

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**As práticas de liderança dos coordenadores de departamento da
Escola Básica Integrada da Maia da Região Autónoma dos Açores**

João da Cruz Marques Louro Patrício

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2015

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**As práticas de liderança dos coordenadores de departamento da Escola
Básica Integrada da Maia da Região Autónoma dos Açores**

João da Cruz Marques Louro Patrício

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa, 2015

Resumo

O estudo que apresentamos enquadra-se na temática da liderança e tem como objetivo compreender as práticas de liderança do coordenador de departamento a partir das perceções dos docentes, seguindo o modelo das Cinco Práticas da Liderança Exemplar de Kouzes e Posner (2009).

O estudo recorreu a uma revisão bibliográfica que comportou a pesquisa a modelos teóricos e trabalhos encetados por diversos autores, construindo um quadro teórico sustentável sobre a temática em estudo. A temática da liderança assume cada vez mais uma importância crescente na sociedade atual, uma vez que em todas as organizações ela é fundamental para o garante do sucesso. A escola também necessita dessa liderança forte e eficaz para levar a bom termo a execução das múltiplas reformas e profundas alterações de que tem sido alvo nas últimas décadas. O sucesso para a implementação e para a prossecução das várias políticas educativas dependem da forma de atuação dos líderes da escola e muito concretamente das lideranças intermédias nela existentes, como é o caso dos coordenadores de departamento. A representação que os professores têm sobre a liderança praticada nas escolas é fundamental para compreender a importância que todos assumem.

Estamos perante um estudo de caso que decorreu na Escola Básica Integrada da Maia, uma escola pública da ilha de São Miguel, na Região Autónoma dos Açores. A população deste estudo foram os professores que integraram os departamentos curriculares da escola. Este estudo define-se como um estudo de natureza quantitativa uma vez que utilizou um inquérito por questionário, o Inventário das Práticas de Liderança (LPI) – Observador, preconizado por Kouzes e Posner (2003), a aplicar aos docentes. As principais questões de partida que delinearam o estudo foram: (i) qual o tipo de liderança exercida pelos coordenadores de departamento; (ii) quais são as competências atribuídas aos coordenadores de departamento na organização e na administração educativa e (iii) quais os desafios com que se depara o coordenador de departamento.

Os resultados da pesquisa permitem-nos concluir que, na opinião dos inquiridos, a prática de liderança observada com maior frequência nos coordenadores de departamento é “Permitir que os Outros Ajam”. Os inquiridos consideram que as práticas de liderança exercida pelos coordenadores de departamento são exemplares, mesmo apesar de a sua frequência ser inferior às que deverão ser registadas por um líder eficaz.

Palavras-chave: liderança; lideranças intermédias; exercício de liderança; docentes.

Abstract

The study presented fits in the leadership theme and its goal is to understand the department coordinator's leadership practices through the teachers' perceptions, according to the model *Five Practices of Exemplary Leadership* by Kouzes and Posner (2009).

The study was based on a bibliographic review that incorporated the research of theoretical models and works done by several authors, enabling to build a theoretic and sustainable board about the theme studied. The leadership theme assumes more and more a growing importance in current society, since it is fundamental to all organizations to guarantee success. The school also needs a strong and effective leadership to succeed in the execution of its multiple reforms and profound changes that it has been undergoing during the last decades. The success of the implementation and the pursuit of the various educational policies depend on the way how school leaders act, more precisely, on the intermediate such as department coordinators. Teachers perceptions over the leadership practiced in school is fundamental to understanding the importance that all assume.

This is a case study that occurred in *Escola Básica Integrada da Maia* a middle public school on *São Miguel* island, in the Azores Autonomous Region. The population of this study was the teachers that integrated the curricular school departments. This study defines itself as a study of a quantitative nature, because it used an inquiry through a questionnaire, the Leadership Practice Inventory (LPI) – Observer, recommended by Kouzes and Posner (2003), applied to the teachers. The main issues of the study outlined were that: (i) the type of leadership exercised by departmental coordinators; (ii) the competences assigned to Department coordinators in the Organization and in educational administration and (iii) the challenges facing the department coordinator.

The research results allow us to conclude that, in the opinion of the respondents, the practice of leadership observed more frequently in department coordinators is "allow others to act". The respondents consider that the practice of leadership exercised by departmental coordinators are exemplary, even though it is inferior to what should be recorded for an effective leader.

Key words: leadership, intermediate leaderships, leadership practice, teachers.

Aos meus grandes líderes, a minha Mãe e o meu Pai (em memória).

Agradecimentos

Este trabalho é o culminar de uma caminhada para a qual contei com um vasto leque de colaboradores, amigos e familiares, aos quais não poderia deixar de manifestar o meu apreço pela sua disponibilidade e apoio permanente à sua realização.

À professora doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes, responsável pela orientação do trabalho de dissertação, quero expressar o meu apreço pela sua constante disponibilidade e pelas numerosas e pertinentes sugestões que o enriqueceram. Não posso, de igual modo, esquecer as suas palavras persistentes de estímulo durante a realização do mesmo.

A todos os professores do curso de mestrado por me proporcionarem a transmissão de conhecimentos ao longo de toda esta etapa.

Aos colegas de mestrado, pela dedicação e empenho em vencermos mais esta etapa das nossas vidas.

À Escola Básica Integrada da Maia e, em particular, ao seu conselho executivo, exprimo o agradecimento sincero pelos meios que foram postos à minha disposição e por todas as facilidades concedidas, o que permitiu a concretização do trabalho.

Aos docentes da Escola Básica Integrada da Maia, agradeço a sua disponibilidade no preenchimento do inquérito por questionário, instrumento de recolha de dados que sustenta o estudo empírico da dissertação.

Por fim, merece uma referência especial a minha família, Hélia, Leonor e João, pelo carinho e compreensão inextinguíveis e por me proporcionarem a realização de mais este projeto pessoal. Sem o vosso apoio não teria sido possível vencer esta etapa.

Aos meus pais, que estiveram comigo desde a primeira hora, obrigado pelo vosso amor. Foram sempre a minha referência de vida e serão sempre a minha fonte de inspiração para vivê-la.

Obrigado a todos.

Índice geral

Resumo	V
Abstract	VI
Dedicatória	VII
Agradecimentos	VIII
Índice geral	IX
Índice de quadros	XIII
Índice de figuras	XVI
Índice de gráficos	XVII
Abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XVIII
Introdução	1
1. Problema de investigação	4
2. Questões de investigação	5
3. Objetivos da investigação	5
Parte I – Enquadramento teórico	6
Capítulo I – A liderança	7
1. O conceito de liderança.....	8
2. A liderança e a gestão	12
3. Teorias de liderança	15
3.1. Teoria dos traços de personalidade	15
3.2. Teoria dos estilos de liderança	18
3.3. Teorias situacionais de liderança	23
4. Vários modelos de liderança	30
4.1. A liderança transacional e a liderança transformacional.....	32
Capítulo II – O modelo de Kouzes e Posner.....	38

1. As cinco práticas de liderança.....	39
1.1. Mostrar o caminho	41
1.2. Inspirar uma visão conjunta	44
1.3. Desafiar o processo	47
1.4. Permitir que os outros ajam.....	50
1.5. Encorajar a vontade.....	53
Capítulo III – Liderança e gestão intermédia	57
1. A liderança na gestão escolar em Portugal	58
2. O coordenador de departamento – liderança intermédia	63
3. A liderança na gestão escolar na Região Autónoma dos Açores	68
4. A liderança do professor	71
Parte II – Estudo empírico.....	77
Capítulo IV – Metodologia da investigação	78
1. A problemática em estudo	79
2. O estudo de caso	81
3. A natureza do estudo.....	83
4. População e amostra	84
5. Instrumento de recolha de dados – o inquérito por questionário	86
5.1. Procedimentos adotados na elaboração do questionário	88
5.2. Procedimentos adotados na administração e recolha dos questionários	91
6. Validade e fiabilidade do estudo.....	93
Capítulo V – A contextualização do estudo.....	95
1. O meio.....	96
2. A caracterização da escola	97
3. Os recursos humanos	99
3.1. Pessoal docente	99
3.2. Pessoal não docente.....	100
3.3. Alunos	101
4. Os departamentos curriculares como estruturas de gestão intermédia no funcionamento da escola.....	105

5.	Os instrumentos que conferem o desenvolvimento da autonomia da escola.....	107
5.1.	Projeto Educativo de Escola	107
5.2.	Plano Anual de Atividades.....	108
5.3.	Regulamento Interno.....	109
5.4.	Projeto Curricular de Escola	109
Capítulo VI – Apresentação e interpretação de dados.....		112
1.	Procedimentos adotados no tratamento dos dados obtidos pelos questionários ..	113
2.	Os resultados do questionário	115
2.1.	Parte I – Caracterização dos inquiridos.....	115
2.1.1.	O género	116
2.1.2.	A idade	116
2.1.3.	O tempo de serviço docente até 31/08/2014	117
2.1.4.	O departamento curricular.....	118
2.1.5.	A relação entre as variáveis idade e género	119
2.1.6.	A relação entre as variáveis tempo de serviço docente até 31/08/2014 e género	120
2.1.7.	A relação entre as variáveis departamento curricular e género.....	120
2.1.8.	A relação entre as variáveis idade e tempo de serviço docente até 31/08/2014.....	121
2.1.9.	A relação entre as variáveis departamento curricular e idade	121
2.1.10.	A relação entre as variáveis departamento curricular e tempo de serviço docente até 31/08/2014.....	122
2.2.	Parte II – As características da liderança dos coordenadores de departamento	123
2.2.1.	Mostrar o Caminho.....	123
2.2.2.	Inspirar uma Visão Conjunta.....	124
2.2.3.	Desafiar o Processo	125
2.2.4.	Permitir que os Outros Ajam.....	126
2.2.5.	Encorajar a Vontade	127
2.3.	Resumo estatístico.....	128
2.4.	Consistência interna	129
3.	Teste de normalidade	129

Conclusões	131
1. Conclusões finais	132
2. Limitações do estudo	137
3. Estudos futuros.....	137
Bibliografia.....	139
Referências bibliográficas.....	140
Referências legislativas.....	147
Documentos referenciados e produzidos pela EBI da Maia	148
Anexos.....	150
Anexo I – Autorização remetida por correio eletrónico pela entidade que validou a utilização do LPI.....	151
Anexo II – Aquisição da versão portuguesa do LPI	154
Anexo III – Autorização remetida através de correio eletrónico pelo presidente do conselho executivo da EBI da Maia a autorizar a realização da investigação na escola	156
Apêndices.....	158
Apêndice I – Questionário aplicado aos docentes	159
Apêndice II – Pedido de autorização ao presidente do conselho executivo da EBI da Maia para a administração de um questionário aos docentes	165

Índice de quadros

Quadro 1.1 – A liderança e a gestão	12
Quadro 1.2 – Diferenças entre gestor e líder	14
Quadro 1.3 – Traços do líder	16
Quadro 1.4 – Os três estilos de liderança	22
Quadro 1.5 – <i>LPC</i> de Fiedler.....	29
Quadro 1.6 – Os processos de influência da liderança transformacional <i>versus</i> transacional.....	34
Quadro 2.1 – As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança exemplar	40
Quadro 3.1 – Funcionamento dos departamentos curriculares	67
Quadro 3.2 – Quadro comparativo que estabelece os órgãos definidos no regime de administração e gestão das escolas no território continental português e na RAA	69
Quadro 3.3 – Os departamentos curriculares na RAA	70
Quadro 4.1 – Relação existente entre a população e a amostra obtida no estudo	86
Quadro 4.2 – O inquérito por questionário segundo a visão de alguns autores	87
Quadro 4.3 – Vantagens e desvantagens da aplicação do inquérito por questionário.....	88
Quadro 4.4 – Escala de <i>Likert</i> utilizada no LPI	90
Quadro 5.1 – Número de docentes em exercício de funções no ano letivo de 2014/2015	99
Quadro 5.2 – As habilitações académicas dos docentes.....	100
Quadro 5.3 – Área de formação dos docentes detentores de mestrado	100
Quadro 5.4 – Pessoal não docente em exercício de funções no ano letivo de 2014/2015	101
Quadro 5.5 – Número total de alunos e turmas	101
Quadro 5.6 – Total de alunos matriculados no 1.º CEB e seu desempenho escolar	102
Quadro 5.7 – Total de alunos matriculados no Programa Oportunidade – Subprograma Oportunidade I – e seu desempenho escolar	103
Quadro 5.8 – Total de alunos matriculados no Programa Oportunidade – Subprograma Oportunidade II – e seu desempenho escolar	103

Quadro 5.9 – Total de alunos matriculados no Programa Oportunidade – Subprograma Oportunidade III – e seu desempenho escolar.....	103
Quadro 5.10 – Total de alunos matriculados no PROFIJ II e seu desempenho escolar	104
Quadro 5.11 – Total de alunos matriculados no 2.º e 3.º CEB e seu desempenho escolar	104
Quadro 5.12 – Composição dos departamentos curriculares na EBI da Maia	106
Quadro 5.13 – Perfil dos coordenadores de departamento.....	106
Quadro 5.14 – Competência dos órgãos de administração e gestão relativamente aos instrumentos de construção da autonomia das unidades orgânicas.....	111
Quadro 6.1 – Distribuição da amostra segundo o género.....	116
Quadro 6.2 – Distribuição da amostra segundo a idade	117
Quadro 6.3 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente até 31/08/2014.....	117
Quadro 6.4 – Distribuição da amostra segundo o departamento curricular	118
Quadro 6.5 – Cruzamento da informação entre a idade e o género do inquirido.....	119
Quadro 6.6 – Cruzamento da informação entre o tempo de serviço docente até 31/08/2014 e o género do inquirido.....	120
Quadro 6.7 – Cruzamento da informação entre o departamento curricular que o inquirido integra e o género	120
Quadro 6.8 – Cruzamento da informação entre a idade e o tempo de serviço docente do inquirido até 31/08/2014.....	121
Quadro 6.9 – Cruzamento da informação entre o departamento curricular que o inquirido integra e a idade	122
Quadro 6.10 – Cruzamento da informação entre o departamento curricular que o inquirido integra e o tempo de serviço docente até 31/08/2014.....	123
Quadro 6.11 – Estudo estatístico das medidas de tendência central ao domínio “Mostrar o Caminho”.....	124
Quadro 6.12 – Estudo estatístico das medidas de tendência central ao domínio “Inspirar uma Visão Conjunta”	125
Quadro 6.13 – Estudo estatístico das medidas de tendência central ao domínio “Desafiar o Processo”	126

Quadro 6.14 – Estudo estatístico das medidas de tendência central ao domínio “Permitir que os Outros Ajam”	127
Quadro 6.15 – Estudo estatístico das medidas de tendência central ao domínio “Encorajar a Vontade”	128
Quadro 6.16 – Quadro estatístico resumo dos índices descritivos	128
Quadro 6.17 – Verificação da consistência interna do modelo com a utilização do coeficiente <i>Alpha de Cronbach</i>	129
Quadro 6.18 – Teste de normalidade aplicado às variáveis da parte I do questionário	130
Quadro 6.19 – Teste de normalidade aplicado às variáveis da parte II do questionário	130

Índice de figuras

Figura 1.1 – Escala <i>LPC</i> de Fiedler	28
---	----

Índice de gráficos

Gráfico 6.1 – Distribuição da amostra segundo o género.....	116
Gráfico 6.2 – Distribuição da amostra segundo a idade	117
Gráfico 6.3 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente até 31/08/2014.....	118
Gráfico 6.4 – Distribuição da amostra segundo o departamento curricular	119

Abreviaturas, siglas e acrónimos

Art.º – Artigo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CTTS – Programa de Colocação Temporária de Trabalhadores

EBI – Escola Básica Integrada

EB1/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância

EB2,3 – Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos

LPC – Least Preferred Co-Worker

LPI – Inventário das Práticas de Liderança

N.º – Número

PROFIJ – Programa Formativo de Inserção de Jovens

RAA – Região Autónoma dos Açores

REE – Regime Educativo Especial

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TPCA – Turma de Projeto Curricular Adaptado

TVA – Transição para a Vida Ativa

Introdução

A escolha do tema para o desenvolvimento desta investigação prendeu-se com o facto da temática da liderança escolar ter vindo a assumir uma importância crescente, marcada por um grande interesse e atualidade em Portugal, fruto das profundas alterações ao nível da administração e da gestão que têm sido verificadas, ultimamente, nas escolas.

A par disso, e muito concretamente, a realização de uma investigação sobre as lideranças intermédias na escola justifica-se porque, cada vez mais, no seio da comunidade educativa, se reconhece a importância que os departamentos curriculares assumem na organização e na administração educativa. A liderança praticada pelos coordenadores de departamento é fundamental para uma atuação de sucesso nos vários domínios em que estas têm implicação direta na escola, nomeadamente, ao nível da gestão do departamento, do desenvolvimento curricular, da gestão de recursos humanos e da resolução de problemas ou tomadas de decisões. É neste contexto, tanto a nível educacional como organizacional, que reside a pertinência da realização desta investigação, uma vez que na Região Autónoma dos Açores (RAA) são escassos os estudos que se conhecem relativamente à liderança praticada pelos coordenadores de departamento nas escolas.

É essencial que os docentes, como atores educativos que lidam diretamente com este tipo de liderança, reconheçam a importância que o cargo de coordenador de departamento assume, não só para o contexto educativo como também para o desenvolvimento profissional dos próprios docentes.

O interesse e a motivação que estiveram na base da realização deste estudo foram, também, a nossa experiência profissional relacionada com o desempenho do cargo de coordenador de departamento curricular, durante seis anos letivos.

O trabalho encontra-se organizado em duas partes estruturantes: a parte I é constituída pelo enquadramento teórico da investigação, que resultou de uma revisão bibliográfica a estudos de vários autores, e a parte II corresponde ao estudo empírico.

Assim, a parte I – enquadramento teórico, subdivide-se nos seguintes capítulos:

Capítulo I – A liderança – pretende-se, nesta primeira abordagem, clarificar o conceito de liderança e dar a conhecer o confronto entre a liderança e a gestão nas organizações. Debruçámo-nos, também, sobre as várias teorias e modelos de liderança preconizados por diversos autores.

Capítulo II – O modelo de Kouzes e Posner – apresentação do estudo desenvolvido por Kouzes e Posner (2009) sobre comportamentos e práticas de liderança. Este modelo assenta nas Cinco Práticas da Liderança Exemplar e serviu de suporte para a parte empírica deste estudo.

Capítulo III – Liderança e gestão escolar – momento do trabalho em que pretendemos direcionar a temática da liderança para as organizações escolares. Dá-se a conhecer o quadro normativo que estabelece a gestão escolar não só em Portugal, como também na RAA. Refere-se o departamento curricular como uma estrutura de gestão intermédia da escola, observando as competências que lhe estão cometidas e o papel do seu coordenador. Apesar de centrarmos esta análise na liderança do coordenador de departamento, não foi descurada a própria liderança do professor.

Reconhecendo a importância de um suporte teórico que fosse a base de desenvolvimento do estudo empírico, neste último capítulo também procurámos integrar a metodologia de investigação adequada, com o objetivo de responder às questões de investigação formuladas, para uma melhor compreensão da problemática em estudo.

No que concerne a parte II – estudo empírico, esta subdivide-se nos seguintes capítulos:

Capítulo IV – Metodologia da investigação – procede-se à explicitação da metodologia a adotar na investigação respeitando os pressupostos teóricos de diversos especialistas.

Capítulo V – A contextualização do estudo – esta secção apresenta uma caracterização da escola onde decorreu o estudo empírico.

Capítulo VI – Apresentação e interpretação de dados – momento de apresentação e análise dos dados obtidos no inquérito por questionário.

Por fim, atendendo às questões de partida para o desenvolvimento deste estudo e aos objetivos inicialmente definidos, após o confronto da informação recolhida no estudo empírico e o devido enquadramento da revisão bibliográfica, são apresentados os resultados finais e as conclusões que este estudo nos permite aferir.

1. Problema de investigação

O presente trabalho pretende dar a conhecer o desenvolvimento de uma investigação no âmbito das lideranças intermédias que decorreu numa escola da RAA.

As escolas deparam-se, cada vez mais, com elevados padrões de exigência e de qualidade, tendo que saber dar resposta às mais variadas solicitações dos diversos atores educativos e sociais, desde as entidades que tutelam o sistema educativo, ao órgão de gestão que lidera a instituição e assume o papel de chefia no topo da organização, coordenando, estrategicamente, as chefias intermédias, que são lideradas pelos coordenadores de departamento e que se posicionam num lugar privilegiado de atuação, nomeadamente, junto dos professores.

No desenvolvimento da sua prática profissional, os professores integram os vários departamentos que coexistem na escola e o coordenador de departamento surge como uma figura central e de ligação entre a liderança de topo e os que integram o órgão por si liderado. No âmbito das suas competências, ao coordenador de departamento cabe, também, promover uma articulação com os coordenadores de outros departamentos, seus pares de coordenação, com os outros órgãos e estruturas de gestão intermédia da escola (como o conselho pedagógico), e outros agentes ou instâncias educativas. Assim, o seu lugar é de destaque no seio da organização e da administração educativas.

O estudo a desenvolver reflete, pois, a importância que as lideranças intermédias assumem na escola, passando pelas práticas que os coordenadores desempenham no quadro da atual política educativa.

Desta forma, é nosso intento compreender e analisar a liderança praticada pelos coordenadores de departamento numa escola pública da ilha de São Miguel, a Escola

Básica Integrada (EBI) da Maia, localizada no concelho da Ribeira Grande, ilha de São Miguel, na RAA.

2. Questões de investigação

Partindo da questão de investigação que orientou este trabalho “Como percecionam os professores a liderança exercida pelos coordenadores de departamento na Escola Básica Integrada da Maia, uma escola da ilha de São Miguel?”, procurar-se-á, também, dar resposta às seguintes questões resultantes desta questão inicial, nomeadamente:

1. Qual o tipo de liderança exercida pelos coordenadores de departamento?
2. Quais são as competências atribuídas aos coordenadores de departamento na organização e na administração educativas?
3. Quais os desafios com que se depara o coordenador de departamento?

3. Objetivos da investigação

Considerando as perceções que os professores da EBI da Maia têm sobre o exercício da liderança praticada pelos coordenadores de departamento, pretende-se, com o desenvolvimento desta investigação:

- Compreender e analisar a liderança praticada pelos coordenadores de departamento;
- Identificar as competências atribuídas ao coordenador de departamento;
- Identificar os desafios e os constrangimentos que se colocam ao exercício da liderança do coordenador de departamento, no seio das lideranças intermédias na escola.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo I – A liderança

1. O conceito de liderança

A liderança está presente em toda a história da humanidade e, a partir do início do século XX, tem sido alvo de análise e de estudo por parte de autores e investigadores do campo das ciências sociais. O seu crescente interesse por parte da comunidade científica tem sido um facto e a comprová-lo estão os inúmeros estudos organizacionais que têm surgido sobre a temática da liderança.

No âmbito dos vários ensaios desenvolvidos sobre a liderança das organizações, tem sido apontado um sem fim de definições para o conceito de liderança, “quase tantas como as pessoas que se dedicaram ao tema” (Bass, 1990 *apud* Rego, 1997, p. 23).

Muito conotado com a esfera organizacional, o conceito de liderança coloca o líder numa posição de chefia na estrutura, centrando a sua atuação na superação dos objetivos e metas da organização, numa lógica de eficácia organizacional. Nos tempos que correm, as organizações pretendem líderes que levem as equipas e as pessoas que as integram a alcançarem as metas organizacionais, em detrimento de meros dirigentes que se limitam a dar ordens e que não colaboram com os seus membros ou seguidores. A este propósito, Ervilha (2008) considera que “liderar é influenciar e conduzir pessoas nas situações em que é identificado um objetivo claro e definido, que busca os resultados desejados” (p. 54).

São vários os autores, entre os quais Chiavenato (2003) e Robbins (2010), que sustentam a ideia de que o líder tem de saber relacionar-se e saber motivar os outros a agir em torno de interesses comuns no seio da organização. Esta capacidade de influência do líder sobre as pessoas com quem se relaciona, encorajando-as a desenvolver as suas atividades e levando-as a participar nas tomadas de decisão, poderá traduzir-se em elevados níveis de eficiência na estrutura que lidera, ao mesmo tempo que fomenta o desenvolvimento e o conhecimento de uma cultura organizacional.

Chiavenato (2010), a este propósito, entende que “as pessoas passam a ser consideradas como parceiros da organização que tomam decisões a respeito de suas atividades, cumprem metas e alcançam resultados” (p. 42). Liderar é, pois, um desafio permanente

e que deve ser partilhado numa concertação de ações entre todos os elementos da organização procurando sempre o sentido de mudança e a melhoria da totalidade.

Inequívoco será o facto de, no exercício de um cargo de liderança, ser determinante a atitude do líder perante os liderados. Para Bergamini (2002), o líder tem de assumir essa vontade de liderança como uma motivação para influenciar os outros, contribuindo para o crescimento individual de ambos, líder e liderado, permitindo, também, em determinadas situações, a prática da partilha da liderança no seio das organizações.

A literatura remete-nos para inúmeras definições do conceito de liderança, embora comungando todas do mesmo pressuposto: a valorização de uma interação estabelecida entre os atores na sua esfera organizacional, de forma a atingir um elevado nível de sucesso na organização.

Vejamos algumas das inúmeras definições de liderança, suportadas por diversos autores, e que, de um modo geral, concorrem para esta conceção.

1. A capacidade ou habilidade para conduzir ou guiar os outros (Luís Graça, 1995).
2. O processo de induzir os outros a actuar na prossecução de uma meta comum (Edwin Locke, 1994).
3. Liderar é motivar as condutas dos membros de acordo com as expectativas da organização (Ciscar e Uria, 1996).
4. Liderar é, essencialmente, articular e dar uma visão clara da missão na organização, procedendo para tal à especificação do conteúdo da missão e dos seus valores (Astin, 1985).
5. Liderar é a aptidão para saber tomar decisões e transmiti-las, organizar o trabalho de equipa, vincular os indivíduos a um trabalho comum e delegar funções e responsabilidades aos demais membros (Manuel Alvarez, 1998).
6. Liderança é uma tentativa de influenciar o comportamento de outro indivíduo ou grupo (Paul Hersey, 1985).
7. Liderança é a habilidade para decidir o que deve ser feito e depois convencer outros a fazê-lo (Dwight D. Eisenhower).
8. Liderança é o processo de persuasão ou exemplo pelo qual um indivíduo (ou equipa de liderança) induz o grupo a perseguir objectivos do líder ou partilhados pelo líder e os seus seguidores (John Gardner, 1990).

(Bento & Mendonça, 2010, p. 33)

Bento e Mendonça (2010), por seu turno, também avançam uma definição desta matéria, caracterizando a liderança como:

a atividade de influenciar pessoas, fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objectivos de grupo; a liderança é, pois, um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana com vista à prossecução de determinados objectivos (p. 3).

Aliada a uma capacidade de decisão, o líder terá, pois, que saber gerir com eficácia a relação de poder entre as várias hierarquias da organização, tendo na comunicação e na capacidade de decisão as suas principais ferramentas.

Uma organização eficaz e que consiga bons resultados terá por base uma boa liderança, uma liderança sólida, com convicções e que consiga mobilizar as pessoas para atingir um determinado resultado. Neste seguimento, para Nye (2009), o líder “é alguém que ajuda um grupo a estabelecer e a alcançar objetivos comuns” (p. 39).

Disposta a definição do nosso conceito base, é importante referir que entre o período de 1904 e 1948 foram efetuados mais de cem estudos sobre a liderança incidindo sobre as características e os traços dos líderes (Stogdill, 1948 *apud* Ribeiro & Bento, 2010). Entre a década de 40 e 50 do mesmo século, os estudos concluíram que não eram as características ou os traços individuais que conferiam a aptidão para que uma pessoa se tornasse um bom líder. Nos meados da década de 70, todavia, já se passou a considerar que determinadas características pessoais poderiam ser determinantes para a distinção de líderes de sucesso (Kirkpatrick & Loke, 1991 *apud* Ribeiro & Bento, 2010).

Atualmente, os estudiosos da temática da liderança, acreditam nesta perspetiva das características de personalidade, entre as quais se destacam, a ambição, a motivação para a liderança, a honestidade, o conhecimento, a sensibilidade e a capacidade para adaptar o estilo de liderança às situações (Ribeiro & Bento, 2010).

Ademais, e segundo Freitas (2011), para o sucesso das organizações é determinante uma atuação do líder direcionada para o desenvolvimento das pessoas e para os resultados organizacionais. Essa atuação deve pautar-se pela assunção de valores individuais e sociais de lealdade, compromisso, respeito, inovação e mudança.

Desta forma, a componente emocional no exercício da liderança tem ganho algum terreno, atualmente, com autores como Goleman, Boyatzis e McKee (2011) que encontram a sua fundamentação no âmbito da inteligência emocional. Assim, o desenvolvimento de um determinado tipo de emoções, positivas ou negativas, desencadeiam o mesmo tipo de comportamento e de atitude no outro, algo que os

autores designam por “ressonância”, um mecanismo de interação das emoções no âmbito do desenvolvimento de uma liderança emocional. Vejamos:

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

(Goleman *et al.*, 2011, p. 9)

Ainda para estes autores, a liderança é entendida como um elemento marcante na esfera organizacional, ao prever uma ligação emocional intrínseca:

Os grandes líderes emocionam-nos. Acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós. Quando procuramos explicar porque somos tão eficazes, falamos de estratégia, de visão ou de ideias poderosas. Mas a realidade é muito mais básica: a Grande Liderança baseia-se nas emoções. Em tudo o que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção –, o sucesso depende da forma como o fazem. Mesmo que façam correctamente todas as outras coisas, se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou devia.

(Goleman *et al.*, 2011, p. 23)

Para além da dimensão emocional, existem vários autores que atribuem ao desempenho da liderança uma forte capacidade de visão do líder. Esta outra dimensão da liderança assume, nos dias de hoje, uma importância vital. Robbins (2010) entende, por exemplo, que o exercício de uma “liderança visionária é a capacidade de criar e articular uma visão realista, crível e atraente do futuro para uma organização ou unidade organizacional, que cresce e melhora a partir do presente” (p. 234).

Assim, na década de 80 vislumbram-se novos entendimentos para o conceito de liderança das organizações. O líder começa a ser percebido como um gestor, pois promove o desenvolvimento de uma articulação concertada entre os valores que suportam a realidade organizacional e a visão de uma liderança que assenta nos objetivos e na missão da organização (Costa, 2000 *apud* Bento, Ribeiro & Teles, 2010). Para os autores, esta nova aceção sobre a liderança fez emergir o movimento da *Nova Liderança*, onde têm lugar as teorias da liderança transformacional, por oposição à liderança transaccional, entre outras, de que nos ocuparemos adiante.

2. A liderança e a gestão

Ao explorarmos uma abordagem introdutória em torno do conceito de liderança, focar-nos-emos, agora, numa nova perspectiva sobre esta temática, nomeadamente a relação existente entre o exercício da liderança e o exercício da gestão organizacional. Poderá o líder desempenhar o papel de líder e de gestor, em simultâneo, e, inversamente poderá o gestor tornar-se também um líder? Serão papéis divergentes ou que se conciliam entre si?

Na revisão da literatura feita para encontrarmos uma clarificação em torno destas questões, parece consensual entre os autores a existência de uma distinção entre a liderança e a gestão. Este parece ser também o entendimento de Fishman (2004 *apud* Silva, 2010), quando diz que “liderar é como ver através do telescópio, gerir é como ver através do microscópio. Ambos os instrumentos são úteis, mas são usados para fins completamente diferentes” (p. 77).

Na perspectiva de Cunha e Rego (2007), a liderança é normalmente associada a um processo mais emocional, enquanto à gestão é atribuído um papel mais racional. No quadro 1.1, apresentamos uma síntese que define dimensões distintas para a liderança e para a gestão.

Quadro 1.1 – A liderança e a gestão

Liderança	Gestão
Emocional	Racional
‘Quente’	‘Fria’
Relacional-pessoal	Procedimental
Original	Imitadora
Proactiva	Reativa
Assente em valores	Assente em transações
Poderá ainda ser: Inovadora Criativa Inspiradora Visionária	Poderá ainda ser: Calculista Eficiente
É relacionamento	É poder
É operacionalizada por líderes e seguidores	É operacionalizada por gestores e subordinados
Pretende-se uma mudança organizacional efetiva	Pretende-se uma coordenação de meios humanos e materiais com vista à promoção organizacional
As mudanças refletem os propósitos dos líderes e dos seguidores	A coordenação das atividades reflete os propósitos da organização

Fonte: Adaptado de Cunha & Rego (2007, p. 184)

Aparentemente, e apesar de assumirem aspetos antagónicos entre si, a liderança e a gestão também poderão assumir-se como sistemas complementares no seio das organizações, uma vez que ambas são necessárias para dar resposta à complexidade e às profundas mudanças que as organizações ambicionam, no sentido da melhoria dos objetivos a que se destinam.

Cuban (1988 *apud* Silva, 2010) enfatiza a dicotomia existente entre os conceitos de liderança e de gestão, sem, contudo, menosprezar a complementaridade que ambas poderão assumir nas organizações. Ora vejamos:

Por liderança, entende-se a acção de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objectivos, motivação e acções de outros. Frequentemente iniciam processos de mudança para alcançar objectivos já definidos ou novos desafios. A liderança envolve muita subtilidade, energia e capacidade de realização.

A gestão ocupa-se da manutenção eficiente e eficaz do funcionamento corrente de uma organização. Embora a gestão apresente frequentemente traços das características da liderança, no conjunto da função ocupa-se mais da manutenção do que da mudança. Ambas são importantes e o que torna uma ou outra determinantes são o contexto e o momento (p. 77).

O líder e o gestor são, desta forma, os atores organizacionais que norteiam estas duas dimensões que temos vindo a explorar, a liderança e a gestão. Também aqui, encontramos diversas abordagens relativamente ao papel que cada um assume na esfera organizacional. Chiavenato (2006), de uma forma muito incisiva, afirma:

Os líderes de hoje nada têm a ver com os chefes do passado. Líderes criam novos líderes; chefes criam subordinados. Líderes trabalham por um objectivo comum; chefes agem de acordo com os seus próprios interesses. Líderes criam o prazer do desempenho; chefes geram o medo da punição (p. 452).

À criatividade do líder é aliada a capacidade de adaptação à mudança e a sua dimensão visionária em torno dos objetivos que norteiam a missão organizacional. Por sua vez, “os gestores são mais racionais, trabalham mais com a ‘cabeça’ do que com o ‘coração’, lidam com a eficiência, o planeamento, os procedimentos, o controlo e os regulamentos” (Cunha, Rego, Neves, Cabral-Cardoso & Cunha, 2014, p. 333).

Hopper e Potter (2015) desenvolveram um estudo que apresentava, claramente, a distinção existente quanto ao papel do gestor e do líder nas organizações. Estes autores referem mesmo que ao gestor é incumbida uma tarefa de gestão e de previsão de resultados de curto prazo, enquanto que aos líderes, no trabalho com as pessoas, é

associada uma ideia de longo prazo, no sentido de um porvir mais visionário. Apresentemos o quadro 1.2 que destaca os diferentes papéis do gestor e do líder na organização.

Quadro 1.2 – Diferenças entre gestor e líder

O gestor	O líder
✓ Administra	✓ Inova
✓ É uma cópia	✓ É original
✓ Mantém	✓ Desenvolve
✓ Centra-se nos sistemas	✓ Centra-se nas pessoas
✓ Baseia-se no controlo	✓ Inspira confiança
✓ Visão de curto alcance	✓ Visão de longo alcance
✓ Pergunta como e quando	✓ Pergunta o quê e porquê
✓ Desperto para a base	✓ Desperta para o horizonte
✓ Imita	✓ Origina
✓ Aceita o <i>status quo</i>	✓ Desafia o <i>status quo</i>
✓ Obedece às ordens sem questionar	✓ Obedece quando deve, mas pensa
✓ Faz as coisas corretamente	✓ Faz as coisas certas
✓ Recebe formação	✓ Aprende
✓ Os gestores operam dentro da cultura	✓ Os líderes criam a cultura

Fonte: Hooper & Potter (2010, p. 73)

Se transpusermos o conceito de liderança para as organizações educativas, também se verificará que a escola é alvo de uma liderança que apresenta cada vez mais aspetos em comum com as demais organizações, nomeadamente a procura pela inovação e pela obtenção de resultados de excelência (Fullan, 2003). A temática da liderança tem, pois, uma importância estratégica e fundamental para o desenvolvimento das organizações, quer sejam elas educativas ou não, observando-se na questão das lideranças intermédias um lugar pleno no exercício de uma liderança partilhada que encontra a sua abordagem na presente temática.

O exercício de uma liderança implica, como já foi analisado, capacidade de visão, de estratégia e de mudança, com uma ação centrada nos fins e nas pessoas. Aliada a um conceito de gestão, a liderança, assim, encontra uma forma mais operacional na implementação dos meios, dos recursos e dos sistemas ao dispor na organização. Contudo, a liderança nas escolas, para além de outras dimensões que também prevalecem, deverá dar primazia à dimensão do ensino e da aprendizagem, uma vez que as escolas existem pelos alunos e em função destes e serão estes que deverão estar no centro da vida escolar. A eficácia da escola está, então, ainda muito centrada na

dimensão do ensino e da aprendizagem, destacando-se nesta os resultados e o desempenho dos alunos, tanto ao nível da avaliação interna, como da avaliação externa.

3. Teorias de liderança

São vários os autores que se têm dedicado ao desenvolvimento de estudos sobre a liderança e, com base nessas investigações tem surgido um quadro teórico que suporta as diversas teorias da liderança que se têm vindo a afirmar.

O estudo das teorias da liderança tem revelado que estas assumem um carácter dinâmico e de mudança ao longo do tempo, sendo esta uma conceção que acolhe grande consenso entre os investigadores. Como forma de facilitarmos o estudo e a abordagem relativamente aos modelos teóricos da liderança, optámos por alicerçar a nossa investigação no seguimento da evolução das teorias da liderança ao longo do tempo, sendo que esta perspectiva também tem adquirido consenso entre os seus estudiosos.

Adotámos, desta forma, as formulações de Chiavenato (2004), na Teoria das Relações Humanas, relativamente ao papel de influência que a liderança exerce sobre o comportamento das pessoas, classificando a abordagem às teorias sobre a liderança em três grandes grupos, nomeadamente:

- Teoria dos traços de personalidade – as características pessoais do líder determinam a sua personalidade para o exercício da liderança;
- Teoria dos estilos de liderança – o comportamento adotado pelo líder marcará o seu estilo de liderança: autocrático, democrático ou liberal;
- Teorias situacionais de liderança – a adoção de diferentes padrões de liderança, consoante as circunstâncias da situação.

3.1. Teoria dos traços de personalidade

Costa (2000) e Barracho e Martins (2010) são unânimes em afirmar que os primeiros estudos efetuados sobre liderança remontam à Segunda Guerra Mundial, uma vez que se

pretendia, então, recrutar oficiais para o exército que tivessem o que na altura se consideravam serem atributos naturais, nomeadamente traços físicos e determinadas características da personalidade que os capacitassem para o exercício de uma função de poder hierárquico.

Estas perspetivas também são designadas de teorias do “grande homem”, na convicção de que se nasce já um grande homem e que este não se faz; ou seja, mais do que feitos, os líderes são natos. Desta forma, esta abordagem preconiza que nem todas as pessoas nascem para liderar, podendo algumas nascer para serem lideradas. Apenas as que detêm determinados traços de personalidade reúnem condições para se tornarem melhores líderes. Costa (2000) refere que esta visão “é aquela que protagoniza os primórdios das concepções e da investigação sobre a presente problemática” (p. 17).

Apresentamos, de seguida, um quadro-síntese com o entendimento de vários autores relativamente aos traços ou características do líder, na perspetiva da teoria dos traços:

Quadro 1.3 – Traços do líder

Autor	Traços ou características do líder
Ganders (1927)	Autocontrolo, justiça, imparcialidade, energia, entusiasmo, tacto, sinceridade, franqueza, confiança, capacidade de decisão, dignidade, amabilidade, alegria, cordialidade.
Zimmerman (1934)	Coragem, inteligência, visão, iniciativa, discernimento, personalidade, mente aberta, saber, autoconfiança, solidariedade, energia, sinceridade.
Ordway Tead (1935)	Energia física e mental, sentido de propósito/direção, entusiasmo, amizade/afeto, integridade, domínio técnico, capacidade de decisão, inteligência, capacidade para ensinar, fé.
Deraborn (1947)	Inteligência, iniciativa, coragem, autoconfiança, visão, bondade, bom humor, conhecimento da natureza humana.
Stogdill (1974)	Inteligência, criatividade, fluência verbal, autoestima, estabilidade emocional, adaptabilidade às situações, intuição, vigilância, tolerância, iniciativa, persistência, capacidade de persuasão, responsabilidade.

Fonte: Adaptado de Bento & Mendonça (2010, p. 39)

Tal como podemos constatar, e corroborando Chiavenato (1993), a natureza destes estudos revelou que existia uma grande preocupação em descobrir quais seriam os traços comuns nos líderes, a nível físico, intelectual, social e, até, relacionados com a tarefa a desempenhar.

Apesar da abordagem dos traços de personalidade comportar uma longa aceitação no decurso da história da humanidade, vários têm sido os teóricos que têm questionado a sua validade na procura de respostas pouco contundentes.

Em 1948, Stogdhill (*apud* Bento & Mendonça, 2010), conclui que não é uma determinada combinação de traços que poderá definir um líder, nem isso fazer dele um líder eficaz, pois certos traços poderão fazer dele um líder eficaz numa determinada situação e não noutra. Esta perspectiva veio quebrar algum purismo inicial muito centrado nas características pessoais/internas do líder, voltando-se o enfoque para o campo situacional, que poderá interferir nos níveis de eficácia ou de ineficácia do líder. Alguns resultados de investigações sobre esta temática vieram demonstrar a inexistência de uma característica pessoal ou de um conjunto dessas características presentes em todos os líderes. Logo, estas não poderão esclarecer a conduta e a eficácia do líder. Por sua vez, os estudos também demonstram que os não líderes também são portadores de muitos desses traços e que muitos deles se encontram presentes no comum dos cidadãos (Bento & Mendonça, 2010).

A este propósito, consideremos a perspectiva de Stogdhill, que patenteia alguma atualidade.

Uma pessoa não se torna um líder em virtude da posse de alguma combinação de traços, mas o padrão de características pessoais do líder pode produzir algumas relações relevantes com as características, actividades e objectivos dos seguidores. Assim, a liderança deve ser concebida em termos de interações de variáveis que estão em constante fluxo e mudança.

(Stogdhill, 1948, *apud* Lourenço, 2000, p. 4)

Com o descrédito destas teorias, teóricos e investigadores não descartam, contudo, a possibilidade de determinadas características pessoais da liderança constituírem também uma referência que o líder não deverá descurar. Não nos parece que esta abordagem teórica constitua um referencial único para o desenvolvimento da liderança, mas também sabemos que determinados comportamentos ou características pessoais assumem um papel crucial no desempenho da liderança.

3.2. Teoria dos estilos de liderança

Atendendo aos resultados contraditórios que estiveram presentes na abordagem à teoria dos traços de personalidade, os estudiosos, a partir daqui, centraram o seu campo de ação nos comportamentos observados. Quer-se com isto dizer que se passou para o primeiro plano da investigação aquilo que o líder faz e como o faz, e não aquilo que é (Chiavenato, 2004).

Os seguidores desta nova linha de investigação pretendiam, desta forma, identificar um modelo de comportamento do líder que estivesse associado à eficácia da liderança.

Na década de 1930, começaram a surgir os primeiros estudos com Kurt Lewin, nos domínios da psicologia social e das dinâmicas de grupos, sobre a relação dos líderes e dos liderados. Vários foram os autores que abordaram os tipos de liderança, sobressaindo os estudos de White e Lippit (1939), citados por Marquis e Hudson (2005), que estudaram a liderança focalizada no comportamento do líder em relação aos seus subordinados. O quadro teórico pressuposto por estes autores assenta num modelo de reciprocidade entre o líder e os liderados, em que as relações interpessoais da equipa são determinantes para a eficiência do trabalho e são a base do estilo de liderança adotado pelo líder. É da interação entre ambos os agentes, líder e liderados, que se depreende o estilo de liderança adotado pelo líder.

Mais do que isso, é o comportamento que o líder utiliza para com os seus subordinados que definirá o estilo de liderança utilizado. Estes autores identificaram estilos comuns no exercício da liderança, consoante se tratasse da liderança autoritária ou autocrática, da liderança democrática e da liderança liberal ou *laissez-faire*, no relacionamento do líder com o seu grupo, perante objetivos traçados e tendo em vista a resolução de problemas.

Para suportar este modelo teórico foi realizado um estudo em quatro grupos de crianças de dez anos que, de seis em seis semanas, eram confrontados com um dos estilos de liderança mencionados. Registaram-se padrões de comportamento diferenciados consoante o estilo de liderança exercido.

Segundo Lewin, na liderança autocrática o líder é a sua figura central.

A organização de um grupo autocrático está baseada nas ações do líder. É ele quem determina a orientação e estabelece os objetivos para os membros do grupo. O campo de força desse líder irá manter o indivíduo em ação e fará do grupo uma unidade organizada.

(Lewin, 1973, *apud* Castellani, 2012, p. 437)

O líder autoritário assume, assim, um controle excessivo sobre o grupo de trabalho, não lhe conferindo qualquer tipo de participação ou de tomada de decisão, pois é o líder que estabelece as decisões, descurando a opinião dos liderados. Este tipo de liderança é focado nas tarefas, sendo o líder quem determina, na execução das mesmas todas as medidas, ainda que estas surjam de forma imprevisível para o grupo. O quê, quando e como fazer, cabe ao líder decidir, por isso esta liderança é também designada de liderança diretiva. Os elogios e as críticas ao trabalho são apontados pelo líder a cada membro de forma direta e pessoal.

Quando os grupos foram confrontados com este estilo de liderança não se verificaram relações de amizade entre os seus membros. Toda a ação do grupo estava centrada no trabalho e na realização das tarefas, sendo registadas tensão, frustração e comportamentos agressivos e indisciplinados que pioram com a ausência do líder, existindo, ainda, pouca produção. É apenas quando o líder se encontra presente que o trabalho de grupo se incrementa. Daqui facilmente se depreende que a motivação, a autonomia e a criatividade são diminutas, devido à existência de um comando dirigista em que a comunicação flui de cima para baixo, colocando a tónica numa distância de *status* (“eu” e “você”) entre o líder e os membros do grupo.

Este estilo de liderança preconizado por Kurt Lewin e pelos seus colaboradores centraliza na figura do líder todo o poder, uma vez que é ele que detém o controlo de tudo, dominando o grupo e conduzindo-o na direção que pretende (Chiavenato, 2005). Está-lhe associada uma conceção pouco flexível nas práticas organizacionais.

Por sua vez, no estilo de liderança democrática, as decisões são tomadas pelo líder e pelo grupo, partilhando-se responsabilidades comuns. Neste estilo de liderança é dado ênfase tanto ao líder, como ao grupo. As preocupações são partilhadas pelo grupo e dadas a conhecer ao líder que assume uma importante função de apoio e de mediador para que o grupo atinja os objetivos propostos. No grupo vive-se um bom relacionamento e subsistem amizades entre os seus elementos, percecionando-se um

clima de satisfação no trabalho a desenvolver, que se verifica tanto na presença como na ausência do líder do grupo.

A comunicação entre o líder e os elementos do grupo caracteriza-se pela sua naturalidade e lealdade, onde o primeiro não assume uma postura de imposição das tarefas a desenvolver (como verificado aquando de um estilo de liderança autoritária). Pelo contrário, é o grupo que define quem faz o quê, existindo liberdade dentro do mesmo para a escolha dos companheiros de trabalho na execução das tarefas. O líder democrático é objetivo e factual; isto é, cinge-se aos factos aquando da avaliação do desempenho do grupo que lidera, criticando e elogiando de forma construtiva. Como neste estilo de liderança o líder procura ser mais um elemento entre os restantes, é este fator de proximidade do líder com a sua equipa que o pode conduzir a este tipo de relacionamento com o grupo, enfatizando-se o “nós”, em detrimento do “eu” e do “você”.

Este estilo de liderança é também designado de liderança participativa ou consultiva, pois vive muito das pessoas e estas são chamadas a participar em processos que envolvem a tomada de decisão (Lourenço, 2000).

Diferente dos estilos de liderança até aqui apresentados, o autocrático e o democrático, surge-nos um estilo de liderança liberal, também denominado de *laissez-faire*, onde não existe a imposição de regras.

O termo *laissez-faire*, em língua francesa, resulta da contração da expressão *laissez-faire, laissez-aller, laisser-passer*, significando, literalmente, “deixai fazer, deixai ir, deixai passar”. É, logo, pelo significado desta expressão que denotamos alguma liberdade na prossecução dos objetivos a atingir na execução de projetos.

De facto, esta liderança caracteriza-se por preconizar uma abordagem em que o líder não apresenta uma missão de rumo para a organização, em que os seus objetivos se revelam pouco claros e em que há pouca visão de futuro.

No exercício de um estilo de liderança desta natureza, a participação do líder é limitada e este confere ao grupo total liberdade de ação, nomeadamente na tomada de decisões. O grupo tem autonomia para escolher os seus parceiros de trabalho e decidir, também,

sobre a divisão de tarefas, sem ser necessária a participação do líder. Existe, porventura, uma intervenção esporádica do líder, apenas quando o grupo solicita a sua participação, a qual se limita à emissão de pareceres e opiniões sobre as atividades desenvolvidas. Apesar de se verificar entre os membros do grupo uma atividade intensa, existe pouca produtividade, uma vez que as tarefas ocorrem de forma pontual. Esta oscilação é, também, fruto das inúmeras discussões pessoais que ocorrem e que se traduzem numa perda de tempo para a prossecução das tarefas. Neste tipo de liderança, verifica-se algum individualismo cultivado pelos elementos do grupo, já que o líder é pouco respeitado, sendo-lhe reconhecida pouca autoridade no interior do grupo, pois não se impõe ao mesmo. O líder *laissez-faire* não se interessa em regular ou avaliar as atividades desenvolvidas pelo grupo e a sua liderança caracteriza-se por assumir um comportamento muito permissivo com os seus subordinados.

Para além disso, a atuação do líder pauta-se por parâmetros de alguma negligência visto deixar passar erros e falhas sem os corrigir, sendo colmatados e solucionados pelos membros do grupo que tendem a pensar que poderão agir de livre vontade. Estes comportamentos do líder podem conduzir o grupo à apatia e à frustração dos seus elementos, já que não esperam muito do seu líder.

Os investigadores consideram que no estilo *laissez-faire* o líder não demonstra no exercício das suas funções, comportamentos típicos de liderança, identificando-se, simplesmente, e antagonicamente, a precisa ausência de uma liderança, o que se manifesta, vulgarmente, na ineficácia dos resultados alcançados (Barracho & Martins, 2010; Bass & Avolio, 2004; Castanheira & Costa, 2007; Eagly & Carli, 2003).

Este é considerado por muitos autores o pior estilo de liderança, uma vez que o que prolifera no seu âmago é a desorganização e o desrespeito entre os seus membros e também para com o próprio líder, falhando um rumo organizacional que deveria ser determinante na tomada de decisões, na resolução de conflitos e na regulação e avaliação sobre o que se passa na esfera organizacional.

Em suma, os três estilos da abordagem teórica da liderança desenvolvem-se de acordo com as características individuais do líder, integrando as características do grupo de pessoas que compõem a organização e a própria dinâmica organizacional, enquanto

fatores determinantes para o desenvolvimento de uma cultura organizacional que poderão definir o estilo de liderança em cada gestor.

O quadro que apresentamos de seguida sugere-nos uma comparação dos três estilos de liderança, focada na dimensão do líder e na forma como este se relaciona no cumprimento das tarefas e na interação que estabelece com os seus subordinados.

Quadro 1.4 – Os três estilos de liderança

Estilo de liderança	Autocrática	Democrática	Liberal (<i>laissez-faire</i>)
Tomada de decisão	O líder estabelece as diretrizes sem a participação do grupo.	O líder estimula, dá apoio e as diretrizes são discutidas e definidas pelo grupo.	Existe liberdade total para as decisões individuais e de grupo e a participação do líder é mínima.
Desenvolvimento da tarefa	O líder estabelece as medidas a cumprir para a execução das tarefas, cada uma de <i>per si</i> , à medida que se tornam necessárias e de forma imprevisível para o grupo.	O grupo pede apoio ao líder na definição de estratégias para atingir os objetivos e este, por sua vez, apresenta alternativas para o grupo escolher, fazendo com que as tarefas captem outras perspetivas.	O líder apenas participa nas ações do grupo desde que este as solicite.
Divisão do trabalho	O líder determina qual a tarefa a cumprir e o seu companheiro de trabalho.	É o grupo que define a divisão de tarefas e cada elemento escolhe livremente os companheiros de trabalho.	O grupo tem liberdade para decidir na divisão de tarefas e na escolha dos colegas. Ausência de participação do líder.
Relação líder/grupo	O líder domina o grupo, elogia e critica pessoalmente o trabalho de cada elemento.	O líder procura ser um elemento do grupo. É objetivo e factual nas críticas e nos elogios.	O líder não regula as atividades nem avalia o grupo e só o faz quando solicitado.

Fonte: Adaptado de Chiavenato (2004, p. 138)

Sintetizando a informação veiculada pelo quadro anterior, poderemos afirmar que existe uma tónica permanente entre o líder e os seus seguidores ou subordinados, embora no estilo autocrático esta permaneça no líder, no estilo democrático se subsuma a ambos, e no estilo liberal recaia no subordinado. A globalidade dos autores, a este propósito, refere que no estilo autocrático existe uma maior produtividade, enquanto no democrático surge uma maior qualidade no trabalho, aliada a alguma criatividade.

Já na senda de uma abordagem teórica contingencial, foco da secção seguinte, Chiavenato (2004), a propósito do modelo da teoria dos estilos de liderança, diz-nos o seguinte:

Na prática, o líder utiliza os três processos de liderança, de acordo com a situação, com as pessoas e com a tarefa a ser executada. O líder tanto manda cumprir ordens, como consulta os subordinados antes de tomar uma decisão, como sugere a maneira de realizar certas tarefas: ele utiliza a liderança autocrática, democrática e liberal. O desafio da liderança é saber quando aplicar qual estilo, com quem e em que circunstâncias e actividades.

(Chiavenato, 2004, p. 125)

3.3. Teorias situacionais de liderança

A liderança revela-se essencial para o desenvolvimento de práticas de sucesso em todas as organizações. No entanto, a sua definição não é assim tão linear, tendo sido marcada pelas características de personalidade do líder e pela associação de diversos elementos, desde as relações de poder, até às de obediência e de influência, sendo comumente entendida como um meio para alcançar os objetivos de um determinado grupo.

Como já abordado, durante muito tempo, os estudiosos e investigadores procuraram difundir a ideia de que o fenómeno da liderança se encontrava muito associado ao líder, nomeadamente às características pessoais inatas, uma corrente que se manteve em vigor num lato período. Todavia, os teóricos da abordagem à teoria dos traços de personalidade não demonstraram a existência de características únicas que identificassem o líder, uma vez que este não age sempre da mesma forma. Estas pesquisas apenas conseguiram demonstrar, ainda que vagamente, que determinados traços ou características como a ambição, a integridade, a empatia e a autoconfiança, poderiam estar relacionadas com o exercício e a manutenção de posições de liderança.

Bergamini (1994) consegue esclarecer-nos quando afirma que:

O enfoque dos traços predominou até à década de quarenta, tendo como grandes contribuintes para o seu sucesso as pesquisas desenvolvidas pelos testes psicológicos muito incrementados a partir de 1920 até 1950. Stogdill e Mann serviram-se dos resultados das pesquisas disponíveis acerca de liderança que datavam de 1904 a 1948, encontrando aproximadamente 124 projectos voltados a esse tipo de enfoque no estudo da liderança. Com a revisão desses projectos foi possível chegar a um resultado que permitiu listar aproximadamente 34 traços de personalidade considerados como características típicas da amostragem dos líderes eficazes [...]. Alguns exemplos dos traços encontrados são: sociabilidade e habilidades interpessoais, auto-confiança, ascendência e domínio, participação nas trocas sociais, fluência verbal, equilíbrio emocional e controle, busca de responsabilidade e outros (p. 27).

Apesar dos exemplos referidos pelo autor, estas formulações revelaram-se inconsistentes e redundaram em fracasso, já que não estabeleceram, claramente, a

diferença entre as características inatas e as que poderiam ser adquiridas pelo líder. Não esqueçamos, de facto, que muitos líderes, assim como não-líderes, são portadores de muitos destes atributos pessoais que poderão revelar-se determinantes para o desempenho de papéis de liderança organizacional.

Verificando que estas teorias ignoravam, também, os fatores situacionais, e como alternativa, começaram a surgir estudos sobre liderança que focalizaram o seu campo de atuação no comportamento do líder perante determinada situação. Assim, o comportamento tal como é observado e o contexto em que o mesmo ocorre torna-se o cerne do desenvolvimento das abordagens situacionais ou contingenciais de liderança.

Vários foram os investigadores que rapidamente começaram a perceber um entendimento da organização como um sistema de contingências. Após vários estudos realizados nos meados do século XX, começou a surgir uma ideia alternativa à teoria dos traços de personalidade. Deixou de prevalecer a percepção de que o domínio de certos traços no indivíduo poderia contribuir para o sucesso de uma liderança, mas, em contrapartida, começou a ganhar terreno no campo da investigação sobre a liderança a ideia de associar, também, a capacidade de adaptar os comportamentos às situações apresentadas.

O fenómeno da liderança é, desta forma, abordado como um fenómeno social, uma vez que pressupõe uma interação entre o indivíduo, o grupo e a situação, e tal perspectiva é corroborada por Tannenbaum e Weschler (1961) quando referem que a “liderança é a influência interpessoal, exercida na situação e dirigida através do processo de comunicação humana, com vista à obtenção de um ou diversos objectivos específicos” (p. 24).

Bass (1990) conclui, analogamente, que as relações interpessoais associadas ao contexto situacional determinam o exercício da liderança.

Atendendo ao exposto, as teorias da liderança situacional ou contingencial defendem que as situações ou circunstâncias condicionam o comportamento ou a atuação do líder.

Nesta perspectiva, Hersey e Blanchard (1977 *apud* Silva, 2010) desenvolveram estudos que revelaram a preponderância dos aspetos contingenciais na eficácia da liderança,

prevendo um estilo mais adequado para cada situação. Para Silva (2010), “as virtualidades de uma liderança não dependem da pessoa que a exercita, mas de circunstâncias decorrentes de momentos diversos condicionados pelo ambiente organizacional a que se tem de reagir com diferentes modelos de relação e de liderança” (p. 59).

As atitudes que regulam o estilo de liderança face às diferentes situações são sintetizadas por Álvarez (2001 *apud* Silva, 2010) da seguinte forma:

- Estilo 1 – Dirigir: o líder dá ordens concretas, estrutura e supervisiona o cumprimento das tarefas dos elementos do grupo, que revelam pouca competência, mas demonstram muito interesse.
- Estilo 2 – Instruir: à semelhança do estilo anterior, o líder destina as tarefas e verifica o seu cumprimento, mas, a par disso, preocupa-se em explicar as decisões que tomou, interessa-lhe as opiniões dos membros e estimula a evolução para a melhoria do grupo, que revela alguma competência e pouco interesse.
- Estilo 3 – Apoiar: o líder revela-se prestável ao apoiar o grupo no cumprimento das tarefas e, ao mesmo tempo, tenta partilhar a responsabilidade na tomada de decisões com os membros do grupo, que são muito competentes e revelam algum interesse.
- Estilo 4 – Delegar: o líder delega nos seus subordinados a resolução de problemas e a tomada de decisões, responsabilizando-os. Nesta situação, os membros do grupo assumem muita competência e muito interesse no cumprimento das tarefas.

No entendimento de que a liderança situacional surge como uma mais-valia na estrutura organizacional, Blanchard (2015) pressupõe a existência das seguintes competências no suporte da sua abordagem:

- Diagnóstico – o líder analisa e estuda o comportamento do subordinado para perceber o nível de desenvolvimento em que se encontra, pois os subordinados podem encontrar-se em momentos diferentes de desenvolvimento.

- Flexibilidade – o líder emprega um estilo de liderança adequado às várias situações, querendo isto dizer que o líder domina diferentes estilos de liderança e utiliza-os consoante as situações com que se depara.
- Parceria para o desempenho – o líder, por meio de uma comunicação eficaz na organização, poderá assegurar um pleno conhecimento dos seus subordinados.

Decorrendo desta síntese, é lícito afirmar-se que o desenvolvimento destas competências exige, por parte do líder, uma elevada capacidade de reorganização e um profundo conhecimento de si próprio, pois é necessário aferir e decidir o momento adequado para a sua aplicação. Assim, o conhecimento destes passos é fundamental para o desempenho de uma liderança eficaz o que, por sua vez, acredita-se, poderá ser o garante de uma eficácia organizacional.

A abordagem situacional de liderança preconiza, então, que o líder competente se antecipe e se adapte às situações e às necessidades do grupo que lidera. As pessoas desempenham funções de liderança em diversas situações e, assim sendo, não existe para cada situação um único estilo de liderança. Dito de outra forma, o exercício de uma liderança deverá incluir a capacidade de esta se adequar à situação apresentada.

Esta abordagem situacional ou contingencial da liderança começa a ganhar força com as investigações levadas a cabo por Fiedler (1967). Para este autor, antes de procurarmos saber o que os líderes eficazes são, os pesquisadores deverão também saber e determinar o que eles fazem. A abordagem situacional suporta, assim, uma conceção mais flexível do exercício da liderança, podendo esta adaptar-se às situações, nas quais se poderá incluir o estilo dos gestores.

Relembre-se que os modelos teóricos denominados de estilos de liderança, projetavam, até então, o comportamento do líder em relação aos liderados, tendo como sustentáculo a interpretação de que o ambiente no qual o líder se inseria se encontrava demarcado em dimensões que se centravam na tarefa, nas pessoas ou em ambas. Estas novas conceções começaram, então, por incorporar outros padrões subjacentes à temática da liderança, agregando aspetos motivacionais e culturais do homem e da sociedade.

No campo das teorias situacionais de liderança, destaca-se o modelo contingencial de Fiedler que parte do pressuposto que as situações ou as circunstâncias com que o líder se depara influenciam o seu comportamento e a sua atuação. Na concepção de Fiedler, os estilos de liderança caracterizam-se da seguinte forma:

- Liderança orientada para a tarefa: o líder assume ações que conduzem ao exercício de uma liderança mais prática e dirigida para as tarefas.
- Liderança orientada para as relações: o líder valoriza as relações interpessoais estabelecidas com os indivíduos.

Sendo a associação entre o estilo e a personalidade do líder em relação ao contexto situacional determinante para uma liderança eficaz, é fundamental, segundo Fiedler, o líder saber identificar qual o estilo de liderança que exerce, se orientado para a tarefa ou se orientado para os relacionamentos, bem como saber identificar as características dos contextos situacionais (Fiedler & Garcia, 1987).

Analisando mais profundamente estes aspetos, Bento (2008) considera que na teoria contingencial de Fiedler existem três fatores situacionais que determinam a eficácia da liderança. São eles:

- A relação líder-subordinado – revela a aceitação que os liderados têm em relação ao líder.
- A estrutura da tarefa – remete para os procedimentos relacionados com a tarefa e com o trabalho a executar.
- A posição de poder do líder – a capacidade que o líder tem de influenciar os outros, atendendo à posição hierárquica que ocupa na organização.

Segundo o mesmo autor, o modelo de liderança de Fiedler (1967 *apud* Bento, 2008) sugere, ainda, que:

- Confrontado perante situações muito favoráveis ou muito desfavoráveis, o líder mais eficaz será o que se encontra mais orientado para as tarefas.
- Confrontado perante situações intermédias, o líder mais eficaz será o que é mais orientado para as pessoas.

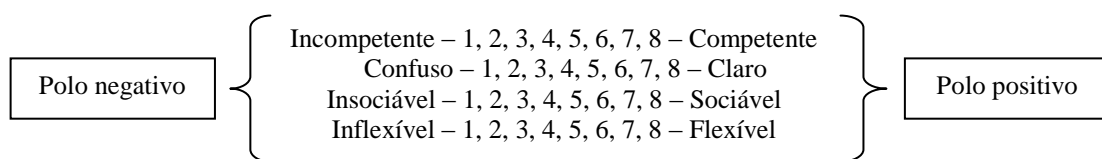
Numa clarificação de conceitos, Fiedler (1965, 1967) considera que a posição do líder perante o grupo será:

- Favorável, quando existem boas relações do líder com os membros do grupo, assumindo o primeiro um elevado poder de posição e implementando tarefas bem estruturadas.
- Desfavorável, quando o líder é subestimado na organização, tem pouco poder e as suas tarefas não são estruturadas.

Fiedler (1967) também entende que a relação entre o líder e os membros da organização pode ser sempre otimizada, e que a estrutura da tarefa e o poder inerente ao cargo poderão ser sempre revistos no sentido de uma mudança para a melhoria.

Mais recentemente, Bento (2008) desenvolveu uma investigação com um grupo de professores dos ensinos básico e secundário em que foi administrado um questionário para a obtenção dos dados demográficos e utilizada a Escala *Least Preferred Co-Worker (LPC)* para medir o estilo de liderança dos professores. O estudo pretendia que os respondentes, neste caso professores, descrevessem o colega de trabalho menos preferido, medindo o estilo de liderança numa escala de graduação que apontava para um grau de intensidade que caracterizaria favorável ou desfavoravelmente a pessoa com quem trabalhava. A escala apresentava oito posições do tipo diferenciador semântico e o índice *LPC* correspondia ao somatório de todas as escalas. Exemplifiquemos:

Figura 1.1 – Escala *LPC* de Fiedler



Fonte: Adaptado de Bento (2008, p. 7)

Apresentemos, também, o quadro seguinte para uma melhor compreensão comparativa entre as características de um *LPC* elevado e de um *LPC* baixo.

Quadro 1.5 – LPC de Fiedler

<i>LPC elevado</i>	<i>LPC baixo</i>
<ul style="list-style-type: none">• Orientação para o relacionamento.	<ul style="list-style-type: none">• Orientação para a tarefa.
<ul style="list-style-type: none">• Necessidade de assegurar bom relacionamento interpessoal.	<ul style="list-style-type: none">• Necessidade de assegurar êxito na tarefa.
<ul style="list-style-type: none">• Maior complexidade cognitiva.	<ul style="list-style-type: none">• Menor complexidade cognitiva.
<ul style="list-style-type: none">• Motivo primário: sucesso interpessoal.	<ul style="list-style-type: none">• Motivo primário: êxito na tarefa.
<ul style="list-style-type: none">• Motivo secundário: êxito na tarefa.	<ul style="list-style-type: none">• Motivo secundário: sucesso interpessoal.
<ul style="list-style-type: none">• Estilo de liderança mais voltado para o relacionamento.	<ul style="list-style-type: none">• Estilo de liderança mais voltado para a tarefa.
<ul style="list-style-type: none">• Classificam de forma mais positiva o colega de trabalho menos preferido.	<ul style="list-style-type: none">• Classificam de forma mais negativa o colega de trabalho menos preferido.

Fonte: Adaptado de Bento (2008, pp. 7-8)

Os resultados obtidos por este estudo demonstraram que a maioria dos inquiridos tinha um estilo de liderança orientado para as relações, sendo estes essencialmente do género masculino.

Segundo Bento (2008), pode-se deduzir que é na estrutura da tarefa que os professores se devem concentrar, a fim de aumentarem a sua eficácia como líderes.

De facto, no exercício da liderança existem objetivos organizacionais a cumprir, mas para isso as contingências ou condições como estes objetivos surgem ou se apresentam são determinantes para a eficácia da liderança. O mesmo se poderá afirmar em relação à existência de um grupo e às características deste para liderar: não poderemos ser todos líderes em todas as situações, assumindo, amiúde, também o papel de subordinados na nossa vida, na relação com os nossos chefes, com os professores ou com os nossos pais, por exemplo.

Assim, de acordo com o contexto organizacional e as situações com que o líder se depara, este poderá adequar o seu estilo de liderança. Para isso, na capacidade de análise das situações e na adaptação da sua intervenção às circunstâncias do contexto e dos seus liderados poder-se-á encontrar a chave de uma liderança eficaz.

4. Vários modelos de liderança

Existem variados modelos de liderança estudados por diversos autores. Destacamos, pela relevância dentro deste estudo, os trabalhos desenvolvidos por Day (2001). Este autor identifica três tipos de liderança:

- A normativo-instrumental;
- A facilitadora;
- A emancipadora.

Numa liderança normativo-instrumental, “os diretores dos estabelecimentos de ensino trabalham ‘através’ dos professores para articular as suas visões, metas e expectativas, por forma a influenciá-los a ‘comprarem’ o seu programa de trabalho” (Day, 2001, p. 136). Para o autor, esta liderança não fomenta atitudes de profissionalismo ou de autonomia dos professores. Existe, isto sim, uma intenção por parte dos líderes formais da direção da escola em destituir dos professores o exercício da reflexão perante as práticas estabelecidas na escola. No fundo, não se fomenta o desenvolvimento de outras lideranças que não estejam apenas ligadas à liderança de estruturas ou de órgãos internos na escola.

Por seu turno, a liderança facilitadora, utiliza estratégias para marcar relações de confiança com os líderes, existindo uma valorização do trabalho individual e de formas de organização do trabalho colaborativo, com a implementação de projetos inovadores, mas que, no fundo, servem de apoio às ações desenvolvidas pela direção da escola e de suporte à resolução de problemas.

Finalmente, a liderança emancipadora apoia-se nos princípios da participação, da equidade e da justiça social. O desenvolvimento desta liderança pressupõe desafios, superando os princípios subjacentes à liderança facilitadora, no sentido em que entende que o exercício da liderança faz-se numa conjugação de esforços de partilha e de distribuição do poder. Nesta liderança os poderes são partilhados pelos vários atores educativos, na tentativa de responsabilizar de forma justa e democrática quem atua no mesmo contexto de trabalho. O desenvolvimento de uma liderança desta natureza dá

lugar ao reconhecimento e à atuação do professor líder, até mesmo no contexto da sala de aula.

Na própria perspectiva de Day (2001):

Esta liderança pretende uma abordagem de “poder com” [...] o que é ‘justo’ ou ‘equitativo’ pode variar de cultura para cultura, mas em cada caso será definido de forma crítica pela comunidade em termos de valores éticos, como a igualdade, os direitos humanos, a participação e o bem comum (p. 137).

De acordo com os modelos de liderança desenvolvidos por Day, será lícito concluir-se que, esta última, a liderança emancipadora, pressupõe a convivência com desafios que têm a capacidade de gerar uma mudança organizacional, com base em princípios relacionais, na esfera do individual e do coletivo da escola.

Ainda assim, outros autores apontam para inúmeras concepções de liderança. De uma forma sucinta, ressaltamos os seguintes:

- Liderança interpessoal – valoriza as relações interpessoais e considera a comunicação um fator essencial para o garante do sucesso da organização.
- Liderança instrucional – considera que o ensino e a aprendizagem são aspectos fundamentais da instituição escolar e todas as dimensões da organização deverão convergir para o desenvolvimento do sucesso educativo. Este tipo de liderança valoriza mais os resultados do que os processos que ditam esses mesmos resultados.
- Liderança gerencial – a tônica deste modelo é colocada nos processos de gestão, em que o grande objetivo é alcançar as metas a que a organização se propôs, utilizando para isso uma boa adequação e gestão dos recursos disponíveis.

A par destes modelos de liderança, existem outros que definem a atuação do líder nas organizações e a literatura científica é pródiga relativamente à sua caracterização.

Goleman, Boyatzis e Mckee (2011), no seguimento de uma investigação que tinha como objetivo determinar qual o estilo mais adequado para aumentar a eficácia da liderança, chegaram à conclusão que os “melhores líderes, os mais eficientes, agem de

acordo com um ou mais de seis estilos de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias” (p. 2).

Contudo, atendendo à natureza do trabalho que pretendemos desenvolver, apenas nos alongaremos no contraponto entre a liderança transacional e a liderança transformacional, pois são estas que têm ocupado uma linha de investigação mais atual no campo da liderança das organizações, nas quais se incluem as organizações escolares.

4.1. A liderança transacional e a liderança transformacional

O exercício da liderança, para além das características pessoais do líder, é também determinado pelo contexto, pelas intencionalidades e pelos agentes envolvidos, obrigando a atuações diferenciadas.

O trabalho dos líderes nas organizações tem motivado um interesse crescente junto dos investigadores sociais. Destes são exemplo Bass (1985) e Avolio (1999) que, no seio das suas investigações sobre a liderança, se confrontaram com dois modelos de comportamento assumidos pelos líderes: um que compreendia uma liderança transacional e o outro alicerçado numa liderança transformacional. Apesar desta investigação, é ao trabalho desenvolvido por Burns (1978) que se deve a génese destes conceitos, os quais deram lugar, na década de 80, ao desenvolvimento de estudos sobre as lideranças transacional e transformacional, sendo, assim, este autor conotado como o criador destas teorias.

Assim, sobre a liderança transacional, Vizeu (2011) afirma que esta:

consiste no estilo de liderança baseado na capacidade do líder em atender os interesses particulares dos seguidores; já o segundo estilo corresponde à liderança centrada no desenvolvimento dos seguidores, de maneira a permitir que esses adotem um compromisso com valores coletivos substantivos (p. 58).

É, então, o líder quem determina as decisões para a concretização dos seus objetivos e dos da organização, impondo regras aos liderados e não os chamando a participar nas

decisões. “Estes líderes focalizam-se mais na manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores do que na satisfação dos mesmos” (Pereira, 2006, p. 33).

Verifica-se, nesta medida, que este modelo de liderança aponta para a concepção convencional da gestão, estabelecendo a responsabilidade dos subordinados no cumprimento das metas, corrigindo-os quando os resultados não correspondem ao esperado e, ao invés, sempre que os objetivos são atingidos, os subordinados serão recompensados (Eagly & Carli, 2003). Eagly e Carli (2003) corroboram a posição de Bass (1985) relativamente à caracterização da liderança transaccional com base em três componentes: “(1) clarificação do trabalho requerido para obter as recompensas, (2) monitorização dos subordinados e acções correctivas para assegurar que o trabalho é correctamente executado e (3) punições e outras acções correctivas quando há desvios face às normas de desempenho” (Barracho & Martins, 2010, p. 78).

Contrariamente, a tónica do modelo da liderança transformacional é antes colocada nos processos utilizados do que propriamente nos resultados alcançados. Segundo Bass (1999), o carisma, a inspiração e a estimulação intelectual promovem o bem-estar dos indivíduos, da organização e mesmo da sociedade, elevando os ideais em que se acredita.

Na concepção de Popper e Mayselless (2002), uma liderança transformacional assenta, assim, no desenvolvimento dos seguintes princípios:

- A capacidade de influenciar os outros e ser auto eficaz são características fundamentais em qualquer tipo de liderança, mesmo na transformacional;
- Os líderes transformacionais caracterizam-se pela sua capacidade de aceitar outros pontos de vista, sabem colocar-se no lugar dos outros e interessam-se em dar a conhecer os seus conhecimentos, visto que todos saem a ganhar partilhando saberes;
- O otimismo é uma das características dos líderes transformacionais; este líder encara os problemas a resolver como se fossem um desafio a superar;
- Caracterizam-se por terem um elevado nível de curiosidade e de abertura a novas experiências.

Em síntese, a liderança transformacional é caracterizada como um modelo de liderança flexível, que apela para o sentido da eficácia organizacional no compromisso com a tarefa. O envolvimento do coletivo é fundamental para alcançar os objetivos do líder e da organização (Bass & Avolio, 2004).

Não deverá, no entanto, surpreender que a liderança transformacional é “necessária para garantir níveis de motivação e empenho elevados, mas não suficiente para garantir eficácia no processo de liderança. A liderança transformacional deve ser edificada sobre a liderança transacional” (Afonso, 2011, p. 72).

Nesta linha de conduta, o quadro seguinte dá-nos a conhecer as dimensões em que divergem os modelos das lideranças transacional e transformacional.

Quadro 1.6 – Os processos de influência da liderança transformacional *versus* transacional

Modelos de liderança	Liderança transacional	Liderança transformacional
Estratégia de influência	Controlo e manipulação das pessoas.	<i>Empowerment</i> das pessoas, induzindo os seus níveis de autoeficácia e auto valor.
Objetivo do líder em matéria de comportamentos dos colaboradores	Ênfase no comportamento de obediência ao líder.	Ênfase na mudança das atitudes, crenças e valores dos colaboradores.
Táticas de influência	Recompensas, punições, ameaças, e recurso à posição hierárquica.	O líder baseia-se nas suas competências especializadas, nas boas relações de lealdade entre ele e os colaboradores.
Conceções projetadas sobre os membros organizacionais	Os colaboradores são tratados como propiciadores de conhecimentos, competências e aptidões de que o líder necessita para alcançar os seus objetivos. Na pior das versões, as pessoas são tratadas como meros instrumentos ou apêndices dos equipamentos – cujo preço é ou não atrativo.	Os colaboradores são encarados como pessoas com uma identidade espiritual, que visam a realização das suas próprias virtudes e forças, o autodesenvolvimento e o desenvolvimento dos outros.
Relação superior-colaborador	Baseada no interesse mútuo.	Baseada na confiança e na justiça.
Mecanismo psicológico subjacente	Troca social de recursos valorizados por ambas as partes. A lógica é: “toma lá, dá cá”.	Incremento da autoeficácia, da autonomia, da autodeterminação, da autorrealização e do auto valor.
Processo de influência	Obediência instrumental (o colaborador cumpre, porque deseja obter recompensas ou evitar punições).	Identificação (a pessoa imita o comportamento do líder ou adota as mesmas atitudes porque deseja agradar-lhe e/ou necessita de ser aceite e estimado) e internalização (o colaborador adere porque interpreta o pedido/ordem como intrinsecamente desejável e correto

		do ponto de vista das suas crenças, valores e atitudes).
Efeitos possíveis	As pessoas obedecem, mas não se empenham, não internalizam os valores do líder e da organização.	As pessoas empenham-se, desenvolvem o seu potencial, incrementam os seus níveis de autonomia como pessoas.
Implicações morais	Não ética.	Ética.

Fonte: Adaptado de Cunha & Rego (2007, p. 235)

Para uma melhor compreensão das características que distinguem ambos os modelos de liderança em apreço, consideremos, também, a perspetiva avançada por Pereira (2006), que refere que os “líderes transformacionais incutem nos seguidores uma moral e consciência organizacional através da invocação de valores como a rectidão, liberdade, humanismo, concórdia e nunca por meio do medo, da avidez, inveja e ódio” (p. 32). Neste modelo de liderança patenteia-se uma focalização das ações do líder numa correlação forte entre a satisfação dos membros da organização e a produtividade, proveniente de um processo dinâmico entre o líder e os seus seguidores. O líder transformacional exerce, assim, uma liderança carismática, na medida em que inspira sentimentos de lealdade e de devoção nos seus seguidores (Reto & Lopes, 1991).

Barracho e Martins (2010) afirmam, mesmo, que o líder transformacional deverá exercer “influência nos subordinados, cujo efeito consiste em dar poder aos subordinados para que eles se possam converter em líderes e agentes de mudança durante o processo de transformação da organização” (p. 64). A liderança transformacional surge-nos como um estilo de liderança que é influenciado pela personalidade do líder, tendo como base padrões de comportamento sustentados por traços de autoconfiança, de determinação e de visão no futuro.

A capacidade de conjecturar o futuro e, a partir daí, mobilizar toda a unidade organizacional resultam de um ponto comum que toca a liderança transformacional: a tónica num estilo visionário. Nas palavras de Carapeto e Fonseca (2005),

As teorias da liderança transformacional descrevem os líderes em termos de articulação e de enfoque numa visão e numa missão, criando e mantendo uma imagem positiva nas mentes dos seguidores, estabelecendo expectativas desafiantes para estes, mostrando confiança e respeito por eles e comportando-se de um modo que reforce a visão e a missão que com eles partilham (p. 83).

O ser portador de uma “visão” torna-se, assim, uma imagem de marca do líder transformacional, surgindo aliada ao compromisso de ajudar a enfrentar as dificuldades

e os desafios mais importantes, transformando a cultura da organização, com base num sistema de valores.

Atendendo às investigações já desenvolvidas por Bass (1985), e como forma de encerrar algumas conclusões, Barracho e Martins (2010) consideram que “os líderes transformacionais, em contraste com os transacionais, alcançam níveis mais elevados de esforço extra, eficácia e satisfação nos seus seguidores” (p. 79). Na sua ótica, a liderança transformacional é considerada a “excelência da liderança transacional, no sentido de conseguir níveis de dedicação e desempenho dos colaboradores, para além dos conseguidos na liderança transacional” (Barracho & Martins, 2010, p. 79).

Na senda de Bass (1985), também Cunha e Rego (2007) se detiveram no estudo das principais diferenças entre o modelo da liderança transacional e transformacional, indicando que:

A primeira envolve a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência. O líder reconhece as necessidades e desejos dos seus colaboradores clarificando-lhes como podem satisfazê-las em troca da execução das tarefas e do desempenho. A segunda é definida em termos dos efeitos sobre os seguidores: estes sentem confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder, e dispõem-se a executar comportamentos extra-papel. O líder consegue esses papéis através de três vias principais: (a) torna os seguidores mais conscientes da importância dos objectivos; (b) induz-los a transcenderem os seus auto-interesses em prol do grupo ou da organização; (c) activa as suas necessidades de mais elevada ordem (p. 372).

Se nos remetermos para uma breve análise aos modelos de liderança apresentados, constata-se uma preponderância da liderança transformacional, por se encontrar ligada a determinados padrões de ética e de valores, já que o transacional se caracteriza pela atribuição de recompensas em função da obediência ao líder (Cunha & Rego, 2007). No seu quadro teórico, Bass (1985) também preconiza estes dois modelos de liderança como processos divergentes, mas, ao mesmo tempo, não os excluindo entre si. O líder poderá adotar comportamentos ou formas de atuação no exercício da sua liderança que estejam subjacentes a ambos os modelos, transacional e transformacional, dependendo dos momentos ou das situações. Ambos “podem ser eficazes, embora em situações distintas: o transformacional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis” (Cunha & Rego, 2007, p. 234).

A investigação sobre estes modelos de liderança organizacional também teve como objeto de estudo as organizações escolares. Mais recentemente, o interesse do investigador social voltou-se, também, para esta temática e Uribe (2005 *apud* Silva, 2010) expõe, claramente, o impacto que a liderança exerce na eficácia escolar, asseverando:

Um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ou actores, pelo menos conceituadamente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional, denominada transacional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático) e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega (p. 89).

A este propósito, Hargreaves e Fink (2007) destacam um estudo sobre a natureza e os efeitos da liderança transformacional nas escolas. Este estudo foi desenvolvido por uma equipa de investigadores, durante dez anos, levando à conclusão que os líderes que adotem comportamentos do modelo transformacional obtêm profundas mudanças nas escolas que lideram e que resultam, também, do envolvimento dos professores em estratégias colaborativas de resolução de problemas. Enumeremos algumas das conclusões deste estudo e que se tornam pertinentes tendo em conta a natureza deste trabalho:

- Os efeitos da liderança sobre a aprendizagem dos alunos são pequenos, mas significativos, do ponto de vista educativo.
[...]
- As práticas de liderança transformacional são úteis em quase todas as circunstâncias organizacionais.
- A liderança transformacional “depende do reconhecimento e da capacidade de dar resposta aos desafios e às características únicas apresentadas por tipos particulares de contextos organizacionais”¹.

(Hargreaves & Fink, 2007, p.131)

¹ Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Capítulo II – O modelo de Kouzes e Posner

1. As cinco práticas de liderança

As lideranças existentes nas organizações escolares, quer sejam elas de topo, como os órgãos de direção, ou de um nível intermédio, como as estruturas de gestão intermédia, necessitam, a par de uma mudança do seu discurso, de modificar e transformar as suas práticas, inovando, melhorando, e de fazer com outro formato.

Reportando-nos ao anteriormente referido, consideramos que uma linha de investigação que aponte para as características fundamentais do desenvolvimento da capacidade de liderança, como a preconizada por Kouzes e Posner (2009), dois importantes autores que têm desenvolvido estudos sobre esta temática, permitem avaliar as práticas de liderança, classificando-as em cinco domínios: mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam; e, encorajar a vontade. Para estes autores, e tendo em conta estes domínios, os líderes serão eficazes quando:

- *Mostram o caminho*: servindo-se das pessoas como depositárias dos ideais em que acreditam, numa continuidade da liderança exercida, incutindo um rumo sem, no entanto, existir a necessidade de dizerem às pessoas o que é preciso fazer;
- *Inspiram uma visão conjunta*: recorrendo aos valores das pessoas e responsabilizando-as, também, no desenvolvimento de uma missão importante, a missão da organização a que pertencem;
- *Desafiam o processo*: incitando crenças e práticas convencionais e estimulando a mudança;
- *Permitem que os outros ajam*: dão oportunidade aos outros de terem acesso aos recursos e à informação, conferindo-lhes o poder de atuarem, dando corpo à realização do seu máximo potencial;
- *Encorajam a vontade*: valorizam os outros, reconhecendo o trabalho que desenvolvem, premeiam as pessoas e utilizam abordagens de compensação de forma positiva.

A identificação destas práticas de liderança, segundo Ribeiro e Bento (2010), resultaram da combinação de duas perspetivas, a saber: a exigência das pessoas em relação aos seus líderes, e aquilo que efetivamente as organizações necessitam.

Muito embora a abordagem preconizada por Kouzes e Posner (2009) não assente em nenhuma formulação teórica, uma vez que ela foi desenvolvida a partir da evidência empírica recolhida de relatos de gestores sobre os melhores comportamentos de liderança, queremos crer que, perante as cinco práticas de liderança exemplar, estamos perante uma conceção de liderança transformacional. Refira-se, neste seguimento, que para os próprios autores, esta liderança ocorre quando as pessoas:

se ajudam umas às outras a erguerem-se a níveis superiores de motivação e de moralidade. Os seus propósitos, que até podem ter começado separados, mas acabam 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 (p. 148).

Acoplados a estas cinco práticas de liderança, encontram-se os “Dez Mandamentos da Liderança” que se traduzem em comportamentos que poderão funcionar como orientadores para a aprendizagem da liderança.

As cinco práticas da liderança exemplar, não quebram o princípio de serem válidas apenas num determinado tempo e contexto próprios, de acordo com os autores. Tanto em 1983, quando iniciaram as suas investigações, como agora, estas práticas continuam válidas e poderão ser utilizadas em variados contextos e situações de liderança, onde se incluem, também, as organizações escolares, desde que a finalidade seja conseguir feitos extraordinários.

Apresentemos, então, as cinco práticas de liderança exemplar e os respetivos mandamentos da liderança que procuram fazer emergir comportamentos exemplares dos líderes nas suas organizações.

Quadro 2.1 - As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança exemplar

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.

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

Não haverá, pois, dúvida que um líder será mais aceite na sua organização se adotar condutas de cariz democrático, permanecendo aberto às opiniões das pessoas que com ele trabalham, encorajando a vontade e estando sempre pronto a enfrentar desafios. Mostrar o caminho e inspirar uma visão partilhada são, de igual forma, aspetos fundamentais para a construção da credibilidade de um líder, gerando atitudes de confiança nos outros e permitindo que atuem para um mesmo fim.

Passaremos, em seguida, à apresentação mais aprofundada de cada uma das cinco práticas da liderança exemplar que integram o modelo preconizado por Kouzes e Posner (2009) e, em cada uma delas, faremos referência aos mandamentos que servem de linha de orientação e que suportam o quadro teórico deste modelo.

1.1. Mostrar o caminho

Kouzes e Posner (2009) consideram que a prática de Mostrar o Caminho se consubstancia num conjunto de valores e de crenças que se revelam no comportamento, na honestidade e na confiança que os outros manifestam perante as ações e as palavras proferidas pelo líder.

Estabelecer a credibilidade na liderança implica que o líder tenha que acreditar nas suas crenças e convicções e ser coerente entre o que acredita, o que diz e o que faz, para garantir uma autoridade moral que suporte o exercício da sua liderança, mostrando o caminho. De facto, “para se ser um líder credível, tem de se compreender bem aquilo em que se acredita firmemente, valores, princípios, padrões, ética e ideais, tudo o que nos faz mover.” (Kouzes & Posner, 2009, pp. 69-70).

Mandamento 1 – Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns

A clarificação de valores surge como o primeiro dos compromissos de um líder exemplar. Tem de ser alguém que acredita fortemente nos seus valores e crenças, súmula do que o vai nortear nas suas ações e nos processos de tomadas de decisão pessoal, mas que estão, também, a comprometer toda a organização “em relação a um conjunto de valores partilhados por todos os que lidera.” (Kouzes & Posner, 2009, p. 70).

Segundo Kouzes e Posner (2009), clarificar os valores perante os outros, implica que o líder encontre a sua própria voz e evidencie os valores comuns.

O encontro desta «voz», que ecoará nas ações com integridade, decorre do saber explorar o seu território interior, conhecendo-se, sabendo quem é e no que acredita. Esta autenticidade de si fomenta um exercício de liderança com base nos princípios e valores que defende e que transmitem confiança na tomada de decisões (Kouzes & Posner, 2009). A clareza dos valores pessoais é, pois, fundamental para transmitir segurança na defesa das convicções em que se acredita. Quer isto dizer que os valores interferem na forma como são encaminhadas as ações nos mais diversos quadrantes da vida de qualquer pessoa.

Os valores influenciam todos os aspectos das nossas vidas: os nossos julgamentos morais, as nossas respostas aos outros, os nossos compromissos com os objectivos pessoais e colectivos. Os valores estabelecem os parâmetros necessários às centenas de decisões que tomamos todos os dias.

(Kouzes & Posner, 2009, p. 75)

Os valores são, então, os guias das nossas ações e revelam-se essenciais na decisão de qual o caminho certo que devemos tomar. Os autores vão mais longe, afirmando que os valores também dão poder, pois conferem um maior controlo sobre a nossa vida, sempre que se é claro em relação aos valores pessoais, e motivam, já que nos mantêm “concentrados na razão para fazermos o que estamos a fazer e nos fins pelos quais lutamos.” (Kouzes & Posner, 2009, p. 76). As suas investigações demonstraram que os valores pessoais apelam ao compromisso. Sempre que existe um nível de compromisso elevado para com a organização é porque existe um maior nível de clareza dos valores

personais, podendo, tal, traduzir-se em elevados índices de eficácia organizacional. Os autores referem que “são os valores pessoais que levam à lealdade e ao compromisso e não os valores organizacionais” (Kouzes & Posner, 2009, p. 79).

Desta forma, a prevalência de valores comuns no seio da organização revela-se fundamental para o estabelecimento de relações de trabalho produtivas e consistentes. Os valores, quando compartilhados no contexto organizacional, poderão traduzir-se em excelência organizacional, uma vez que eles também são as ideias que foram partilhadas e percebidas por todos. Quando assim não for, e quando persistirem o desacordo e a desarmonização sobre os valores fundamentais, “o resultado será o conflito intenso, expectativas falsas e capacidades diminuídas.” (Kouzes & Posner, 2009, p. 83).

Para o reconhecimento, aceitação e unificação de valores comuns, o papel dos líderes é crucial no contexto organizacional, levando ao advento de uma linguagem comum que crie entusiasmo e determinação entre todos, fazendo com que se sintam parte integrante da mesma equipa.

Quando os indivíduos são capazes de se preocupar com o que fazem, ficam mais eficientes e satisfeitos. Sentem menos *stress* e tensão. Os valores comuns são as bússolas internas que permitem que as pessoas ajam quer de forma independente, quer em conjunto.
(Kouzes & Posner, 2009, p. 85).

Os valores comuns causam um impacto positivo em relação à atitude e ao desempenho na esfera organizacional. Estes valores:

- Despertam fortes sentimentos de eficiência pessoal.
- Dão origem a elevados níveis de lealdade para com a empresa.
- Facilitam o consenso sobre objectivos essenciais para a organização.
- Encorajam o comportamento ético.
- Promovem normas fortes em relação ao trabalho árduo e à preocupação.
- Reduzem os níveis de *stress* e de tensão relacionados com o trabalho.
- Despertam o orgulho pela empresa.
- Facilitam a compreensão pelas expectativas da empresa.
- Despertam o trabalho de equipa e o empenho pessoal.

(Kouzes & Posner, 2009, pp. 85-86)

Mandamento 2 – Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns

A credibilidade de um líder também é avaliada pelo empenho e dedicação que atribui às tarefas que tem para exercer e pelo modo como consegue influenciar os outros no cumprimento das suas promessas. Fazer o que se diz confere a credibilidade, a

idoneidade e a legitimidade necessárias para o líder dar o exemplo a partir das suas ações, tendo como base os valores comuns. “A liderança por exemplo é a forma como os líderes tornam as visões e os valores tangíveis. É assim que se mostra que se está pessoalmente envolvido” (Kouzes & Posner, 2009, p. 99).

O líder deverá, deste modo, saber dar o exemplo e, para isso, deverá também saber colocar-se no lugar e na posição dos outros, ensinando-os a modelar os valores; ou seja, ensinando os outros a dar o exemplo. Colocar em prática aquilo que se defende e em que se acredita deverá corresponder ao que o líder pode verdadeiramente cumprir no seu âmbito de ação. São as ações de todos os membros da organização que espelham os valores comuns e levam à criação de um clima de confiança entre a liderança e a restante equipa da organização.

Não subsistam, todavia, ilusões: a credibilidade de um líder está constantemente a ser testada. Todos o observam. Os seus comportamentos e as suas ações estão em permanente avaliação. Assim, também surgem ocasiões críticas em que o líder tem forçosamente de atuar, “para que os valores fiquem claros e à vista de todos para que estes possam contribuir para corresponder com o que é esperado no trabalho conjunto. Nesse processo, os líderes tornam claro que as suas acções são regidas pelos valores comuns” (Kouzes & Posner, 2009, p. 113). É nestas circunstâncias que dar o exemplo correto se revela fundamental. “Os incidentes críticos, as ocorrências fortuitas na vida de todas as organizações, proporcionam momentos de aprendizagem fantásticos. Dão uma oportunidade aos líderes de ensinarem em tempo real” (Kouzes & Posner, 2009, p. 119). Estar preparado para atuar é, pois, estar munido das ferramentas necessárias para se poder dar o exemplo e, assim, ser-se o modelo comportamental do que se espera dos outros.

1.2. Inspirar uma visão conjunta

Partindo do pressuposto de que todos ambicionamos o melhor para as nossas vidas, que temos sonhos e aspirações que gostaríamos de concretizar, Kouzes e Posner (2009) desenvolveram a ideia que os líderes também têm vontade de seguir em frente,

concretizando o que outros ainda não fizeram. Os líderes são visionários, idealistas e pensadores. Mas o líder precisa das pessoas para conjugar esforços e para partilhar com elas a sua visão e os pensamentos que tem para o futuro. Ao inspirar uma visão conjunta, está a partilhar os desafios pessoais, profissionais e organizacionais, conseguindo, assim, aumentar os níveis de motivação de todos e não apenas as visões de uma só pessoa.

Mandamento 3 – Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras

Os autores consideram que os líderes exemplares olham para o futuro e são capazes de vislumbrar as oportunidades que aparecem. Ter uma visão clara e objetiva, inspiradora o suficiente para ser partilhada, parte de “um processo de auto-exploração e de auto-criação. É um processo intuitivo e emocional” (Kouzes & Posner, 2009, p. 130). As visões representam o que se ambiciona para a organização, partindo dos “reflexos das crenças e dos pressupostos fundamentais de uma pessoa em relação à natureza humana, tecnologia, economia, ciência, política, arte e ética” (Kouzes & Posner, 2009, p. 130). Os autores referem mesmo que “a visão prevalece sobre tudo. As organizações são mais eficientes quando há uma visão do futuro clara e ambiciosa” (Kouzes & Posner, 2009, p. 139).

Nesta senda, as melhorias surgem sempre que existe um exercício de introspeção consciente, que permitirá uma visão clara. Os líderes exemplares sentem paixão por aquilo que fazem e pelo que acreditam, concentrando todas as suas energias nas tarefas a operacionalizar. Encaram e analisam o presente pela reflexão que fazem sobre o passado e pela forma como perspetivam e preveem o futuro (Kouzes & Posner, 2009). “As visões são orientadas para o futuro e tornam-se realidade em diferentes momentos” (Kouzes & Posner, 2009, p. 137).

Clarificar a própria visão do futuro é, então, um passo fundamental para o líder, mesmo ainda antes de tentar atrair os outros para uma visão conjunta. (Kouzes & Posner, 2009). Nos estudos que desenvolveram sobre as práticas de liderança, os investigadores referem, inclusivamente, que “inspirar uma visão partilhada foi a forma mais eficiente de se conseguirem resultados formidáveis” (Kouzes & Posner, 2009, p. 149).

Para o líder é importante que os seus seguidores passem a ter a perceção que a forma como concebe o futuro da sua organização seja alicerçada numa visão partilhada entre líder e seguidores, para que estes sintam confiança e motivação na operacionalização dos objetivos que corporizam a missão organizacional. Segundo os autores, o que o líder vê deverá estar ao alcance dos outros, pois só assim se conseguirão níveis elevados de motivação para enfrentar melhor todos os desafios organizacionais.

Mandamento 4 – Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns

Para atrair os outros é, indubitavelmente, necessário que o líder desenvolva as suas capacidades de apelar aos ideais comuns e dê vida à visão. Conseguindo-o, poderá obter excelentes resultados no exercício da sua liderança organizacional. Para rumar à organização com feitos extraordinários, será fundamental “uma crença fervorosa e empenho por uma causa comum” (Kouzes & Posner, 2009, p. 159). A visão partilhada é fundamental neste processo de desenvolvimento de capacidades, para se transmitir essa crença, empenho e entusiasmo genuínos, materializando-se a visão.

Segundo os autores, existem inúmeras vantagens em dar vida à visão. No âmbito das pesquisas que desenvolveram, referem:

que quando os líderes conseguem transmitir bem uma visão, seja para uma pessoa, um pequeno grupo ou uma grande organização, os constituintes mostram níveis mais elevados de satisfação no emprego, de motivação, de empenho, de lealdade, de espírito de equipa, de produtividade e de rendimento. Obviamente, há muitas vantagens em dar vida à visão.
(Kouzes & Posner, 2009, p. 160)

Um líder que acredite nas suas convicções e demonstre autenticidade na partilha das suas crenças e valores, promovendo uma visão partilhada e que apele aos ideais comuns, será visto como um líder exemplar e que será seguido, de livre vontade, pelos seus constituintes (Kouzes & Posner, 2009).

Os líderes com uma atitude positiva, entusiasta, que promovam o espírito de equipa e que, mesmo em situações desafiantes, procuram trazer um futuro mais promissor, desencadeiam sentimentos de confiança e orgulho nos seus constituintes, fazem-nos sentir como peça fundamental na sua organização.

São as aspirações e as visões de todos, líderes e seus liderados, que mais importam na construção da missão organizacional.

Os constituintes querem líderes que continuem apaixonados perante qualquer obstáculo ou contrariedade. Nos tempos incertos de hoje, os líderes com uma abordagem positiva, confiante e capaz em relação à vida e ao negócio são desesperadamente necessários.

(Kouzes & Posner, 2009, p. 175)

1.3. Desafiar o processo

Os autores de *O Desafio da Liderança*, ao apresentarem diversos casos e exemplos de liderança, apontam sempre para desafios a superar, supostamente com mudanças de paradigma em busca de inovação. Por outras palavras, o exercício de uma liderança exemplar busca o sucesso e, desta forma, o seu líder está a aceitar desafios. De facto, o líder procura formas de melhorar a sua organização, vislumbrando para além do que tem ao seu alcance e dos limites organizacionais; quer aventurar-se, quer ser pioneiro e ser destemido.

Na busca da melhoria e da inovação organizacional, os líderes correm riscos e incertezas perante o desconhecido, nem sempre se sentindo seguros com as situações desafiantes e que poderão envolver uma mudança. Os líderes também erram, mas procuram nos seus erros e fracassos uma oportunidade de aprendizagem. Assumidamente, tal como o sucesso, os erros promovem a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de liderança. Kouzes e Posner (2009) comungam desta perspectiva quando afirmam que:

Os líderes sabem bem que a inovação e a mudança pressupõem a *experimentação* e o *correr riscos*. Apesar da inevitabilidade dos erros e dos fracassos, os líderes seguem em frente. Uma forma de lidar com os potenciais riscos e fracassos da experimentação é abordar a mudança com passos incrementais e pequenas vitórias (p. 41).

Mandamento 5 – Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar

O líder que gosta de desafios procura oportunidades de mudança no sentido de garantir a melhoria e a eficácia da sua organização e o desempenho dos seus seguidores. Para isso, o líder toma iniciativas e perspectiva o crescimento e a inovação organizacionais. O

desafio para a mudança poderá encontrar-se tanto interna como externamente à organização. Implicando a mudança uma atitude de rutura e de transformação com o ambiente habitual, deverá, como tal, ser encarada como uma oportunidade de melhoria e de aprendizagem organizacional, que poderá implicar adversidades, uma das quais a própria resistência à mudança e à ordem estabelecida.

Para os autores, a liderança e a inovação são dois processos que se entroncam num quadro teórico muito comum. A inovação implica novos métodos, ideias ou soluções; gera-se uma mudança e esta “requer liderança, alguém que force a implementação de decisões estratégicas” (Kouzes & Posner, 2009, p. 193). Os líderes têm, então, de ser inovadores, “a inovação e a liderança são quase sinónimos. Os líderes são inovadores; os inovadores são líderes” (Kouzes & Posner, 2009, p. 213).

Ao procurar oportunidades, o líder encontra-se na linha de comando da mudança organizacional, testando as suas capacidades, dando o melhor de si, mas também despertando nos outros a vontade de seguirem um caminho que dê significado ao trabalho, superando desafios e perspetivando um futuro melhor (Kouzes & Posner, 2009).

O líder deverá estar atento não apenas ao que se passa no seio da sua organização, mas também ao exterior e procurar desenvolver a capacidade de antever situações que comprometam o futuro da organização e dos seus constituintes. Ajudar os demais membros a desenvolver esta capacidade é demonstrar, também neles, a necessidade de mudança e, segundo os autores, tal consegue-se pela promoção da comunicação externa e interna da organização. De facto, Kouzes e Posner (2009) referem que “olhar para dentro sem olhar para fora é como ter uma visão perfeita e colocar palas, não se consegue ver o cenário completo” (p. 209). É, assim, necessário analisar também as realidades externas para as ideias e a informação fluírem livremente para a organização.

Comunicar, estar atento, saber ouvir os outros, reunir, não somente em contextos formais, mas também informais, revelam-se, para os autores, procedimentos encorajadores e essenciais para o surgimento de “grandes ideias [...] que desenvolvam essas inovações tão necessárias” (Kouzes & Posner, 2009, p. 208). Claramente, os

líderes exemplares são proactivos, procuram novas oportunidades, criam novas iniciativas.

Mandamento 6 – Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência

Procurar inovar poderá envolver riscos, conforme já avançado, mas os líderes exemplares sabem que poderão aprender também com o fracasso, melhorando através da tentativa e do erro, fazendo disto uma experiência de aprendizagem. Para Kouzes e Posner (2009), estes líderes não procuram culpabilizar nem punir ninguém; pelo contrário, encorajam a experimentação e sabem encontrar a flexibilidade necessária para que todos consigam pequenos êxitos na organização. Arriscar torna-se, assim, um imperativo. Segundo estes autores “para se conseguirem feitos extraordinários nas organizações, é preciso estar-se disposto a experimentar e a correr riscos com ideias inovadoras” (Kouzes & Posner, 2009, p. 220).

Na mesma fonte literária se apreende que a aprendizagem acontece quando as pessoas falam abertamente sobre os sucessos e os fracassos, sobre as vitórias e as derrotas, sobre aquilo que correu bem e o que correu mal. No fundo, questionam-se sobre o que é que aprenderam com as suas experiências. O erro é encarado, então, como algo positivo, pois aprende-se com ele. Contudo, só se alcança este ambiente de aprendizagem porque as pessoas se sentem satisfeitas, confiantes e seguras para arriscarem. Não sentem que as adversidades são um entrave para o seu crescimento e melhoria na organização. O processo de mudança exige isto mesmo: a existência de uma relação credível com o líder que leve também os seus constituintes a arriscar (Kouzes & Posner, 2009).

No desenvolvimento da sua investigação, os autores concluíram que quanto mais os líderes se empenhavam com a aprendizagem, mais bem-sucedida seria a liderança e que, por sua vez, os erros seriam uma parte imprescindível de um processo de aprendizagem contínua para conduzir à inovação.

Para se conseguirem feitos extraordinários, começa-se com pequenas vitórias, porque estas são reveladoras do empenho e do envolvimento pessoal e coletivo até se obter algo, “as pequenas vitórias atraem os constituintes, criam ímpeto e mantêm as pessoas

no caminho certo” (Kouzes & Posner, 2009, p. 228). Os líderes, ao permitirem a criação de oportunidades para se alcançarem pequenas vitórias, estão a proporcionar aos constituintes ocasiões para se tornarem também líderes.

Ao criar oportunidades que levem às pequenas vitórias, os líderes tornam mais fácil que se comecem as aventuras. Ao estabelecerem formas de aprendizagem passo a passo, quer para o sucesso, quer para o fracasso, os líderes criam um ambiente com condições para transformar os constituintes em líderes.

(Kouzes & Posner, 2009, p. 243)

1.4. Permitir que os outros ajam

Kouzes e Posner (2009) consideram que para se conseguirem feitos extraordinários nas organizações, é necessário existirem valores individuais que se conjuguem num trabalho de equipa, que assentem numa confiança sólida e na grande competência de todos. Um clima de trabalho desta natureza gera relações fortes e mais duradouras. Os líderes têm de permitir que os outros ajam, fomentando a colaboração e criando-lhes confiança, para conseguirem feitos extraordinários.

Mandamento 7 – Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações

O trabalho de um líder assenta num ambiente de profunda colaboração com uma equipa. Os líderes não trabalham isoladamente; muito pelo contrário, trabalham cooperando em equipa, em torno de objetivos comuns para o sucesso. Kouzes e Posner (2009) defendem que “a colaboração é um imperativo social, sem o qual não se conseguem feitos extraordinários nas organizações” (p. 254). As equipas tornam-se, então, mais eficazes quando existe confiança nos elementos que as integram, promovendo mais dependência entre si e gerando sentimentos de pertença a um todo com o qual se identificam, pois todos são precisos no caminho do sucesso. A confiança facilita as relações e sem ela não se consegue liderar.

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. Ou acabam por fazer o trabalho todo ou supervisionam o trabalho tão de perto que acabam por ser demasiado controladores. A óbvia falta de confiança nos outros faz com que os constituintes percam a confiança neles mesmos.

(Kouzes & Posner, 2009, p. 255)

Como se pode constatar, os autores corroboram a ideia que o comportamento dos líderes deverá ser promotor de atitudes que transmitam confiança aos seus constituintes.

A confiança é, desta forma, promotora do desenvolvimento das competências, a par da maior satisfação individual. Como resultado de investigações que os autores levaram a cabo, concluiu-se que, nos ambientes promotores de confiança, as pessoas não se sentem controladas e têm liberdade para inovar e contribuir para o sucesso da organização. De facto, “os líderes que confiam promovem a honestidade, o envolvimento, a satisfação pessoal e os níveis de empenho sobem até atingirem a excelência” (Kouzes & Posner, 2009, p. 257).

Saber ouvir, partilhar informação e recursos com os outros, compreender as suas necessidades e interesses, valorizar os seus conhecimentos e identificar objetivos partilhados, revelam-se comportamentos essenciais por parte do líder que quiser levar a bom porto a senda do sucesso para a sua organização. Ao agir assim, o líder está a mostrar confiança naqueles que consigo trabalham. A ligeireza e afabilidade destas conceções não devem esconder que tal poderá, também, significar uma dura batalha para o líder, mas, como em tudo, com tempo e determinação, segundo os autores, poderá consegui-lo.

O desenvolvimento de objetivos partilhados ajuda a promover um espírito de equipa mais forte e coeso, algo inatingível se existisse a promoção de objetivos individuais. Para o surgimento destas relações cooperativas, o líder assume um papel decisivo se estabelecer normas de reciprocidade e de justiça entre as equipas e os seus parceiros, de maneira a que os contributos se traduzam num resultado final bem-sucedido. Queremos com isto dizer que “as pessoas que dão reciprocidade vão ter mais sucesso do que as que tentam maximizar as vitórias individuais” (Kouzes & Posner, 2009, p. 266).

Mandamento 8 – Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências

Os líderes, ao fomentarem o desenvolvimento de competências e de atitudes de confiança, estão ao mesmo tempo a fortalecer e a dar força aos outros. Kouzes e Posner (2009) certificam esta perspetiva quando afirmam que “qualquer prática de liderança

que aumente a determinação, a auto-confiança e a eficácia pessoal dos outros torna essa pessoa mais poderosa e aumenta em muito as possibilidades de sucesso” (p. 284). Os autores garantem, inclusivamente, que uma sensação de poder pessoal faz acreditar nas pessoas que têm mais peso e eficácia na organização, logo, a sua satisfação pessoal será maior, a par de um melhor desempenho no todo organizacional.

O desenvolvimento de competências e a criação de confiança são vitais para garantir a credibilidade do líder e, assim, se conseguirem feitos extraordinários no seio da organização.

Os mesmos investigadores defendem, ainda, que o investimento na formação é um aspeto crucial em quaisquer processos de melhoria, como seja o de desenvolvimento de melhores líderes. Este investimento trará vantagens, traduzindo-se estas num maior envolvimento e empenho das pessoas e, também, numa maior compreensão das visões, da missão e dos valores que sustentam a organização. A formação e a educação trazem, obviamente, mais qualificação o que torna as pessoas mais capazes e eficazes no desenvolvimento das suas tarefas, tornando-as mais líderes.

Na organização do trabalho, o líder deverá, ainda, saber envolver os membros das equipas nas decisões, atribuindo-lhes maior responsabilidade, visibilidade e reconhecimento nos esforços envidados para o sucesso do grupo. Há que concertar ações, agindo em conjunto na tomada de decisões, um processo que, para os autores, certificará “uma capacidade que se desenvolve com a prática. Quanto mais se treina, mais capaz se fica” (Kouzes & Posner, 2009, p. 297). A este propósito, os líderes:

Também desenvolvem as capacidades da equipa e fomentam a auto-confiança através da fé que demonstram ao deixar os outros liderar. Com estas acções, os líderes agem como treinadores, ajudando os outros a aprender como usar as suas capacidades e talentos, além da aprendizagem com as experiências.

(Kouzes & Posner, 2009, p. 297)

Ao darem força aos outros, os líderes estão a desenvolver a capacidade dos seus constituintes se tornarem também líderes e a dar a oportunidade de agirem pela sua própria iniciativa, superando-se a si mesmos. Desta forma, os líderes estão a disponibilizar o seu poder ao serviço dos outros, porque acreditam que as pessoas são competentes e confiantes e, assim, terão um melhor desempenho. Quando os

constituintes aumentam as suas competências, detêm mais poder e a responsabilidade também será maior (Kouzes & Posner, 2009).

1.5. Encorajar a vontade

Segundo esta última prática de liderança, o líder deve empenhar-se na promoção do mérito e da excelência organizacionais, destacando esforços que foram encetados por indivíduos e que se tornaram feitos excepcionais. Estes sucessos servirão de modelo para comportamentos futuros. De facto, encorajar a vontade, revela que o líder se preocupa e “significa acrescentar vitalidade e proporcionar uma sensação de apreço no local de trabalho” (Kouzes & Posner, 2009, p. 362). O trabalho de um líder passa, também, pelo reconhecimento profissional dos seus constituintes, mostrando gratidão e celebrando os valores e as vitórias alcançados.

Mandamento 9 – Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual

O desempenho de excelência deve ser reconhecido pelos líderes e dele dever-se-á dar a visibilidade necessária, de modo a funcionar como um reforço positivo pelos bons resultados alcançados a partir dos contributos individuais. Para encorajar a vontade, o líder deverá estimular e motivar a determinação dos seus constituintes, não se descurando. Todavia, os líderes exemplares reconhecem os contributos, esperando o melhor para, então, existir um reconhecimento personalizado (Kouzes & Posner, 2009).

O reconhecimento individual pelos feitos conseguidos, quer seja em privado ou em público, é uma forma de encorajar a vontade nos seus constituintes. Para Kouzes e Posner (2009), é fundamental a criação de um ambiente que permita conhecer os bons contributos a par de um merecido agradecimento, pois ambos os factos contribuem para o sucesso da organização. Os líderes, ao adotarem uma atitude de reconhecimento das boas práticas organizacionais e ao recompensar os seus visados, fazem com que estes se sintam mais competentes e tentados a fazer melhor ainda, ao mesmo tempo que tal pode despertar nos outros um interesse por seguirem um modelo de boas práticas em que todos saem a ganhar.

Os autores mencionam os objetivos e os valores organizacionais como referenciais importantes que determinam o que é esperado e que poderão servir para concentrar esforços. Enquanto os objetivos remetem para um entendimento de mais curto prazo, os valores assumem uma significação mais prolongada no tempo e poderão ser entendidos como parâmetros de excelência organizacional. Kouzes e Posner (2009) defendem que os valores ou princípios “definem a arena onde os objetivos e os resultados são alcançados. Os valores medeiam o caminho da acção. Os objetivos libertam energia” (p. 317). A chave para se alcançar o sucesso está, assim, na relação existente entre os objetivos e os valores organizacionais porque são eles que permitem contextualizar o que se faz. Vão ser corporizados pelos indivíduos que fizeram algo extraordinário e por isso mesmo têm de ser reconhecidos pelos seus feitos. O líder tem de certificar-se da existência destes valores individuais, porque estas pessoas detêm uma visão organizacional, mantendo-as no bom caminho.

Os autores admitem que há que criar condições para o sucesso e, “quando os líderes esperam o melhor dos outros, conseguem o melhor desempenho dos outros” (Kouzes & Posner, 2009, p. 320). Os gestores que adotem comportamentos demasiado “controladores, que envolvem a inspecção, a correcção e a análise, mostram falta de confiança” (Kouzes & Posner, 2009, p. 321) e, como já constatámos anteriormente, a confiança é um fator importante para a credibilidade, advindo, da sua falta, uma diminuição da credibilidade, logo, as condições para alcançar o sucesso não estão criadas.

Colmatando eventuais lacunas, os líderes deverão conhecer bem os seus constituintes e, para isso, deverão relacionar-se com eles, demonstrando confiança, aproximando-se e encorajando-os a correr riscos. Esta aproximação ajuda o líder a estabelecer uma ligação entre a recompensa e o desempenho, de uma forma mais direta, clara e precisa. Como resultado do seu trabalho investigativo, os autores consideram que “uma das vantagens mais importantes de se ser líder é que se está a observar de perto as pessoas a fazerem algo bem e depois pode-se recompensá-las, ou de imediato, ou mais tarde, em público” (Kouzes & Posner, 2009, p. 329). Por vezes, são os reconhecimentos que se traduzem em gestos simples e personalizados e em ambientes menos formais, aqueles que se tornam mais representativos. De facto, ser atencioso ou agradecer, habitualmente, são

abordagens a um reconhecimento personalizado e que até poderão trazer um impacto positivo, basta para isso que os líderes sejam genuínos, espontâneos e criativos.

Mandamento 10 – Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade

A celebração e o reconhecimento dos valores, pela prestação de um serviço exemplar ou até por um contributo espontâneo, deverão assumir um papel relevante na organização. Um líder exemplar reconhece que uma cultura de celebração é primordial para garantir a motivação no trabalho. Kouzes e Posner (2009) constataram, nos seus estudos sobre as práticas de liderança, que “o desempenho melhora quando os líderes juntam as pessoas para celebrar as conquistas e para reforçar os princípios partilhados” (p. 341). Ao partilharem casos de sucesso aquando de celebrações, criando um espírito de comunidade, as pessoas, tendem a envolver-se mais e os líderes revelam estar a encorajar os outros para também conseguirem feitos extraordinários.

Ao celebrarem-se as conquistas de um indivíduo ou de uma equipa em público, os líderes estão, ao mesmo tempo, a criar uma comunidade e a fomentar um espírito de equipa. Estas celebrações têm como objetivo reforçar as ações e os comportamentos exemplares para se atingirem os valores e os objetivos estratégicos da organização. Os autores reforçam esta ideia quando referem que,

para que os valores da organização tenham impacto, os líderes têm de estabelecer ligações explícitas entre os valores partilhados e as ações que exemplificam esses valores. Estas ocasiões são oportunidades magníficas para os líderes ligarem inequivocamente princípios e práticas, de uma forma que seja memorável, motivadora e moralizadora.

(Kouzes & Posner, 2009, p. 344)

Assim, as celebrações ao sucesso fazem com que as pessoas se tornem empenhadas, pois as suas ações ficam visíveis perante os seus pares e, assim, constroem-se modelos de referência a seguir no seio da organização – “ao tornarem as conquistas públicas, os líderes estão a criar uma cultura onde as pessoas sabem que o que fazem não é um dado adquirido e sentem que os seus esforços são apreciados e aplaudidos” (Kouzes & Posner, 2009, p. 351). A celebração em conjunto vem, de igual forma, reforçar a ideia de que, aliado ao desempenho extraordinário se encontra o esforço de muitas pessoas.

Para além disso, ao envolverem-se pessoalmente na celebração e no reconhecimento, os líderes estão a dar o exemplo, evidenciando que ao encorajar da vontade acresce uma vitalidade organizacional e consideração pelo local de trabalho:

As celebrações também são uma oportunidade para mostrar credibilidade em relação ao fazer o que se diz. Se pede aos outros que atinjam um certo nível de desempenho, então, quando eles o atingirem, vai ter de lhes mostrar que sabe disso e que está honestamente agradecido por isso.

(Kouzes & Posner, 2009, p. 364)

Segundo os autores, o líder exemplar deverá envolver-se com genuinidade, mostrando-se empenhado, entusiasmado e tendo consideração pelos seus constituintes, para, entretanto, conseguir bons resultados a longo prazo. Desta forma, poderá, sem se aperceber, estar a criar uma cultura em torno de valores sólidos, tão necessários às organizações.

Capítulo III – Liderança e gestão intermédia

1. A liderança na gestão escolar em Portugal

A temática da liderança tem tido uma ampla e crescente abordagem em vários campos científicos. Numa fase inicial da exploração deste conceito pela comunidade científica, a temática da liderança encontrava-se muito associada ao campo das organizações, muito concretamente ao campo empresarial. Contudo, também a escola começou a ser entendida, no campo das ciências sociais, como uma organização que tem vindo a ganhar um lugar de destaque na sociedade, exigindo-se nela a figura de um líder, tal como no mundo empresarial.

O reconhecimento da instituição escolar como uma “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2006, p. 55), fez com que ganhasse terreno, também aqui, o exercício de uma liderança, com as suas especificidades próprias e decorrente das profundas e inúmeras reformas ditadas no campo da educação. Estes foram também fatores que contribuíram para que a existência de uma liderança nas organizações escolares se revelasse fundamental, intentando dar resposta às inúmeras exigências e solicitações com que a escola dos dias de hoje é confrontada, pelos mais diversos atores sociais e educativos.

De facto, a escola é entendida, atualmente, como uma organização constituída por uma diversidade de atores que se interrelacionam, no âmbito de uma hierarquia existente, com funções e papéis definidos.

Contudo, fruto de uma intensa investigação sobre a matéria, nos últimos anos, parece ser consensual entre os investigadores que a escola apresenta muitos aspetos semelhantes, comparativamente a outras organizações, nomeadamente de carácter económico e empresarial. Segundo Costa (2000),

o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade (p. 30).

A liderança é uma dessas dimensões que, também nas organizações educativas é, muitas vezes, conotada com práticas do domínio da gestão e associada a conceitos de autoridade e de poder, por quem exerce formalmente uma liderança ao nível da direção e da administração educacionais.

Todavia, não restará dúvida que a liderança assume um lugar fundamental na cultura organizacional da escola, podendo ser um elemento chave num processo de mudança na cultura escolar. Segundo Fullan (2003),

liderar numa cultura de mudanças significa criar uma cultura (não apenas uma estrutura) de mudança. Não significa adotar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas – constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela (p. 51).

Assim, as dinâmicas estabelecidas nas relações interpessoais entre os vários atores da organização educativa, a intencionalidade e o contexto em que ocorrem essas interações são fatores importantes que caracterizam a cultura escolar dominante. O líder assume um papel determinante nas normas e valores que definem a cultura existente na escola e tem também um lugar de destaque num processo de mudança e de inovação educativas.

Contudo, o líder tem de perceber que todos os agentes educativos são a chave para a implementação de um processo de mudança, que visa sempre a melhoria de qualquer dimensão da escola e que essa melhoria seja sustentável ao longo de um tempo desejável. A este propósito, Hargreaves e Fink (2007) referem que “a melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso.” (p. 12).

Como, ainda, aponta Nóvoa (1992),

a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho (p. 26).

O quadro legal que suporta as organizações escolares é enorme e, em Portugal, a escola tem sido alvo de inúmeras alterações legislativas ao longo do tempo. Consequentemente tem sido confrontada com diferentes modelos de administração e de gestão educacionais, fruto dessas mesmas alterações legislativas, provocando nos agentes educativos várias percepções relativamente ao exercício da liderança educacional, intensificando-se, cada vez mais, a importância também atribuída ao papel das lideranças intermédias e à participação de todos os agentes da comunidade educativa na vida da escola.

O contexto social, cultural, histórico e político pelo qual o nosso país tem passado tem-se refletido também no sistema educativo e na administração das escolas, exigindo uma

permanente (re)organização dos mesmos. Com a clivagem política a partir de abril de 1974, passou-se de um regime autoritário para um regime democrático o que também surtiu os seus efeitos no reconhecimento de uma liderança nas escolas, que se pretendia de democratização da administração do sistema educativo.

O Despacho número (n.º) 68/74, de 16 de novembro e o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, vieram criar o conselho escolar no ensino primário e o conselho diretivo nos ensinos preparatório e secundário, respetivamente, dando início a uma gestão democrática do ensino em Portugal. Estes diplomas concederam aos professores liberdade de escolha da direção, bem como dos representantes das estruturas de gestão intermédia, como era o caso dos departamentos curriculares. Não era atribuída aos pais qualquer tipo de participação na representatividade dos órgãos internos da escola.

A promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, foi fundamental para a implementação e consolidação do processo de democratização do sistema. Este diploma, para além de reforçar princípios democráticos, reforça, também, a participação e o contributo de todos os agentes educativos na escola, nomeadamente as famílias.

A Lei de Bases do Sistema Educativo tornou-se, desta forma, um referencial fundamental para a prossecução dessa democratização do sistema educativo, quando refere que este deverá,

contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo em especial, os alunos, os docentes e as famílias.

(Artigo (Art.º) 3.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, veio introduzir o desenvolvimento de uma maior autonomia nas escolas, a par de uma organização da administração educativa mais centrada nas unidades orgânicas e nos respetivos territórios educativos, ambicionando uma descentralização das políticas educativas de forma gradual, permitindo,

o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

(Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

Este suporte legislativo veio apontar para o exercício de uma liderança em equipa, liderada por um dos membros do órgão de gestão, existindo entre os restantes uma relação de complementaridade dos seus perfis. Este normativo introduziu, de forma gradual, uma descentralização das políticas educativas, resultando no desenvolvimento de uma maior autonomia, a par de uma conceção de escola mais participativa e assente numa partilha de responsabilidades por parte de todos os agentes educativos.

As escolas ficaram, então, organizadas em agrupamentos e passaram a integrar a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tornando-se necessário, neste seguimento, que, o órgão executivo incluísse, também, um elemento destes níveis de ensino.

No espírito da múltipla legislação existente sobre a problemática da liderança educacional, surge a ideia de que, aliada a uma liderança forte terá de existir alguma liberdade de ação, num contexto de autonomia que tinha vindo a ser reforçado pelo crescente quadro legislativo, e que encontra no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alguns dos seus princípios basilares.

Assim, numa tentativa de reconfigurar o campo de ação dos diversos níveis que compõem a administração pública, a escola, enquanto organização vê-se reforçada, passando a ser um território promotor do conceito de autonomia. Como consequência, este tipo de orientação política veio introduzir alterações no funcionamento das escolas e criar um novo contexto para a gestão escolar, no sentido de lhe serem conferidos meios e competências que visavam aumentar o poder de decisão localizado no interior da escola, numa lógica de transferência de poder da administração central para a estrutura local.

Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, ficou concentrada na figura do diretor a liberdade de decisão em matérias do domínio da gestão administrativa, financeira e pedagógica, com o reforço das competências que lhe foram, igualmente, atribuídas, no âmbito do exercício de uma autonomia, que saiu reforçada com a aplicação deste normativo legal. Parecem, então, estar criadas nas escolas as condições para o exercício, em pleno, de uma liderança educacional forte.

A direção da escola deixa de ser um órgão colegial para passar a ser considerada um órgão de gestão unipessoal, centrada na figura do diretor, eleito em conselho geral, com uma excessiva atribuição e concentração de poderes de decisão, que anteriormente eram da competência de outros órgãos e de outros atores escolares. Podemos exemplificar, com este novo modelo, situações que conferiam total liberdade de ação ao líder escolar, particularmente, na designação dos restantes membros da direção e respetivos assessores, bem como na designação dos representantes das estruturas de gestão intermédia, onde se incluíam os coordenadores dos departamentos curriculares e das escolas do 1º ciclo e da educação pré-escolar, bem como os diretores de turma.

Ao assumir a presidência do conselho pedagógico, o diretor viu, assim, ainda mais reforçadas a concentração de poderes “nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Art.º 31.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

O diretor passa a ser entendido como um líder que assume o exercício de uma liderança que se quer forte e que se traduza em elevados níveis de eficiência e de eficácia nas diversas dimensões que constituem a escola, sendo exigido ao líder educacional uma permanente inclinação para a ação, numa perspetiva de mudança, como forma de melhorar e encontrar a excelência.

Este diploma veio, também, introduzir mudanças no domínio da liderança que emerge atualmente nas escolas e fomentou, de igual forma, o debate em torno de uma liderança educacional que se quer cada vez mais profissionalizada.

Num contexto de crescente valorização do papel das lideranças e num quadro de exigência que se traduza em elevados níveis de eficácia, tem-se constatado um reforço dos poderes no exercício da liderança nas escolas, até por força das competências atribuídas do ponto de vista jurídico para com esta dimensão da escola. A este propósito, o mesmo diploma indica que,

no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

(Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril)

Para muitos especialistas, a implementação deste regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, para além de introduzir grandes alterações ao exercício da liderança, veio também comprometer o clima existente nas escolas, nomeadamente ao nível das relações estabelecidas entre a direção e os professores. O Conselho Nacional de Educação refere mesmo que “a participação democrática é também posta em causa com o facto de ser o director a nomear os órgãos de gestão intermédios” (Parecer n.º 3/2008, de 28 de fevereiro), onde se incluem os departamentos curriculares.

Com a promulgação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que se consubstancia na 2.ª alteração ao regime de autonomia, administração e gestão das escolas, mantém-se a mesma linha de reforçar o conceito de autonomia, mas também o de assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, como sejam os professores, alunos, famílias, autarquias e outras entidades ligadas à vida da escola.

Verifica-se, assim, que no âmbito das competências estatutariamente definidas para o diretor, no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, competia-lhe designar os coordenadores dos departamentos curriculares, enquanto, no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, surge uma alteração relativamente à forma como o coordenador de departamento curricular surge no comando do exercício da sua liderança intermédia, quando se refere que compete ao diretor “propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular” (Alínea f, do art.º 20.º). Esta alteração vem reforçar alguma legitimidade eleitoral à figura do coordenador de departamento, por contraponto ao mecanismo de designação pelo diretor e que era reportada no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

2. O coordenador de departamento – liderança intermédia

Para uma contraposição à liderança de topo, que corresponde a uma chefia no cimo da hierarquia da organização, existem também outras lideranças que poderão complementar a primeira, as chamadas lideranças intermédias. Segundo Goleman *et al.* (2011), “numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está

distribuída, não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis" (p. 14).

No seio da escola existem, de facto, várias lideranças. Como uma complementaridade à liderança de topo que existe na escola, exercida pelo órgão de gestão, surge-nos a liderança intermédia personificada no cargo do coordenador de departamento curricular. Este órgão de gestão intermédia assume na instituição educativa um lugar de enorme destaque nas várias dimensões que caracterizam a escola, nomeadamente no relacionamento com o órgão de gestão e com os professores que integram os departamentos.

A par das competências que estatutariamente estão atribuídas ao coordenador do departamento, acrescem as características pessoais dos docentes. A representação que os professores têm da liderança exercida pelo coordenador de departamento contribui para a construção de um clima de trabalho que determinará a relação entre o líder intermédio e os professores por si liderados.

O clima de trabalho, que muitos autores designam de clima de escola, advém, segundo Fox (1973), citado em Brunet (1995),

do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros de direcção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um factor de desenvolvimento (p. 128).

Neste sentido, não cabe nesta análise uma reflexão profunda sobre esta problemática que muitos autores consideram pertinente nas relações interpessoais que se estabelecem nas organizações escolares, mas julgamos que fará sentido esta alusão ao clima/ambiente de trabalho instalado e percebermos que a liderança exercida terá influência nesta dimensão organizacional.

Poderemos depreender que não é somente a liderança de topo que ocupa um lugar decisivo na organização educativa. As lideranças intermédias e as equipas pedagógicas são elementos determinantes para o sucesso e para a eficácia a alcançar no desempenho das várias dimensões que caracterizam a escola, nomeadamente:

- O ensino e a aprendizagem;
- O clima afetivo-emocional e o envolvimento dos atores;
- O funcionamento dos vários órgãos nos domínios da gestão, administrativo e operacional;
- O sucesso escolar e a avaliação dos resultados das aprendizagens;
- A inovação e melhoria;
- A promoção de parcerias.

Sabemos que o exercício de uma liderança eficaz deverá ser impulsionado pelo sucesso nas várias dimensões da escola. Nesta linha de conduta, a dimensão do ensino e da aprendizagem deverá ser o centro das atenções do líder, ou não fosse esta a primeira função da escola.

À liderança de topo competirá, pois, promover um trabalho articulado, sustentado em valores de qualidade e de excelência com as lideranças intermédias, coexistindo a colaboração e a partilha de poderes e de responsabilidades. A este propósito, no preâmbulo à 2.^a alteração ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, refere mesmo a consagração de “mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia”. As lideranças intermédias são, então, extensões do poder concentrado na figura do diretor, a liderança de topo. Este normativo legal vem, assim, reforçar as lideranças nas escolas, no sentido de as reconhecer como uma das dimensões mais necessárias da reorganização da administração educativa. Importa, acima de tudo, a afirmação de lideranças fortes e coesas, dotadas da autoridade necessária para o desenvolvimento das medidas de política educativa, tendo como base a ação de um primeiro responsável ao projeto educativo de escola. É com a criação do cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um número restrito de adjuntos, que é formado o órgão unipessoal da direção da escola. A este é confiada a gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial da escola, sendo recrutado de entre os docentes que possam ser opositores ao procedimento concursal e reúnem qualificação para o exercício das funções de liderança, seja pela formação ou, até

mesmo, pela experiência de que são detentores na área da administração e gestão educacional.

Relativamente à liderança dos coordenadores de departamento, enquanto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é logo referido no seu preâmbulo que,

no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Tal situação foi revista com a alteração apresentada ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e que aponta para uma legitimidade eleitoral do coordenador de departamento, sendo competência do diretor “propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

Como em tudo, um projeto de liderança também envolve riscos e desafios e como forma de os superar terá de existir uma concertação de ações conjuntas que resultam da colaboração entre todos os atores educativos numa interação construtiva entre a liderança de topo e as lideranças intermédias da escola. As escolas não se tornam eficazes por acaso. O diálogo e a abertura entre as várias estruturas da escola e a liderança de topo são fundamentais. Estamos perante a construção de uma relação com os outros, no sentido de promover a partilha de poder e de autoridade, em que prevalece o desenvolvimento do conceito de uma liderança partilhada, que surge como uma oportunidade de diligenciar desafios interessantes para os atores da escola.

A liderança de topo deve intentar um trabalho articulado com as lideranças intermédias, contribuindo para uma sintonia de ações, em que a comunicação se revela o meio privilegiado para a sua aproximação. Ao empenhar-se no exercício de uma liderança mais participada e mais dispersa do centro do poder de decisão, que é o líder, a escola, como um todo organizacional e numa aceção democrática, deverá promover o envolvimento e a responsabilização de todos os seus membros.

É no âmbito da organização pedagógica que os departamentos curriculares surgem como estruturas de gestão intermédia da escola, nos domínios de coordenação educativa

e de supervisão pedagógica. No quadro da autonomia da escola, e enquanto estruturas de gestão intermédia, o seu âmbito de ação centra-se num quadro “de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam” (Decreto Regulamentar n.º10/99, de 21 de julho).

Ao departamento curricular como estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica, e no cumprimento das demais competências que lhe são conferidas estatutariamente de acordo com o legislado, entre outras coisas, cabe-lhe, acima de tudo, zelar pelo bom funcionamento do grupo que o constitui. Para além de colaborar com o conselho pedagógico e com o diretor no desenvolvimento do projeto educativo, o departamento curricular deverá “assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (Ponto 1, do art.º 42.º, Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho). Assim, sem prejuízo de outras competências a fixar em sede de regulamento interno da escola, cabe, de um modo geral, ao departamento curricular assegurar, também, a articulação e a gestão curricular, promovendo a cooperação entre os docentes e “procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (Ponto 1, do art.º 43.º, Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

O quadro seguinte dá-nos a conhecer a dinâmica de funcionamento dos departamentos curriculares, com base no atual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Quadro 3.1 – Funcionamento dos departamentos curriculares

Dimensões	Explicitação
Articulação e gestão curricular	- São asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes
Constituição	- O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.
Admissão ao cargo	- O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional. - Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos anteriormente, por não existirem ou não existirem em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido estatutariamente, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:

	<p>a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço docentes;</p> <p>b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;</p> <p>c) Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.</p>
Eleição	<p>- O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.</p> <p>- Considera-se eleito o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do departamento curricular.</p>
Mandato	<p>- O mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor.</p> <p>- Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor, após consulta ao respetivo departamento.</p>

Fonte: Adaptado do art.º 43.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

3. A liderança na gestão escolar na Região Autónoma dos Açores

Na RAA, encontra-se atualmente em vigor o Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, que estabelece a terceira alteração ao regime de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho, alterado e republicado pelos Decretos Legislativos Regionais n.ºs 35/2006/A e 17/2010/A, de 6 de setembro e de 13 de abril, respetivamente. Os princípios orientadores da gestão das escolas na região, com a aplicação deste diploma, são em muito semelhantes ao preconizado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, veículo do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário existente no continente português, sendo este anterior ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que teve a sua segunda alteração consubstanciada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

A este propósito, apresentamos o quadro que se segue, estabelecendo as semelhanças e as diferenças existentes entre os órgãos de gestão e administração das escolas no território continental português e na RAA, ao abrigo dos normativos apontados. Reforçamos, todavia, que não é da natureza deste trabalho uma análise aprofundada aos órgãos do regime de administração e gestão das escolas.

Quadro 3.2 – Quadro comparativo que estabelece os órgãos definidos no regime de administração e gestão das escolas no território continental português e na RAA

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho	Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto
Art.º 10.º - Administração e gestão - Conselho geral; - Diretor; - Conselho pedagógico; - Conselho administrativo.	Art.º 51.º - Órgãos - Assembleia; - Conselho executivo; - Conselho pedagógico; - Conselho administrativo.

O mais recente regime de autonomia e gestão para as escolas do sistema educativo regional veio transpor para a região alguns dos princípios emanados no preceituado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho. Assim, assiste-se, ainda, a mais alterações, no sentido da atribuição de uma maior autonomia às direções das escolas e, também, de reforço dos poderes à liderança de topo, às lideranças intermédias e aos professores, consagrando a diferenciação da oferta educativa e a transferência de competências na organização do currículo. Em grande medida, o reforço da autonomia nas escolas e a maior eficácia pretendida resultarão:

através da celebração de contratos de autonomia entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência outros parceiros da comunidade, nomeadamente, em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos.

(Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho)

Está, pois, traçado o exercício de uma liderança cada vez mais complexa e exigente no quadro de uma escola atual que se quer promotora de práticas de qualidade. Numa linha de conformidade com estes princípios, na RAA a autonomia das unidades orgânicas é reconhecida nas tomadas de “decisões nos domínios estratégico, organizacional, cultural, pedagógico, administrativo, patrimonial e financeiro, no quadro do seu projeto educativo” (Ponto 1, do art.º 19.º, Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto). O projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e os projetos curriculares são considerados como instrumentos de excelência para o desenvolvimento de uma autonomia também de defesa dos valores regionais e que “tem como principal objetivo a promoção do sucesso educativo dos alunos, a melhoria dos resultados escolares e a prevenção do abandono escolar” (Ponto 2, do art.º 19.º, Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto).

O governo regional tem feito um esforço de aproximação legislativa nalguns aspetos em matéria de educação e, no caso da administração e gestão das escolas, essa proximidade é notória.

Tendo em conta o disposto no regime jurídico de administração e gestão das escolas para a RAA, os departamentos curriculares surgem, também, como estruturas de orientação educativa, que contribuem para o desenvolvimento do projeto educativo da escola e que, a par do conselho pedagógico e do conselho executivo contribuirão para um acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, assegurando a promoção da qualidade educativa.

A coordenação dos departamentos curriculares está a cargo de docentes eleitos pelos seus pares, em sede própria de departamento. Essa eleição recairá num docente que obtenha a maioria dos votos de todos os docentes que constituem o órgão. Por sua vez, no território continental português, a eleição do coordenador de departamento resulta da obtenção do maior número de votos por um dos três docentes que integram a lista proposta pelo diretor para o exercício do cargo.

Para uma melhor compreensão relativamente às várias dimensões que caracterizam os departamentos curriculares na RAA, de acordo com a legislação atual, apresentamos o quadro seguinte.

Quadro 3.3 – Os departamentos curriculares na RAA

Dimensões	Explicitação
Articulação e gestão curricular	- Os departamentos curriculares promovem a articulação, gestão curricular e cooperação entre os docentes da unidade orgânica, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.
Representatividade	- Encontram-se representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados, o número de docentes por nível, ciclo ou disciplina, cabendo a estes a promoção das dinâmicas a desenvolver pela unidade orgânica.
Admissão ao cargo, eleição e mandato	- São coordenados por docentes profissionalizados, preferencialmente do quadro de vínculo definitivo da unidade orgânica, e que exerçam funções na mesma, eleitos de entre aqueles que os integram, sendo os respetivos mandatos de três anos.
Composição	- O regulamento interno determina o número e a composição dos departamentos curriculares, não podendo, contudo, estabelecer um número superior a oito.
Competências	- Executar as tarefas de articulação curricular, nomeadamente promovendo a cooperação entre os docentes que integram o departamento e deste com os restantes departamentos da unidade orgânica; - Adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos, desenvolvendo as necessárias medidas de diversificação curricular e de

	<p>adaptação às condições específicas da unidade orgânica;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar e adequar à realidade da unidade orgânica a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível regional e nacional; - Elaborar e aplicar medidas de reforço das didáticas específicas das disciplinas ou áreas curriculares integradas no departamento; - Assegurar, de forma articulada com as outras entidades de orientação educativa da unidade orgânica, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento dos planos de estudo e das componentes locais do currículo; - Analisar a oportunidade de adotar medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e prevenir a exclusão; - Elaborar propostas de diversificação curricular em função das necessidades dos alunos; - Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios pedagógico e de avaliação dos alunos; - Identificar as necessidades de formação dos docentes e promover as ações de formação contínua, internas à unidade orgânica, que sejam consideradas adequadas; - Organizar conferências, debates, atividades de enriquecimento curricular e outras atividades curriculares, no âmbito das disciplinas e áreas curriculares do departamento; - Acompanhar o funcionamento de clubes e o desenvolvimento de outras atividades de enriquecimento curricular nas áreas disciplinares do departamento e afins.
--	--

Fonte: Adaptado do art.º 88.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto

O regime de administração e gestão das escolas do sistema educativo regional remete para o regulamento interno matérias referentes às condições para o exercício do cargo, bem como outras competências que cabem ao departamento curricular, ou demais normas regulamentares que poderão estar relacionadas com esta estrutura de gestão intermédia e não estejam definidas ou se encontrem omissas neste normativo legal.

4. A liderança do professor

Se aplicarmos o conceito de liderança às organizações educativas, e muito concretamente à liderança do professor, o conceito ganha uma outra dimensão, fruto das características inerentes às instituições educativas. O professor líder acaba por surgir, quase, como um imperativo da dinâmica de funcionamento e de organização das próprias instituições educativas. Desta forma, um professor é um líder quando, efetivamente, tem capacidade de liderar não apenas os seus alunos, mas também os seus pares, revelando saber adequar essa capacidade de liderança aos interesses e necessidades da escola, bem como adaptar a sua competência de liderança às características dos vários agentes educativos, incluindo o seu próprio grupo de

professores, o contexto situacional ou o ambiente organizacional, se quisermos, na senda de uma liderança situacional ou contingencial.

Relativamente a este tipo de liderança, Bento (2008) afirma:

Nas teorias situacionais de liderança, os traços e comportamento actuam em conjunto com as contingências situacionais para determinar os resultados. As contingências situacionais representam aspectos da situação em que ocorre a liderança. As teorias situacionais procuram incluir a liderança no contexto ambiental em que ela ocorre, levando em conta o líder, os liderados, a tarefa, a situação, os objectivos, etc. (p. 3).

É muito frequente associar a liderança do professor aos cargos exercidos na escola, nomeadamente de coordenação de estruturas de gestão intermédia, como sejam os departamentos curriculares, o conselho de diretores de turma, a coordenação de escola ou de estabelecimento da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, o conselho pedagógico e, muito concretamente, os cargos de direção da escola, as chamadas lideranças de topo – estas últimas por contraponto às lideranças intermédias ocupadas pelos professores nos órgãos ou estruturas de gestão intermédia, entretanto já anunciadas. Tal estruturação parte do pressuposto de uma gestão democrática, que tem em conta a dimensão dos permanentes desafios que a escola enfrenta atualmente. Esta forma de organização das instituições educativas, à luz dos atuais regimes jurídicos de administração e gestão das escolas, quer no sistema educativo regional, quer no do território continental português, pressupõe que as atribuições de liderança não fiquem apenas centralizadas no órgão de gestão da escola (a liderança de topo), mas que sejam compartilhadas, também, pelos professores que apresentam essa capacidade de liderança junto dos seus colegas.

Precisemos que, quando falamos em liderança do professor, entendemos o professor como um líder no trabalho que desenvolve com os alunos na sua turma, como uma figura com alguma autoridade na sala de aula e que tem um papel fundamental na construção do processo de ensino e de aprendizagem, assumindo como grande objetivo dessa liderança o garante de padrões de sucesso na aprendizagem do aluno.

Contudo, a liderança do professor vai muito além desse pressuposto que tem como fim último o sucesso educativo dos seus alunos. Na escola, o professor líder é uma referência e serve de inspiração aos outros, uma vez que a sua atuação vai ao encontro do projeto educativo da escola onde exerce as suas funções. Para além disso, é o professor que identifica as dificuldades da organização onde trabalha, planifica de

acordo com as características do meio onde a escola se insere e dos potenciais humano e material existentes e, por último, que avalia adequadamente o seu processo de atuação na escola.

Desta forma, a ação de um professor que detém um perfil de líder na escola poderá traduzir-se em enormes ganhos para a instituição. Contudo, há que circunscrever a sua atuação, uma vez que na escola existem papéis e funções que um professor com perfil de líder poderá ocupar. Cabe, então, à escola, no âmbito da sua dinâmica de funcionamento, saber organizar-se internamente, de modo a que os professores líderes exerçam essa liderança próxima dos seus pares.

No concernente à existência de uma cultura organizacional na escola, vários são os autores que referem o papel de profissionais pró-ativos, inovadores, com impacto pedagógico e que poderão ser associados a líderes, que assumem um papel fundamental para o desenvolvimento e para a caracterização de uma cultura organizacional.

Segundo Fullan (2003), o exercício da liderança na escola deve ser entendido pela capacidade de mobilização de todos os atores educativos e, muito concretamente, dos professores para o desenvolvimento de estratégias que conduzam à implementação de reformas no interior da escola, como forma de propiciarem uma atitude de mudança na cultura organizacional. No entendimento de Fullan (2003),

liderar numa cultura de mudanças significa criar uma cultura (não apenas uma estrutura) de mudança. Não significa adotar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas – constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela (p. 51).

Também Thevenet (1990) aponta os líderes, ou, se quisermos, a prática da sua liderança, como um dos principais fatores que contribuem para a mudança de cultura numa organização.

Um professor líder é, neste seguimento, um agente catalisador de mudanças no meio escolar. Todavia, para isso, a concertação de consensos entre os vários agentes educativos, professores, pais, famílias e pessoal não docente, revela-se essencial para se verificar essa vontade de mudança. É preciso que haja vontade e sentido de identificação com os ideais professados pelos líderes, pois o sucesso da escola depende e vive muito do contributo destas vontades de mudança.

Seja qual for o lugar que o professor ocupa nas várias dimensões que caracterizam a escola, quer seja em cargos de gestão, de orientação educativa, de trabalho na sala de aula com os alunos, no relacionamento com as famílias ou a comunidade, a sua posição de líder na escola acontece quando, perante situações de adversidade, este agente entende-as como um desafio a resolver e são encontrados novos padrões de resposta que resultam em iniciativas pró-ativas por parte do professor. Contrariamente, um professor sem características de liderança reage às novas situações ou problemas com que a escola se depara com os mesmos e velhos padrões de resposta, conseguindo ver apenas as dificuldades e (re)agindo sempre com os mesmos procedimentos, que acabam por se revelar ineficazes. Um professor líder propõe e encontra soluções inovadoras para superar os desafios que a escola enfrenta. Significa isto, que reage com versatilidade ao tratamento dos problemas que tem de ultrapassar, encontrando no trabalho em equipa uma oportunidade de partilhar com os seus pares os poderes de liderança que o caracterizam. Está a criar o desenvolvimento de sinergias para conferir qualidade e eficiência nos procedimentos e ações concertadas para suplantar esses desafios.

Como já revelado, o objetivo primordial da escola é o de garantir níveis de sucesso nas aprendizagens dos alunos e, da análise de estudos já realizados, destacamos o de Silva e Lima (2011) que refere, a este propósito, que “os resultados escolares dos alunos pareciam estar, de forma directa e indirecta, associados às práticas de liderança desenvolvidas” (p. 111). Assim, o nível de eficácia das equipas pedagógicas na realização da sua tarefa principal (a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos) é impactante e resultará, também, de um fortalecimento das outras dimensões da escola, para além da liderança exercida pelos professores, em que o clima organizacional que se vive dentro da escola poderá ser um bom exemplo.

A liderança de um professor poderá assumir-se através do exercício de diferentes papéis na escola. Destacamos, agora, os vários papéis que o professor líder poderá assumir:

- *No trabalho em equipa*: Um professor com perfil de líder tem uma apetência pelo trabalho colaborativo com os seus pares, promovendo o trabalho em equipas pedagógicas como forma de fomentar a partilha de materiais e de recursos. Propõe atividades e procedimentos com a finalidade de suportar os seus ideais no trabalho desenvolvido pelo grupo e de facilitar o trabalho de

todos. A criação de grupos de trabalho ou de comunidades de aprendizagem ajudam a combater o isolamento profissional, proporcionando a resolução de problemas e as tomadas de decisão, responsabilizando todos.

- *Na dimensão do ensino e da aprendizagem dos alunos:* Como especialista numa determinada área do conhecimento, o professor líder revela preocupação por esta dimensão da escola e, nesse sentido, presta auxílio aos seus colegas no desenvolvimento de estratégias ao nível da planificação, execução e avaliação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos. Uma vez que existe um relacionamento profundo com pares de outras áreas do conhecimento, ganham destaque a idealização e a realização de projetos de articulação interdisciplinar, numa perspetiva de transposição e de co-referenciação dos conhecimentos com outras áreas do saber. Significa isto, que na sala de aula estamos perante uma contextualização da aprendizagem; ou seja, a aprendizagem tem que fazer sentido e ser significane para o aluno, na conceção de um professor líder.
- *No desenvolvimento curricular:* O professor líder, nesta dimensão da escola, tem um papel de relevo no desenvolvimento das práticas pedagógicas exercidas pelos seus pares. O insucesso escolar deverá ser uma preocupação permanente das escolas e vários são os autores que indicam que as características das práticas pedagógicas são determinantes para um reverso. Nesta linha, a coesão e a coerência do trabalho dos professores são fundamentais para a incorporização da proposta pedagógica da escola onde trabalham, bem como do currículo, dos conteúdos e das competências que os alunos deverão desenvolver. O professor líder poderá assumir um papel de destaque na adoção de modelos organizativos do processo de ensino e de aprendizagem, de práticas de avaliação selecionadas e de análise dos processos da organização curricular.
- *Na gestão de órgãos:* Na liderança de órgãos e de estruturas de gestão de topo, como o órgão de gestão ou de direção da escola; ou de gestão intermédia, como os departamentos curriculares, o conselho pedagógico, as escolas do 1.º ciclo ou estabelecimentos da educação pré-escolar, entre outros.

Em suma, e segundo Nóvoa (1992), o envolvimento do professor em determinados domínios, como a autonomia da escola, a liderança organizacional, a organização e gestão do currículo, a formação de pessoal docente e não docente, a participação das famílias e da comunidade e o reconhecimento da escola pelo exterior, tornam-o um elemento-chave para o retrato de uma escola eficaz, onde cabe uma atuação de excelência por parte de professores que reúnem características de líder e que têm uma visão de futuro e de mudança para a melhoria das práticas na escola.

Parte II – Estudo empírico

Capítulo IV – Metodologia da investigação

1. A problemática em estudo

Nas últimas décadas, a escola tem sofrido grandes mudanças no seu todo organizacional. Num passado mais recente, a partir da promulgação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, reformulado numa segunda alteração pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, surgiram mudanças significativas no domínio da gestão das escolas, nomeadamente no poder executivo da escola. As chefias intermédias, entendidas como uma extensão da liderança de topo, onde destacamos a coordenação dos departamentos curriculares, também têm sido alvo de inúmeros desafios, quanto mais não seja pela natureza das funções que o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário lhes preconiza.

Na RAA, o Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, corporiza a terceira alteração ao regime de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional e, também aqui, se consagraram mecanismos de responsabilização no exercício da liderança, quer seja ao nível da direção executiva das escolas, quer mesmo das estruturas de gestão intermédia, espaço hierárquico onde se enquadram os departamentos curriculares.

Feito este enquadramento, e atendendo às variadas conceções, aceções e dispositivos legais que circundam o meio escolar, espaço formal deste trabalho, é tempo de relembrar que a importância da realização de estudos científicos como o que aqui se desenha é fundamental para a compreensão dos fenómenos e dos contextos em que eles ocorrem. Esta perspetiva é avançada por Jesuíno (1999), segundo o qual o “objectivo da investigação científica é não só descobrir e descrever acontecimentos e fenómenos, mas também explicar e compreender por que razões tais fenómenos ocorrem” (p. 215).

Seguindo esta linha de pensamento, o campo de questionamento do nosso estudo prende-se com a representação que os professores têm do desempenho do cargo de coordenador de departamento. Tratando-se de um cargo educativo de gestão intermédia, consideramos pertinente conhecer a perceção que os professores têm das práticas de liderança assumidas pelos coordenadores de departamento numa escola da ilha de São Miguel, na RAA.

Assim, principiar uma investigação pressupõe a formulação de um problema que servirá de rumo ao desenvolvimento da pesquisa em curso. A formulação do problema comportará o objetivo do estudo que nos propomos realizar, enunciado através de uma pergunta para a qual procuramos resposta. Daí que “uma pergunta bem formulada permite uma boa condução da investigação” (Sousa, 2009, p. 44).

Uma vez efetuada a revisão bibliográfica que comportou, obviamente, um constructo teórico e conceptual sobre a temática da liderança e, muito em particular, das lideranças escolares, concebemos a problemática do nosso estudo em torno da seguinte questão: Como percebem os professores a liderança exercida pelos coordenadores de departamento na Escola Básica Integrada da Maia, uma escola da ilha de São Miguel?

Apresentada a questão inicial e com a pretensão de nos propormos dar uma resposta ao problema, também organizámos as seguintes e decorrentes questões de investigação:

1. Qual o tipo de liderança exercida pelos coordenadores de departamento?
2. Quais são as competências atribuídas aos coordenadores de departamento na organização e na administração educativa?
3. Quais os desafios com que se depara o coordenador de departamento?

A presente investigação pretende descrever qual a perceção dos professores sobre as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular em exercício num cargo de gestão intermédia, e no contexto particular da EBI da Maia, uma escola pública com educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB, da ilha de São Miguel, na RAA.

Para isso, definimos os objetivos a atingir no final deste estudo. Ei-los:

- **Objetivo Geral**

- Compreender as práticas de liderança dos coordenadores de departamento numa organização escolar.

- **Objetivos Específicos**

- Definir liderança e descrever as características de liderança e de gestão;
- Descrever as teorias e os vários modelos de liderança;
- Apresentar e descrever o modelo da liderança eficaz de Kouzes e Posner (2009);

- Compreender o papel da liderança na gestão escolar;
- Identificar a liderança do coordenador de departamento como liderança intermédia;
- Analisar e relacionar as variáveis género, idade, tempo de serviço e departamento curricular que os docentes integram;
- Analisar a perceção dos docentes em relação às práticas de liderança dos coordenadores de departamento;
- Identificar os desafios que se colocam ao exercício da liderança do coordenador de departamento.

Será inegável que a liderança assumida pelo desempenho deste cargo se traduz numa prática vivida, constantemente, pelos professores que integram o departamento curricular e o que, por conseguinte, acaba por ter alguma visibilidade e repercussão na escola, uma vez que todos os docentes se encontram agregados a um departamento curricular, consoante a sua área de docência. Por sua vez, os departamentos curriculares detêm assento no Conselho Pedagógico, um “órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa da unidade orgânica, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Art.º 61º, do Decreto Legislativo Regional nº 13/2013/A, de 30 de agosto).

Atendendo às características que a presente abordagem comporta, a estratégia de pesquisa utilizada para o seu desenvolvimento foi o estudo de caso.

2. O estudo de caso

A metodologia de investigação que considerámos mais adequada para o desenvolvimento deste estudo foi o estudo de caso. O estudo de caso é “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2010, p. 23).

Segundo Sousa e Baptista (2011), o estudo de caso caracteriza-se pela “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo.” (p. 64).

O estudo de caso é ainda:

uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

(Ponte, 2006, p. 2)

Aclaremos a sua adequabilidade ao presente estudo. Poderemos debruçar-nos sobre a abordagem empírica que Yin (2001) confere relativamente ao estudo de caso, circunscrevendo-o à investigação de um fenómeno atual dentro do seu próprio contexto, podendo ser usado como estratégia de pesquisa, designadamente em Sociologia, Ciências da Administração, Ciências da Educação ou noutros ramos das Ciências Sociais. O autor aponta o estudo de caso como a estratégia metodológica mais indicada sempre que esteja em causa a resposta às questões “como” ou “porquê”, considerando-o como “o modelo frequente para a pesquisa de teses e dissertações” (Yin, 2001, p. 11), nomeadamente para as áreas do saber relacionadas com as Ciências da Educação.

Atendendo a que o nosso trabalho recaiu sobre a compreensão das práticas de liderança numa escola, o estudo de caso revelou ser a modalidade de investigação mais adequada para a compreensão de fenómenos sociais complexos, como é o da liderança organizacional, ao mesmo tempo que nos possibilita resguardar as características holísticas e significativas dos fenómenos no seu contexto real (Yin, 2001). Com a nossa investigação, pretendemos a compreensão do fenómeno da liderança organizacional, num contexto específico (uma escola que integra a educação pré-escolar e o ensino básico), e, para isso, o estudo de caso concorre de “forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p. 21).

A concretização de um estudo, mais ou menos aprofundado, do objeto de estudo, num curto espaço de tempo, como já referimos anteriormente, constitui uma das vantagens

da sua utilização. Entre outros aspetos positivos que, entretanto, fomos percebendo, uma outra vantagem da sua utilização é de que “o produto final é uma descrição ‘rica’ e rigorosa do caso que constitui o objecto de estudo” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 236). Não obstante, uma das desvantagens apresentadas pelos críticos à sua aplicação poderá ser a impossibilidade de se apresentarem generalizações a outros casos, já que aquilo que acontece numa situação particular poderá não ocorrer noutras situações distintas ou ser replicado (Sousa, 2009).

3. A natureza do estudo

A investigação científica encontra-se associada a paradigmas de natureza quantitativa ou qualitativa. O tipo de conhecimento, a escolha de métodos utilizados e a sua adequação são aspetos determinantes na realização de um estudo de âmbito educacional para confirmar se estamos perante um estudo de natureza qualitativa ou quantitativa.

O objeto de estudo do campo das ciências da educação reveste-se, geralmente, de uma complexidade de abordagem que poderá assumir uma perspetiva positivista, de objetividade, própria dos estudos de natureza quantitativa ou, então, numa perspetiva completamente oposta, poderá revestir-se de alguma falta de objetividade sentida pelo investigador através dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados para a sua recolha, sendo esta última abordagem própria dos estudos de natureza qualitativa.

Nas investigações qualitativas, as técnicas de recolha de dados mais utilizadas são a observação, a entrevista e a análise documental (Carmo & Ferreira, 2008), enquanto nas investigações de carácter quantitativo o inquérito por questionário é um dos métodos mais amplamente utilizados.

Sempre que o objeto de estudo esteja bem delimitado no campo da investigação, deverá ser utilizado o método quantitativo. Este método pressupõe, também, a existência de um plano de trabalho devidamente estruturado, com a indicação dos objetivos a alcançar e que contemple, de forma minuciosa, todos os procedimentos da investigação. “Os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados

recolhidos, testar teorias” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 196). A investigação quantitativa caracteriza-se, assim, pela sua objetividade, construída a partir de provas que resultaram da recolha de dados e, também, do emprego de técnicas estatísticas para a sua análise (Coutinho, 2013).

A nossa investigação empírica enquadra-se no paradigma dos estudos de natureza quantitativa, uma vez que nos procedimentos de recolha e análise de dados destacaram-se, com maior evidência, as características subjacentes aos métodos quantitativos referidas anteriormente, em detrimento, das dos métodos qualitativos. Para tal, utilizou-se o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados, constituindo este uma das técnicas mais utilizadas para a recolha de informação nos métodos quantitativos. Acrescente-se, ainda, que a propriedade dos objetivos que nos pretendemos alcançar com o nosso estudo também determinaram a escolha de uma investigação de natureza quantitativa.

Seguindo a investigação um procedimento aliado ao método quantitativo, pretendemos, no fundo, a obtenção de respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, para que possamos “descrivê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 2010, p. 26).

4. População e amostra

Quanto aos participantes ou população a integrar um estudo, Ghigliione e Matalon (1985, *apud* Sousa, 2009, p. 64) referem que “a população é um todo, um universo, um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” (p. 64). Desta forma, a população ou o universo alvo a integrar neste estudo foi constituída pelos docentes da EBI da Maia. O critério que determinou a seleção desta escola para a realização da presente investigação foi o facto de, após diversos contactos com a instituição, nomeadamente com o órgão de gestão, ter sido demonstrada uma boa receptividade ao acolhimento do estudo, considerando-o uma mais-valia para a organização, até pela exclusividade de estar circunscrito a esta escola.

De acordo com Freeman (1962, *apud* Sousa, 2009), a amostra deverá facultar dados precisos e concretos relativamente à população que representa e deverá ser representativa dessa população para que os dados obtidos possam ser devidamente generalizados à população em estudo.

Coutinho (2013) também considera que a amostragem se caracteriza por um processo de seleção do número de sujeitos participantes no estudo. Assim, a amostra representativa da população que viria a integrar o estudo seria todos os docentes que se encontravam em exercício de funções, no decorrer da investigação. Apenas ficaram excluídos os sete docentes com o cargo de coordenador de departamento, bem como os docentes que integram o conselho executivo na escola, já que a natureza e os objetivos da investigação assim o determinavam. O facto da investigação se encontrar restrita a uma escola e de esta apresentar um número não muito elevado de docentes, que comportava toda a população docente sem o cargo de coordenador de departamento, determinaram a opção por não se escolher uma amostra aleatória da população, perspectivando, assim, uma melhor viabilização do estudo.

Atendendo aos aspetos do ponto de vista prático entretanto apresentados, também se verifica que “esta opção é, provavelmente, a melhor quando a investigação é feita como parte de uma licenciatura ou de um mestrado e se pretende utilizar análise de dados quantitativa” (Hill & Hill, 2009, p. 43). De facto, estes autores consideram importante escolher uma amostra que seja representativa, mesmo que esta afigure um universo de pequena dimensão, limitando a escala de investigação, o que nunca será, *per si*, uma desvantagem, uma vez que, ainda segundo os autores, “é melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala” (Hill & Hill, 2009, p. 44) e encontrar resultados interessantes.

Para o desenvolvimento deste estudo, a população respondente foi constituída pelos professores que trabalharam na EBI da Maia, concelho da Ribeira Grande, ilha de São Miguel, na RAA, no período de administração do inquérito. Toda a população docente fez parte do processo de recolha de dados, excetuando-se os docentes que ocupavam o cargo de coordenador de departamento e os elementos do conselho executivo, facto a que já aludimos anteriormente.

A população docente alvo de amostragem integrou os vários departamentos curriculares – existindo na escola sete departamentos, distribuídos pelas várias áreas da docência –, não se correndo, desta forma, o risco de nos departamentos de pequena dimensão existir pouca representatividade dos docentes afetos, justificando-se, assim, a participação de toda a população envolvida no estudo, com exceção dos coordenadores destes órgãos.

Apesar de todos os esforços envidados por parte do investigador, houve que contar que uma parte da população do estudo poderia não responder aos questionários e, assim, ver-se reduzida a sua participação. Como forma de minimizar esta ocorrência, e como medida preventiva, o envolvimento de todos os docentes que integravam a totalidade dos departamentos da escola serviu também para garantir uma adequada representatividade da população no estudo a desenvolver.

No quadro seguinte encontramos informação mais pormenorizada relativamente à população da escola em estudo e à amostra que obtivemos.

Quadro 4.1 – Relação existente entre a população e a amostra obtida no estudo

População	Questionários distribuídos	Questionários restituídos		Questionários não restituídos	
		N.º	%	N.º	%
118	118	101	85,6	17	14,4

Como se poderá constatar, apesar de os questionários terem sido distribuídos a toda a população do estudo, estes não foram restituídos na sua totalidade. Poderemos afirmar, todavia, com legitimidade, que 85,6 % da população que respondeu ao questionário corresponde a uma elevada representatividade da mesma no estudo e que os resultados obtidos poderão ser conclusivos e alargados a toda a população.

5. Instrumento de recolha de dados – o inquérito por questionário

Apresentemos, em seguida, diversas definições relativamente ao inquérito por questionário, de acordo com a visão de vários autores. Prevendo uma leitura mais clara e, simultaneamente, enriquecedora destas aceções, optámos por veicular estas informações sob a forma de quadro, permitindo a sua comparação.

Quadro 4.2 – O inquérito por questionário segundo a visão de alguns autores

Autores	Desígnio
Ghiglione e Matalon (2005)	“[...] uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (p. 8).
Carmo & Ferreira (2008)	“[...] um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” (p. 139).
Sousa (2009)	“[...] metodologia de inquérito consiste em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes” (p. 153).
Bell (2010)	“[...] obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações” (p. 26).

Na senda do preconizado por estes autores, Freixo (2011) vai mais longe, considerando mesmo, que o inquérito por questionário é o instrumento mais utilizado para a recolha de informação.

O presente estudo foca o fenómeno das lideranças intermédias na escola, como já amplamente discutido, e, para além de uma fundamentação teórica que serviu de base para o enquadramento da temática em estudo, contou também com o desenvolvimento de uma componente empírica. Assim, o procedimento de recolha e de análise dos dados obtidos dos participantes do estudo acabarão por facultar ao investigador os resultados atingidos.

Tendo em conta a nossa questão de investigação para a problemática em estudo e as questões orientadoras definidas para o desenvolvimento desta pesquisa, pretendemos aferir as perceções dos docentes relativamente aos comportamentos de liderança exercidos pelos coordenadores de departamento.

Afigurou-se-nos, nesta sequência, que a metodologia de pesquisa e de recolha de dados a adotar para o desenvolvimento deste estudo de caso devesse ser a utilização de uma metodologia de investigação de natureza quantitativa, como já referimos, com a aplicação de um inquérito por questionário aos professores e educadores de infância que integram os vários departamentos curriculares da escola. Como a construção deste tipo de inquérito requer requisitos próprios e adequados, optámos pela utilização de um inquérito por questionário, entretanto já validado.

A construção de um instrumento de medida para a investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção para conseguir a sua garantia, para o validar, para o

tornar fiável e reduzir os seus erros de medida. É preferível, sempre que possível, utilizar instrumentos já existentes.

(Sousa, 2009, p. 182)

Para Quivy e Campenhoudt (2008), a utilização do inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados revela-se adequado em investigação, uma vez que se trata de “uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc.” (p. 204).

Tal como qualquer outro instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário também apresenta vantagens e desvantagens. Assim sendo, elenquemos algumas destas no concernente à sua aplicação.

Quadro 4.3 – Vantagens e desvantagens da aplicação do inquérito por questionário

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none">• Maior sistematização dos resultados;• Facilidade de análise;• Redução do tempo necessário para análise e tratamento;• Menos dispendioso;• Atinge um grande número de pessoas,	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade de concepção;• Taxa de não respostas elevadas;• Dificuldade na compreensão da caligrafia;• As respostas podem ter várias interpretações quando analisadas por pessoas diferentes;• Respostas podem ser pouco claras e incompletas.

Fonte: Sousa & Baptista (2011, p. 99)

Nesta investigação, decidimo-nos por um inquérito por questionário de administração direta, querendo isto dizer que o seu preenchimento é executado pelo próprio inquirido, possibilitando-nos, posteriormente, uma análise através dos métodos quantitativos.

5.1. Procedimentos adotados na elaboração do questionário

Aquando da etapa da revisão de bibliografia, foi-nos possível constatar que várias foram as investigações que empregaram o LPI – Observador (Kouzes & Posner, 2003), instrumento que Kouzes e Posner utilizaram para avaliar os comportamentos de liderança exercidos pelos líderes, caracterizando-o como o modelo das Cinco Práticas da Liderança Exemplar. Este questionário, validado internacionalmente, foi também utilizado em inúmeros trabalhos de investigação, concretamente, por Sandbakken (2004), Ribeiro e Bento (2009, 2010), Costa (2011), Matos (2011), Santos (2013), Cruz (2015) e Medeiros (2015). Constatando a reconhecida qualidade do questionário nestes

e noutros estudos onde foi aplicado, considerámos que seria adequado também para esta investigação.

Conscientes, também, da adequabilidade do inquérito por questionário ao nosso estudo e da sua viabilidade como instrumento de trabalho, acrescentemos, ainda, que, segundo Pereira e Patrício (2013), o inquérito deverá “traduzir a informação pretendida em questões que o inquirido possa responder; motivar o respondente e encorajá-lo a envolver-se com o inquérito; minimizar os erros de resposta” (p. 226). São estas as três grandes finalidades que o inquérito por questionário abrange e que também almejámos.

O inquérito por questionário utilizado neste estudo (Apêndice I) comporta duas partes. A primeira parte remete para a caracterização pessoal, integrando itens como a identificação do género e da idade; e para a caracterização profissional, nomeadamente o tempo de serviço na docência e o departamento curricular que o inquirido integra. A segunda parte contempla o LPI desenvolvido por Kouzes e Posner, constituído por um conjunto de 30 itens descritivos ou afirmações, que avaliam as práticas ou os comportamentos de liderança, sendo distribuídas seis afirmações por cada um dos cinco grandes domínios já explanados na revisão bibliográfica e que correspondem às Cinco Práticas da Liderança Exemplar – Mostrar o Caminho; Inspirar uma Visão Conjunta; Desafiar o Processo; Permitir que os Outros Ajam; Encorajar a Vontade. Os referidos investigadores desenvolveram um modelo baseado em evidências e explanam o mesmo modelo no que consideram ser um guia prático e inspirador para líderes de sucesso no seu livro *O Desafio da Liderança*.

Para os autores Kouzes e Posner (2009), os indivíduos que evidenciam, com mais frequência, os comportamentos expressos no LPI são encarados como mais eficazes, comparativamente àqueles que não os usam, senão vejamos algumas das conclusões mais importantes que os autores nos apresentam:

- Cumprem melhor as exigências do trabalho;
- Representam melhor as unidades perante os superiores;
- Criam equipas com melhor desempenho;
- [...];
- Fomentam uma lealdade mais forte e um maior empenho organizacional;
- Aumentam a motivação e a vontade de trabalhar com afinco;
- [...];
- Promovem níveis de envolvimento elevado nas escolas;

- [...];
- Reduzem a abstenção, o prejuízo e as taxas de desistência (p. 375).

A cada uma das afirmações do questionário corresponde uma escala de medida ímpar com cinco níveis ou pontos, chamada de escala de *Likert*, que registará a resposta indicada pelos respondentes quanto à frequência com que as ações enumeradas são praticadas pelos coordenadores de departamento e que apresenta a seguinte distribuição:

Quadro 4.4 – Escala de *Likert* utilizada no LPI

Classificação/pontuação	Frequência registada
1	Nunca
2	Raramente
3	Algumas vezes
4	Muitas vezes
5	Sempre

A escala de *Likert*, segundo Tuckman (2012), é organizada por “cinco níveis, em que cada um desses diferentes níveis é considerado de igual amplitude para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (pp. 279-280).

Não optámos pela escala de dez níveis tal como nos é apresentada pelos seus autores no original do inquérito, pois, tal como Sousa (2009) e Bell (2010), também nós corroboramos da opinião que uma escala com um elevado número de níveis poderá revelar-se mais ambígua para os inquiridos, conduzindo-os a alguma dificuldade na delimitação mais concreta do seu campo de resposta. Em contrapartida, uma escala de medida das atitudes mais simples, como a que adotámos revela-se mais clara e evidente para o respondente. De facto, “além da rapidez com que se efectua o registo, as escalas permitem um melhor controlo da garantia da avaliação e, quando organizados em grupos numéricos, podem ainda ser susceptíveis de análise estatística.” (Sousa, 2009, p. 183).

Diligenciámos junto dos autores do questionário original do LPI, Jim Kouzes e Barry Posner, através da sua página oficial da internet, a devida autorização para a aplicação do questionário, tendo a mesma sido formalmente concedida por meio de correio eletrónico, enviado pela sua *manager* Debbie Notkin (Anexo I). Posteriormente, procedemos à aquisição da versão portuguesa do LPI junto de um dos editores dos autores (Anexo II). Atendendo às nossas questões de investigação e à população alvo do

estudo, procedemos a ligeiros acertos e adaptações de termos expressivos de linguagem, tentando adequar e aproximar o questionário o mais possível da população do estudo. Isto porque a construção de um instrumento de investigação deve obedecer a critérios de rigor e clareza na sua apresentação e, também, à preocupação de garantir comodidade para o respondente (Carmo & Ferreira, 2008).

Para garantir que as questões são compreendidas da mesma forma pelos inquiridos e da forma como o investigador as prevê, há que proceder ao pré-teste do questionário. Este procedimento tem como finalidade:

descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que [se] escolher, de modo que os indivíduos no seu estado real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, poderá realizar[-se] uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais.

(Bell, 2010, p. 129)

Como forma de verificação do questionário, efetuámos um pré-teste a sete inquiridos de uma outra escola; portanto, a um outro universo distinto daquele que pretendíamos estudar. A realização deste pré-teste prende-se com a pertinência de aferir no questionário a importância e a perceção que os respondentes têm dos itens formulados. Como resultado desta pré-testagem do questionário, não foi necessário proceder a nenhum ajuste de conteúdo, o que nos permitiu concluir que o instrumento de recolha de dados era adequado e possibilitava o avanço para a fase seguinte do nosso trabalho: a sua aplicação à população do nosso estudo.

5.2. Procedimentos adotados na administração e recolha dos questionários

Na administração de um questionário em ambiente escolar devem ser cumpridos determinados procedimentos. Assim, foi solicitada ao órgão de gestão, mais concretamente ao presidente do conselho executivo, a devida autorização para aplicação do questionário a todos os docentes que lecionavam na escola, informando também sobre os objetivos do estudo, bem como assegurando a garantia do anonimato dos inquiridos e da confidencialidade das informações obtidas pelas respostas (Apêndice II).

Posteriormente foi-nos enviada, por parte do órgão de direção da escola, a autorização para a realização desta investigação em ambiente escolar (Anexo III).

Ainda antes de aplicarmos o questionário, efetuámos uma reunião de concertação de estratégias, com o objetivo de encontrarmos a melhor metodologia para a sua aplicação. Nesta sessão de trabalho com o conselho executivo da escola, demos a conhecer melhor o estudo que estamos a desenvolver, revelando que o mesmo seria circunscrito apenas a esta escola. De forma clara, foi-nos dado a saber que os docentes têm sido solicitados, com alguma frequência, para preencher diversos instrumentos de recolha de dados para múltiplos fins e que, como resultado, têm vindo a demonstrar alguma saturação com procedimentos desta natureza. Atendendo às preocupações veiculadas e como resultado desta reunião, ficou estipulado que os questionários seriam entregues pelos elementos do conselho executivo em reuniões de trabalho com este órgão, entretanto já agendadas com os docentes, evitando-se, assim, mais uma sobrecarga para os docentes com a realização de outro encontro presencial com o objetivo de assegurar a recolha de dados junto destes, através do preenchimento do questionário. Foi acordada a data de 30 de janeiro de 2015 para a recolha dos inquéritos, depois de preenchidos pelos docentes.

O inquérito foi aplicado em datas diferenciadas, de acordo com a calendarização que já estava estipulada pelo conselho executivo, aos docentes da escola. O inquérito foi entregue aos docentes pelos elementos do órgão de gestão no início da reunião. O suporte físico utilizado foi o papel, tendo o questionário sido imediatamente devolvido após o seu preenchimento. Esta última ação decorreu num tempo aproximado de 15 minutos.

Em relação aos educadores de infância, utilizou-se uma outra metodologia para o preenchimento dos inquéritos, uma vez que não estava prevista nenhuma reunião entre estes e o órgão de gestão da escola. Assim, deslocámo-nos aos diversos núcleos escolares do agrupamento onde funciona a educação pré-escolar e entregámos os instrumentos de recolha de dados aos educadores de infância, elucidando sobre o seu preenchimento e estipulando o prazo temporal de uma semana para a sua entrega. Findo este, efetuou-se a recolha dos questionários, veiculados no mesmo suporte.

Tanto os professores que preencheram o inquérito e o entregaram pessoalmente aos vários elementos do conselho executivo, como os educadores de infância não evidenciaram dificuldades no seu preenchimento. Podemos, pois, concluir que o instrumento de recolha de informações no terreno foi adequado, uma vez que não evidenciaram dificuldades em responder, aferindo-se, ademais, a comodidade do respondente ao preenchê-lo, tal como nos sugere Carmo e Ferreira (2008). Registe-se, ainda, que o pré-teste aplicado a um grupo reduzido de professores confirmou-nos a validade do questionário a aplicar à população em estudo e tal veio a confirmar-se.

6. Validade e fiabilidade do estudo

A validade interna do estudo será assegurada através da utilização de uma variedade de fontes para estudar um dado problema (Sousa e Baptista, 2011). Neste caso, utilizamos o inquérito por questionário também como forma de aumentar a confiança das interpretações do investigador no estudo prático, à luz de um quadro teórico que o suporta. O questionário utilizado, como já referimos, foi utilizado em inúmeros estudos e, neste estudo em particular, foi também sujeito a um pré-teste antes da sua administração aos inquiridos. Estas razões concorrem para nos garantir a sua confiança e adequabilidade no estudo, tornando-o, assim, um instrumento válido para a recolha de informação.

Torna-se, também, necessário analisar a consistência interna de cada grupo de questões do questionário, utilizando para esta finalidade o fator *Alpha de Cronbach*. O coeficiente *Alpha de Cronbach* permite medir a consistência interna do estudo estatístico, de forma a estimar a confiabilidade do questionário aplicado.

Segundo Hill e Hill (2009), os valores de referência para avaliar a consistência interna ou, melhor dizendo, o valor de uma medida de fiabilidade do estudo são-nos reportados pela seguinte escala:

Menor que 0,9 – Excelente
Entre 0,8 e 0,9 – Bom
Entre 0,7 e 0,8 – Razoável
Entre 0,6 e 0,7 – Fraco
Abaixo de 0,6 – Inaceitável

Fonte: Hill & Hill, 2009, p. 149

Determinadas as variáveis, procura-se, agora, verificar se a distribuição é normal, usando para tal o teste de *Shapiro-Wilk*, para dados de dimensão inferior a 50, e o teste de *Kolmogorov-Smirnov*, para dados de dimensão superior a 50 (Hill & Hill, 2009). Para estes testes, sempre que o *p-value* é menor ou igual ao nível de significância definido de 0,05, a hipótese nula correspondente à existência de distribuição normal é rejeitada. Caso contrário, quando se verifica que o *p-value* é superior a 0,05, a hipótese nula correspondente à existência de distribuição normal não é rejeitada. Deste modo, podemos recorrer a testes estatísticos assegurados pela existência de distribuição normal na amostra apresentada.

Capítulo V – A contextualização do estudo

1. O meio

A EBI da Maia abrange a população escolar da zona oriental do concelho da Ribeira Grande, desde a educação pré-escolar ao 3.º CEB.

Como acontece com a generalidade das povoações açorianas, a população ao fixar-se nesta zona oriental do concelho, também preferiu toda a zona costeira desta parte da ilha de São Miguel para aí residir. Toda esta área teve os seus inícios de povoamento a partir de finais do século XV, sendo as povoações mais antigas a Maia e o Porto Formoso.

Desde finais do século XIX até à extinção das ordens religiosas pelo regime liberal, existiu um Convento Franciscano nos Fenais da Ajuda, sendo do seu encargo a educação religiosa dos habitantes que residiam entre a Lomba da Maia e a Achada. Gaspar Frutuoso, historiador, sacerdote e humanista açoriano, destacou-se, sobretudo, pela sua obra *Saudades da Terra*, narrativa que faz referências ao estatuto social elevado de várias famílias oriundas desta zona do concelho da Ribeira Grande. Talvez devido à extinção do Convento Franciscano, a partir do século XIX constata-se uma perda da importância social verificada até aí, provavelmente também aliada à existência de uma crise no sector agrícola.

A partir da década de 50 do século XX, também esta zona do concelho sofreu com um elevado fluxo migratório para a América do Norte, nomeadamente o Canadá e os Estados Unidos da América.

O povoamento desta zona rural caracteriza-se por ser aglomerado e as igrejas, os centros paroquiais, cafés, jardins públicos, praias e as artérias dos seus povoados são os locais de encontro das suas gentes.

Atualmente, a atividade económica predominante é a agricultura. Já existiram plantações consideráveis de culturas como as da chicória, do trigo, do tabaco e da beterraba, mas, presentemente as únicas unidades industriais em atividade estão relacionadas com o setor do chá, no lugar da Gorreana e na freguesia do Porto Formoso.

Segundo a Carta Educativa do concelho da Ribeira Grande, a EBI da Maia abrange como território educativo as freguesias de Porto Formoso, São Brás, Maia, Lomba da

Maia, Fenais da Ajuda e Lomba de São Pedro. Os discentes veem garantida a sua frequência escolar até ao 9.º ano e, a partir daí, a maioria dos alunos que frequentaram a EBI da Maia passarão a frequentar o ensino secundário na sede do concelho, mais concretamente na cidade da Ribeira Grande.

2. A caracterização da escola

Antecedendo a sua atual designação, primeiramente a EBI da Maia era denominada de Área Escolar da Maia, sendo criada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A, de 2 de maio. Com a construção da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo (EB2,3), foi posteriormente criada a EBI da Maia, pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2000/A, de 8 de março.

Inicialmente, a EBI da Maia englobava nove estabelecimentos de ensino, ministrando desde a educação pré-escolar até ao 1.º, 2.º e 3.º CEB. Atualmente existem seis estabelecimentos de ensino, tendo sido extintas pela Direção Regional de Educação dos Açores, devido ao número reduzido de alunos, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância (EB1/JI) da Lomba de São Pedro, a EB1/JI da Ribeira Funda e a EB1/JI da Lombinha da Maia.

De acordo com o artigo 82.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, o regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional, as EB1/JI são consideradas núcleos escolares e, no quadro dos órgãos existentes na escola, a legislação confere-lhes um estatuto de estruturas de gestão intermédia, a par dos departamentos curriculares. Frequentam estes núcleos escolares as crianças do jardim-de-infância da educação pré-escolar e os alunos do 1.º CEB, daí a designação EB1/JI.

A EBI da Maia é, assim, um agrupamento escolar disperso, implantado numa área geográfica que cobre a zona oriental do concelho da Ribeira Grande, na ilha de São Miguel, na RAA, sendo constituída pelos seguintes estabelecimentos de ensino:

- EB2,3 da Maia;

- Núcleo EB1/JI de Fenais da Ajuda;
- Núcleo EB1/JI Professor Amâncio da Câmara Leite, na Lomba da Maia;
- Núcleo EB1/JI Professor Manuel Jacinto da Ponte, na Maia;
- Núcleo EB1/JI Padre Dr. Laudalino da Câmara Moniz de Sá, no Porto Formoso, juntamente com a EB1/JI de São Brás.



EB2,3 da Maia – Sede da EBI da Maia



EB1/JI de Fenais da Ajuda



EB1/JI Professor Amâncio da Câmara Leite, Lomba da Maia



EB1/JI Professor Manuel Jacinto da Ponte, Maia



**EB1/JI Padre Dr. Laudalino da Câmara
Moniz de Sá, Porto Formoso**



EB1/JI de São Brás

3. Os recursos humanos

3.1. Pessoal docente

O pessoal docente em exercício de funções na EBI da Maia encontra-se distribuído pela educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB. No final do ano letivo de 2014/2015 contabilizaram-se 128 docentes. De entre estes, 95 pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola, 22 são contratados e existem, ainda, 11 docentes em situação de afetação por prioridade, resultante de mobilidade existente entre quadros de outras escolas. A partir desta análise, podemos concluir que o corpo docente desta escola é estável, ou não fosse o número de docentes pertencentes ao quadro da instituição elevado, comparativamente aos contratados e mesmo àqueles que se encontram na situação de afetação à escola. O quadro seguinte permite-nos traduzir estes dados.

Quadro 5.1 – Número de docentes em exercício de funções no ano letivo de 2014/2015

Professores	Quadro	Afetação	Contratação	Total
Pré-escolar	15	3	4	22
1.º CEB	26	2	5	33
2.º CEB	30	2	6	38
3.º CEB	24	4	7	35
Total	95	11	22	128

Fonte: EBI da Maia

Quanto às habilitações académicas dos docentes, 6 são portadores do grau de bacharelato, 108 de licenciatura, 9 de pós-graduação e 6 são detentores de mestrado. Não existem docentes com o grau de doutor. O quadro seguinte apresenta-nos detalhadamente esta informação.

Quadro 5.2 – As habilitações académicas dos docentes

Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado	Doutoramento
6	108	9	6	0

Fonte: EBI da Maia

Os docentes detentores de pós-graduação são-no em educação especial, no domínio cognitivo e motor. Por sua vez, os docentes detentores do grau de mestre apresentam a sua formação a este nível em diversos domínios, como elucida o próximo quadro.

Quadro 5.3 – Área de formação dos docentes detentores de mestrado

Área de formação ao nível do mestrado	Docentes	Total
Educação, especialidade de administração e organização escolar	2	6
Educação de infância	1	
Especialidade em gestão do desporto	1	
Ordenamento do território e planeamento ambiental	1	
Relações interculturais	1	

Fonte: EBI da Maia

3.2. Pessoal não docente

O pessoal não docente é constituído por um chefe de serviços de administração escolar e treze assistentes técnicos que trabalham nos serviços administrativos na sede do agrupamento escolar. Trabalham, ainda, vinte e nove assistentes operacionais que apresentam como domicílio profissional as diversas escolas que constituem o todo do agrupamento. O pessoal não docente integra, também, uma técnica superior que desempenha funções no Serviço de Psicologia e Orientação da escola. Como forma de colmatar alguma carência de pessoal não docente na escola, encontramos ainda nove indivíduos que desempenham funções temporárias na escola, ao abrigo de vários programas profissionais. Estas informações encontram-se elencadas e devidamente distribuídas no quadro que se segue.

Quadro 5.4 – Pessoal não docente em exercício de funções no ano letivo de 2014/2015

Pessoal não docente	Número
Assistente operacional	29
Assistente técnico	13
Técnico superior	1
Chefe dos Serviços de Administração Escolar	1
Programa Colocação Temporária de Trabalhadores (CTTS)	3
Programa RECUPERAR	5
Programa estagiar T	1
Total	53

Fonte: EBI da Maia

3.3. Alunos

A população escolar é proveniente da zona oriental do concelho da Ribeira Grande, nomeadamente das oito freguesias/lugares que compõem este território geográfico – Porto Formoso, São Brás, Maia, Lombinha da Maia, Lomba da Maia, Ribeira Funda, Fenais da Ajuda e Lomba de São Pedro.

Os alunos que frequentam a EBI da Maia encontram-se distribuídos pelos vários estabelecimentos de ensino a que já fizemos alusão, aquando da caracterização da escola, na secção 2 deste capítulo. O quadro seguinte dá-nos a conhecer o número total de alunos e a sua distribuição pelos vários níveis e ciclos de ensino.

Quadro 5.5 – Número total de alunos e turmas

Ciclos	N.º de alunos inscritos	N.º de turmas
Pré-escolar	180	10
1.º CEB	330	20
2.º CEB	180	9
3.º CEB	213	10
Oportunidade I A	14	1
Oportunidade II A	19	1
Oportunidade III A	16	1
Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ) II	25	2
Transição para a Vida Ativa (TVA)	34	3
Turma Projeto Curricular Adaptado (TPCA)	34	3
Total	1045	60

Fonte: EBI da Maia

Atente-se que, da totalidade dos alunos, existem 102 com necessidades educativas especiais e que se encontram dispersos pelos diversos programas educativos e ciclos de

ensino. A educação pré-escolar comporta 5 alunos com necessidades educativas especiais.

No ano letivo 2014/2015, frequentaram a escola 1045 alunos, número que comporta as crianças que frequentaram a educação pré-escolar e todos os alunos do 1.º, 2.º e 3.º CEB, bem como os alunos que frequentaram os programas Oportunidade, PROFIJ, TVA e TPCA como pudemos verificar no quadro anterior. Apresentaremos esta informação agregada por ciclos de ensino e por programas de escolaridade existentes na escola, para uma melhor perceção e clareza dos dados estatísticos. A par desta informação, incluímos, também, os resultados escolares dos alunos para, assim, agruparmos melhor a informação de acordo com os ciclos e programas de escolaridade. Convém referir que durante o ano letivo existiram situações de mobilidade de alunos, quer de entrada, quer de saída, como transferências ou, até mesmo, casos de abandono escolar e que não entram no âmbito deste trabalho. Esta informação revela-se pertinente, uma vez que o total de alunos mencionado no quadro 5.5 poderá não ser coincidente, nalguns casos, com os números apresentados nos quadros seguintes.

Quadro 5.6 – Total de alunos matriculados no 1.º CEB e seu desempenho escolar

Ano	Alunos avaliados				
	Total	Transitados/Aprovados		Não transitados/Não aprovados	
		N.º	%	N.º	%
1.º	93	92	98,92	1	1,08
2.º	76	69	90,79	7	9,21
3.º	68	58	85,29	10	14,71
4.º	78	75	96,15	3	3,85
Total	315	294	92,79	21	7,21

Fonte: EBI da Maia

Na informação disponibilizada no quadro anterior, não estão contabilizados 25 alunos que estão abrangidos pelo Regime Educativo Especial (REE) e que, por isso mesmo, não se encontram sujeitos ao mesmo regime de avaliação dos alunos que frequentam o ensino regular.

A taxa de sucesso escolar na escola, ao nível do 1.º CEB, é elevada, encontrando-se acima dos 90 %. O ano de escolaridade com maior taxa de sucesso é o 1.º ano, com 98,92 %, e aquele que apresenta um valor mais baixo é o 3.º ano, com 85,29 %.

Passamos a apresentar a informação referente aos alunos que frequentaram os vários subprogramas de recuperação de escolaridade.

Quadro 5.7 – Total de alunos matriculados no Programa Oportunidade – Subprograma Oportunidade I – e seu desempenho escolar

Alunos avaliados				
Total	Com aproveitamento		Sem aproveitamento	
	N.º	%	N.º	%
14	1	7,14	13	92,86

Fonte: EBI da Maia

A percentagem de alunos sem aproveitamento neste programa de recuperação de escolaridade do 1.º CEB é muito elevada: de um total de 14 alunos apenas 1 concluiu este programa, passando a frequentar, no ano letivo subsequente, uma turma do 2.º CEB.

O quadro seguinte expõe-nos a situação referente aos alunos que frequentaram o Subprograma Oportunidade II e que, após a sua conclusão, poderão ser encaminhados para o currículo regular.

Quadro 5.8 – Total de alunos matriculados no Programa Oportunidade – Subprograma Oportunidade II – e seu desempenho escolar

Alunos avaliados				
Total	Com aproveitamento		Sem aproveitamento	
	N.º	%	N.º	%
13	5	38,46	8	61,54

Fonte: EBI da Maia

Frequentaram este programa 13 alunos, dos quais 5 obtiveram aproveitamento e 8 não.

Relativamente aos alunos que frequentaram o Subprograma Oportunidade III, apresentamos o seguinte quadro.

Quadro 5.9 – Total de alunos matriculados no Programa Oportunidade – Subprograma Oportunidade III – e seu desempenho escolar

Alunos avaliados				
Total	Com aproveitamento		Sem aproveitamento	
	N.º	%	N.º	%
12	6	50	6	50

Fonte: EBI da Maia

Frequentaram este Subprograma 12 alunos, dos quais 6 concluíram-no com aproveitamento e outros tantos não o concluíram.

O próximo quadro revela-nos os dados relacionados com a frequência dos alunos no PROFIJ II.

Quadro 5.10 – Total de alunos matriculados no PROFIJ II e seu desempenho escolar

Alunos avaliados				
Total	Com aproveitamento		Sem aproveitamento	
	N.º	%	N.º	%
25	25	100	0	0

Fonte: EBI da Maia

Como podemos verificar, dos 25 alunos inscritos, todos obtiveram aproveitamento na frequência deste Programa.

O quadro seguinte reflete a contextualização dos dados ao nível do 2.º e 3.º CEB.

Quadro 5.11 – Total de alunos matriculados no 2.º e 3.º CEB e seu desempenho escolar

Ciclo	Ano	Alunos avaliados		
		Total	Alunos transitados / aprovados	
			N.º	%
2.º	5.º	112	62	55,36
	6.º	75	54	72
3.º	7.º	87	26	29,89
	8.º	68	47	69,12
	9.º	73	55	75,34

Fonte: EBI da Maia

Na informação veiculada pelo quadro anterior não se encontram contabilizados 4 alunos do REE, não estando estes sujeitos ao mesmo regime de avaliação dos alunos do ensino regular. Efetuando uma análise à informação apresentada neste quadro, verificamos que os anos terminais de ciclo, quer no 2.º, quer no 3.º ciclos são aqueles onde se verifica uma maior percentagem de alunos aprovados, 72 % no 6.º e 75,34 % no 9.º ano. O 7.º ano revela-se como o ano que apresenta a mais elevada taxa de insucesso escolar, já que apenas 29,89 % dos alunos obtiveram transição para o ano seguinte, o 8.º ano de escolaridade.

Finda esta necessária contextualização, focaremos, de seguida, a nossa atenção deste estudo para os departamentos curriculares, dentro da organização escolar.

4. Os departamentos curriculares como estruturas de gestão intermédia no funcionamento da escola

Na RAA, o Decreto-Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, estabelece que, para cada unidade orgânica existente no sistema educativo regional e como forma de fomentar o desenvolvimento do seu projeto educativo, deverão ser fixadas em sede de regulamento interno da unidade orgânica as demais estruturas de orientação educativa “no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva da promoção da qualidade educativa” (Art.º 87.º).

Apesar de o normativo legal fazer esta referência muito explícita sobre a sua pertinência na vida e no funcionamento da escola, os departamentos curriculares surgem enquadrados como estruturas de gestão intermédia no capítulo III deste estudo. Dado já termos feito uma explanação relativamente às várias dimensões que caracterizam estes órgãos no seio das organizações educativas, vamos apenas debruçar-nos, neste ponto, sobre alguns aspetos específicos que caracterizam a dinâmica de funcionamento dos departamentos curriculares na escola em estudo, a EBI da Maia.

O regime de funcionamento dos departamentos curriculares como estruturas de orientação educativa também está consignado no regimento interno do próprio órgão, documento que deverá ser elaborado ou revisto nos primeiros trinta dias do início do mandato em que o coordenador eleito pelos seus pares assume as funções. Respeitam-se, assim, os princípios gerais estipulados em sede de regulamento interno, pois é neste último que se encontram definidas as respetivas regras de organização e de funcionamento da própria escola. O mandato do coordenador de departamento terá a duração de três anos letivos.

Para além de remeter para a legislação em vigor toda a matéria relacionada com as funções destes órgãos de gestão intermédia, o regulamento especifica a relação estreita que deverá existir num trabalho de articulação curricular representativo de todas as

áreas curriculares lecionadas na escola, quer nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, como também na educação pré-escolar.

Os departamentos curriculares reúnem-se, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, desde que convocados pelo respetivo coordenador.

O próximo quadro dá-nos a conhecer quais são os grupos de docência que se encontram representados pelos vários departamentos que existem na escola.

Quadro 5.12 – Composição dos departamentos curriculares na EBI da Maia

Departamento	Grupos de docência
Departamento de Línguas	Português Inglês Francês
Departamento de Ciências Humanas e Sociais	História e Geografia de Portugal História Geografia Educação Moral e Religiosa Católica
Departamento de Ciências Exatas	Matemática Tecnologias da Informação e da Comunicação Ciências da Natureza Ciências Naturais Ciências Físico-Químicas
Departamento de Expressão Visual e Tecnológica	Educação Visual e Tecnológica Educação Visual Educação Tecnológica
Departamento de Educação Musical e Educação Física	Educação Musical Educação Física
Departamento da Educação Pré-Escolar	Pré-Escolar
Departamento do 1.º Ciclo	1.º Ciclo Docentes de Educação Especial

Fonte: Regulamento Interno da EBI da Maia

Apresentamos o seguinte quadro para caracterizar o perfil de cada um dos coordenadores de departamento.

Quadro 5.13 – Perfil dos coordenadores de departamento

Coordenador de departamento	Número de anos no cargo	Habilitações
Departamento de Línguas	3	Licenciado
Departamento de Ciências Humanas e Sociais	5	Licenciado
Departamento de Ciências Exatas	1	Licenciado
Departamento de Expressão Visual e Tecnológica	4	Licenciado
Departamento de Educação Musical e Educação Física	1	Licenciado
Departamento da Educação Pré-Escolar	1	Licenciado
Departamento do 1.º Ciclo	2	Licenciado

Fonte: EBI da Maia

Todos os coordenadores de departamento da escola são licenciados no respetivo grupo de docência e nenhum deles é portador de qualquer tipo de pós-graduação, mestrado ou mesmo doutoramento.

5. Os instrumentos que conferem o desenvolvimento da autonomia da escola

5.1. Projeto Educativo de Escola

O Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, veio decretar uma terceira alteração ao regime de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho, alterado e republicado pelos Decretos Legislativos Regionais n.ºs 35/2006/A e 17/2010/A, respetivamente de 6 de setembro e de 13 de abril. Com este normativo “reforça-se, ainda, o papel das estruturas de gestão intermédia das unidades orgânicas e de responsabilização, quer dos alunos, quer dos encarregados de educação” (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto).

Este regime define o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de Escola (PCE) como os instrumentos de excelência para a operacionalização da autonomia das unidades orgânicas do sistema educativo regional.

O PEE é entendido como:

o documento que consagra a orientação educativa da unidade orgânica, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a unidade orgânica se propõe cumprir a sua função educativa.

(Art.º 3.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto)

O projeto educativo da EBI da Maia assume como ideia nuclear a inovação, a formação e a investigação para a construção de uma escola melhor; o seu lema é “Tornar Possível... Uma Escola Melhor”.

A par da importância que é concedida ao processo de ensino e aprendizagem, a escola valoriza a ação educativa da família e da comunidade, incentivando a sua participação no processo educativo, tornando-a uma escola aberta para o exterior, e promovendo,

desta forma, a vertente da educação para a cidadania através da iniciativa, inter-relação, partilha e autonomia.

A escola identifica as suas fragilidades e algumas situações problemáticas com que se depara e, a partir daqui, traça um plano de ação no seu projeto educativo, definindo muito claramente os objetivos operacionais deste plano, sendo eles:

- Reduzir a taxa de desistência e abandono escolar;
- Melhorar os resultados escolares em relação ao ano letivo anterior;
- Melhorar a percentagem de alunos que terminam o ciclo (1.º ciclo em 4 anos, 2.º ciclo em 2 e o 3.º ciclo em 3 anos);
- Melhorar o resultado das provas nacionais.

(PEE – Triénio 2014/2017, p. 11)

Numa perspetiva de minorar e solucionar os seus pontos fracos, para além de os identificar, a escola enceta ações de melhoria com estratégias de atuação nos diversos domínios de intervenção a privilegiar, muito concretamente no que concerne:

- Ensino-aprendizagem;
- Formação para a cidadania;
- Organização curricular e pedagógica;
- Interação entre os membros da comunidade educativa;
- Cultura de autoavaliação;
- Formação de pessoal docente e não docente.

O PEE será o verdadeiro galvanizador de todos os outros documentos norteadores da autonomia da escola aos quais já fizemos referência anteriormente.

5.2. Plano Anual de Atividades

O PAA é entendido pela escola como um “instrumento fundamental da concretização progressiva do Projeto Educativo” (PEE – Triénio 2014/2017, p. 10). Este Plano resulta do contributo que os mais diversos órgãos, como os departamentos curriculares, núcleos da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo, biblioteca, entre outros, facultam, em consonância com as linhas orientadoras e os eixos de desenvolvimento definidos pelo PEE. Neste Plano são elencadas o conjunto de atividades a realizar anualmente.

Segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, o PAA é:

o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da unidade orgânica, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos (Art.º 3.º).

5.3. Regulamento Interno

O RI será:

o documento que define o regime de funcionamento da unidade orgânica, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

(Art.º 3.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto).

No RI da escola poderemos encontrar os direitos e deveres inerentes a diversos protagonistas do meio escolar, como a comunidade educativa, alunos, pessoal docente, pessoal não docente e encarregados de educação, entre outras matérias que se destacam pela pertinência que assumem, como por exemplo o regime de faltas, a disciplina, a avaliação, a distinção por mérito académico e/ou cívico na secção de alunos.

O próprio PEE (Triénio 2014/2017) indica que “o Regulamento Interno assegura direitos, enuncia obrigações e define funções, possibilitando e regulando de modo harmonioso a relação interativa entre todos os membros e órgãos da escola” (p. 10).

5.4. Projeto Curricular de Escola

O PCE é entendido como um “documento que estabelece as orientações a seguir pela unidade orgânica em matéria de desenvolvimento curricular, avaliação e gestão pedagógica dos alunos” (Art.º 3.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto).

O tema para o PCE da EBI da Maia é “A Escola no Presente, um Caminho para o Futuro”, e enuncia, em texto próprio:

Este projeto é um documento aberto e flexível que permite a adequação à diversidade e à melhoria da qualidade das aprendizagens, através do desenvolvimento de competências essenciais, visando a promoção da excelência educativa e o combate ao insucesso escolar em conformidade com as linhas orientadoras do Projeto Educativo.

(PCE – Triénio 2014/2017, p. 3)

A escola pretende, assim, valorizar “a diversidade de metodologias de ensino e atividades de aprendizagem que visem favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida” (PCE – Triénio 2014/2017, p. 4). As metas deste documento orientador refletem bem a ambição da escola na promoção do sucesso escolar e, para isso, estabeleceram-se áreas de intervenção prioritárias para a sua consecução, sendo elas:

- A Direção de Turma;
- A Educação Física;
- O Português;
- A Matemática;
- A Saúde Escolar.

No Projeto Curricular de Escola da EBI da Maia constam as componentes curriculares e extracurriculares das diversas modalidades de ensino ministradas, bem como os apoios educativos a algumas áreas curriculares, a implementação de oficinas de trabalho e de clubes, as diversas comissões de trabalho que os docentes integram e, também, a relação dos diretores de turma e respetivos secretários.

O quadro seguinte permite-nos identificar, de forma sintetizada, as competências dos diversos órgãos de administração e gestão no quadro da construção da autonomia que todos os documentos até aqui explorados conferem à escola.

Quadro n.º 5.14 – Competência dos órgãos de administração e gestão relativamente aos instrumentos de construção da autonomia das unidades orgânicas

		Instrumentos de autonomia			
		PEE	RI	PAA	PCE
Órgãos de administração e gestão	Assembleia	Aprova, acompanha e avalia a sua execução	Aprova	Aprova	Aprova
	Conselho pedagógico	Elabora, acompanha e avalia a sua execução	Pronuncia-se sobre a proposta	Apresenta propostas para elaboração	Elabora, acompanha e avalia a sua execução
	Conselho executivo		Elabora	Elabora o plano, relatórios periódicos e o relatório final de execução	

Fonte: Adaptado do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto

Em síntese, a concretização de um regime de autonomia na escola assenta nos pressupostos que emanam destes instrumentos basilares que espelham toda a dinâmica do seu funcionamento. Nenhum destes instrumentos poderá ser entendido isoladamente, pois eles sustentam-se com uma articulação patente entre si, formando um todo no universo da escola. Embora com competências próprias, os seus órgãos e as várias hierarquias existentes na escola vivem também das relações de proximidade e da articulação que estabelecem uns com os outros. A prová-lo, debrucemo-nos no objeto de estudo desta investigação, os departamentos curriculares, um órgão com uma dinâmica própria e que não sendo uma hierarquia do topo organizacional, faz dele, um órgão que estabelece ligações às diversas dimensões que caracterizam a escola.

Os departamentos curriculares, como estruturas de gestão intermédia necessitam de lideranças exemplares para dar cumprimento às constantes solicitações da escola atual, já que estas lideranças devem atuar muito para além do quadro das funções que os normativos legais emanam.

Capítulo VI – Apresentação e interpretação de dados

1. Procedimentos adotados no tratamento dos dados obtidos pelos questionários

A análise de dados é uma parte integrante do processo de investigação. A interpretação da informação recolhida através do instrumento de recolha de dados que utilizámos nesta investigação, o inquérito por questionário dirigido aos professores, terá como objetivo compreender e analisar a informação disponível em toda a sua amplitude, interrelacionando-a com os conhecimentos e saberes já avançados sobre a temática em análise.

Em função dos objetivos e dos instrumentos de recolha de dados utilizados, optou-se pela análise relativamente à informação disponibilizada pelos questionários, efetuando-se um tratamento estatístico às respostas dadas pelos inquiridos. O tratamento estatístico dos questionários teve como recurso a utilização do *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 18.0, para *Windows*, uma ferramenta informática que permite efetuar um tratamento estatístico da informação veiculada nas respostas aos questionários. Recorremos, também, ao programa *Microsoft Office Excell 2007* para a realização do tratamento estatístico relacionado com determinadas informações obtidas, sendo que esta ferramenta informática se revelou eficaz no seu tratamento, nomeadamente no que concerniu aos dados biográficos dos inquiridos.

Procedeu-se à codificação dos dados e, de acordo com a frequência dos seus indicadores, resultou uma interpretação e uma análise a partir dos dados obtidos e de maior relevância, com vista a esclarecer e a encontrar respostas ao problema que as questões da investigação levantam.

Entendidas na base e no desenvolvimento da própria investigação, é fundamental ter sempre presente todas as variáveis que queremos ver incluídas no estudo, para atingirmos bons resultados. A compreensão, medição e análise são, pois, processos fundamentais. Utilizámos, assim, variáveis dependentes e independentes e que passamos a caracterizar segundo a perspetiva de Sousa e Batista (2011).

- Dependente – A variável dependente é aquela que se conota directamente com as respostas que se procuram na investigação. Toda a investigação tem por objectivo chegar à variável dependente, ou seja, ao resultado obtido com os procedimentos da investigação;
- Independente – Este tipo de variável é independente dos procedimentos da investigação, constituindo-se no entanto factores determinantes que a vão influenciar. O investigador

recorre à sua manipulação para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes (p. 49).

Atendendo às questões que nortearam o trabalho a desenvolver e aos objetivos gerais, entretanto enunciados, as variáveis dependentes estudadas para o desenvolvimento desta investigação foram as correspondentes às cinco práticas de liderança que se encontram subjacentes às questões do questionário LPI, nomeadamente:

- Mostrar o Caminho;
- Inspirar uma Visão Conjunta;
- Desafiar o Processo;
- Permitir que os Outros Ajam;
- Encorajar a Vontade.

Foram, também, analisadas as seguintes variáveis independentes:

- Género – Masculino e Feminino;
- Idade – Até 30 anos; de 31 a 40 anos; de 41 a 50 anos; de 51 a 60 anos; e mais de 60 anos;
- Tempo de serviço docente até 31/08/2014 – Até 10 anos; de 11 a 20 anos; de 21 a 30 anos; e mais de 30 anos;
- Departamento curricular que o docente integra – Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo; Línguas; Ciências Exatas; Ciências Humanas e Sociais; Expressões Plásticas e Tecnológicas; e Educação Física e Educação Musical.

Será a análise à informação recolhida, conjuntamente com a pesquisa documental efetuada sobre a temática, que nos permitirá responder às questões inicialmente propostas para o desenvolvimento desta investigação.

Numa perspetiva de organização do corpo desta investigação, primeiramente apresentamos as questões da parte I do questionário, que correspondem à caracterização dos inquiridos, onde são elaboradas as tabelas de frequência absoluta e relativa. De igual modo, e com o objetivo de facilitar ainda mais a leitura dos dados apresentados, foram elaborados gráficos que retratam esta informação estatística.

A parte II do questionário corresponde ao LPI – Observador, desenvolvido por Kouzes e Posner (2003), ao qual efetuámos ligeiras adaptações a que já fizemos referência anteriormente. O questionário, composto por 30 afirmações, pretendeu avaliar os comportamentos ou as características de liderança dos coordenadores de departamento, de acordo com os cinco domínios elencados como as práticas de liderança exemplar preconizadas por Kouzes e Posner (2009).

Em relação a cada um dos itens sobre os quais são questionados os inquiridos, verificamos nas variáveis da parte II do inquérito a possibilidade de responder segundo uma escala de *Likert* de grau 5, a qual permite medir a frequência com que é praticado o comportamento do coordenador de departamento, numerada de 1 a 5, e organizadas por categorias que procuram, na sua essência, medir uma dada característica. Este tipo de tratamento estatístico assenta na associação de 6 índices descritivos para cada domínio, num total de cinco domínios que correspondem às Cinco Práticas da Liderança Exemplar.

2. Os resultados do questionário

A análise dos dados, proveniente da recolha dos inquéritos, foi dividida em duas partes:

Parte I – Caracterização dos inquiridos;

Parte II – Comportamentos e/ou características da liderança exercida pelos coordenadores de departamento.

2.1. Parte I – Caracterização dos inquiridos

A nossa amostra foi constituída por 101 docentes, entre educadores de infância e professores do 1.º, 2.º e 3.º CEB, que lecionam na EBI da Maia.

Segue-se, uma caracterização da amostra segundo o género, a idade, o tempo de serviço docente, bem como o departamento curricular que os inquiridos integram na escola alvo deste estudo.

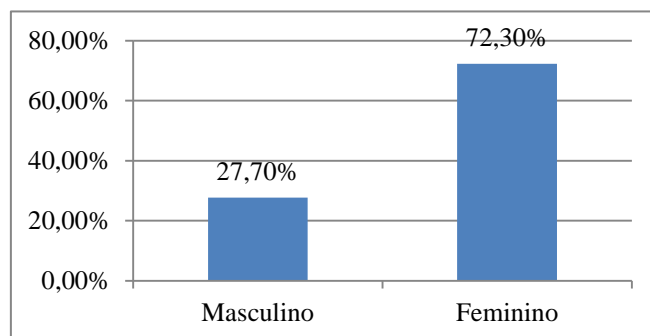
2.1.1. O género

A maioria dos inquiridos do nosso estudo pertence ao género feminino, como podemos verificar no quadro e gráfico seguintes.

Quadro 6.1 – Distribuição da amostra segundo o género

Género	Frequência absoluta simples	Frequência relativa acumulada
Masculino	28	27,7 %
Feminino	73	72,3 %
Total	101	100,0 %

Gráfico 6.1 - Distribuição da amostra segundo o género



Da análise estatística realizada aos resultados dos inquéritos, verifica-se a predominância de um corpo docente feminino, com um total de 73 docentes do género feminino num total de 101 inquiridos.

2.1.2. A idade

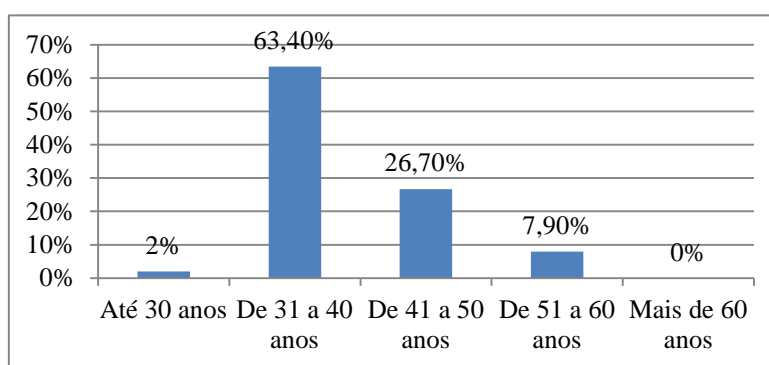
O quadro e gráfico seguintes esclarecem-nos relativamente à distribuição das idades dos inquiridos e, através da sua leitura, concluímos que a maioria se encontra na faixa etária

entre os 31 e os 40 anos, seguindo-se o intervalo entre os 41 e os 50 anos de idade. A amostra não representa nenhum indivíduo com mais de 60 anos de idade.

Quadro 6.2 – Distribuição da amostra segundo a idade

Idade	Frequência absoluta simples	Frequência relativa acumulada
Até 30 anos	2	2 %
De 31 a 40 anos	64	63,4 %
De 41 a 50 anos	27	26,7 %
De 51 a 60 anos	8	7,9 %
Mais de 60 anos	0	0 %
Total	101	100,0 %

Gráfico 6.2 – Distribuição da amostra segundo a idade



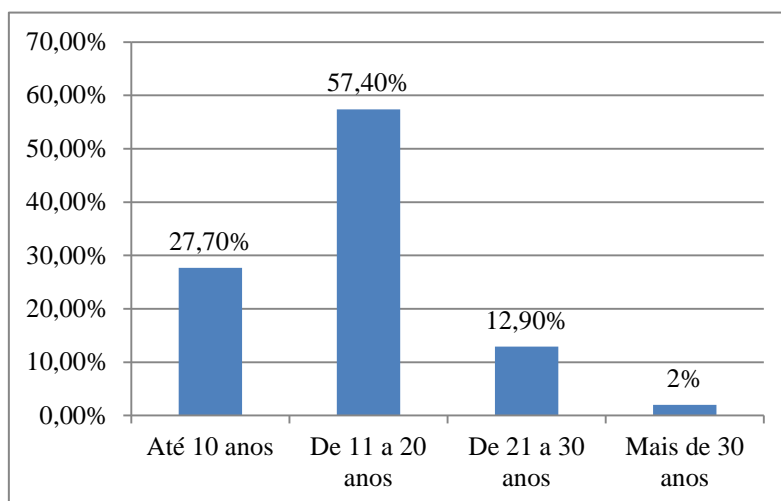
2.1.3. O tempo de serviço docente até 31/08/2014

No que se refere ao tempo de serviço docente, podemos constatar que a maioria dos nossos respondentes é detentor de 11 a 20 anos de serviço e apenas 2 % tem mais de 30 anos de serviço na docência. Também verificámos que mais de $\frac{1}{4}$ dos docentes têm menos de 10 anos de serviço.

Quadro 6.3 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente até 31/08/2014

Tempo de serviço docente	Frequência absoluta simples	Frequência relativa acumulada
Até 10 anos	28	27,7 %
De 11 a 20 anos	58	57,4 %
De 21 a 30 anos	13	12,9 %
Mais de 30 anos	2	2 %
Total	101	100,0 %

Gráfico 6.3 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente até 31/08/2014



2.1.4. O departamento curricular

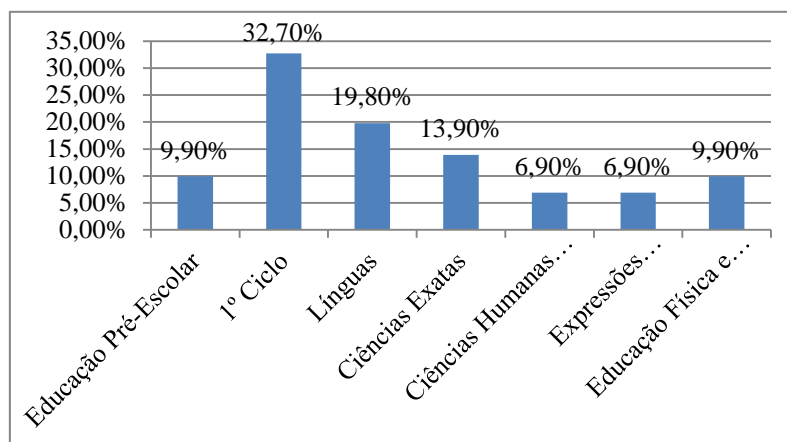
De acordo com o quadro seguinte constatamos que o departamento curricular do 1.º Ciclo representa 32,7 % isto é, a maioria dos inquiridos do estudo, seguindo-se o departamento de Línguas, com uma taxa de representatividade de 19,8 %. Os departamentos com menor número de docentes são os de Ciência Humanas e Sociais e o departamento das Expressões Plásticas e Tecnológicas, integrando, ambos, 6,9 % dos docentes.

Quadro 6.4 – Distribuição da amostra segundo o departamento curricular

Departamento curricular	Frequência absoluta simples	Frequência relativa acumulada
Educação Pré-Escolar	10	9,9 %
1.º Ciclo	33	32,7 %
Línguas	20	19,8 %
Ciências Exatas	14	13,9 %
Ciências Humanas e Sociais	7	6,9 %
Expressões Plásticas e Tecnológicas	7	6,9 %
Educação Física e Educação Musical	10	9,9 %
Total	101	100,0 %

Explicitando os resultados sob a forma de gráfico, obtemos o seguinte:

Gráfico 6.4 – Distribuição da amostra segundo o departamento curricular



2.1.5. A relação entre as variáveis idade e género

O quadro seguinte permite-nos estabelecer correlações entre a idade e o género dos inquiridos.

Quadro 6.5 – Cruzamento da informação entre a idade e o género do inquirido

Idade	Género		Total
	Masculino	Feminino	
Até 30 anos	1	1	2
De 31 a 40 anos	20	44	64
De 41 a 50 anos	7	20	27
De 51 a 60 anos	0	8	8
Total	28	73	101

Dando seguimento ao tratamento estatístico dos dados, no cruzamento dos valores referentes à idade dos inquiridos com o género dos mesmos verifica-se um predomínio de docentes do género feminino com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, inclusive. Apura-se, ainda, a existência de 20 docentes do género masculino com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos, e 20 docentes do género feminino entre os 41 e os 50 anos de idade. Tal cruzamento vem reforçar a conclusão atrás mencionada da existência de um elevado número de docentes do género feminino e com uma idade entre os 31 e os 40 anos de idade.

2.1.6. A relação entre as variáveis tempo de serviço docente até 31/08/2014 e género

Analisemos, agora, a correlação existente entre o tempo de serviço docente até 31/08/2014 e o género dos docentes que integram o estudo.

Quadro 6.6 – Cruzamento da informação entre o tempo de serviço docente até 31/08/2014 e o género do inquirido

Tempo de Serviço Docente até 31/08/2014	Género		Total
	Masculino	Feminino	
Até 10 anos	8	20	28
De 11 a 20 anos	18	40	58
De 21 a 30 anos	2	11	13
Mais de 30 anos	0	2	2
Total	28	73	101

No que se refere ao cruzamento dos dados relativos ao tempo de serviço docente até 31/08/2014 e ao género do inquirido, verifica-se que a maioria dos docentes tem entre 11 a 20 anos de tempo de serviço, inclusive, sendo que o género feminino é responsável por 40 docentes nesta banda de anos de serviço. De igual modo, são os docentes do género feminino que mais contribuem para o universo dos elementos inquiridos com um tempo de serviço inferior a 10 anos.

2.1.7. A relação entre as variáveis departamento curricular e género

O próximo quadro reporta-nos para a correlação entre as variáveis departamento curricular que o docente integra e o seu género.

Quadro 6.7 – Cruzamento da informação entre o departamento curricular que o inquirido integra e o género

Departamento curricular	Género		Total
	Masculino	Feminino	
Departamento do Pré-Escolar	0	10	10
Departamento do 1.º Ciclo	5	28	33
Departamento de Línguas	4	16	20
Departamento de Ciências Exatas	8	6	14
Departamento de Ciências Humanas e Sociais	1	6	7
Departamento de Expressões Plásticas e Tecnológicas	3	4	7
Departamento de Educação Física e Educação Musical	7	3	10
Total	28	73	101

Mais uma vez, ao cruzarmos os dados obtidos ao nível do departamento curricular com o género, verificamos que na maioria dos departamentos o número de elementos do

género feminino é superior, nomeadamente nos departamentos do Pré-Escolar, do 1.º Ciclo, de Línguas, de Ciências Humanas e Sociais e das Expressões Plásticas e Tecnológicas, sendo que nos departamentos de Ciências Exatas e de Educação Física e Educação Musical o número de elementos do género masculino é, opostamente, superior.

2.1.8. A relação entre as variáveis idade e tempo de serviço docente até 31/08/2014

Ao observarmos o seguinte quadro, iremos constatar a correlação existente entre a idade e o tempo de serviço docente do inquirido até 31/08/2014.

Quadro 6.8 – Cruzamento da informação entre a idade e o tempo de serviço docente do inquirido até 31/08/2014

Idade	Tempo de serviço docente até 31/08/2014				Total
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos	
Até 30 anos	2	0	0	0	2
De 31 a 40 anos	24	40	0	0	64
De 41 a 50 anos	2	17	8	0	27
De 51 a 60 anos	0	1	5	2	8
Total	28	58	13	2	101

Ao cruzamos a informação referente à idade do inquirido e o tempo de serviço docente até 31/08/2014, verificamos que um número significativo de docentes com idade compreendida entre 31 a 40 anos, inclusive, referiram ter de 11 a 20 anos de serviços até 31/08/2014, sendo de igual importância destacar o facto de um significativo número de docentes apresentar um tempo de serviço até 10 anos na mesma faixa etária anteriormente referida. Tal leva-nos a concluir que o maior número de docentes encontra-se entre os 31 e os 40 anos de idade e que grande parte destes é detentor de 11 a 20 anos de serviço docente até 31/08/2014.

2.1.9. A relação entre as variáveis departamento curricular e idade

Relativamente à correlação existente entre o departamento curricular que o docente integra e a sua idade, observemos o próximo quadro.

Quadro 6.9 – Cruzamento da informação entre o departamento curricular que o inquirido integra e a idade

Departamento curricular	Idade				Total
	Até 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 anos	
Departamento do Pré-Escolar	0	6	4	0	10
Departamento do 1.º Ciclo	0	24	6	3	33
Departamento de Línguas	0	8	9	3	20
Departamento de Ciências Exatas	0	9	5	0	14
Departamento de Ciências Humanas e Sociais	1	3	1	2	7
Departamento de Expressões Plásticas e Tecnológicas	0	7	0	0	7
Departamento de Educação Física e Educação Musical	1	7	2	0	10
Total	2	64	27	8	101

Da análise aos resultados obtidos através do cruzamento dos dados referentes aos departamentos curriculares e à idade dos inquiridos, verificamos que, na sua maioria, todos os elementos pertencentes aos departamentos curriculares têm uma idade compreendida entre os 31 a 40 anos de idade, inclusive, sendo que é no Departamento do 1.º Ciclo que se verifica que cerca de $\frac{1}{4}$ de todos os inquiridos, isto é, 24 docentes, têm uma idade entre 31 a 40 anos de idade. Também podemos constatar que apenas uma minoria de 2 docentes com idade até aos 30 anos integram os departamentos de Ciências Humanas e Sociais e de Educação Física e Educação Musical, com 1 docente nesta faixa etária em cada um deles.

2.1.10.A relação entre as variáveis departamento curricular e tempo de serviço docente até 31/08/2014

Por fim, a correlação que compreende as variáveis departamento curricular que o docente integra e o tempo e serviço docente até 31/08/2014 surge-nos no próximo quadro.

Quadro 6.10 – Cruzamento da informação entre o departamento curricular que o inquirido integra e o tempo de serviço docente até 31/08/2014

Departamento curricular	Tempo de Serviço Docente até 31/08/2014				Total
	Até 10 anos	De 11 a 20 anos	De 21 a 30 anos	Mais de 30 anos	
Departamento do Pré-Escolar	3	4	3	0	10
Departamento do 1.º Ciclo	14	12	5	2	33
Departamento de Línguas	0	18	2	0	20
Departamento de Ciências Exatas	3	10	1	0	14
Departamento de Ciências Humanas e Sociais	3	2	2	0	7
Departamento de Expressões Plásticas e Tecnológicas	1	6	0	0	7
Departamento de Educação Física e Educação Musical	4	6	0	0	10
Total	28	58	13	2	101

No cruzamento de dados relativos ao departamento curricular e ao tempo de serviço docente até 31/08/2014, verifica-se que, na sua maioria, os docentes têm entre 11 a 20 anos de serviço docente, destacando-se, neste intervalo, a prevalência de docentes que integram o Departamento de Línguas, seguindo-se, logo atrás, o Departamento do 1.º Ciclo. É também neste último que existe um significativo número de docentes que têm até 10 anos de serviço.

2.2. Parte II – As características da liderança dos coordenadores de departamento

Nesta parte do nosso trabalho, procedemos a uma análise estatística face ao posicionamento manifestado pelos inquiridos relativamente a um conjunto de afirmações associadas a cada um dos domínios de liderança preconizados por Kouzes e Posner (2009). As respostas dos inquiridos ao questionário aplicado permitiram-nos compreender a sua perceção relativamente à liderança assumida pelos coordenadores de departamento.

2.2.1. Mostrar o Caminho

No domínio “Mostrar o Caminho”, e tendo como pretensão determinar as medidas de tendência central como a média, a moda, a mediana e o desvio padrão referente aos itens que o compõem, verifica-se que é o item 11 – “Cumpra as suas promessas e

compromissos” que maior valorização recebe por parte dos inquiridos, permitindo obter uma média de 4,3267 e uma moda de 5, o que representa uma maior satisfação dos inquiridos, uma vez que corresponde a uma predominância das respostas “Muitas Vezes” e “Sempre” sobre as restantes hipóteses de resposta. Nota-se, ainda neste item, a existência de um desvio padrão inferior aos restantes itens, o que significa uma maior concentração dos dados em torno da média. O quadro seguinte confirma-nos esta informação.

Quadro 6.11 – Estudo estatístico das medidas de tendência central ao domínio “Mostrar o Caminho”

Itens descritivos	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão
1 – É um exemplo pessoal daquilo que espera dos outros.	3,5743	4,0000	4,00	1,14321
6 – Dedicar tempo e energia para assegurar que as pessoas com quem trabalha sigam os princípios e padrões adotados.	3,8515	4,0000	4,00	0,88754
11 – Cumprir as suas promessas e compromissos.	4,3267	4,0000	5,00	0,72262
16 – Procura obter <i>feedback</i> sobre como as suas ações afetam o desempenho dos outros.	3,5050	4,0000	4,00	1,11017
21 – Constrói consenso à volta do conjunto de valores que foram estabelecidos para a nossa organização (escola).	3,7030	4,0000	4,00	0,79429
26 – Deixa claro a sua filosofia de liderança.	3,7030	4,0000	4,00	0,99544

2.2.2. Inspirar uma Visão Conjunta

Por sua vez, no domínio “Inspirar uma Visão Conjunta” verifica-se que é o item 2 – “Fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho” – que menor valorização recebe por parte dos inquiridos, permitindo obter uma média de 3,2673, um valor de moda e mediana 3, o que representa pouca satisfação dos inquiridos, pois correspondem a uma predominância da resposta “Algumas vezes”, traduzindo-se numa possível falta de visão e de diálogo sobre as futuras tendências que influenciarão o modo de execução dos professores que integram os vários departamentos. No entanto, é o item 17 – “Mostra aos outros como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum” – que apresenta um maior valor de desvio padrão em relação aos restantes itens, o que significa uma menor concentração dos dados em torno da média. Vejamos, a este propósito, o que espelha o

quadro seguinte relativamente ao estudo estatístico sobre o domínio “Inspirar uma Visão Conjunta”.

Quadro 6.12 – Estudo estatístico das medidas de tendência central ao domínio “Inspirar uma Visão Conjunta”

Itens descritivos	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão
2 – Fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho.	3,2673	3,0000	3,00	0,88194
7 – Descreve de forma estimulante o que deveriam ser capazes de atingir no futuro.	3,3861	3,0000	4,00	0,85989
12 – Pede aos outros para partilharem a visão do quanto melhor pode ser a organização (escola) no futuro.	3,7525	4,0000	4,00	0,93173
17 – Mostra aos outros como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum.	3,5545	4,0000	4,00	1,14434
22 – Descreve uma visão geral daquilo que queremos conquistar.	3,6535	4,0000	4,00	0,97402
27 – Fala com convicção sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho.	3,7624	4,0000	4,00	0,93966

2.2.3. Desafiar o Processo

Através da análise dos resultados, neste domínio, verifica-se que é o item 23 – “Assegura a definição de objetivos, planos e metas para os projetos que iniciaram” – que maior valorização recebe por parte dos inquiridos, permitindo obter uma média de 4,0594, um valor de moda e mediana 4, o que representa muita satisfação dos inquiridos, uma vez que correspondem a uma predominância da resposta “Muitas Vezes”, traduzindo-se tal no acreditar, por parte dos inquiridos, na capacidade que o coordenador tem de ser capaz de assegurar que se estabeleçam objetivos e se façam planos específicos para os projetos que foram iniciados pelos inquiridos. Verifica-se, ainda, que é também o item 23, um dos que apresenta um menor valor de desvio padrão em relação aos restantes itens, o que significa uma menor concentração dos dados em torno da média. Vejamos, então o próximo quadro elucidativo destas conclusões.

Quadro 6.13 – Estudo estatístico das medidas de tendência central ao domínio “Desafiar o Processo”

Itens descritivos	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão
3 – Procura oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades e conhecimentos.	3,3069	3,0000	3,00	0,85723
8 – Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar o seu trabalho.	3,3861	3,0000	4,00	0,91619
13 – Procura, fora da organização (escola), meios inovadores que contribuem para a melhoria.	3,3069	3,0000	3,00	1,07464
18 – Quando as coisas não correm como o esperado, pergunta: "O que podemos aprender?"	3,4554	4,0000	4,00	0,98514
23 – Assegura a definição de objetivos, planos e metas para os projetos que iniciaram.	4,0594	4,0000	4,00	0,85816
28 – Experimenta e assume riscos, mesmo quando há a possibilidade de fracasso.	3,4851	3,0000	3,00	1,00612

2.2.4. Permitir que os Outros Ajam

A apresentação dos dados obtidos para o domínio “Permitir que os Outros Ajam” permite-nos verificar que é o item 14 – “Trata os outros com dignidade e respeito” – que maior valorização recebe por parte dos inquiridos, permitindo obter uma média de 4,4752, um valor de moda e mediana 5, o que representa muita satisfação dos inquiridos por corresponderem a uma predominância das respostas “Muitas Vezes” e “Sempre”. Há, assim, uma tradução do acreditar por parte dos inquiridos na capacidade de o coordenador ser capaz de tratar os outros com dignidade e respeito. Por sua vez, ao analisarmos o item 29 – “Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho” – verificamos uma média de 3,4752 e um valor de moda e mediana de 3, o que corresponde a uma valorização por parte dos inquiridos de apenas “Algumas Vezes”, representando uma possível desvalorização por parte do coordenador da capacidade de colocar os outros a aprender novas habilidades e a desenvolverem novas formas de progredirem no seu trabalho. Ademais, é ao item 14 que corresponde o menor valor do desvio padrão e é ao item 29 que se associa o maior valor de desvio padrão em relação aos restantes itens, o que significa, respetivamente, uma maior e uma menor concentração dos dados em torno da média. Confirmemos a informação apresentada pelo próximo quadro.

Quadro 6.14 – Estudo estatístico das medidas de tendência central ao domínio “Permitir que os Outros Ajam”

Itens descritivos	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão
4 – Desenvolve relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalha.	4,0594	4,0000	4,00	0,93618
9 – Ouve ativamente os diversos pontos de vista.	4,0198	4,0000	4,00	0,87155
14 – Trata os outros com dignidade e respeito.	4,4752	5,0000	5,00	0,76934
19 – Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.	3,9010	4,0000	4,00	0,84267
24 – Dá grande liberdade e poder de escolha para as pessoas executarem o seu trabalho.	4,1188	4,0000	5,00	0,88642
29 – Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.	3,4752	3,0000	3,00	0,95492

2.2.5. Encorajar a Vontade

Por fim, no domínio “Encorajar a Vontade”, verificamos que, pela análise dos resultados apresentados, são os itens 5 e 30 (respetivamente, o item 5 – “Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito” – e o item 30 – “Demonstra reconhecimento e apoio às pessoas pelas suas contribuições”), aqueles que obtiveram um nível de satisfação mais elevado por parte dos inquiridos. Para o item 5, as respostas dos auscultados aos inquéritos permitiram obter uma média de 4,0594, com um valor de moda e mediana 4. Por sua vez, para o item 30, foi obtida uma média de 4,0297, com um valor de moda e mediana igualmente de 4, o que representa uma elevada satisfação por parte dos inquiridos, pois tais valores correspondem a uma predominância da resposta “Muitas Vezes”, traduzindo-se no acreditar por parte dos inquiridos na capacidade do coordenador de os elogiar quando fazem um trabalho bem feito, ou na capacidade do coordenador em demonstrar reconhecimento e apoio aos inquiridos e outras pessoas pelos seus contributos.

No atinente ao item 25 – “Encontra formas de comemorar os sucessos alcançados” –, os dados recolhidos juntos dos inquiridos permitem obter um valor médio de 3,3762 e um valor de moda e mediana de 3, o que corresponde a um predomínio de respostas no valor 3 – “Algumas Vezes” – representando, por parte dos inquiridos, alguma insatisfação com a forma como o coordenador comemora ou encontra formas de comemorar os sucessos alcançados. Para os itens acima referidos verifica-se um desvio padrão de 0,92544 para o item 5, de 0,88832 para o item 30 e de 1,03780 para o item

25, representando uma menor concentração dos dados em torno do valor médio para o caso do item 25. Vejamos o seguinte quadro que nos esclarece a informação apresentada.

Quadro 6.15 – Estudo estatístico das medidas de tendência central ao domínio “Encorajar a Vontade”

Itens descritivos	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão
5 – Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito.	4,0594	4,0000	4,00	0,92544
10 – Faz questão que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles.	3,7822	4,0000	4,00	0,97575
15 – Garante que os outros sejam recompensados pelas suas contribuições em prole do sucesso.	3,7030	4,0000	4,00	1,06343
20 – Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os nossos valores.	3,8416	4,0000	4,00	0,93523
25 – Encontra formas de comemorar os sucessos alcançados.	3,3762	3,0000	3,00	1,03780
30 – Demonstra reconhecimento e apoio às pessoas pelas suas contribuições.	4,0297	4,0000	4,00	0,88832

2.3. Resumo estatístico

A partir da construção dos índices descritivos e da apresentação estatística dos dados aos inquiridos que efetuámos anteriormente foi possível estruturar o seguinte quadro resumo.

Quadro 6.16 – Quadro estatístico resumo dos índices descritivos

Índices descritivos	Inquiridos válidos	Valor médio	Desvio padrão	Variância
"Mostrar o Caminho"	101	3,7772	0,71852	0,516
"Inspirar uma Visão Conjunta"	101	3,5627	0,70744	0,500
"Desafiar o Processo"	101	3,5000	0,73068	0,534
"Permitir que os Outros Ajam"	101	4,0083	0,64307	0,414
"Encorajar a Vontade"	101	3,7987	0,78256	0,612

O índice descritivo que corresponde ao elencar das Cinco Práticas da Liderança Exemplar de Kouzes e Posner (2009), e que maior valorização atingiu por parte dos docentes inquiridos, foi o que obteve um valor médio de 4,0083, “Permitir que os Outros Ajam”, congregando, na sua globalidade, uma maior incidência de respostas “Muitas Vezes”, apresentando, por conseguinte, uma menor variância e desvio padrão. Em relação aos dados obtidos nos restantes domínios ou índices descritivos, é lícito afirmar que estes não se tornaram muito díspares.

2.4. Consistência interna

Procedendo à análise da consistência interna dos diversos domínios de atuação do coordenador de departamento, e procurando avaliar as características e os comportamentos do mesmo, foram estabelecidos os seguintes domínios de atuação ou índices descritivos em termos de liderança:

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

Aplicando o programa informático *SPSS*, versão 18.0, para os domínios de atuação em termos de práticas de liderança, e tendo por objetivo a determinação do valor de *Alpha de Cronbach*, o qual permite determinar o nível de consistência dos dados estatísticos em estudo, tal como já havia sido referido no Capítulo IV, obtivemos as seguintes conclusões:

Quadro 6.17 – Verificação da consistência interna do modelo com a utilização do coeficiente *Alpha de Cronbach*

Índice de <i>Alpha de Cronbach</i>	Número de itens descritivos
0,963	30

A consistência interna obtida sobre o conjunto dos índices descritivos já mencionados, através da aplicação do coeficiente *Alpha de Cronbach*, permite verificar que o mesmo apresenta uma consistência interna excelente, pois o valor do índice de *Alpha de Cronbach* é de 0,963. Tal significa que existe um elevado nível de fiabilidade do inquérito que permitiu a recolha dos dados aqui tratados.

3. Teste de normalidade

A aplicação de testes estatísticos permite avaliar a normalidade de uma distribuição das variáveis; ou seja, permite verificar se as variáveis seguem ou não uma distribuição normal.

Assim, fazendo uso do programa informático *SPSS*, versão 18.0, e de modo a verificar-se que as variáveis género, idade, tempo de serviço docente até 31/08/2014 e departamento curricular seguem uma distribuição normal, procedeu-se à aplicação do teste de normalidade, considerando para a hipótese nula que as mesmas seguem uma distribuição normal. Da aplicação deste teste, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 6.18 – Teste de normalidade aplicado às variáveis da parte I do questionário

Variáveis	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>		
	Estatística	Inquéritos válidos	Valor de <i>p-value</i>
Género	0,454	101	0,000
Idade	0,382	101	0,000
Tempo de serviço docente até 31/08/2014	0,289	101	0,000
Departamento curricular	0,202	101	0,000

Como para cada uma das variáveis o valor do $p\text{-value} < 0,05$ rejeita-se a hipótese nula, através da aplicação do Teste de *Kolmogorov-Smirnov*. A aplicação deste teste, em alternativa ao Teste de Shafiro-Wilk, justifica-se pelo facto do universo de inquiridos em estudo ser superior a 50 elementos (Hill & Hill, 2009).

As restantes variáveis da parte II do questionário, relacionadas com os comportamentos e/ou características do coordenador de departamento, também não seguem uma distribuição normal, pois, para cada uma delas, a aplicação do Teste de *Kolmogorov-Smirnov* resulta num valor de $p\text{-value} < 0,05$.

Por sua vez, no que se refere às variáveis correspondentes a cada um dos índices descritivos, a aplicação do Teste de *Kolmogorov-Smirnov* aponta para a rejeição da hipótese nula, dado que o valor de $p\text{-value} < 0,05$.

O quadro que se segue ilustra o que explicitámos anteriormente.

Quadro 6.19 – Teste de normalidade aplicado às variáveis da parte II do questionário

Índice descritivo	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>		
	Estatística	Inquéritos válidos	Valor de <i>p-value</i>
"Mostrar o Caminho".	0,117	101	0,002
"Inspirar uma Visão Conjunta".	0,104	101	0,009
"Desafiar o Processo".	0,104	101	0,009
"Permitir que os Outros Ajam".	0,124	101	0,001
"Encorajar a Vontade".	0,092	101	0,035

Conclusões

1. Conclusões finais

Estamos cientes que a escola deverá ser entendida como uma organização em que todos querem aprender e participar em ações de desenvolvimento profissional, sem descurar que nela, os líderes – direção, coordenadores de escola do 1º Ciclo ou de estabelecimento da educação pré-escolar, de departamento e diretores de turma – se relacionam com os vários atores, identificam fragilidades e pontos fortes da sua cultura organizacional e impõem um estilo de liderança consoante os intervenientes, as intencionalidades e os contextos situacionais.

Para muitas escolas haverá ainda um longo caminho a percorrer no exercício de uma liderança que pressupõe capacidade de mudança o que, segundo Hargreaves e Fink (2007), “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p. 11).

De facto, e ainda para estes autores, “na liderança [...], age-se com sentido de urgência, aprende-se com o passado e com a diversidade, mostra-se resiliência face à pressão, espera-se pacientemente pelos resultados e não se conduz as pessoas ao esgotamento” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 35). Esta é, sem dúvida, uma liderança centrada na capacidade e na proximidade das pessoas.

A credibilidade de um líder educacional é, também, residência do saber gerar confiança nos outros, sejam eles alunos, professores, famílias ou parceiros da comunidade, com base num projeto que vise construir uma cultura de escola assente em valores já estabelecidos, e sempre com o intuito de causar um impacto positivo na sociedade, promovendo a imagem da escola para o exterior e melhorando o seu desempenho, nomeadamente os seus resultados, na dimensão do ensino e da aprendizagem.

Outro aspeto com significado fulcral e que não deve ser descurado, relativamente ao exercício da liderança, é o da sua profissionalização. Com a crescente complexidade inerente ao exercício dessa liderança, parece unânime a necessidade de uma maior qualificação para o exercício de funções de administração e de gestão nas escolas.

A eficácia de uma liderança prende-se, naturalmente e também, com o perfil do líder. A literatura remete-nos para a existência de vários estilos de liderança e que pudemos,

globalmente, explicar. Contudo, existem outros fatores que igualmente condicionam a ação do líder. Há que atender, pois, à cultura organizacional existente, ao perfil das pessoas com quem se trabalha e ao contexto situacional.

As escolas não se tornam eficazes por acaso; são organizações que se constroem com a intervenção dos vários atores envolvidos, a partir de uma liderança que as sustenta, que investe no desenvolvimento profissional dos professores, do pessoal não docente, dos alunos e de outros agentes educativos.

Uma boa escola é, também, caracterizada pelo estilo de liderança que a sustenta. Os vários estudos têm apontado que o exercício de uma liderança de cariz democrático, que partilha o poder e a autoridade, promovendo uma liderança conjunta com os órgãos de gestão intermédia e os agentes educativos, aplicando mesmo a delegação de competências nos representantes desses órgãos e nos próprios professores, oferece oportunidades e desafios aliciantes num contexto de mudança, estando, assim, a contribuir para o desenvolvimento e para o fortalecimento da cultura escolar. Neste estilo de liderança, o líder escolar ausculta as opiniões dos atores educativos, envolvendo-os nas tomadas de decisão. Goleman *et al.* (2003) referem, inclusivamente, que “o líder democrático recorre aos contactos de pessoa a pessoa e às reuniões em que escuta as preocupações [...] das partes interessadas” (p. 89).

O objetivo primordial deste estudo foi a compreensão e a reflexão das práticas e comportamentos de liderança dos coordenadores de departamento curricular numa EBI com educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB da RAA, mais concretamente a EBI da Maia, na ilha de São Miguel. Neste âmbito, pretendemos dar resposta às questões que nortearam o desenvolvimento do estudo, no sentido de sintetizarmos as principais conclusões do trabalho.

Procurando, agora, entender a título de conclusão, como percecionam os professores a liderança exercida pelos coordenadores de departamento na unidade orgânica da EBI da Maia, verifica-se que os mesmos percecionam o coordenador de departamento como uma pessoa que cumpre as suas promessas e compromissos, que assegura a definição de objetivos, planos e metas para os projetos que iniciaram, tratando-os com dignidade e respeito, mas que revela alguma resistência em reconhecer nos outros a capacidade de

aprender novas habilidades, que permitem desenvolver outras formas de progresso no trabalho. Ao mesmo tempo, sabe elogiar as pessoas quando realizam um trabalho bem feito, demonstrando o seu reconhecimento e apoio a todas as pessoas pelas suas novas contribuições.

No entanto, segundo os inquiridos, o coordenador de departamento revela alguma vulnerabilidade em satisfazer o eco de quem alcança novos sucessos, traduzindo-se, de algum modo, num certo conformismo e/ou passividade por parte do mesmo em encontrar formas de comemorar os sucessos alcançados. Tal apreciação baseia-se nas conclusões extraídas ao nível das diversas variáveis que compõem os cinco índices descritivos, as quais, através da aplicação do inquérito, permitiram a obtenção de determinados valores médios, medianos e modais, capazes de definir uma determinada tendência apreciativa por parte dos inquiridos envolvidos no estudo em relação às práticas de liderança assumidas pelos coordenadores de departamento.

Debrucemo-nos, mais pormenorizadamente, sobre as questões que resultaram da questão inicial e que traduzem a linha de investigação que conduziu o estudo.

A liderança exercida pelos coordenadores de departamento na EBI da Maia assenta a sua prática na concretização, de uma forma honrosa, de todos os compromissos assumidos, sem descurar a intenção implícita de que os outros sigam as suas orientações. Ao mesmo tempo, demonstra capacidade de reunir consenso em torno dos valores da organização, definindo, de uma forma inequívoca, a sua filosofia de liderança. Tratam-se, pois, de coordenadores que ambicionam uma melhoria na organização através da partilha de uma visão conjunta, divulgando com convicção os objetivos e os significados dos maiores desafios e trabalhos escolares.

Estamos, assim, perante uma liderança em que se procura definir, de uma forma clara, os objetivos, planos e metas dos projetos iniciados, mas onde se regista uma determinada aversão ao risco de desafiar os processos já implementados, daí demonstrar, na maioria dos casos, a sua fragilidade em desafiar as pessoas a inovar.

Tratar os outros com dignidade e respeito, ter a faculdade de conceder liberdade para que executem os seus trabalhos, e revelar a capacidade de ouvir outros pontos de vista e

de desenvolver relações de cooperação com os outros, são fatores que caracterizam o coordenador como um líder cooperante e respeitador, mas pouco aberto à aprendizagem de novas habilidades, o que reforça a sua aversão já elencada em relação ao risco de desafiar o processo.

O coordenador caracteriza-se, ainda, por ser um líder que demonstra reconhecimento e apoio às pessoas pelas suas contribuições, elogiando-as sempre que fazem um trabalho bem feito, mas comedido no implementar de novas formas de comemorar os sucessos alcançados, embora procure, de uma forma moderada, reconhecer e garantir publicamente todos aqueles que contribuíram para o sucesso da organização e assumiram um compromisso claro para com os seus valores.

Atendendo às considerações acima expostas, conclui-se que a liderança praticada pelos coordenadores de departamento assume particularidades referentes a mais do que um estilo de liderança. Assim, os coordenadores de departamento assumem um estilo de liderança autocrática, sempre que estabelecem as diretrizes sem a preocupação de obterem a participação do grupo, estabelecendo os processos e as metas a cumprir. Paralelamente assumem uma liderança democrática sempre que, como coordenadores, procuram reunir consensos em torno do grupo de trabalho, ao mesmo tempo que são capazes de o criticar e de o elogiar pelos trabalhos desenvolvidos.

Segundo o modelo contingencial de Fiedler (1967), os coordenadores de departamento, perçecionados pelos respondentes, assumem um estilo de liderança orientada para a tarefa, gizando ações que conduzem ao exercício de uma liderança mais prática e dirigida para as tarefas, sem grande preocupação com a valorização das relações interpessoais estabelecidas com os indivíduos, embora primem pela necessidade de que os outros os sigam.

Os estudos de liderança desenvolvidos por Bass (1999) apontam na linha de uma liderança transformacional e, no nosso estudo, evidenciámos características que entroncam também neste estilo de liderança.

As conclusões do estudo também afiançam que a liderança praticada pelos coordenadores de departamento assenta numa base de confiança e justiça, e implementa

a autoeficácia e a autorrealização em torno da autodeterminação que o líder confere aos elementos do seu departamento. Trata-se, pois, de um estilo de liderança onde as pessoas se empenham de modo a desenvolver o seu potencial e em que se procura incrementar nas pessoas novos níveis de autonomia.

No âmbito das competências atribuídas aos coordenadores de departamento, verificamos que a atuação do coordenador promove a articulação, gestão curricular e cooperação entre os docentes da unidade orgânica, procurando construir consensos em torno do conjunto de valores estabelecidos para a organização. Este agente educativo tenta partilhar uma visão de quanto a organização pode ser melhor no futuro, através do assegurar que a definição dos objetivos, planos e metas para os projetos iniciados é cumprida, partilhando da oportunidade de adotar medidas que possam melhorar as aprendizagens dos alunos, sem contudo inovar no processo.

Em termos dos desafios com que se depara o coordenador de departamento concluímos que este se encara com a necessidade de reunir consensos, com vista a implementar uma visão conjunta; de fazer passar a sua mensagem com base na sua filosofia de liderança; e de ultrapassar a aversão ao risco através da abertura a novas ideias e projetos dentro e fora da organização. Constata-se, ainda, a necessidade de conduzir os outros à aprendizagem de novas habilidades que desafiam o processo e de alcançar a capacidade de comemorar com a comunidade os sucessos obtidos, implementando em ambos os campos práticas inovadoras.

Tendo por base o modelo das Cinco Práticas da Liderança Exemplar de Kouzes e Posner (2009), o estudo foi complementado com um enquadramento teórico que conferiu uma abordagem científica sobre o objeto de estudo, contando, para tal, com a visão e o contributo que determinados autores nacionais e internacionais têm dado a conhecer para uma melhor perceção do fenómeno da liderança.

Mais do que identificarmos um estilo de liderança nos coordenadores de departamento, percebemos que todas as organizações educativas ambicionam dirigentes escolares que se coadunem com práticas participativas, dialogantes e seguras nas suas tomadas de decisão. Assim, estabelecem-se, ainda, como desafios à liderança dos coordenadores de departamento o exercício de uma liderança forte, em que o coordenador deste órgão de

gestão intermédia que é o departamento curricular, procure (e deva) fomentar também nos seus seguidores a partilha de poderes, delegando competências nos membros do órgão que coordena, responsabilizando-os natural e implicitamente desta forma.

A utilização de canais de comunicação adequados e diversificados em que transpareça para o exterior a “vida” da escola e o trabalho mormente desenvolvido por equipas e pelos vários atores revelam-se instrumentos fundamentais na complementaridade de um quadro de excelência e eficácia organizacional. A nossa experiência enquanto profissionais da educação também nos confirma esta premissa.

2. Limitações do estudo

Os resultados obtidos na presente investigação deverão ser entendidos também a partir de algumas limitações que um estudo desta natureza poderá levantar. O facto de este ser um estudo de caso único, a desenvolver numa única escola, poderá levantar obstáculos à generalização dos resultados alcançados a outras organizações escolares.

Por outro lado, é importante salientar que a recolha de dados, através do inquérito por questionário, que ocorreu junto dos docentes que integram os vários departamentos da escola, tornaram-no no único instrumento de recolha de dados a uma população exclusiva no estudo, que foram os docentes, não contemplando outros atores e instâncias educativas, também essenciais para uma análise mais aprofundada do estudo. Contudo, o tempo disponível tornou-se uma das limitações mais representativas para a operacionalização da investigação, e envolver outros meios de recolha de dados e, ao mesmo tempo, alargar a população do estudo, implicaria dotar o estudo de uma complexidade acrescida. Desta forma, os resultados obtidos apenas poderão ser conclusivos para os docentes desta escola, os participantes no estudo.

3. Estudos futuros

Os resultados obtidos por esta investigação deverão ser entendidos como um ponto de partida para o surgimento de novas questões a desenvolver em estudos futuros. Como

inicialmente nos propusemos conhecer melhor a problemática da liderança escolar, esperamos, com este trabalho, lançar outros olhares sobre esta complexa matéria e que, ao mesmo tempo, este sirva também de suporte para o desenvolvimento de outros estudos no campo da administração e gestão educacionais.

A partir da presente investigação, poderão ter lugar em estudos futuros:

- A utilização de outros instrumentos de recolha de dados, como a entrevista aos coordenadores de departamento, garantindo uma melhor triangulação de dados;
- A realização de um estudo comparativo, a partir da representação que outros atores educativos (direção, conselho pedagógico) têm da liderança praticada pelos coordenadores de departamento;
- O alargamento do estudo a outros contextos escolares, comparando as práticas de liderança dos coordenadores de departamento.

Para finalizar, importa referir que a realização deste trabalho de investigação comporta não somente um enriquecimento, quer pessoal, quer profissional, mas também, para quem o quiser consultar, a vontade de que seja uma fonte de conhecimentos acrescida sobre o objeto de estudo, a liderança e, mais concretamente, sobre a liderança educacional.

Bibliografia

Referências bibliográficas

- Afonso, P. (2011). *Dilemas da Liderança*. Lisboa: Escolar Editor.
- Avolio, B. (1999). *Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organizations*. London: Sage Publications.
- Barracho, C. & Martins, C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barroso, J. (2006). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. (1985). Leadership: Good, better, best. In *Organizational Dynamics*, Vol. 13 (3), pp. 26-40.
- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. (3th edition). London: The Free Press.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. In *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 8, n. 1, pp.9-32.
<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAAahUKEwiv1IKr2cnIAhXCtBoKHanMCbw&url=https%3A%2F%2Fucdenver.instructure.com%2Fcourses%2F3333%2Ffiles%2F28022%2Fdownload&usg=AFQjCNH7uKu9bQyHKjQblETr6Nue9LMSg> [12 de dezembro de 2014].
- Bass, B. & Avolio, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire – Manual and Sample Set*. (3rd edition). Palo Alto: Mind Garden.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (5.^a edição). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2008). Liderança contingencial: Os estilos de liderança de um grupo de professores do ensino básico e secundário. Funchal: Universidade da Madeira.
<http://www3.uma.pt/bento/Artigos/Resumo3.pdf> [3 de março de 2015].

Bento, A. & Mendonça, A. (Org.) (2010). *Educação em Tempo de Mudança* (2.^a edição). Centro de Investigação em Educação. Funchal: Universidade da Madeira.

Bento, A., Ribeiro, M. & Teles, C. (2010). *Estilos de Liderança nas Organizações Escolares do 1.º Ciclo da Região Autónoma da Madeira*. Proposta de comunicação apresentada no VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro.

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2707/1/lideranca%20aveiro.pdf> [6 de maio de 2015].

Bergamini, C. (1994). *Liderança – Administração do Sentido*. São Paulo: Editora Atlas SA.

Bergamini, C. (2002). *O Líder Eficaz*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia de escola. In Nóvoa, A. (Org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Blanchard, K. (2015). *Um Nível Superior de Liderança*. (3.^a edição). Lisboa: Actual Editora.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Câmara Municipal da Ribeira Grande. (2008). Carta Educativa do Concelho da Ribeira Grande.

http://www.cm-ribeiragrande.pt/inst/images/bank/not_/30042010/cartaeducativa_12032008.pdf [11 de novembro de 2014].

Carapeto, C. & Fonseca, F. (2005). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.

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

Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transacional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In Fino, C. Sousa, J. (Ed.), *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições Asa.

Castellani, R. (2012). A liderança e coesão grupal no futebol profissional: o pesquisador fora do jogo. In *Rev. Bra. Educ. Fís. Esporte*, v. 26, n. 3, pp 431-445. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Chiavenato, I. (2003). *Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos: Como Incrementar Talentos na Empresa*. São Paulo: Atlas.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (7.^a edição). Rio de Janeiro: Campus.

Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional: A Dinâmica do Sucesso das Organizações*. (2.^a edição). Rio de Janeiro: Campus.

Chiavenato, I. (2006). *Administração nos Novos Tempos*. (2.^a edição). Rio de Janeiro: Campus.

Chiavenato, I. (2010). *Gestão de Pessoas*. (3.^a edição). Rio de Janeiro: Campus.

Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa, J; Mendes, A. & Ventura, A. (Org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, pp. 109-117. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, A. (2011). *Práticas e Comportamentos de Liderança na Gestão dos Recursos Humanos Escolares: Estudo de Caso numa Escola da Região Autónoma da Madeira*. Funchal: Universidade da Madeira.

<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=AVaKPy5mQyg%3D&tabid=2817> [6 de dezembro de 2014].

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.^a edição). Porto: Edições Almedina.

- Cruz, E. (2015). *A liderança do professor do MEM no 1.º ciclo: um estudo de caso no Núcleo de Tomar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, M. & Rego, A. (2007). *A Essência da Liderança: Mudança, Resultados, Integridade*. Lisboa: Editora RH.
- Cunha, M., Rego, A., Neves, P., Cabral-Cardoso, C. & Cunha, R. (2014). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. (7.ª edição). Lisboa: Editora RH.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Eagly, A. & Carli, L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. In *The Leadership Quarterly*, 14, pp. 807-834.
<http://academics.wellesley.edu/Psychology/Psych/Faculty/Carli/FemaleLeadershipAdvantage.pdf> [9 de janeiro de 2015].
- Ervilha, A. (2008). *Liderando Equipes para Otimizar Resultados*. São Paulo: Nobel.
- Fiedler, F. (1965). Engineer the job to fit the manager. In *Harvard Business Review*, September-October, 43, pp. 115-122.
- Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. & Garcia, J. (1987). *New Approaches to Affective Leadership: Cognitive Resources and Organizational Performance*. New York: Wiley.
- Freitas, A. (2011). *A Liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Lisboa: Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2050/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado.pdf> [6 de março de 2015].
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos Metodológicos e Técnicas*. (3.ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito – Teoria e Prática*. (4.^a edição). Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2011). *Os Novos Líderes – A Inteligência Emocional nas Organizações*. (4.^a edição). Lisboa: Gradiva.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hopper, A. & Potter, J. (2015). *Liderança Inteligente – Criar a Paixão pela Mudança*. Lisboa: Actual Editora.
- Jesuino, J. (1999). O Método Experimental em Ciências Sociais. In Silva, A. & Pinto, J. (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (3.^a edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2003). *Inventário das Práticas de Liderança – LPI. Observador*. (3.^a edição). San Francisco : Pfeiffer.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Lourenço, P. (2000). *Liderança*. <https://woc.uc.pt/fluc/getFile.do?tipo=2&id=2082> [3 de março de 2015].
- Marquis, B. & Huston, C. (2005). *Administração e Liderança em Enfermagem: Teoria e Prática*. (4.^a edição). Porto Alegre: Artmed.
- Matos, B. (2011). *Práticas de Liderança do(a) Director(a): Um Estudo em Escolas Públicas do Distrito de Coimbra*. Lisboa: Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2016/1/Bela%20Matos-MAGE.pdf> [6 de janeiro de 2015].
- Medeiros, C. (2015). *A Liderança dos Professores sob a perspectiva dos Alunos: Um Estudo na Escola Secundária das Laranjeiras em São Miguel*. Lisboa: Universidade Aberta.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das organizações escolares. In Nóvoa, A. (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Nye, J. (2009). *Liderança e Poder*. Lisboa: Gradiva.

Pereira, A. & Patrício, T. (2013). *SPSS – Guia Prático de Utilização: Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. (8.ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, H. (2006). *Liderança nas Escolas – Comportamentos Docentes e Desempenho de Estudantes: Um Estudo Empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ponte, J. (2006). Estudos de Caso em Educação Matemática. In *Bolema*, 25, 105-132.
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf) [17 de março de 2015].

Popper, M. & Maysseles, O. (2002). Internal World of Transformational Leaders. In Avolio, B. & Yammarino, F. (Eds.). *Transformational and Charismatic Leadership*. Volume 2 (pp. 203-229). New York: Elsevier Science Publications.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4.ª edição). Lisboa: Gradiva.

Rego, A. (1997). *Liderança nas Organizações – Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reto, L. & Lopes, A. (1991). *Liderança e Carisma; O Exercício do Poder nas Organizações*. Lisboa: Editora Minerva.

Ribeiro, M. & 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*. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. <http://www3.uma.pt/bento/Artigos/Praticasdelideranca.pdf> [15 de novembro de 2014].

Ribeiro, M. & 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 da Educação, Elvas, Portugal.

<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/LiderancaMaria%26BentoElvas.pdf> [3 de fevereiro de 2015].

Robbins, S. (2010). *Comportamento Organizacional*. (14.^a edição). São Paulo: Pearson.

Sandbakken, D. (2004). *The Factor Structure of the Kouzes and Posner Leadership Practices Inventory (LPI) Revisited in a Norwegian Context*. Greenlands: Working Paper Series – Henley Management College.

http://conestra.com/en/images/articles/factor_structure.pdf [2 de abril de 2015].

Santos, F. (2013). *Práticas de Liderança do(a) Director(a) de Turma sob a Perspetiva dos Alunos. Um Estudo numa Escola da Região Autónoma da Madeira*. Lisboa: Universidade Aberta.

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3017/1/Tese%20Fernando%20Santos.pdf> [8 de abril de 2015].

Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Protagonistas, Práticas e Impactos*. Desenvolvimento Profissional de Professores. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, S. & Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Ano 45-1, pp. 111-142.

<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1297/745> [6 de fevereiro de 2015].

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

Sousa, J. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor.

Tannenbaum, R., Weschler, I. & Massarik, F. (1961). *Leadership and Organization. A Behavior Science Approach*. New York: Routledge.

Thévenet, M. (1990). *Cultura de Empresa, Auditoria e Mudança*. (2.^a edição). Lisboa: Edições Monitor.

Tuckan, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. (4.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vizeu, F. (2011). Uma aproximação entre liderança transformacional e teoria da ação comunicativa. In *Revista de Administração Mackenzie*, v. 12, n.º 1, pp 53-81. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ram/article/viewFile/1682/2635> [6 de fevereiro de 2015].

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. (2.^a edição). Porto Alegre: Bookman.

Referências legislativas

Despacho n.º 68/74, de 16 de novembro. (Gestão das escolas).

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. (Estabelece os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A, de 2 de maio. (Cria as das áreas escolares no âmbito da RAA e define os estabelecimentos de ensino nelas integrados).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. (Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa).

Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2000/A, de 8 de março. (Regime jurídico que define a criação da EBI da Maia, RAA).

Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho. (Regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo da RAA).

Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de setembro. (Alteração ao regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo da RAA).

Parecer n.º 3/2008, de 28 de fevereiro. (Parecer do Conselho Local de Educação sobre o projeto de decreto-lei “Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/A, de 13 de abril. (Alteração ao regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo da RAA).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. (Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto. (Alteração ao regime jurídico da criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo da RAA).

Documentos referenciados e produzidos pela EBI da Maia

Plano Anual de Atividades – ano letivo 2014/2015.

Projeto Curricular de Escola – triénio 2014/2017.

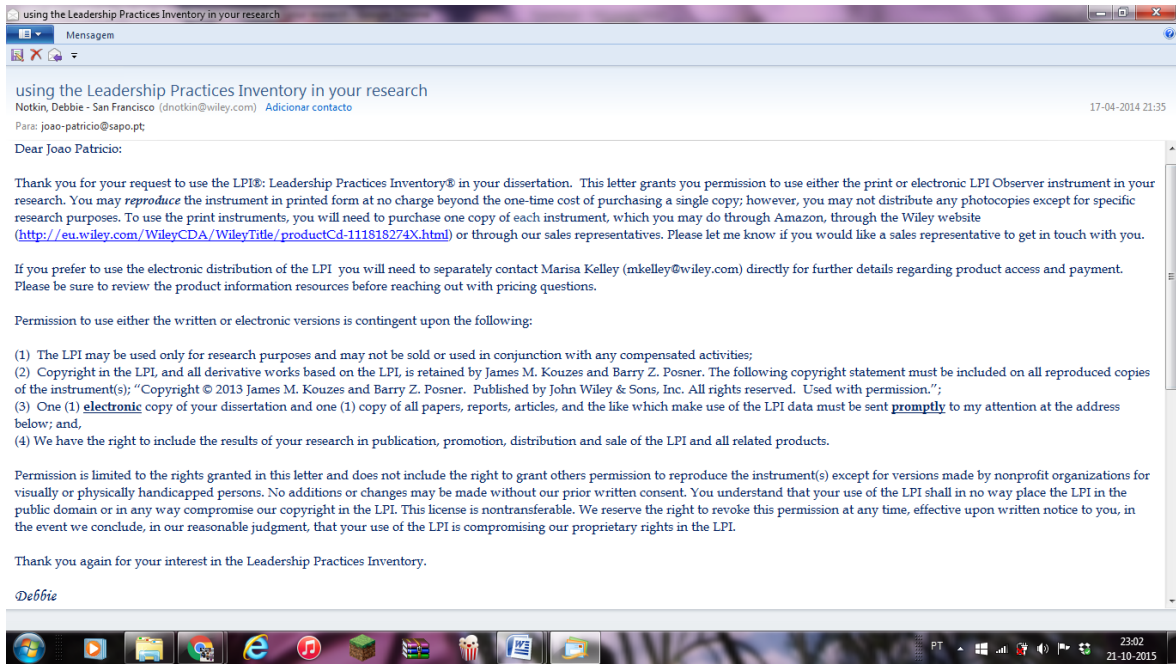
Projeto Educativo de Escola – triénio 2014/2017.

Regimento do Departamento Curricular do 1.º Ciclo.

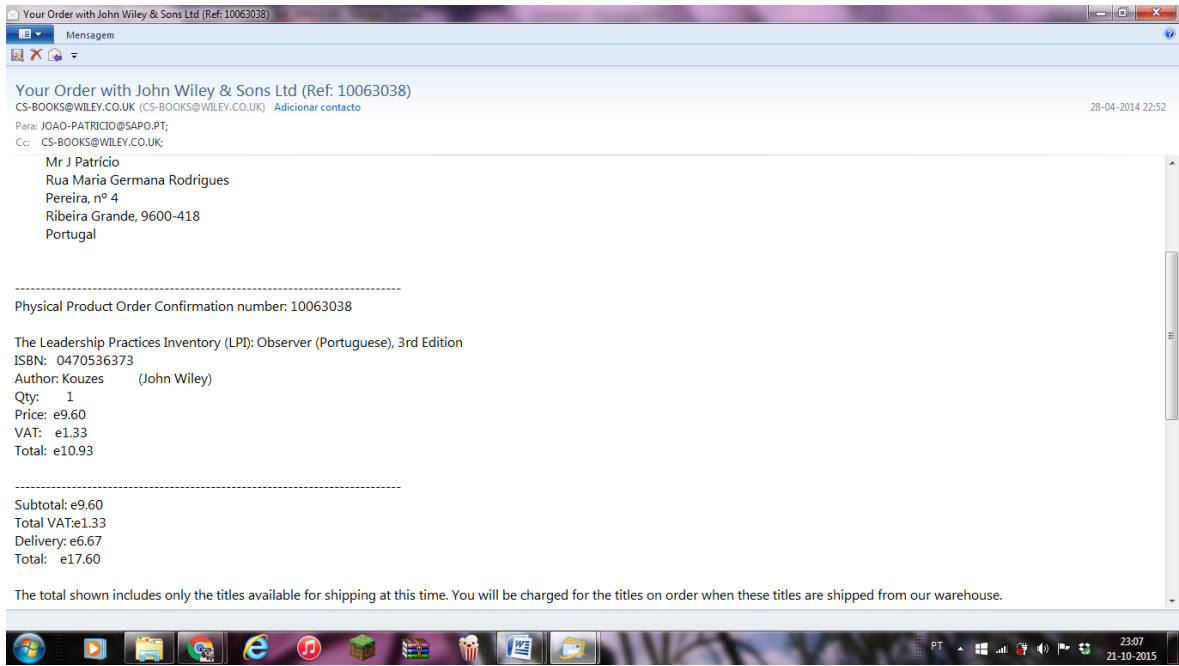
Regulamento Interno – triénio 2014/2017.

Anexos

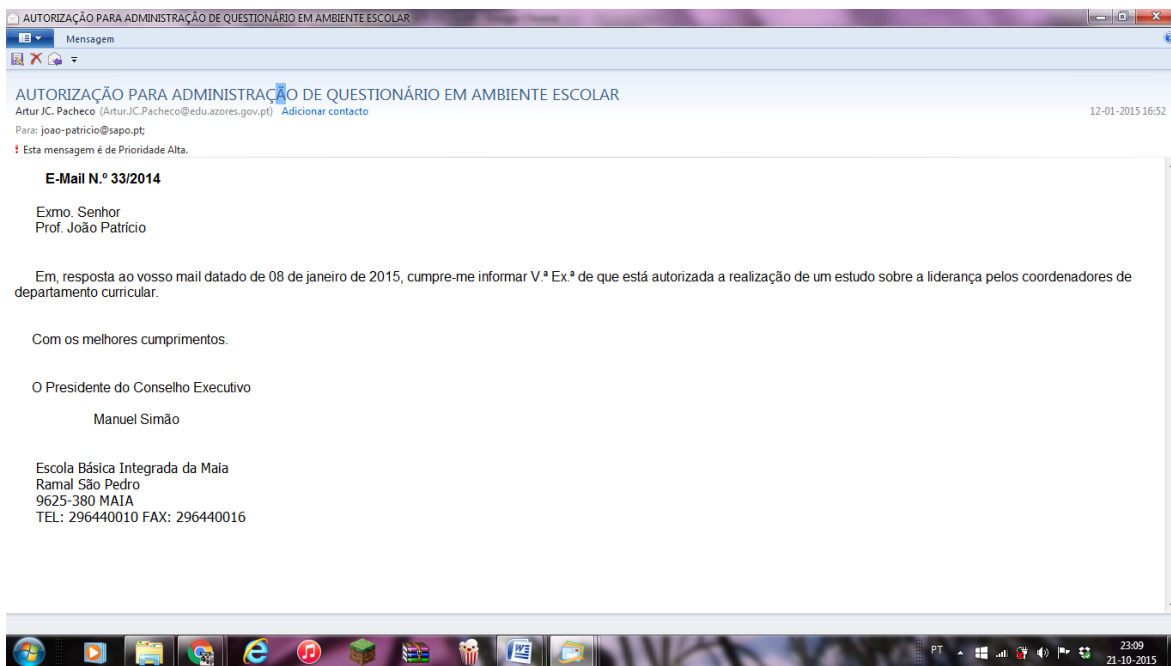
**Anexo I – Autorização remetida por correio eletrónico pela
entidade que validou a utilização do LPI**



Anexo II – Aquisição da versão portuguesa do LPI



**Anexo III – Autorização remetida através de correio
eletrónico pelo presidente do conselho executivo da EBI da
Maia a autorizar a realização da investigação na escola**



Apêndices

Apêndice I – Questionário aplicado aos docentes

UNIVERSIDADE ABERTA



Questionário nº _____

Questionário

(Adaptado do Inventário das Práticas de Liderança, de Kouzes e Posner)

No âmbito de um trabalho de investigação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, este questionário tem como objetivo recolher a sua opinião sobre as **práticas de liderança do seu coordenador de departamento**.

Os dados e toda a informação obtida a partir das suas respostas serão utilizados apenas para fins de investigação, ficando garantido o anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

Não existem respostas certas ou erradas, responda apenas com sinceridade. O seu contributo é fundamental para o desenvolvimento desta investigação.

Data de aplicação: ___/___/_____

Parte I – Caracterização do inquirido

Nos itens que se seguem, selecione a opção mais adequada.

1. Assinale com (x) o seu género.

1.1. Masculino

1.2. Feminino

2. Assinale com (x) a sua idade.

2.1. Até 30 anos

2.2. De 31 a 40 anos

2.3. De 41 a 50 anos

2.4. De 51 a 60 anos

2.5. Mais de 60 anos

3. Assinale com (x) o seu tempo de serviço docente, até 31/08/2014.

3.1. Até 10 anos

3.2. De 11 a 20 anos

3.3. De 21 a 30 anos

3.4. Mais de 30 anos

4. Assinale com (x) o departamento curricular que integra.

4.1. Educação Pré-Escolar

4.2. 1º Ciclo

4.3. Línguas

4.4. Ciências Exatas

4.5. Ciências Humanas e Sociais

4.6. Expressões Plásticas e Tecnológicas

4.7. Educação Física e Educação Musical

Parte II – Comportamentos e/ou características do coordenador de departamento

Segue-se um conjunto de 30 afirmações sobre comportamentos de liderança. Leia, atentamente, cada uma dessas afirmações e classifique-as numa escala de 1 a 5 de acordo com a frequência com que é praticado o comportamento do seu coordenador de departamento no exercício do cargo. Para isso, terá, apenas, que circundar o número que se encontra à frente de cada afirmação. A escala a utilizar é a seguinte:

1 – NUNCA; 2 – RARAMENTE; 3 – ALGUMAS VEZES; 4 – MUITAS VEZES;

5 – SEMPRE.

1	É um exemplo pessoal daquilo que espera dos outros.	1 2 3 4 5
2	Fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho.	1 2 3 4 5
3	Procura oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades e conhecimentos.	1 2 3 4 5
4	Desenvolve relações de cooperação entre as pessoas com quem trabalha.	1 2 3 4 5
5	Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito.	1 2 3 4 5
6	Dedica tempo e energia para assegurar que as pessoas com quem trabalha sigam os princípios e padrões adotados.	1 2 3 4 5
7	Descreve de forma estimulante o que deveriam ser capazes de atingir no futuro.	1 2 3 4 5
8	Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar o seu trabalho.	1 2 3 4 5
9	Ouve ativamente os diversos pontos de vista.	1 2 3 4 5
10	Faz questão de que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles.	1 2 3 4 5
11	Cumpra as suas promessas e compromissos.	1 2 3 4 5
12	Pede aos outros para partilharem a visão do quanto melhor pode ser a organização (escola) no futuro.	1 2 3 4 5
13	Procura, fora da organização (escola), meios inovadores que contribuem para a melhoria.	1 2 3 4 5
14	Trata os outros com dignidade e respeito.	1 2 3 4 5
15	Garante que os outros sejam recompensados pelas suas contribuições em prole do sucesso.	1 2 3 4 5
16	Procura obter feedback sobre como as suas ações afetam o desempenho dos outros.	1 2 3 4 5
17	Mostra aos outros como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum.	1 2 3 4 5
18	Quando as coisas não correm como o esperado, pergunta: “O que podemos aprender?”.	1 2 3 4 5
19	Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.	1 2 3 4 5
20	Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os nossos valores.	1 2 3 4 5
21	Constrói consenso à volta do conjunto de valores que foram estabelecidos para a nossa organização (escola).	1 2 3 4 5
22	Descreve uma visão geral daquilo que queremos conquistar.	1 2 3 4 5
23	Assegura a definição de objetivos, planos e metas para os projetos que iniciaram.	1 2 3 4 5
24	Dá grande liberdade e poder de escolha para as pessoas executarem o seu trabalho.	1 2 3 4 5
25	Encontra formas de comemorar os sucessos alcançados.	1 2 3 4 5
26	Deixa claro a sua filosofia de liderança.	1 2 3 4 5
27	Fala com convicção sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho.	1 2 3 4 5
28	Experimenta e assume riscos, mesmo quando há a possibilidade de fracasso.	1 2 3 4 5
29	Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.	1 2 3 4 5
30	Demonstra reconhecimento e apoio às pessoas pelas suas contribuições.	1 2 3 4 5

Muito obrigado pela sua colaboração.

**Apêndice II – Pedido de autorização ao presidente do
conselho executivo da EBI da Maia para a administração de
um questionário aos docentes**

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo da
EBI da Maia
Ramal de São Pedro
9625-380 Maia

Assunto: Pedido de autorização para administração de questionário em ambiente escolar.

Chamo-me João da Cruz Marques Louro Patrício e no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, que frequento na Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes, pretendo administrar um questionário aos docentes que integram todos os departamentos curriculares da vossa unidade orgânica.

Esta dissertação tem como objetivo conhecer a perceção dos professores acerca das práticas de liderança dos coordenadores de departamento em função do género, da idade, do tempo de serviço na docência e do departamento curricular que integram na escola.

As informações recolhidas com a administração deste questionário serão apenas utilizadas para fins de investigação académica e nunca para outro fim. Informo ainda que estará assegurada a confidencialidade das informações constantes nos questionários.

Neste sentido, venho solicitar a sua imprescindível colaboração para a autorização da administração deste questionário, como instrumento de recolha de dados e também diligenciando junto dos docentes para o seu preenchimento, pois a sua participação é fundamental para o desenvolvimento deste projeto de investigação.

Agradeço, desde já, a atenção e colaboração prestadas.

Com os meus melhores cumprimentos,

Ribeira Grande, 7 de janeiro de 2015

João da Cruz Marques Louro Patrício