreu a nossa investigação, possuíam entre 6 a 20 anos de serviço, registando-se a atribuição da direcção de turma a um professor com mais de 25 anos de serviço.

Tabela 17 – Número de directores de turma por categoria no ano lectivo 2011 2012..

Categoria	Nº de directores de turma
Quadro de escola	8
Quadro de zona pedagógica	5
Contratados	3
TOTAL	16

As duas últimas tabelas possuem os dados relativos à distribuição do número de directores de turma por grupo disciplinar (tabela 18) e à correspondência do director de turma com o grupo disciplinar, o ciclo de ensino e o ano de escolaridade.

Tabela 18 – *Número de directores de turma por grupo disciplinar*

Grupo disciplinar	Nº de directores de turma
200 - Português / História	3
220 - Português / Inglês	0
230 – Matemática /Ciências da Natureza	0
240 – Educação Visual e Tecnológica	1
250 – Educação Musical	1
260 – Educação Física	0
300 - Português	8
320 – Francês	0
330 – Inglês	1
340 – Alemão	0
400 – História	0
410 – Filosofia	3
420 – Geografia	2
430 – Economia	1
500 – Matemática	0
510 – Física e Química	0
520 – Biologia / Geologia	0
530 – Educação Tecnológica	1
550 – Informática	0
600 – Artes Visuais	1
620 – Educação Física	0

Podemos constatar que o grupo disciplinar com maior número de directores de turma é o grupo de português do 3ºciclo e secundário (grupo 300) com oito (8) elementos nomeados. Depois, com três (3) nomeações, surgem os grupos disciplinares de filosofia (grupo 410) e o grupo de português/história do 2º ciclo (grupo 200)

Importa referir que a maioria dos directores de turma (12 dos 16) possuía mais do que uma nomeação. Dito por outras palavras, muitos dos directores de turma nomeados tinha a seu cargo mais do que uma direcção de turma.

Tabela 19 – Número de directores de turma por ciclo, turma e grupo disciplinar.

Grupo disciplinar	Ciclo / Ano										
	5°	6°	7°	8°	9°	Cef	10°	11°	12°	Cef	
200 - Português / História	1	2*	--	--	--	--	--	--	--	--	
220 - Português / Inglês	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
230 – Matemática /Ciências da Natureza	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
240 – Educação Visual e Tecnológica	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
250 – Educação Musical	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
260 – Educação Física	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
300 - Português	--	--	3*	3	--	1*	--	1*	1*	1*	
320 – Francês	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
330 – Inglês	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
340 – Alemão	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
400 – História	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
410 – Filosofia	--	--	--	--	--	--	2*	1*	--	--	
420 – Geografia	--	--	--	--	1	1*	--	--	--	--	
430 – Economia	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--	
500 – Matemática	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
510 – Física e Química	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
520 – Biologia / Geologia	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
530 – Educação Tecnológica	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--	
550 – Informática	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
600 – Artes Visuais	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--	
620 – Educação Física	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	

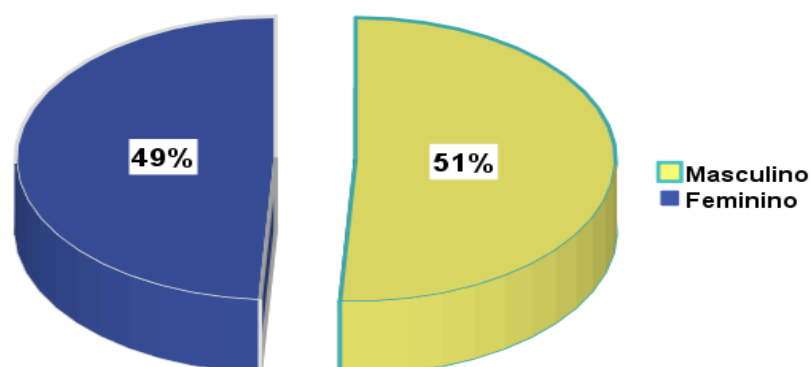
* Nalgumas turmas destes anos de escolaridade, o cargo de director de turma/curso foi entregue a docentes que eram já responsáveis por outra direcção de turma. Acumulavam assim a mesma função em duas turmas.

Capítulo IV – Análise e Interpretação de Dados.

4.1 - Caracterização da população

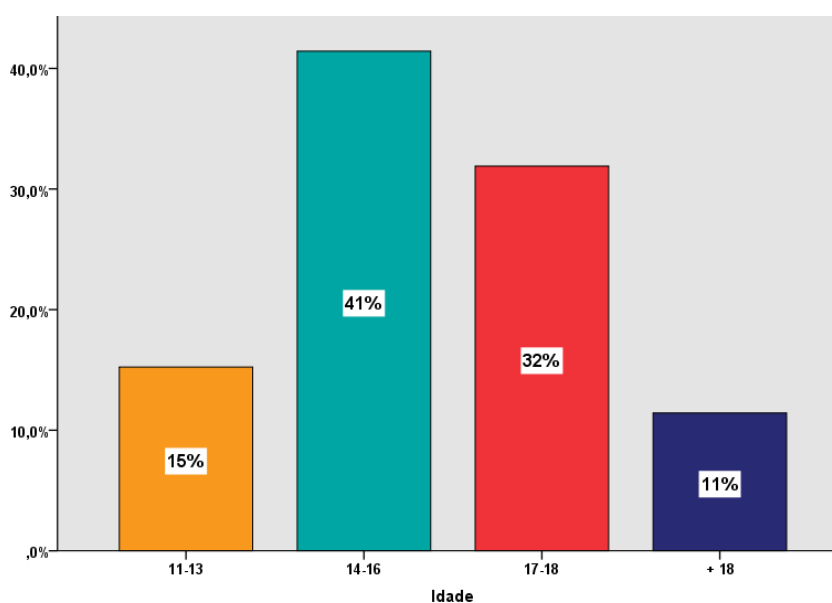
Colaboraram no estudo 210 alunos da escola Básica e secundária professor doutor francisco freitas branco, no Porto Santo, dos quais 51 % são do sexo masculino e 49% do sexo feminino, conforme se pode constatar no gráfico1.

Gráfico 1 – Género dos alunos da população de estudo.



No que diz respeito à idade dos alunos que participaram no questionário a maioria situa-se entre os dois escalões etários intermédios. Da totalidade dos respondentes 41% inserem-se na faixa etária entre os 14–16 anos; 32% entre os 17–18 anos, 15 % entre os 11–13 anos e 11% têm mais de 18 anos.

Gráfico 2 – *Distribuição dos alunos por escalões etários*



Os alunos que participaram no questionário, estão distribuídos pelos vários anos de escolaridade do ensino básico – 3º ciclo, do ensino secundário – 10º, 11º e 12º anos e dos cursos de educação de formação, tipoII (CEF – tipo II).

Na distribuição dos inquiridos por ano de escolaridade podemos observar, no gráfico 3, que 20% dos alunos pertenciam ao 9º ano; 16% ao 12º ano; 17% ao 8º ano; 15% ao 7º ano; 12% ao 10º ano; 11% aos cursos CEF e 10% ao 11º ano.

Apesar de mais de um terço ($1/3$) dos alunos que participaram no estudo situar-se nos anos terminais de ciclo (9º ano e 12º ano), a maioria dos respondentes faz parte do 3º ciclo (51%), ficando os restantes alunos distribuídos pelo ensino secundário (38%) e cursos CEF (11%), tal como é descrito no gráfico 4.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por anos de escolaridade

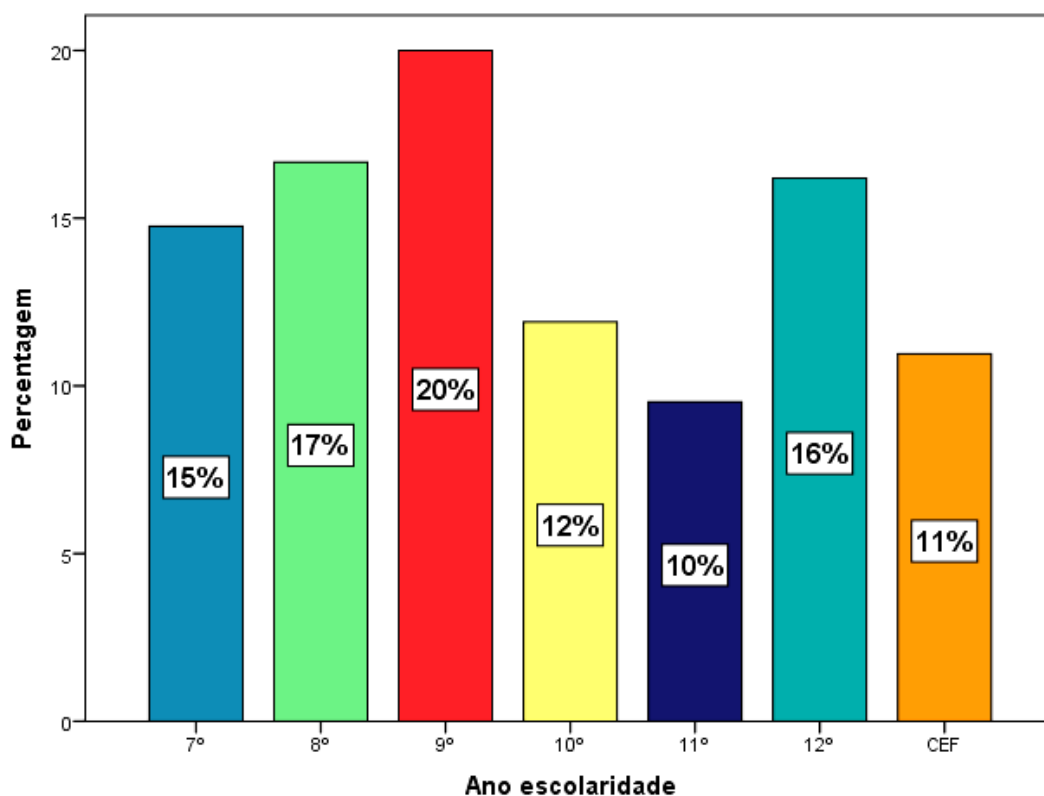
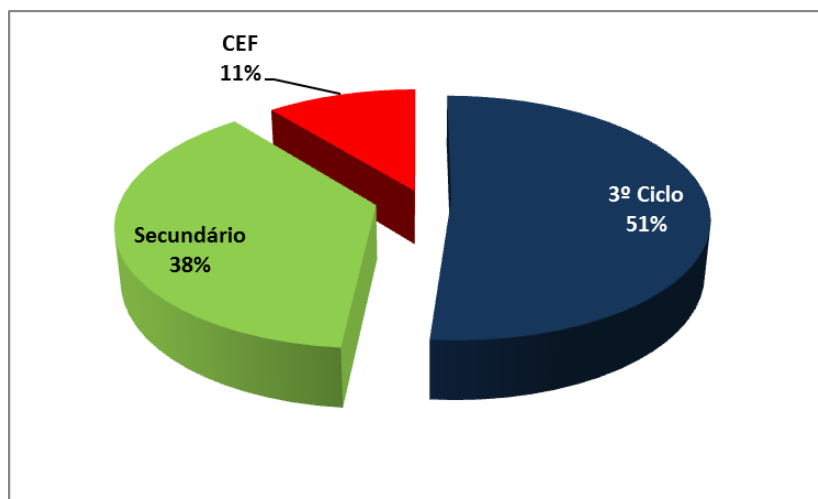


Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por nível de ensino

Na tabela 6 podemos conhecer os valores obtidos pelos directores de turma nas subescalas de práticas de liderança.

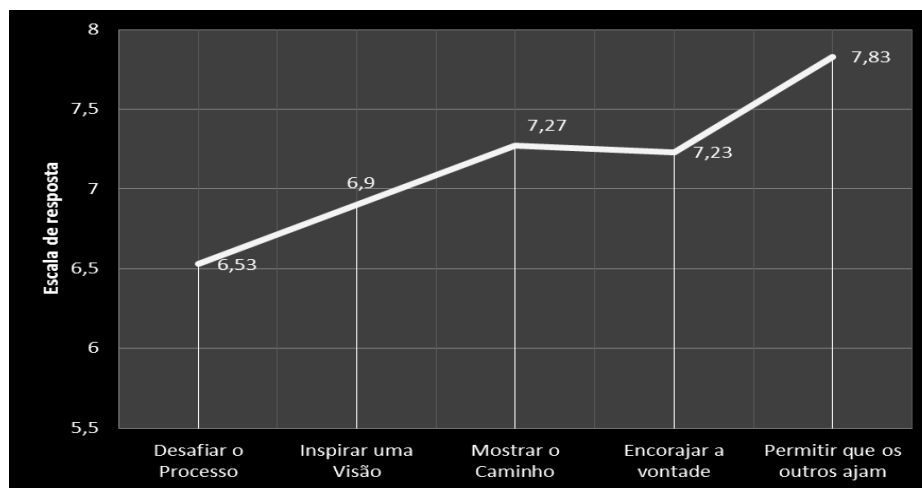
Nela se referem os valores mínimos e máximos, média e desvios-padrão.

A subescala onde os directores de turma obtiveram valores médios mais elevados foi na subescala “*Permitir que os outros ajam*” (7,83).

Tabela 20 - Estatísticas descritivas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Mostrar o Caminho	2	10	7,27	1,344
Inspirar uma Visão	3	10	6,90	1,423
Desafiar o Processo	3	10	6,53	1,539
Permitir que os outros ajam	2	10	7,83	1,474
Encorajar a vontade	2	10	7,23	1,395

Gráfico 5 – Práticas de Liderança



Na tabela 20 podemos identificar os resultados obtidos separadamente.

Relativamente aos comportamentos identificados em cada uma das trinta afirmações, os valores mais elevados encontram-se nas afirmações:

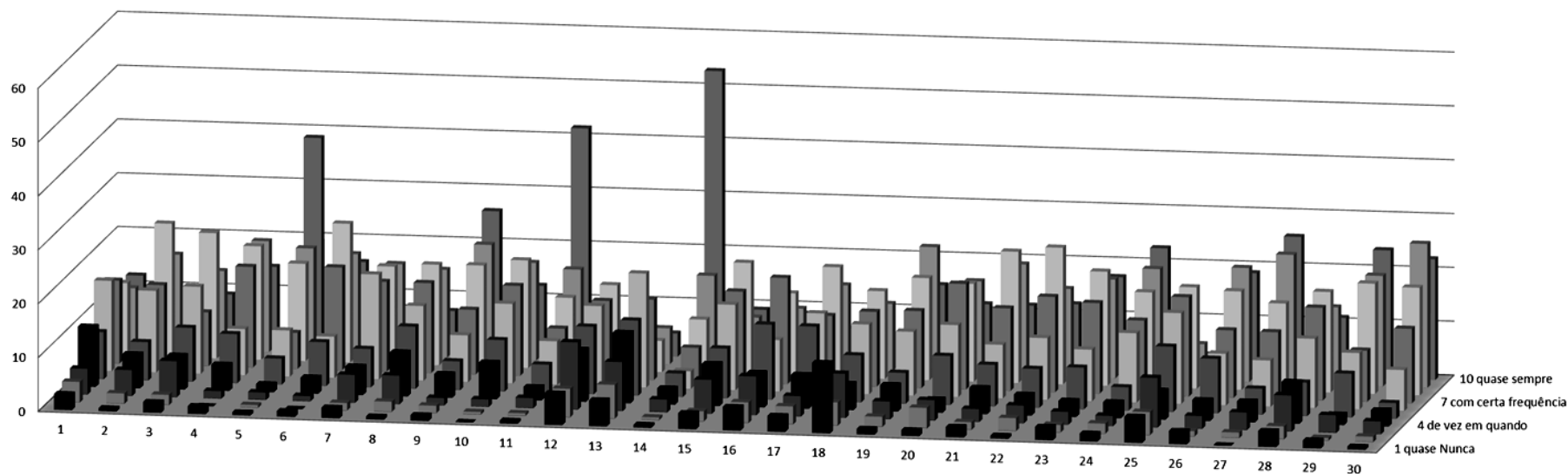
- “14 - Trata os outros com dignidade e respeito” - 53% das respostas dos alunos neste item recaiu no valor máximo da escala de Likert (quase sempre);
- “11 – Cumpre as suas promessas e compromissos” - 42 % das respostas dos alunos neste item, recaiu também no valor máximo da escala de Likert (quase sempre);
- “5 – Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito” - 39 % das respostas dos alunos neste item, recaiu também no valor máximo da escala de Likert (quase sempre);

Os comportamentos que caracterizam as práticas de liderança dos directores de turma menos observados pelos alunos são “10 - Expressa confiança nos conhecimentos dos outros” e “27 - Fala com convicção sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho.”

Tabela 21 – Estatística descritiva - frequência de respostas por afirmação.

Afirmações	1 quase nunca	2 raramente	3 pouco	4 de vez em quando	5 ocasionalmente	6 às vezes	7 com certa frequência	8 geralmente	9 com muita frequência	10 quase sempre
1	2,9	3,8	4,8	11	8,7	17	15	14	11	12
2	0,5	1,9	4,8	6,2	7,1	15	15	25	18	7,1
3	1,9	1,9	6,7	6,2	10	16	10	23	15	9
4	1,4	0	1,4	4,8	9,1	8,6	19	21	21	14
5	0,5	0,5	1,4	1,4	4,8	8,6	6,7	18	20	39
6	1	0	1	2,9	8,1	7,7	19	26	19	16
7	1,9	1,4	5,2	5,2	7,1	20	17	18	17	7,6
8	0,5	1,9	5,3	8,1	12	14	17	19	16	7,2
9	1	1,4	1,4	4,3	5,3	8,7	12	19	21	26
10	0	0,5	1,4	6,7	9,5	15	17	20	18	12
11	0,5	0,5	1,9	2,4	5,2	8,1	9	13	17	42
12	5,8	5,3	13	9,6	13	15	14	16	5,3	3,8
13	4,8	6,3	9,1	13	14	21	15	5,8	6,7	4,3
14	0,5	0,5	2,4	2,9	4,3	3,3	6,2	10	17	53
15	2,9	1,9	6,3	7,7	9,2	16	17	21	9,2	9,2
16	4,3	3,8	7,2	6,3	14	9,6	20	15	11	8,7
17	2,9	3,3	3,8	6,2	14	15	13	21	16	6,2
18	13	4,3	8,2	4,8	8,7	13	14	16	13	5,3
19	1	1,9	3,3	4,8	5,7	12	14	19	23	15
20	1	3,8	3,8	2,4	9,1	13	20	18	17	12
21	1,9	1,4	2,4	4,8	7,7	10	15	24	21	12
22	0,5	2,4	3,3	3,8	7,2	12	18	25	16	12
23	2,4	1,4	2,4	2,9	7,7	9,6	17	21	18	17
24	1,4	1,9	1,9	2,9	4,3	13	14	18	21	23
25	4,8	4,3	9,2	5,3	12	17	18	19	6,8	3,4
26	2,4	1	2,4	3,8	10	9,6	13	18	21	19
27	0	1	3,3	3,8	4,8	8,6	12	16	24	26
28	2,9	2,4	6,7	7,7	6,2	13	17	19	14	11
29	1,4	0,5	3,3	1,9	8,1	11	9,5	21	21	24
30	0,5	1	2,4	2,9	2,9	7,6	14	20	27	22

Gráfico 6 – Frequência de respostas em cada afirmação



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
■ 1 quase Nunca	2,9	0,5	1,9	1,4	0,5	1	1,9	0,5	1	0	0,5	5,8	4,8	0,5	2,9	4,3	2,9	13	1	1	1,9	0,5	2,4	1,4	4,8	2,4	0	2,9	1,4	0,5
■ 2 raramente	3,8	1,9	1,9	0	0,5	0	1,4	1,9	1,4	0,5	0,5	5,3	6,3	0,5	1,9	3,8	3,3	4,3	1,9	3,8	1,4	2,4	1,4	1,9	4,3	1	1	2,4	0,5	1
■ 3 pouco	4,8	4,8	6,7	1,4	1,4	1	5,2	5,3	1,4	1,4	1,9	12,5	9,1	2,4	6,3	7,2	3,8	8,2	3,3	3,8	2,4	3,3	2,4	1,9	9,2	2,4	3,3	6,7	3,3	2,4
■ 4 de vez em quando	11,1	6,2	6,2	4,8	1,4	2,9	5,2	8,1	4,3	6,7	2,4	9,6	13	2,9	7,7	6,3	6,2	4,8	4,8	2,4	4,8	3,8	2,9	2,9	5,3	3,8	3,8	7,7	1,9	2,9
■ 5 ocasionalmente	8,7	7,1	10	9,1	4,8	8,1	7,1	11,5	5,3	9,5	5,2	12,5	13,9	4,3	9,2	13,9	13,8	8,7	5,7	9,1	7,7	7,2	7,7	4,3	12,1	10,1	4,8	6,2	8,1	2,9
■ 6 às vezes	16,8	15,2	16,2	8,6	8,6	7,7	19,5	13,9	8,7	14,8	8,1	14,9	21,2	3,3	15,9	9,6	14,8	13	11,9	13,4	10	11,5	9,6	12,9	16,9	9,6	8,6	12,9	10,5	7,6
■ 7 com certa frequência	15,4	14,8	10	18,7	6,7	19,1	16,7	16,7	12	16,7	9	14,4	14,9	6,2	16,9	19,7	12,9	13,9	14,3	19,6	15,3	17,7	16,8	13,8	18,4	12,5	12,4	17,2	9,5	13,8
■ 8 geralmente	13,5	24,8	23,3	21,1	18,1	25,8	18,1	18,7	18,8	20	13,3	15,9	5,8	10	20,8	15,4	20,5	16,3	19	18,2	24,4	25,4	21,2	17,6	18,8	18,3	16,3	18,7	20,5	20
■ 9 com muita frequência	11,1	17,6	14,8	20,6	19,5	18,7	17,1	16,3	21,2	18,1	17,1	5,3	6,7	16,7	9,2	11,1	15,7	12,5	23,3	17,2	20,6	16,3	18,3	20,5	6,8	21,2	23,9	14,4	20,5	26,7
■ 10 quase sempre	12	7,1	9	14,4	38,6	15,8	7,6	7,2	26	12,4	41,9	3,8	4,3	53,3	9,2	8,7	6,2	5,3	14,8	11,5	11,5	12	17,3	22,9	3,4	18,8	25,8	11	23,8	22,4

4.2 - Resultados em função do género

4.2.1 - Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Os resultados obtidos na prática de liderança “*Mostrar o caminho*”, revelam que os homens alcançam valores mais elevados do que as mulheres (7,3 vs 7,24). Importa salientar que, os valores do teste *t student*, apontam para que as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t = 0,312$, $p=0,755$.

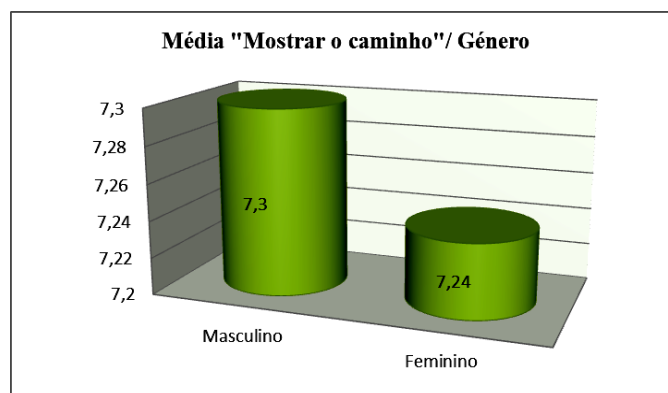
Tabela 22 – Género/ “Mostrar o caminho” – *t Student* para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	,301	,584	,312	200	,755	,059	,19	-,315	,433
Igualdade de variâncias não assumida			,313	199,978	,755	,059	,189	-,314	,432

Tabela 23 – Estatísticas descritivas

	Género	Nº	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	Masculino	105	7,3	1,404
	Feminino	97	7,24	1,283

Gráfico 7 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função do género.



4.2.2 - Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Na prática de liderança “*Inspirar uma visão conjunta*”, os homens alcançam valores mais elevados do que as mulheres (6,96 vs 6,83), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t = 0,651$, $p=0,516$.

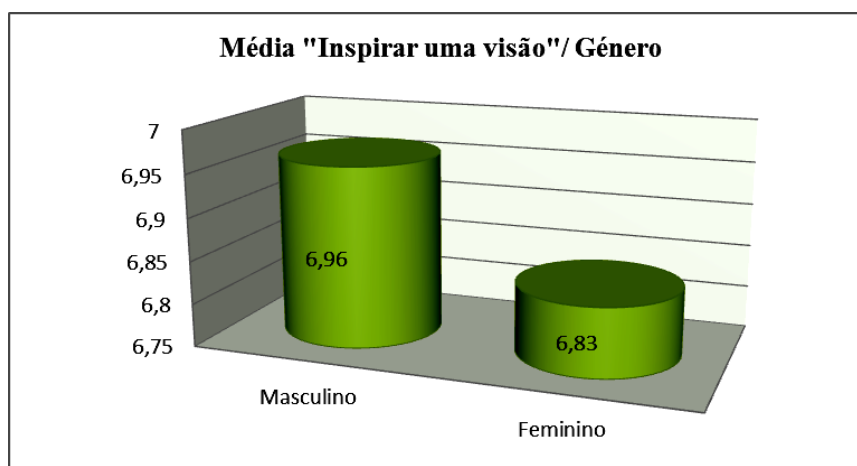
Tabela 24 – Género/ “*Inspirar uma visão conjunta*” – *t Student para amostras independentes*

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	,456	,5	,651	204	,516	,129	,199	-,262	,521
Igualdade de variâncias não assumida			,65	201,148	,517	,129	,199	-,263	,522

Tabela 25– Estatísticas descritivas

	Género	Nº	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão conjunta	Masculino	107	6,96	1,396
	Feminino	99	6,83	1,455

Gráfico 8 – Média da prática “*Inspirar uma visão conjunta*”, em função do género.



4.2.3 - Prática de Liderança “Desafiar o Processo”

Analisando a prática de liderança “*Desafiar o processo*” quanto ao gênero, vemos que as mulheres obtêm valores médios mais elevados do que os homens (6,58 vs 6,48). Também aqui as diferenças não são estatisticamente significativas, $t = -0,446$, $p=0,656$.

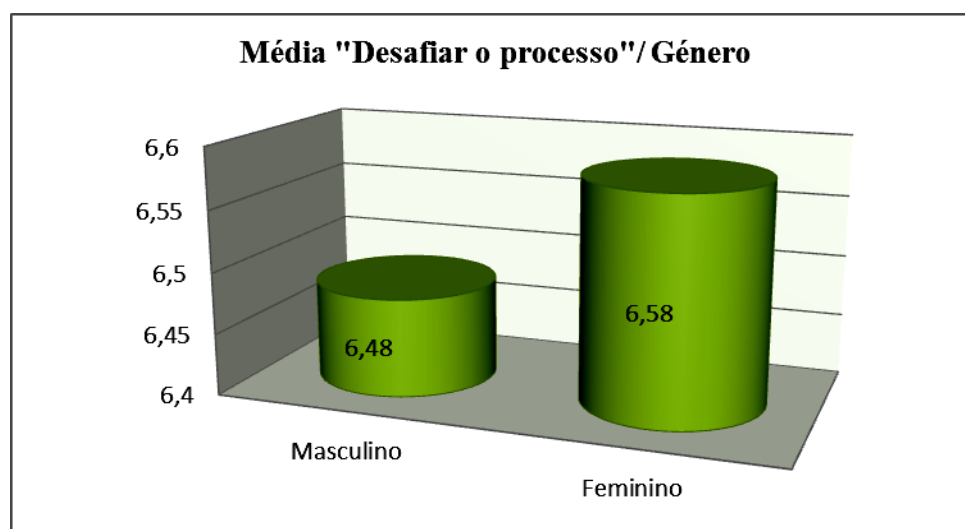
Tabela 26 – Gênero/ “Desafiar o processo” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias					95% Intervalo de confiança da diferença.	
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	,015	,902	-,446	202	,656	-,096	,216	-,522	,329
Igualdade de variâncias não assumida			-,446	201,712	,656	-,096	,216	-,522	,329

Tabela 27 – Estatísticas descritivas

	Gênero	Nº	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	Masculino	102	6,48	1,513
	Feminino	102	6,58	1,571

Gráfico 9 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função do gênero.



4.2.4 - Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Os resultados obtidos, por género, na prática de liderança “Permitir que os outros ajam”, revelam que as mulheres alcançam valores médios mais elevados do que os homens (7,8 vs 7,87). Também aqui as diferenças não são estatisticamente significativas, $t = -0,353$, $p=0,725$.

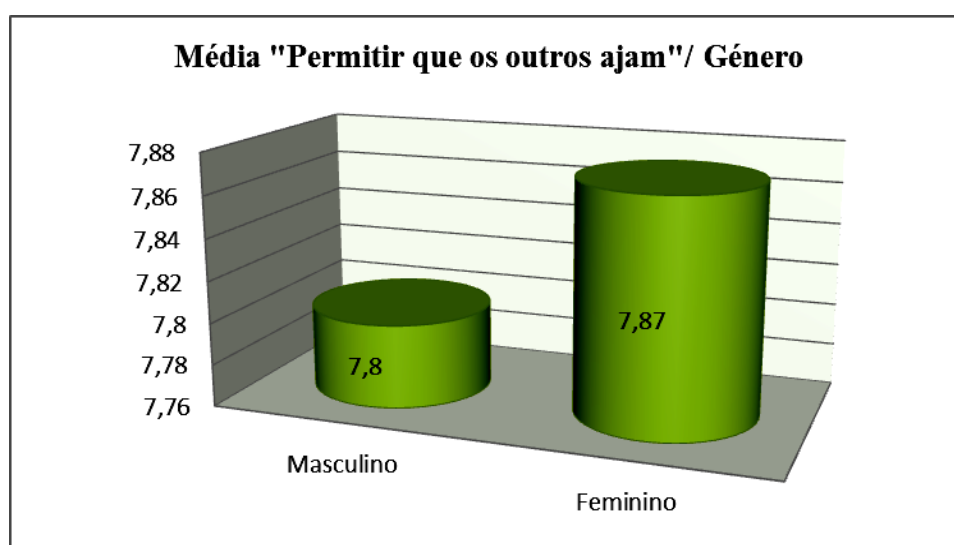
Tabela 28 – Género/ “Permitir que os outros ajam” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias					95% Intervalo de confiança da diferença.	
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	,657	,419	-,353	205	,725	-,072	,205	-,477	,333
Igualdade de variâncias não assumida			-,352	202,27	,725	-,072	,206	-,478	,333

Tabela 29 – Estatísticas descritivas

	Género	Nº	Média	Desvio padrão
Permitir que os outros ajam.	Masculino	105	7,8	1,413
	Feminino	102	7,87	1,542

Gráfico 10 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função do género.



4.2.5 - Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Na prática de liderança “Encorajar a vontade”, os homens alcançam valores médios mais elevados do que as mulheres (7,34 vs 7,13), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t = 1,072$, $p=0,285$.

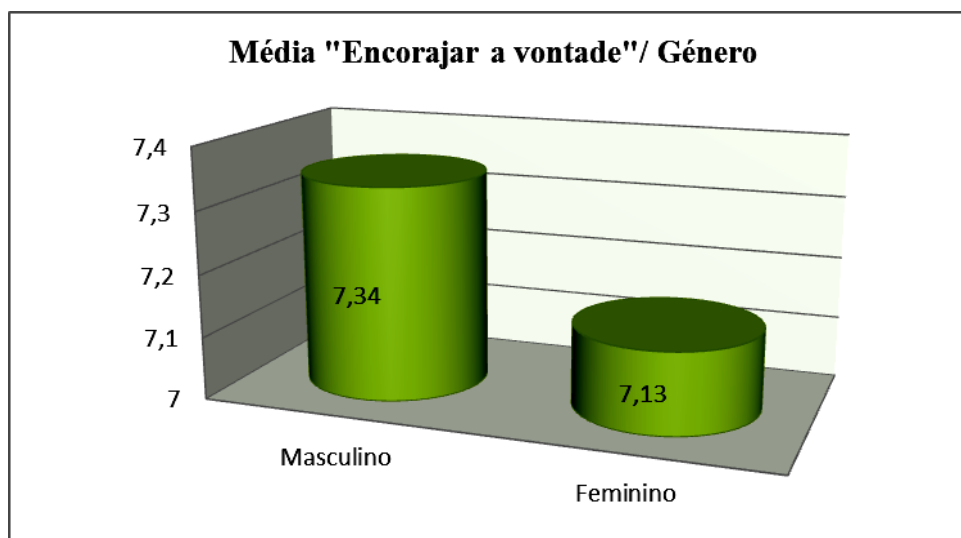
Tabela 30 – Género/ “Encorajar a vontade” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	3,88	,05	1,072	201	,285	,21	,196	-,176	,596
Igualdade de variâncias não assumida			1,069	194,579	,286	,21	,196	-,177	,597

Tabela 31 – Estatísticas descritivas

	Género	Nº	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade.	Masculino	103	7,34	1,286
	Feminino	100	7,13	1,499

Gráfico 11 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função do género.



4.3 - Resultados em função da idade

4.3.1 - Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Na prática de liderança “*Mostrar o caminho*”, os alunos com mais de 16 anos alcançam valores mais elevados do que as que têm menos de dezasseis (7,33 vs 7,23), apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas, $t = -0,496$, $p=0,62$.

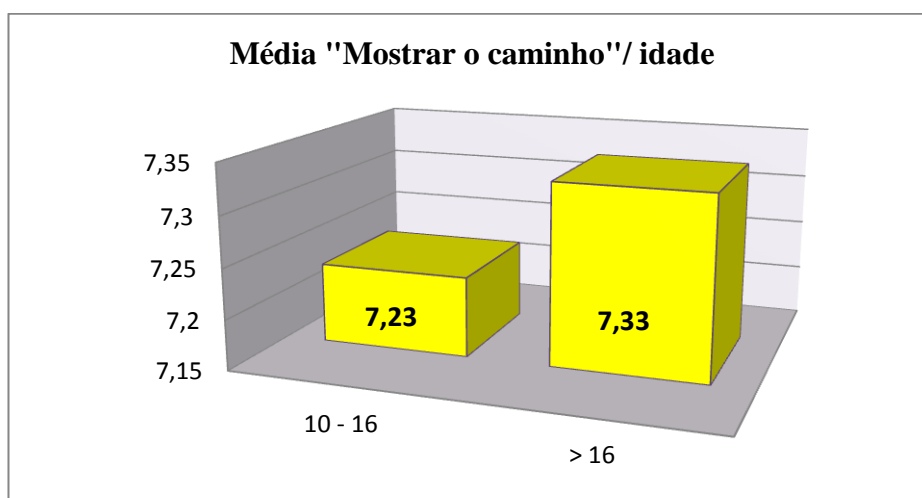
Tabela 32 – Idade/ “Mostrar o caminho” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	1,327	0,251	-0,496	200	0,62	-0,095	0,191	-0,471	0,282
Igualdade de variâncias não assumida			-0,502	196,417	0,616	-0,095	0,188	-0,466	0,277

Tabela 33 – Estatísticas descritivas

	Idade	Nº	Média	Desvio padrão
Mostrar o	10 - 16	113	7,23	1,407
caminho	> 16	89	7,33	1,266

Gráfico 12 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função da idade.



4.3.2 - Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Os resultados verificados na prática de liderança “*Inspirar uma visão conjunta*” revelam que os respondentes mais velhos (> 16anos) alcançam valores médios mais elevados do que as os mais novos (6,95 vs 6,86). Os valores do teste t, apontam para que as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t = -0,432$, $p=0,666$.

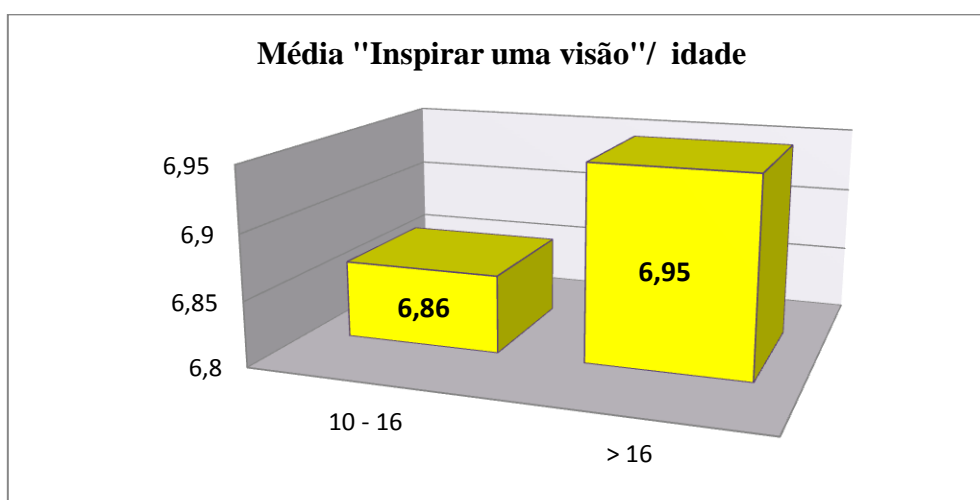
Tabela 34 – Idade / “*Inspirar uma visão conjunta*” – *t Student para amostras independentes*

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	0,879	0,349	-0,432	204	0,666	-0,086	0,2	-0,481	0,308
Igualdade de variâncias não assumida			-0,428	184,94	0,669	-0,086	0,202	-0,485	0,312

Tabela 35 – Estatísticas descritivas

	Idade	Nº	Média	Desvio padrão
Inspirar uma	10 - 16	115	6,86	1,369
visão conjunta	> 16	91	6,95	1,494

Gráfico 13 – Média da prática “*Inspirar uma visão conjunta*”, em função do idade.



4.3.3 - Prática de Liderança “Desafiar o Processo”

Analisando a prática de liderança “*Desafiar o processo*” quanto à idade, vemos que os respondentes com mais idade obtêm valores médios mais elevados do que os mais novos (6,75 vs 6,35). Também aqui as diferenças não são estatisticamente significativas, $t = -1,886$, $p=0,064$.

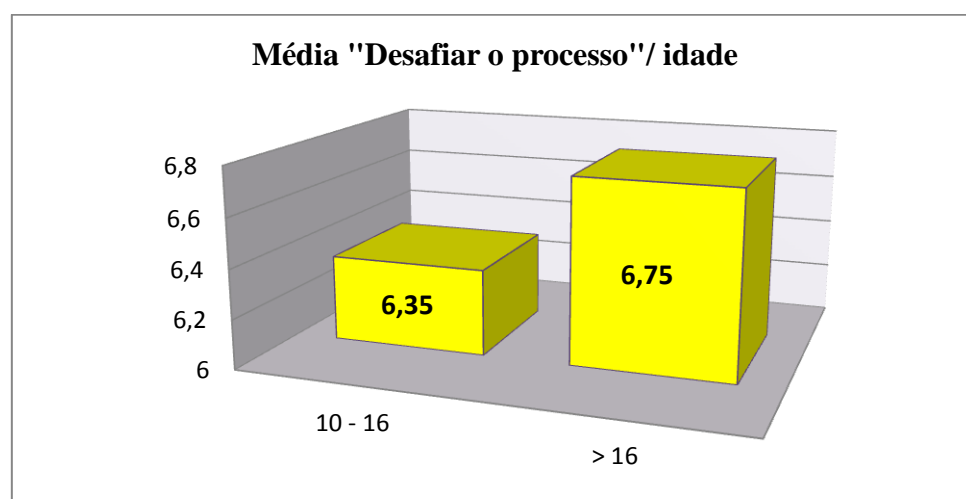
Tabela 36 – Idade/ “Desafiar o processo” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	1,012	0,316	-1,866	202	0,064	-0,402	0,216	-0,828	0,023
Igualdade de variâncias não assumida			-1,888	198,28	0,061	-0,402	0,213	-0,823	0,018

Tabela 37 – Estatísticas descritivas

	Idade	Nº	Média	Desvio padrão
Desafiar o	10 - 16	114	6,35	1,596
Processo	> 16	90	6,75	1,442

Gráfico 14 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função da idade.



4.3.4 - Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Os resultados obtidos na prática de liderança “Permitir que os outros ajam” revelam que os inquiridos mais velhos (> 16anos) alcançam valores médios claramente mais elevados do que os mais novos (8,11 vs 7,62). No domínio desta prática, existem diferenças estatisticamente significativas entre os respondentes mais velhos e os mais novos, pois os valores do teste são inferiores a 0,05, $t = -2,393$, $p=0,018$.

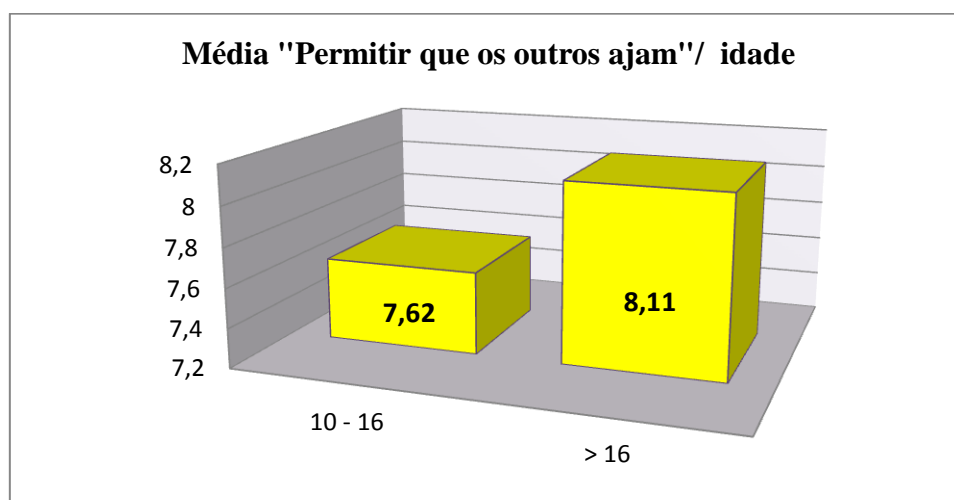
Tabela 38 – Idade/ “Permitir que os outros ajam” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bicaudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	5,27	0,023	-2,393	205	0,018	-0,489	0,204	-0,892	-0,086
Igualdade de variâncias não assumida			-2,474	204,997	0,014	-0,489	0,198	-0,879	-0,099

Tabela 39– Estatísticas descritivas

	Idade	Nº	Média	Desvio padrão
Permitir que os	10 - 16	117	7,62	1,606
outros ajam	> 16	90	8,11	1,239

Gráfico 15 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função da idade.



4.3.5 - Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Na prática de liderança “Encorajar a vontade”, os alunos com mais de 16 anos alcançam valores médios mais elevados do que os que têm menos de dezasseis (7,37 vs 7,13), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t = -1,262$, $p=0,208$.

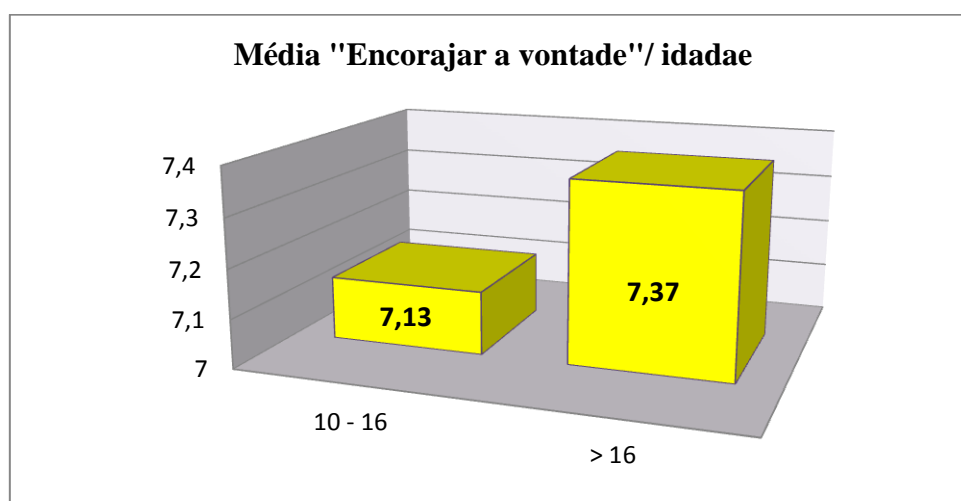
Tabela 40 – Idade/ “Encorajar a vontade” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	4,226	0,041	-1,262	201	0,208	-0,249	0,197	-0,637	0,14
Igualdade de variâncias não assumida			-1,297	200,867	0,196	-0,249	0,192	-0,627	0,129

Tabela 41 – Estatísticas descritivas

	Idade	Nº	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade	10 - 16	114	7,13	1,518
	> 16	89	7,37	1,215

Gráfico 16 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função do idade.



4.4 - Resultados em função do nível de ensino.

Para analisarmos os dados por nível de ensino, e podermos realizar o teste t-student, procedemos à recodificação da variável, ano de escolaridade (7º,8º,9º, 10º, 11º, 12º e CEF) em dois domínios (3ºciclo e ensino secundário). Os respondentes matriculados nos cursos de educação e formação (CEF) foram inseridos no nível do 3ºciclo, uma vez que esses cursos são do tipo 2, os que permitem alcançar uma equivalência ao 9º ano de escolaridade.

4.4.1 - Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

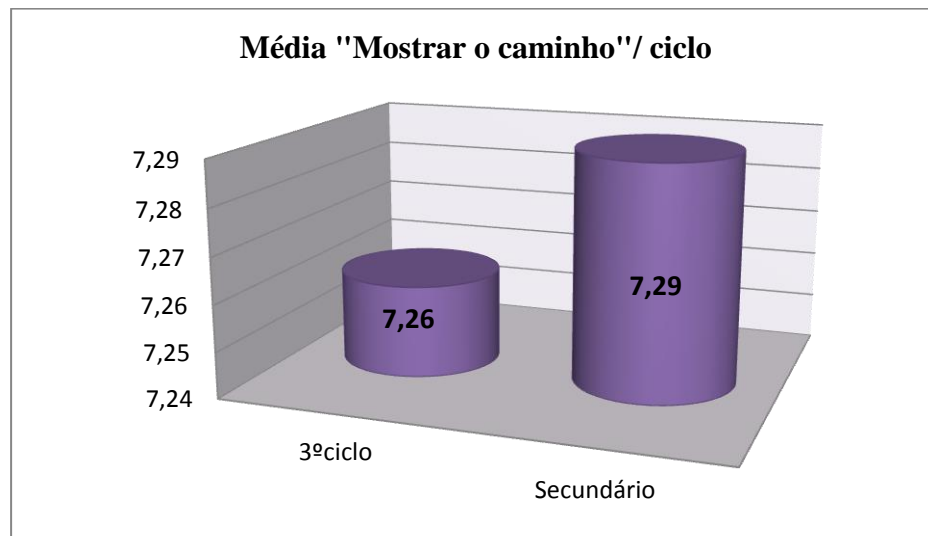
No que respeita à prática “*Mostrar o caminho*”, os resultados alcançados, em função do nível de ensino, revelam que os respondentes que se encontram no secundário alcançaram valores mais elevados que os do 3º ciclo (7,29 vs 7,26). No domínio desta prática, as diferenças não são estatisticamente significativas $t = -0,15$; $p=0,881$.

Tabela 42– Idade/ “Mostrar o caminho” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	1,517	,22	-,15	200	,881	-,029	,195	-,413	,355
Igualdade de variâncias não assumida			-,154	177,526	,877	-,029	,19	-,404	,345

Tabela 43 – Estatísticas descritivas

	Nível de ensino	Nº	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	3º Ciclo	124	7,26	1,404
	Secundário	78	7,29	1,252

Gráfico 17 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função do ciclo.

4.4.2 - Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”.

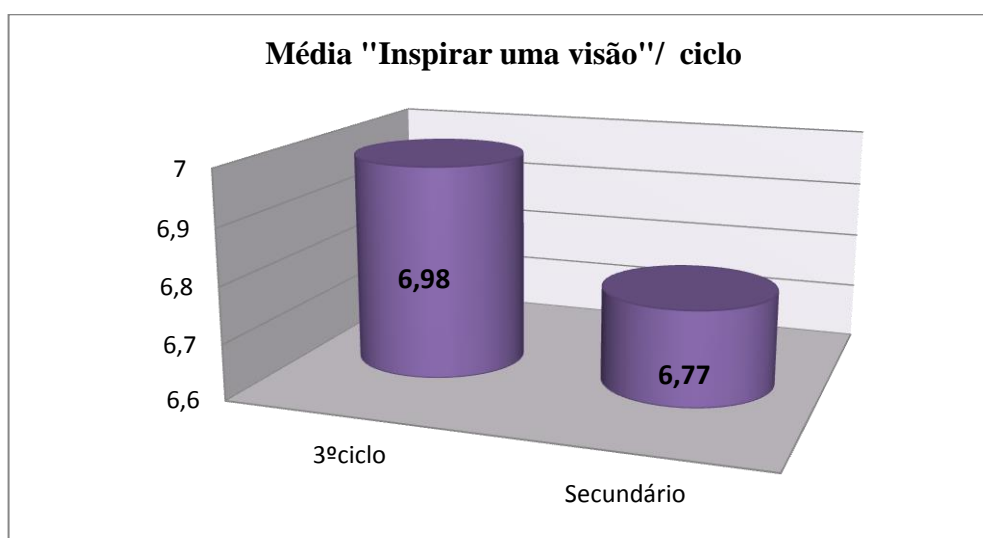
Analisando a prática de liderança “*Inspirar uma visão conjunta*” quanto ao nível de ensino, vemos que os respondentes do 3º ciclo obtêm valores médios mais elevados do que os do secundário (6,98 vs 6,77). Também aqui as diferenças não são estatisticamente significativas, $t = -1,004$, $p=0,316$.

Tabela 44 – Idade / “*Inspirar uma visão conjunta*” – *t Student para amostras independentes*

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	,235	,628	1,004	204	,316	,205	,204	-,197	,607
Igualdade de variâncias não assumida			,997	161,399	,32	,205	,205	-,201	,61

Tabela 45 – Estatísticas descritivas

	Nível de ensino	Nº	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão conjunta	3º Ciclo	127	6,98	1,405
	Secundário	79	6,77	1,452

Gráfico 18 – Média da prática “*Inspirar uma visão conjunta*”, em função do ciclo.

4.4.3 - Prática de Liderança “Desafiar o Processo”

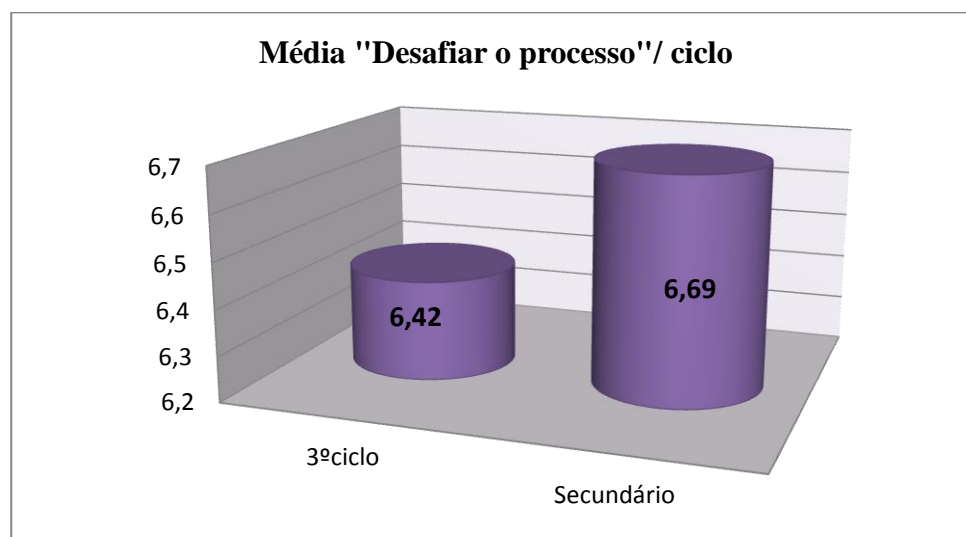
No domínio da prática de liderança “*Desafiar o Processo*”, e por nível de ensino, os inquiridos pertencentes ao ensino secundário alcançam valores médios mais elevados do que os do 3º ciclo (6,69 vs 6,42). Também aqui as diferenças não são estatisticamente significativas, $t = -1,219$, $p=0,224$.

Tabela 46 – Idade/ “Desafiar o processo” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias					95% Intervalo de confiança da diferença.	
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bicaudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	,587	,444	-1,219	202	,224	-,269	,221	-,705	,166
Igualdade de variâncias não assumida			-1,239	175,047	,217	-,269	,217	-,698	,16

Tabela 47 – Estatísticas descritivas

	Nível de ensino	Nº	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	3º Ciclo	125	6,42	1,58
	Secundário	79	6,69	1,467

Gráfico 19 – Média da prática “Desafiar o processo”, em função do ciclo.

4.4.4 - Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

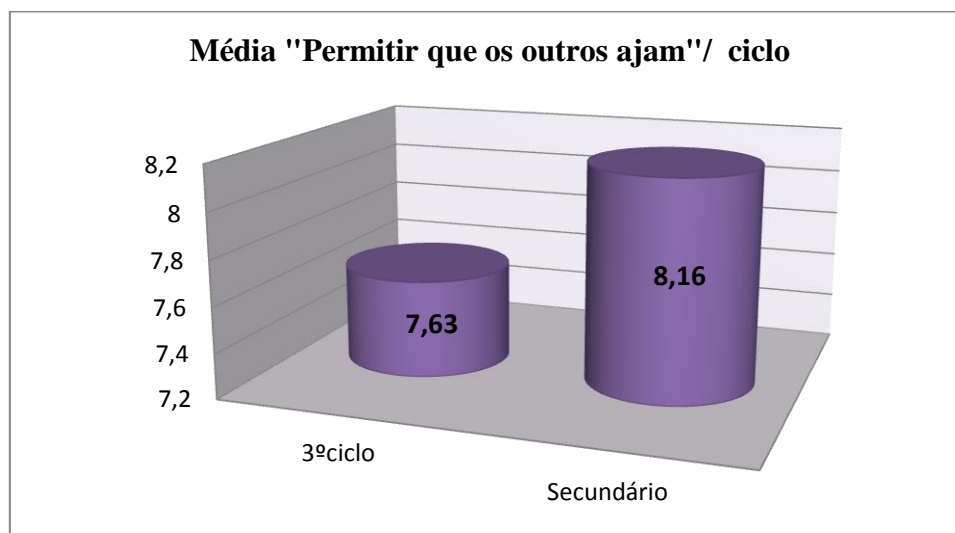
Os resultados obtidos na prática de liderança “Permitir que os outros ajam” revelam que os inquiridos do ensino secundário alcançam valores médios mais elevados do que os do 3º ciclo (8,16 vs 7,63). No domínio desta prática, existem percepções significativamente diferentes entre os respondentes, pois os valores do teste são inferiores a 0,05, $t = -2,559$, $p=0,011$.

Tabela 48– Idade/ “Permitir que os outros ajam” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	2,926	,089	-2,559	205	,011	-,533	,208	-,943	-,122
Igualdade de variâncias não assumida			-2,691	190,739	,008	-,533	,198	-,923	-,142

Tabela 49 – Estatísticas descritivas

	Nível de ensino	Nº	Média	Desvio padrão
Permitir que os outros ajam.	3º Ciclo	128	7,63	1,562
	Secundário	79	8,16	1,26

Gráfico 20 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função do ciclo.

4.4.5 - Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

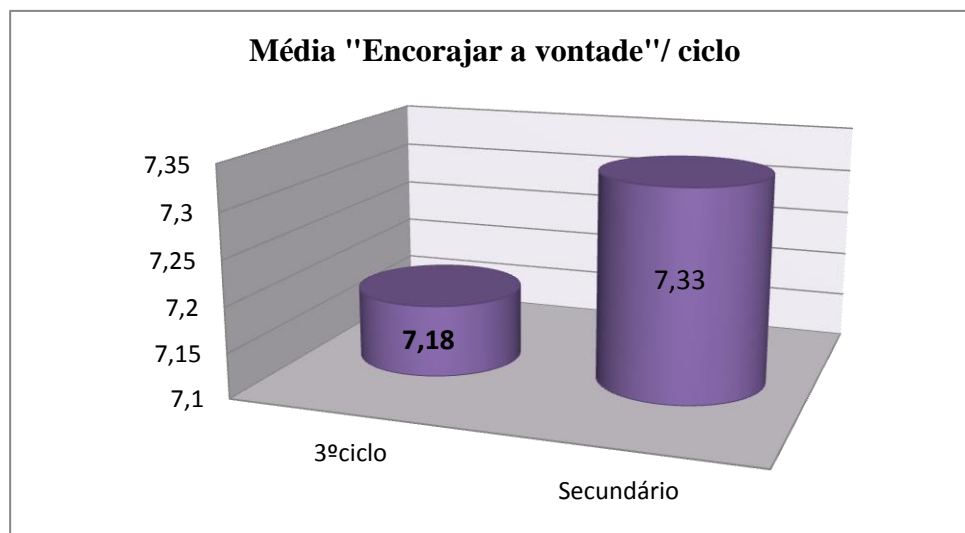
Na prática de liderança “Encorajar a vontade”, os respondentes do ensino secundário apresentam valores médios mais elevados do que os do 3º ciclo (7,33 vs 7,18), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, $t = -0,734$, $p=0,464$.

Tabela 50 – Idade/ “Encorajar a vontade” – t Student para amostras independentes

	Teste de Levene para a igualdade de variâncias		t-test para a igualdade de médias						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença.	
								Limite Inferior	Limite Superior
Igualdade de variâncias assumida	,693	,406	-,734	201	,464	-,148	,202	-,547	,25
Igualdade de variâncias não assumida			-,759	177,877	,449	-,148	,195	-,534	,237

Tabela 51 – Estatísticas descritivas

	Nível de ensino	Nº	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade.	3º Ciclo	126	7,18	1,466
	Secundário	77	7,33	1,275

Gráfico 21 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função do ciclo.

4.5 - Resultados em função do ano de escolaridade.

Como referimos anteriormente, importa conhecer os dados relativos às médias alcançadas em cada um dos anos de escolaridade

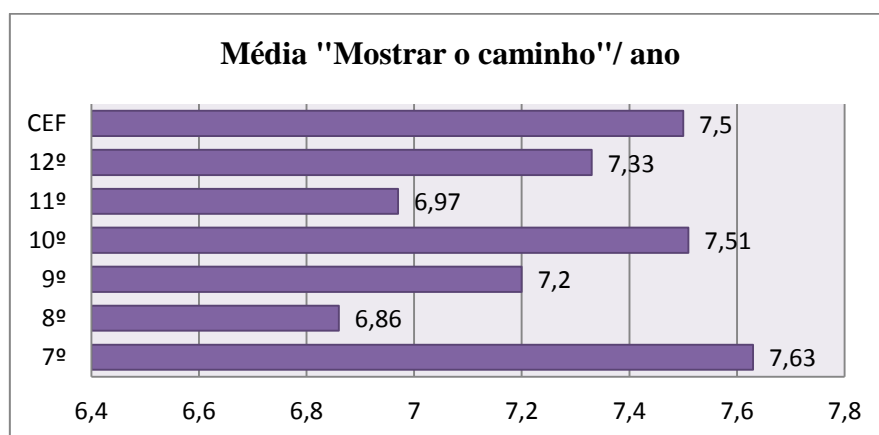
4.5.1 - Prática de Liderança “Mostrar o caminho”

Na prática de liderança “*Mostrar o Caminho*”, os respondentes que se encontram matriculados no 7º ano são os que apresentam valores médios mais elevados (7,63) e os do 8º os valores médios menos elevados (6,86).

Tabela 52 – Estatísticas descritivas

	Ano	Nº	Média	Desvio padrão
Mostrar o caminho	7º	29	7,63	1,515
	8º	33	6,86	1,247
	9º	40	7,2	1,364
	10	24	7,51	1,228
	11	20	6,97	1,155
	12	34	7,33	1,317
	CEF	22	7,5	1,468

Gráfico 22 – Média da prática “Mostrar o caminho”, em função do ano de escolaridade.



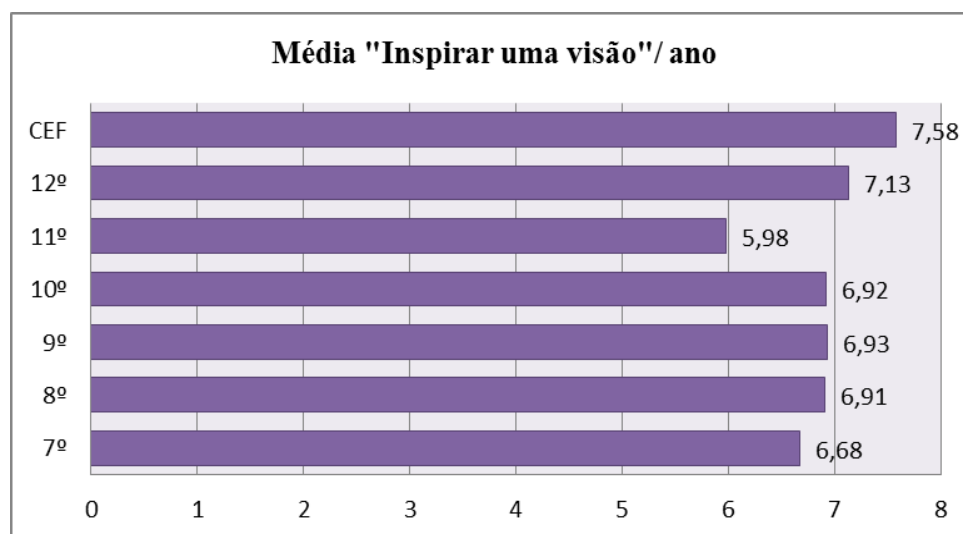
4.5.2 - Prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Os resultados obtidos na prática de liderança “*Inspirar uma visão conjunta*” revelam que os inquiridos do cursos CEF (tipoII – 3ºciclo) alcançam valores médios mais elevados (7,58) e os do 11º ano os menos elevados (5,98).

Tabela 53 – *Estatísticas descritivas*

	Ano	Nº	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão conjunta	7º	30	6,68	1,246
	8º	33	6,91	1,331
	9º	42	6,93	1,604
	10	25	6,92	1,316
	11	20	5,98	1,628
	12	34	7,13	1,292
	CEF	22	7,58	1,204

Gráfico 23 – Média da prática “*Inspirar uma visão conjunta*”, em função do ano de escolaridade.



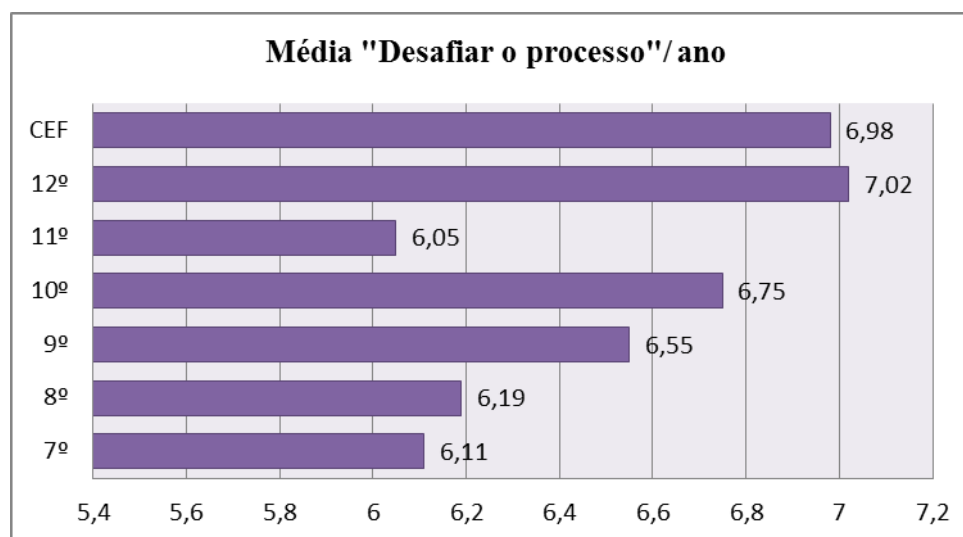
4.5.3 - Prática de Liderança “Desafiar o Processo”

No domínio da prática de liderança “*Desafiar o Processo*”, os inquiridos que se encontram matriculados no 12º ano são os que apresentam valores médios mais elevados (7,02) e os do 11º ano os valores médios menos elevados (6,05).

Tabela 54 – *Estatísticas descritivas*

	Ano	Nº	Média	Desvio padrão
Desafiar o processo	7º	30	6,11	1,481
	8º	32	6,19	1,501
	9º	42	6,55	1,708
	10	25	6,75	1,447
	11	20	6,05	1,551
	12	34	7,02	1,347
	CEF	21	6,98	1,494

Gráfico 24 – Média da prática “*Desafiar o processo*”, em função do ano de escolaridade.



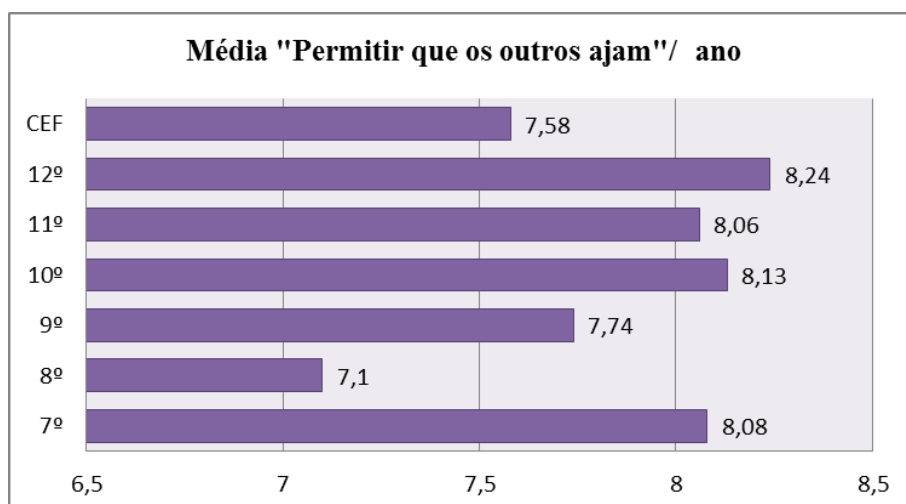
4.5.4 - Prática de Liderança “Permitir que os outros ajam”

Quanto à prática de liderança “Permitir que os outros ajam”, os respondentes do 12º ano apresentam os valores médios mais elevados (8,24) e os do 8º ano os menos elevados.

Tabela 55 – Estatísticas descritivas

	Ano	Nº	Média	Desvio padrão
Permitir que os outros ajam.	7º	31	8,08	1,12
	8º	33	7,1	1,671
	9º	42	7,74	1,676
	10	25	8,13	1,197
	11	20	8,06	1,361
	12	34	8,24	1,278
	CEF	22	7,58	1,573

Gráfico 25 – Média da prática “Permitir que os outros ajam”, em função do ano de escolaridade.



4.5.5 - Prática de Liderança “Encorajar a vontade”

Na prática de liderança “Encorajar a vontade”, os inquiridos dos cursos CEF (tipoII – 3ºciclo) alcançam valores médios mais elevados (7,58) e os do 8º ano os menos elevados (6,77).

Tabela 56 – Estatísticas descritivas

	Ano	Nº	Média	Desvio padrão
Encorajar a vontade	7º	30	7,54	1,165
	8º	33	6,77	1,425
	9º	42	7,04	1,572
	10	24	7,54	1,201
	11	19	6,9	1,428
	12	34	7,41	1,217
	CEF	21	7,58	1,576

Gráfico 26 – Média da prática “Encorajar a vontade”, em função do ano de escolaridade.

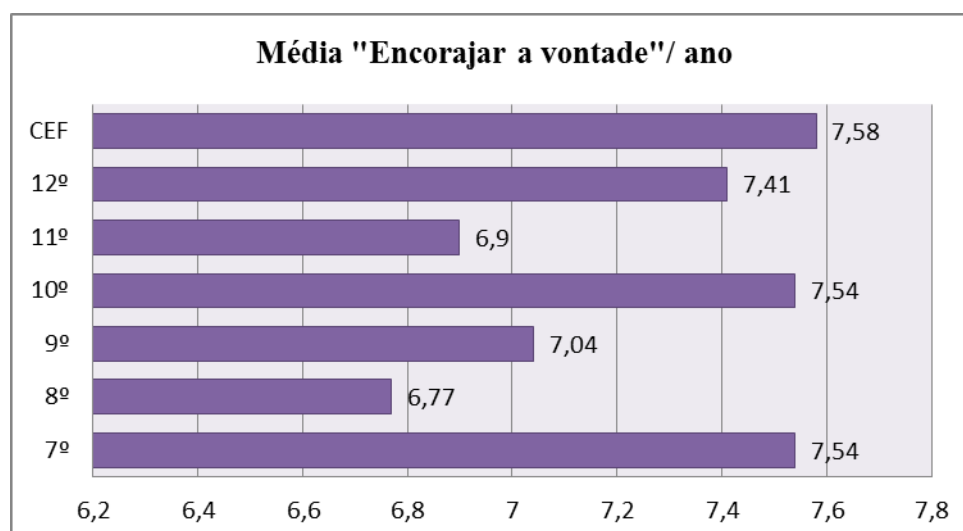


Tabela 57 – Resumo dos resultados obtidos nas cinco Práticas de Liderança em função do género, da idade e do ciclo de ensino.

Práticas de Liderança	Género		Idade		Ciclo de ensino	
	Masculino	Feminino	10-16	+ 16	3º ciclo	Secundário
Mostrar o caminho.	7,3	7,24	7,23	7,33	7,26	7,29
Inspirar uma visão conjunta.	6,96	6,83	6,86	6,95	6,98	6,77
Desafiar o processo	6,48	6,58	6,35	6,75	6,42	6,69
Permitir que os outros ajam.	7,8	7,87	7,62	8,11	7,63	8,16
Encorajar a vontade	7,34	7,13	7,13	7,37	7,18	7,33

O nosso trabalho de investigação visa conhecer as percepções que os alunos do ensino básico e secundário (3º ciclo e secundário) têm sobre as práticas de liderança dos directores de turma.

As práticas de liderança analisadas foram identificadas por Kouzes e Posner ao fim de mais de duas décadas de investigação e, como já anteriormente referimos, organizam-se em cinco predicções:

- “*Mostrar o caminho*”;
- “*inspirar uma visão conjunta*”;
- “*desafiar o processo*”;
- “*permitir que os outros ajam*”;
- “*encorajar a vontade*”.

Na primeira prática destacamos a capacidade do líder em ser credível, em demonstrar que o seu agir corresponde ao que é afirmado. “*Mostrar o Caminho*” exige do líder um agir, um comportamento modelo, adequado aos valores pessoais e os princípios orientadores que defende. Assim, o respeito e a credibilidade enraízam-se não por um processo imposição do líder sobre os seus seguidores, mas antes por um envolvimento direto com eles em acções simples que geram melhorias e progresso.

Na prática “*inspirar uma visão conjunta*”, o líder torna presente o futuro da sua organização. O líder partilha com os seus colaboradores a imagem da sua visão para a organização, e consegue a adesão deles para um propósito comum. Para isso, ele deverá continuamente nutrir a confiança criada, conhecendo cada um dos seus seguidores, compreendendo as suas necessidades e preocupações.

“*Desafiar o processo*”, implica uma relação estreita com a inovação e a experimentação. Para poder melhorar e crescer, o líder tem de estar disposto a enfrentar o desconhecido, a aceitar e a apoiar o desenvolvimento de novas ideias vindas dos seus colaboradores. Assumir uma atitude de desafio perante o *status quo* instituído permite ao líder encontrar novos processos e dinâmicas para melhorar e crescer.

Na prática “*permitir que os outros ajam*”, verifica-se a sedimentação de um clima de confiança entre líder e seguidores. A valorização do trabalho colaborativo, a construção de objectivos comuns, a distribuição e partilha do poder fará com que os colaboradores dêem sentido ao seu agir e se sintam, também eles, agentes de mudança. O líder desponta nos outros as suas capacidades de liderança.

Por fim, é necessário que o líder reconheça e celebre com os seus seguidores os valores partilhados e o trabalho realizado. Na prática “*encorajar a vontade*”, ele não só valoriza o desempenho da sua organização como também assume uma atitude positiva perante a frustração a desilusão ou o esgotamento dos seus colaboradores.

Individualmente, os líderes encorajam os seus seguidores apreciando os seus valores e vitórias, criando um espírito de comunidade.

Das cinco práticas de liderança, aquela que se destaca nos directores de turma de uma escola pública do 3º ciclo e secundário da R.A.M, com uma média de 7,83 é “*permitir que os outros ajam*”. De acordo com a opinião dos alunos inquiridos, os directores de turma, geralmente, promovem um clima de confiança, constroem e partilham objectivos comuns e incentivam o trabalho colaborativo.

Logo a seguir, com uma média de 7,27, surge a prática designada por “*mostrar o caminho*”. Neste caso, os alunos valorizam com alguma frequência a forma como os directores de turma comunicam os valores que defendem, especialmente através do seu exemplo. Acreditam que esse é o primeiro sinal de que podem confiar nele e que estão dispostos a enfrentar as adversidades.

Apresentamos de seguida, em forma de síntese, os principais resultados obtidos pela nossa investigação, tendo como marco orientador de toda a investigação a questão de partida: *Quais as práticas de liderança do director de turma mais percebidas pelos alunos de uma escola pública da R.A.M?*

:

1 – A prática de liderança exercida pelos/as directores/as de turma de uma escola pública da R.A.M., mais sentida pelos alunos foi “*Permitir que os outros ajam*”. Na opinião dos inquiridos, os directores de turma fomentam a colaboração entre os múltiplos elementos que interagem com a turma, criando laços de confiança e facilitando as relações entre alunos, pais e professores. Importa salientar, que neste domínio, conclui-se que a maioria dos alunos destacou, como comportamento mais visível, o respeito e a dignidade com que os directores tratam e interagem com os alunos.

2 – A prática de liderança que apresentou valores mais baixos foi “*Desafiar o Processo*”. Os directores de turma enquanto líderes, e na perspectiva dos alunos, raramente apresentam atitudes e comportamentos desafiadores do “status quo”. Os directores de turma não são vistos como agentes inovadores, poucas vezes eles estão dispostos a inovar, a avançar com a mudança e a aprender com o que, possivelmente,

venha a correr mal. Esta conclusão coincide com o exercício de um cargo de gestão pedagógica repleto de múltiplos papéis, exigentes tarefas pedagógicas e inúmeras exigências burocráticas e administrativas, definidas por diplomas legais a que ele procura responder e perante os quais, se apresenta “vazio de poder” Sá (1996).

No entanto, para os autores do *Desafio da Liderança*, desafiar o processo implica que os líderes estejam receptivos à mudança e sejam eles próprios os impulsionadores da mudança. “Quer a mudança venha de desafios externos, quer venha de desafios internos, os líderes têm de fazer com que as coisas aconteçam (...) têm de ter perspectivas para procurar ativamente ideias fora dos limites da experiência familiar.” Kouzes & Posner (2009).

3 – Em todas as variáveis (género, idade e nível de ensino dos alunos) a prática de liderança mais percebida pelos alunos, registando valores mais elevados, foi “*Permitir que os outros ajam*”. A que obteve os valores mais baixos, também em todas as variáveis, foi “*Desafiar o processo*”.

4 – As práticas de liderança “*Permitir que os outros ajam*” e “*Desafiar o processo*” são as únicas que os alunos do sexo feminino mais percebem quando comparados com o do sexo masculino. Nas restantes práticas, os respondentes do sexo masculino alcançam médias mais elevadas.

5 – No que diz respeito à idade, todas as práticas de liderança são percebidas com valores mais elevados pelos respondentes com idade superior a 26 anos. Ou seja, os alunos mais velhos (+ de 16 anos), em comparação com os mais novos, são os que destacam, com maior frequência, todas as práticas de liderança na acção do director de turma sendo as diferenças estatisticamente significativas na prática “*Permitir que os outros ajam*”.

6 – Quanto ao nível de ensino, são os alunos do ensino secundário, em comparação com os do 3º ciclo que, com maior frequência percebem nos directores de turma as práticas de liderança. À excepção da prática “*Inspirar uma visão conjunta*”, que regista valores mais elevados nos alunos do 3º ciclo, todas as outras alcançam valores mais elevados nos alunos que frequentam o ciclo de ensino mais avançado.

7 – Os alunos do 12º ano são os que mais frequentemente percebem na acção do director de turma as práticas de liderança “permitir que os outros ajam” e “desafiar o processo”, curiosamente as duas práticas que, no global, apresentam os valores mais altos e mais baixos, respectivamente. Ainda no que respeita ao ano de escolaridade, os alunos do 8º ano são os que menos sentem três das cinco práticas de liderança: “Mostrar o caminho”, “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”

Assim, e tendo em linha de conta as questões que orientaram toda a nossa pesquisa, concluímos que:

Como é que os alunos de uma escola básica e secundária da R.A.M percebem as práticas de liderança dos Directores/as de turma, segundo as cinco dimensões definidas pelo modelo de Kouzes e Posner?

Os alunos referem que, das cinco práticas de liderança definidas por Kouzes e Posner, a que mais é praticada pelos directores de turma é “Permitir que os outros ajam” logo seguida pela prática “Mostrar o caminho”.

Por outro lado, a prática que é menos percebida pelos alunos é “desafiar o processo”.

Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função do género do/a aluno/a?

As práticas de liderança dos directores de turma percebidas pelos alunos não dependem do género. Embora os alunos do sexo feminino alcancem valores mais elevados nas práticas “Permitir que os outros ajam” e “Desafiar o processo” não existem diferenças estatisticamente significativas.

Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função do nível de ensino do/a aluno/a?

Todas as práticas de liderança do director de turma, à excepção da prática “*inspirar uma visão conjunta*” são percebidas com valores mais elevados pelos alunos do ensino secundário, não sendo as diferenças estatisticamente significativas em nenhuma delas.

Existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança, em função da idade do/a aluno/a?

As práticas de liderança do director de turma foram todas sinalizadas, com valores mais elevados pelos alunos com mais de 16 anos, sendo as diferenças estatisticamente significativas na prática “*permitir que os outros ajam*”.

Capítulo V – Conclusões

Abordar a temática da liderança é enveredar por um caminho ambíguo e complexo. A literatura consultada e as narrativas recentes sobre os desempenhos significativos das organizações sociais, tornaram claro que uma efectiva liderança escolar é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens. Contudo, já não é tão consensual definir em que medida a liderança é importante para a promoção da educação ou melhor, quais os “ingredientes” essenciais para uma liderança de sucesso.

Com o presente estudo, que intitulámos de *práticas de Liderança do director de turma, sob a perspectiva dos alunos*, pretendemos conhecer a opinião dos principais intervenientes do processo educativo sobre a temática da liderança educativa. Iniciámos a nossa abordagem científica através da criação de um enquadramento teórico sobre a temática que é objecto de estudo, recorrendo ao contributo de autores nacionais e internacionais que têm permitido compreender melhor o fenómeno da liderança, em particular, Avoilo, Bass, Bento, Barracho e Martins, Leithwood, Rego e Cunha, Hargreaves, Torres & Palhares e Sergiovanni.

Ao longo do quadro teórico desenvolvido no decurso da primeira parte deste trabalho, percebemos que a liderança, independentemente dos estilos, modelos e teorias tem sido apontada como elemento determinante no desempenho de qualquer organização social. Tal como referem Hargreaves & Sherley (2009, p. 163), a liderança é sempre importante, e é mais relevante em momentos como este em que se registam grandes alterações sociais. Segundo esses autores, a liderança necessária é aquela que nos eleva, nos convoca e desafia para causas comuns que representam o avanço da nossa humanidade.

Neste contexto, a investigação que agora termina, não se focalizando na categorização da função do gestor pedagógico, o director de turma, num específico modelo ou tipo de liderança, mas antes na representação que os alunos, os principais destinatários do acto educativo, têm da prática de liderança do director de turma, procura dissipar incertezas e dúvidas. Os alunos consideram que o director de turma não deve estar apenas vinculado aos imperativos legais, que, directa ou indirectamente, limitam a sua prática quotidiana com a turma. Tal como afirma Monteiro et al (2010, p.220) “grande parte dos autores na área apontam a importância dos contextos de estimulação, especificando nalguns casos a figura do mentor, tutor, professor ou treinador no desenvolvimento das capacidades e promoção do talento dos alunos.”

Concluimos que o nosso trabalho contribuiu para acentuar precisamente o papel fundamental e crucial do professor director de turma, como um líder que orienta e facilita as aprendizagens.

Ao contrário do que vamos ouvindo e sentindo pelos corredores, sobretudo pelas salas de aula, onde se vislumbra no discurso estudantil uma representação negativa do director de turma, tanta vezes apontado como aquele que tem o poder de dificultar ou prejudicar a experiência escolar, a nossa investigação apresenta-nos uma visão bem distinta. Aos olhos dos alunos, o director de turma fomenta a colaboração dos vários agentes educativos (alunos, pais e professores), garantindo que a confiança que os alunos depositam nele é fruto da confiança que ele, primeiro, investiu neles.

Enquanto líder pedagógico, o director de turma não é apenas o professor que informa os encarregados de educação sobre o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade. Os alunos olham para esse líder como um profissional credível, possuidor de uma personalidade íntegra e bem formada onde despontam os valores com que eles se comprometem.

Além disso, a “voz” dos alunos cola-se à daqueles que vêem no desempenho deste cargo de gestão intermédia um lugar para líderes eficazes. O director de turma não pode ser entendido como um gestor. Contrariamente a uma perspectiva gerencialista, que reduz a acção do director de turma ao desempenho de tarefas de gestão administrativa e burocrática, os alunos percebem o papel do director de turma como um verdadeiro líder transformacional. Ele, clarifica, através do seu exemplo, os valores com que pretende que os alunos moldem o seu agir, ele define objectivos comuns e promove a adesão dos seus seguidores pela relação de confiança gerada.

A liderança constrói-se em conjunto e não isoladamente.

Este trabalho que agora termina, ajuda a clarificar e a fundamentar muitas das opiniões que os directores de turma partilham regularmente no seu quotidiano e que não se encontram valorizadas nos documentos legais. Ajuda a dar visibilidade ao que todos os directores de turma sentem e experienciam: que o empenhamento, a responsabilidade e a confiança exigida a estes profissionais o tornam um verdadeiro líder. É um líder que nasce da prática, que surge da experiência adquirida e não da compreensão de enunciados normativos e regulamentares. Ao fim de dezoito anos como docente do 3º ciclo e secundário, e após quinze nomeações anuais para o exercício das funções de director de turma, nalguns casos para mais do que uma direcção de turma /curso, as opiniões que os alunos aqui evidenciam são reconfortantes e inspiradoras. Elas

desafiam-nos a apresentarmo-nos como agitadores do “status quo”, inspiram-nos a partilhar com os nossos seguidores as pequenas vitórias e sucessos. São eles, os alunos que valorizam a paciente e metódica edificação da figura do director de turma. Eles reconhecem o seu valor, a sua finalidade, o impacto positivo que tem nas suas vidas. São os próprios alunos que comprovam que a liderança é uma relação fundamental para o sucesso e que ela nasce num ambiente de confiança, e de reconhecimento mútuo.

Os resultados obtidos pela nossa investigação devem ser considerados como ponto de partida para futuras investigações e, como foi nosso objectivo compreender melhor a problemática da liderança escolar, propomos possíveis investigações que poderão vir a ser desenvolvidas futuramente:

- consubstanciar melhor o estudo das práticas de liderança, utilizando para o efeito mais instrumentos de recolha de dados como a entrevista, análise documental, ou mesmo um estudo de carácter etnográfico.
- efectuar um estudo comparativo, entre as representações que os órgãos de direcção e gestão da escola têm sobre a liderança do director de turma, com a perspectiva que os encarregados de educação possuem.
- realizar um estudo comparativo da mesma temática em contextos escolares diferentes (público vs privado)

Por fim, importa referir que a realização do presente trabalho de investigação constituiu uma fonte de enriquecimento pessoal e profissional, desejando que o seja também para quem o consulte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, E. P. (1995). Director de Turma - Da legislação ao quotidiano na escola. *Colóquio & Sociedade, n.º 10*, pp. 57-74.
- Avolio, Bruce; Walumbwa, Fred; and Weber, Todd J. (2009), "Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions" *Annu. Rev. Psychol.* 60:421-49. *Management Department Faculty Publications.*
- Barracho, C., & Martins, C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bass, B & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A (2008). 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.
- Bento, A (2008). Os desafios à liderança em contextos de Mudança, in A. Mendonça & A. Bento (Org.) *Educação em tempo de mudança* (pp. 3154) - III Colóquio CIE/DCE-Uma, Grafimadeira, Funchal
- Boavista, M.C.L.F. (2010): O director de turma – Perfil e Múltiplas Valências em análise, Lisboa, Instituto de Educação, Universidade Lusófona.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*, Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Borg, W. & Gall, M. (1989). *Educational research: An introduction* (5th ed.). London:Longman.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração pública: modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Cardoso, Luís (1998). *Gestão Estratégica das Organizações. Ao encontro do 3º milénio* (3ªed.). Lisboa – São Paulo: Editorial Verbo. Universidade Católica Portuguesa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. (1999) *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta, 1ªedição.
- Carmo, H. (2002). *Problemas Sociais contemporâneos*. Lisboa. Universidade Aberta (pp.242-270)
- Carmo, H. (2004) – Parceria Escola-Comunidade na Educação para a Cidadania, comunicação apresentada em Conferência Internacional sobre Promoção do Bem-Estar na Escola, Seixal.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal - Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Castro, D.R.M.F. (2010). *A gestão intermédia nos Agrupamentos de Escolas – Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*. Departamento de Ciências de Educação, Universidade de Aveiro.
- Chiavenato, Idalberto (1993). *Teoria Geral da Administração-volume2* (4ª ed.). São Paulo:Makron Books
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.) London: Routledge.
- Cohen, W. (2010). Heroic Leaders. Why we still need them. *Leadership Excellence*, 27(8), 17.
- Costa, M. (2008). *A promoção da inovação e mudanças nas escolas do 1º Ciclo, em agrupamento, no Concelho de Loures*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fernandes, R. (2004). *Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto. Edições Afrontamento

- Freitas, A. I. (2011). *A liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fullan, M. (2011). *Change Leader, Learning to do what matters most*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Gonçalves, A.P.M.R.S.(2005). *Alunos e Professores do 3º ciclo face ao director de turma: imagens e interações*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique
- Greenfield, Jr., W. D. (2000). Para uma teoria da administração escolar: A centralidade da Liderança. In M. J. Sarmiento, *Autonomia da Escola* (pp. 257-285). Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A., & FinK, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A.. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Hill, M.M.; Hill, A. (2002): *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Leithwood, Kenneth; Louis,K.S.; Anderson, S. & Wahlstrom, K , (2004) " How leadership influences student learning" ,Wallace Fundation
- Kouzes, J. e Posner, B. (2009). *O Desafio da Liderança*. Portugal: Caleidoscópico.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2001). *Leadership Practices Inventory (LPI, .3th edition, Observer*. San Francisco: Jossey - Bass / Pfeiffer.
- Libório, A., Silva, S., Oliveira, V. e Fraga, N. (2010). *Liderança Escolar: Qualidade que se aprende e desenvolve*. In A. Bento e A. Mendonça (Eds.), *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão*. Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, 2ª edição.
- Lima, S. A., & Lima, S. A. (2006). *Concepção, implementação e avaliação do projecto curricular de turma no 1º ciclo do ensino básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Monteiro, S., Almeida, L. et al. Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 2010, 23(2), pp. 213-238

- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1): 65-90. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Marques, P.A.G.P. (2010). O aluno na relação escola/família: Perspectivas de directores de turma do 3º ciclo do ensino básico, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Martins, J. M. F. (2005). *Das competências legais às práticas organizacionais do director de turma: estudo de caso*. Vol I. Universidade Aberta, Lisboa
- O.C.D.E., O. D. (2001). *Public Sector Leadership for the 21st century*.
- Peixoto, M.J. & Oliveira, V. (2003). Manual do Diretor de Turma – Contextos, Relações, Roteiros. Porto. Edições ASA
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. & Cunha, M.P. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Ribeiro, M. e Bento, A. (2009). *Análise das Práticas e dos Comportamentos de Liderança nos Alunos do Ensino Superior: o caso da População Estudantil do Instituto Politécnico de Bragança*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança, Portugal, Abril/Maio, 1-18, 2009.
- Ribeiro, M. e Bento, A. (2010). *As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo*. Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração, Elvas, Portugal, Abril, 1-15, 2010.
- Rua, M. F. F. (2008). *Diretor de Turma: Um Desempenho de Papel Labiríntico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sá, V. (1996) O Director de Turma na escola portuguesa: Da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes *Revista Portuguesa de Educação*, 1996, 9 (1), 139-162
- Sá, V. (1997) Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica, o caso do Diretor de turma, Lisboa. Instituto de Inovação Educacional

- Sergiovanni, T.J. (2004). *Novos Caminhos para a liderança escolar*. Coleção em foco Lisboa. Edições Asa
- Silva, J. (2008). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Trajectos Individuais e Impactos Organizacionais. Espanha: Universidad de Extremadura [Tese de doutoramento, documento policopiado]*.
- Stoer, S. (1986). *Estado e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, L. e Palhares, J. (2009). *Estilos de liderança e a escola democrática*. In P. Abrantes e outros (Orgs.) *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea, Vol. I (pp. 123-143)*. Lisboa: ISCTE.
- Torres, L.L. (2011). Liderança singular na escola democrática : ameaças e contradições. *In Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Vol. 18 (pp. 26-36)*
- Veiga, F. H. (1996) Recolha de dados: O Questionário. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Instituto de Inovação Educacional.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zenhas, A. M. (2004): A direcção de Turma no centro da colaboração entre Escola e a Família. Braga: Instituto de Psicologia, Universidade do Minho

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 48572, de 9 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 102/73, de 13 de Março
- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho
- Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de Abril
- O Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril
- Despacho Normativo N.º 14-2011
- Decreto Legislativo Regional N.º 26/2006/M
- Decreto Legislativo Regional N.º 21/2006/M

ANEXOS

Anexo I

Questionário

Práticas de Liderança dos Diretores de Turma

No âmbito do trabalho de investigação, intitulado “*Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Turma na perspetiva dos alunos*”, peço-lhe que responda ao seguinte questionário com a maior sinceridade possível.

Pretende-se conhecer a sua opinião sobre as práticas de liderança que o diretor de turma utiliza no exercício do seu cargo.

O questionário é anónimo, os dados são confidenciais e serão apenas utilizados para fins desta investigação. Caso tenha dúvidas sobre alguma questão esclareça-a com o professor que lhe entregou o questionário.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Por favor, responda às seguintes perguntas, assinalando com uma cruz (X):**1** - Qual a sua idade?

___ igual ou inferior a 10 anos;

___ 11 – 13 anos;

___ 14 – 16 anos;

___ 17 – 18 anos;

___ mais de 18 anos.

2 Qual o seu género? ___ M; ___ F**3** Que ano de escolaridade frequenta?

5º 6º 7º 8º 9º 10º 11º 12º CEFº Outroº

 _____**4** – Seguem-se 30 afirmações que descrevem vários comportamentos de liderança.

Leia cada declaração com atenção e, usando a ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO que se segue, faça a si mesmo a seguinte pergunta:

“Com que frequência o meu diretor/a de turma apresenta o comportamento descrito?”

Ao selecionar uma resposta para cada declaração:

- Tenha bem presente até que ponto a pessoa em questão apresenta *realmente* esse comportamento.
- NÃO responda pensando como você gostaria que essa pessoa se comportasse.
- RESPONDA tendo em consideração como essa pessoa costuma comportar-se quase todos os dias e em relação à maioria das pessoas.
- Responda de forma refletida. Por exemplo, dar nota 10 em todos os itens provavelmente não descreve com precisão o comportamento dessa pessoa. Da mesma forma, dar nota 1 ou 5 em todos os itens não é a melhor descrição.
- Se achar que uma declaração não se aplica, isto talvez se deva ao fato de você não ver ou não vivenciar tal comportamento. Isso significa que a pessoa não apresenta tal comportamento frequentemente. Nesse caso, dê uma nota 3 ou mais baixa.

Escolha uma resposta para cada declaração e selecione o número correspondente à direita da declaração.

Depois de terminar, reveja o questionário verificando se não pulou nenhuma das 30 declarações. Todas elas devem ter uma pontuação.

A escala de classificação vai de 1 a 10. Selecione o número que se aplica a cada declaração.

Escala de Classificação

1 quase nunca	2 raramente	3 pouco	4 de vez em quando	5 ocasionalmente
6 às vezes	7 com certa frequência	8 geralmente	9 com muita frequência	10 quase sempre

“Até que ponto o meu diretor/a de turma apresenta os seguintes comportamentos?”

1	Dá um exemplo pessoal daquilo que espera dos outros.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Procura oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalha.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Dedica tempo e energia a garantir que as pessoas com quem trabalha sigam os princípios e padrões adotados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar o seu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Ouve ativamente os diferentes pontos de vista	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Expressa confiança nos conhecimentos dos outros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Cumprir as suas promessas e compromissos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Pede aos outros que compartilhem um sonho empolgante para o futuro.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Procura, fora da escola, meios inovadores de aperfeiçoamento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Trata os outros com dignidade e respeito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Recompensa as contribuições de modo criativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Pede feedback sobre como as suas ações afetam o desempenho dos outros.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Mostra aos outros como os seus interesses podem ser realizados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Pergunta: "O que podemos aprender?" quando as coisas não correram conforme o esperado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromissos com valores compartilhados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Constrói um consenso em torno dos valores da turma e da escola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	Descreve uma visão geral daquilo que queremos conquistar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	Garante a definição de objetivos, planos e metas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Dá liberdade de decisão sobre a forma como executar o trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	Encontra formas de comemorar as conquistas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Deixa claro a sua filosofia de liderança	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	Fala com convicção sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	Experimenta e assume riscos mesmo quando há possibilidade de fracasso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29	Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30	Demonstra reconhecimento e apoio às pessoas pelas suas contribuições.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo II

LPI OBSERVADOR

Inventário das Práticas de Liderança

por JAMES M. KOUZES
& BARRY Z. POSNER

INSTRUÇÕES

A pessoa cujo nome aparece na parte superior da página a seguir pediu que você avaliasse seu comportamento de líder. Abaixo do nome da pessoa você encontrará 30 declarações que descrevem vários comportamentos de líder. Leia cada declaração com atenção e, usando a ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO à direita, faça a si mesmo as seguintes perguntas:

“Com que frequência esta pessoa apresenta o comportamento descrito?”

Ao selecionar uma resposta para cada declaração:

- Tenha em mente até que ponto a pessoa em questão *realmente* apresenta esse comportamento.
- Seja o mais sincero e preciso possível.
- NÃO responda pensando como você gostaria que a pessoa se comportasse ou como você acha que ela deveria se comportar.
- RESPONDA como essa pessoa costuma se comportar quase todos os dias e com relação à maioria das pessoas.
- Responda refletidamente. Por exemplo, dar nota 10 em todos os itens provavelmente não descreve com precisão o comportamento dessa pessoa. Da mesma forma, dar nota 1 ou 5 em todos os itens provavelmente não é a melhor descrição. Quase todos nós fazemos certas coisas mais ou menos frequentemente do que outras.
- Se achar que uma declaração não se aplica, isto talvez se deva ao fato de que você não vê ou não vivencia tal comportamento. Isso significa que a pessoa não apresenta tal comportamento frequentemente, pelo menos na sua presença. Nesse caso, dê nota 3 ou mais baixa.

Escolha uma resposta para cada declaração e escreva o número correspondente na caixa à direita da declaração. Depois de terminar, reveja o LPI para verificar se não pulou nenhuma das 30 declarações. Todas as declarações devem apresentar uma pontuação.

A escala de classificação vai de 1 a 10. Selecione o número que melhor se aplica a cada declaração.

- | | | |
|----|---|----------------------|
| 1 | = | Quase nunca |
| 2 | = | Raramente |
| 3 | = | Pouco |
| 4 | = | De vez em quando |
| 5 | = | Ocasionalmente |
| 6 | = | Às vezes |
| 7 | = | Com certa frequência |
| 8 | = | Geralmente |
| 9 | = | Com muita frequência |
| 10 | = | Quase sempre |

Ao concluir o LPI Observador, envie-o para:

Obrigado.

Inventário das Práticas de Liderança

Nome do líder: _____

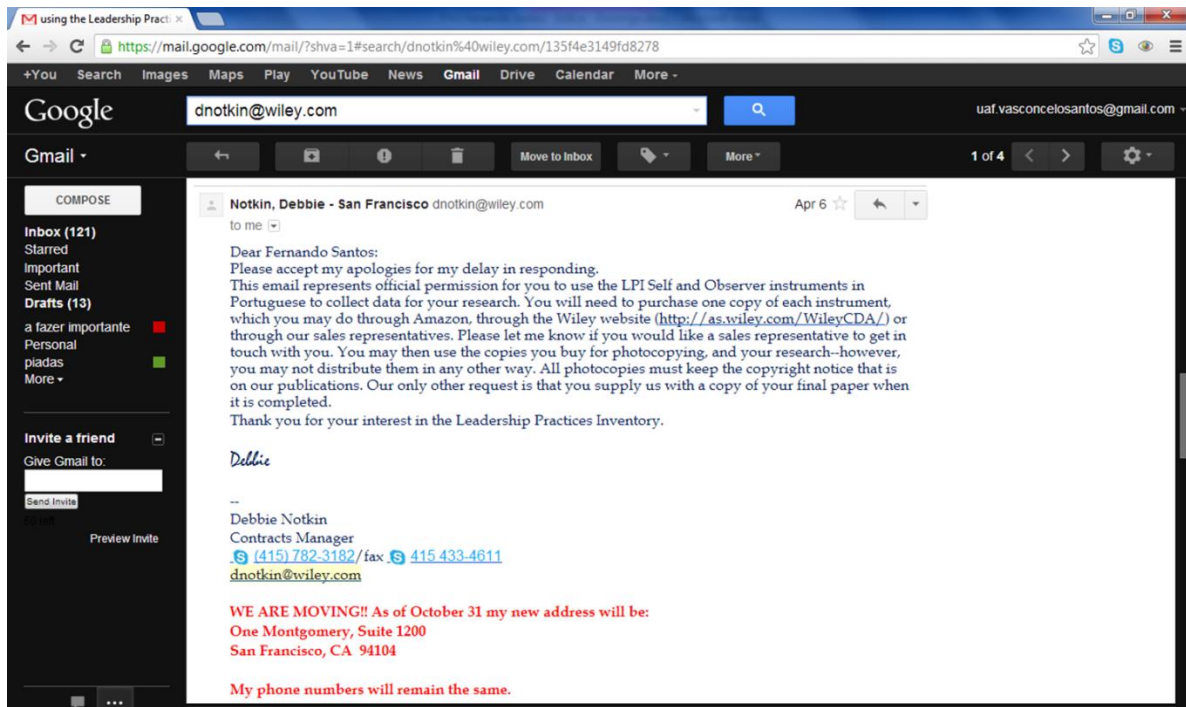
Eu (o Observador) sou (marque uma opção) deste líder: Gerente Subordinado direto Colega Outro

Até que ponto este líder apresenta os seguintes comportamentos? Escolha o número da resposta que mais se aplica a cada declaração e escreva-o na caixa à direita da declaração.



Ele ou ela:

- | | | |
|-----|--|----------------------|
| 1. | Dá um exemplo pessoal do que espera dos outros. | <input type="text"/> |
| 2. | Fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho. | <input type="text"/> |
| 3. | Busca oportunidades desafiadoras que testam suas habilidades e conhecimentos. | <input type="text"/> |
| 4. | Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com as quais trabalha. | <input type="text"/> |
| 5. | Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito. | <input type="text"/> |
| 6. | Dedica tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalha sigam os princípios e padrões adotados. | <input type="text"/> |
| 7. | Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser. | <input type="text"/> |
| 8. | Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho. | <input type="text"/> |
| 9. | Ouve ativamente os diversos pontos de vista. | <input type="text"/> |
| 10. | Faz questão de que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles. | <input type="text"/> |
| 11. | Cumpe suas promessas e compromissos. | <input type="text"/> |
| 12. | Pede que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro. | <input type="text"/> |
| 13. | Busca, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos. | <input type="text"/> |
| 14. | Trata os outros com dignidade e respeito. | <input type="text"/> |
| 15. | Garante que os outros sejam recompensados de modo criativo por suas contribuições para o sucesso de um projeto. | <input type="text"/> |
| 16. | Pede feedback sobre como suas ações afetam o desempenho dos outros. | <input type="text"/> |
| 17. | Envolve as pessoas em uma visão comum para mostrar como seus interesses de longo prazo podem ser realizados. | <input type="text"/> |
| 18. | Pergunta "o que podemos aprender?" quando as coisas não saem conforme o esperado. | <input type="text"/> |
| 19. | Apóia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria. | <input type="text"/> |
| 20. | Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados. | <input type="text"/> |
| 21. | Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração de nossa organização. | <input type="text"/> |
| 22. | Descreve uma visão geral daquilo que almejamos conquistar. | <input type="text"/> |
| 23. | Toma as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos. | <input type="text"/> |
| 24. | Dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho. | <input type="text"/> |
| 25. | Encontra formas de comemorar as conquistas. | <input type="text"/> |
| 26. | Deixa claro sua filosofia de liderança. | <input type="text"/> |
| 27. | Fala com convicção sincera sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho. | <input type="text"/> |
| 28. | Experimenta e assume riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso. | <input type="text"/> |
| 29. | Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho. | <input type="text"/> |
| 30. | Demonstra reconhecimento e apoio aos membros da equipe por suas contribuições. | <input type="text"/> |

Anexo III



Anexo IV

 WILEY	<p>Publishing Offices and Accounts</p> <p>John Wiley & Sons Limited The Atrium, Southern Gate Chichester, West Sussex PO19 8SQ, UK</p> <p>VAT No GB 376 7669 87 Telephone +44 (0) 1243 779777 Facsimile +44 (0) 1243 775878 SAN GB 001 2279</p>	<p>Service, Distribution and Returns</p> <p>John Wiley & Sons Limited European Distribution Centre New Era Estate, Oldlands Way Bognor Regis, West Sussex PO22 9NQ, UK</p> <p>Telephone +44 (0) 1243 843291 Facsimile +44 (0) 1243 843302 E-Mail cs-books@wiley.com www.wiley.com</p>	<p>DESPATCH NOTE No. 7103644</p> <p>Tax Point Date 11/04/12</p> <p>Account No. 1405441 /0000 VAT Exempt</p> <p>Page No. 1 Run No. 967 Order Type 02</p>																																																			
<p>Bill to</p> <p>Mr F Santos Estrada dos Alambiques, n° 32 FARROBO P-9400-050 Porto Santo - MADEI Portugal</p>	<p>Ship to</p> <p>Mr F Santos Estrada dos Alambiques, n° 32 FARROBO P-9400-050 Porto Santo - MADEI Portugal</p>																																																					
<p>Carrier Prisma Portugal (not Madeira)</p> <p>Special Instructions</p> <p>Customer Notes</p> <p>Payment by Mastercard</p>	<p>DESPATCH NOTE</p>																																																					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">Order Reference/ Stg Locn</th> <th style="width: 10%;">Quantity</th> <th style="width: 20%;">Author/ Title</th> <th style="width: 10%;">Binding</th> <th style="width: 15%;">ISBN/ EAN</th> <th style="width: 10%;">Price</th> <th style="width: 20%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>K37D</td> <td>1</td> <td>Kouzes Leadership Practices Inventory</td> <td>PAPER</td> <td>9780470536377</td> <td>8.00</td> <td></td> </tr> <tr> <td>K37D</td> <td>1</td> <td>Kouzes Leadership Practices Inventory 3e</td> <td>PAPER</td> <td>9780470536391</td> <td>12.00</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="7"> <p>***** FOR CUSTOMS & EXCISE PURPOSES ONLY INVOICE DETAILS IN BRITISH POUNDS STERLING</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center; font-size: small;"> <tr> <td><u>NET</u></td> <td><u>VAT RATE</u></td> <td><u>VAT</u></td> <td><u>GROSS</u></td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>16.72</td> <td>.00</td> <td>.00</td> <td>16.72</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>4.88</td> <td>20.00</td> <td>.97</td> <td>5.85</td> <td colspan="3"></td> </tr> </table> <p>*****</p> </td> </tr> </tbody> </table>						Order Reference/ Stg Locn	Quantity	Author/ Title	Binding	ISBN/ EAN	Price		K37D	1	Kouzes Leadership Practices Inventory	PAPER	9780470536377	8.00		K37D	1	Kouzes Leadership Practices Inventory 3e	PAPER	9780470536391	12.00		<p>***** FOR CUSTOMS & EXCISE PURPOSES ONLY INVOICE DETAILS IN BRITISH POUNDS STERLING</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center; font-size: small;"> <tr> <td><u>NET</u></td> <td><u>VAT RATE</u></td> <td><u>VAT</u></td> <td><u>GROSS</u></td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>16.72</td> <td>.00</td> <td>.00</td> <td>16.72</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>4.88</td> <td>20.00</td> <td>.97</td> <td>5.85</td> <td colspan="3"></td> </tr> </table> <p>*****</p>							<u>NET</u>	<u>VAT RATE</u>	<u>VAT</u>	<u>GROSS</u>				16.72	.00	.00	16.72				4.88	20.00	.97	5.85			
Order Reference/ Stg Locn	Quantity	Author/ Title	Binding	ISBN/ EAN	Price																																																	
K37D	1	Kouzes Leadership Practices Inventory	PAPER	9780470536377	8.00																																																	
K37D	1	Kouzes Leadership Practices Inventory 3e	PAPER	9780470536391	12.00																																																	
<p>***** FOR CUSTOMS & EXCISE PURPOSES ONLY INVOICE DETAILS IN BRITISH POUNDS STERLING</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center; font-size: small;"> <tr> <td><u>NET</u></td> <td><u>VAT RATE</u></td> <td><u>VAT</u></td> <td><u>GROSS</u></td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>16.72</td> <td>.00</td> <td>.00</td> <td>16.72</td> <td colspan="3"></td> </tr> <tr> <td>4.88</td> <td>20.00</td> <td>.97</td> <td>5.85</td> <td colspan="3"></td> </tr> </table> <p>*****</p>							<u>NET</u>	<u>VAT RATE</u>	<u>VAT</u>	<u>GROSS</u>				16.72	.00	.00	16.72				4.88	20.00	.97	5.85																														
<u>NET</u>	<u>VAT RATE</u>	<u>VAT</u>	<u>GROSS</u>																																																			
16.72	.00	.00	16.72																																																			
4.88	20.00	.97	5.85																																																			

Anexo V

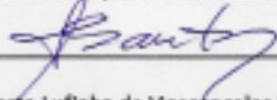
Exmo. Sr.
Director Regional de Educação
Secretaria Regional de Educação
Região Autónoma da Madeira

Fernando Alberto Lufinha de Vasconcelos Pereira dos Santos, aluno do XI Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, no âmbito do trabalho de investigação intitulado "*Práticas de Liderança da(a) Director(a) de Turma - um estudo realizado numa escola da Região Autónoma da Madeira*", sob orientação da Professora Dr^a Lídia da Conceição Grave-Resendes, solicita a V. Exa. autorização para a aplicação de um questionário aos alunos sobre as práticas de liderança (Leadership Practices Inventory, de Kouzes e Posner).

Agradeço a disponibilidade e atenção dedicadas;

Com os melhores cumprimentos,

Porto Santo, 31 de Janeiro de 2012



(Fernando Alberto Lufinha de Vasconcelos Pereira dos Santos)

ANEXO VI



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C ao interessado

EXMO. SENHOR
PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO
ESCOLA BÁS. E SEC. PROFESSOR
DOUTOR FRANCISCO F. BRANCO
SÍTIO DAS MATAS
9400-035 PORTO SANTO

		000660 /5	
Num. referência	Num. classificação de	Num. referência	Data
		Proc. 5.70/12	20.FEV.2012
ASSUNTO: Autorização - aplicação de questionário - investigação "Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Turma na perspetiva dos alunos"			

Vimos por este meio remeter a V. Exa., cópia do requerimento datado de 09/02/12, de **Fernando Alberto Lufinha de Vasconcelos Pereira dos Santos**, dado tratar-se de matéria na âmbito das suas atribuições.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRETOR REGIONAL



(João Estanqueiro)

JS/MCP