

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A LIDERANÇA NA PROMOÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA MUDANÇA
E INOVAÇÃO EDUCATIVA – O CASO DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA
SITUADA NA COVA DA BEIRA**

Américo Carvalho Mendes

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A LIDERANÇA NA PROMOÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA MUDANÇA
E INOVAÇÃO EDUCATIVA – O CASO DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA
SITUADA NA COVA DA BEIRA**

Américo Carvalho Mendes

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques

2017

Resumo

O conceito de liderança foi sujeito a diversas interpretações e definições, desde o início do século XX, pelo que é comum dizer-se que há tantas definições de liderança como os autores que a ela se referem. No entanto, o realce vai para um leque de características associadas ao exercício de uma liderança eficaz, onde se destacam a capacidade do líder se adaptar facilmente às situações e ao contexto onde a organização está inserida e a competência para gerir conflitos e exercer influência em ambientes ambíguos e complexos. A importância de existirem lideranças fortes nas organizações escolares é, assim, cada vez mais legitimada e enfatizada.

A presente investigação pretende caracterizar a liderança da diretora de uma escola secundária situada na Cova da Beira e também como essa liderança perspetiva a promoção e implementação da mudança e inovação educativa, na perceção dos coordenadores de departamento, diretores de turma e dos docentes que exercem funções na escola.

A investigação assumiu a forma de estudo de caso. Para conhecermos a opinião dos coordenadores de departamento, dos diretores de turma e dos docentes, relativamente ao estilo de liderança da diretora de uma escola secundária situada na Cova da Beira, e a forma como promove e implementa a mudança e inovação educativa, recorreu-se à utilização de um inquérito por questionário. Aplicou-se também uma entrevista semiestruturada à diretora da escola, de forma a caracterizarmos a sua própria perceção de liderança.

As principais conclusões que retirámos deste estudo foram que o tipo de liderança mais percecionada pelos docentes relativamente à atuação da diretora é a liderança do tipo transformacional, seguindo-se a liderança transacional que também foi percecionada com valores próximos. Para além disso, verificámos que não foram percecionados na líder comportamentos característicos da liderança *laissez-faire*.

Palavras-chave: Liderança; Liderança escolar; Estilos de liderança; Administração e Gestão Escolar.

Abstract

The concept of leadership has been subject to several interpretations and definitions since the beginning of the twentieth century, so it is common to say that there are as many definitions of leadership as the authors who refer to it. However, the emphasis goes to a range of characteristics associated with the exercise of effective leadership, highlighting the ability of the leader to easily adapt to the situations, to the context where the organization is inserted and to the competence to manage conflicts and exert influence in ambiguous and complex environments. The importance of strong leadership in school organizations is, therefore, increasingly legitimized and emphasized.

The present research intends to characterize the leadership of a secondary school located in Cova da Beira and also as that leadership has the perspective of promotion and implementation of educational change and innovation, in the perception of the department coordinators, class directors and the teachers who work in school.

The investigation took the form of a case study. In order to know the opinion of the department coordinators, the class directors and the teachers, regarding the leadership style of the directress of a secondary school located in Cova da Beira, and the way she promotes and implements educational change and innovation, it was implemented the use of a questionnaire survey. A semi-structured interview will also be applied to the school principal in order to characterize her own perception of leadership.

The main conclusions we drew from this study were that the type of leadership most perceived by the teachers in relation to the directress' performance is the leadership of the transformational type, followed by the transactional leadership that was also perceived with close values. In addition, we noticed that the behaviors characteristic of *laissez-faire* leadership were not perceived in the leader.

Keywords: Leadership; School leadership; Leadership styles; Administration and School Management.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família:
à memória do meu pai;
à minha mãe;
à minha esposa Sandra e ao meu filho Bruno por valorizarem tudo
quanto sou no mínimo que faço!

Agradecimentos

Quero expressar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas e instituições que de alguma forma me tenham ajudado a desenvolver este trabalho:

À Professora Doutora Susana Henriques, orientadora desta dissertação, pelo apoio e orientação disponibilizados, assim como pela confiança que depositou no meu trabalho.

A todos os professores que lecionaram a parte curricular deste mestrado, que me proporcionaram experiências pedagógicas muito significativas.

Aos colegas do 14º MAGE, pela troca de ideias, pela partilha mútua, pelo companheirismo e união revelados durante a parte curricular. Um agradecimento mais especial aos colegas do grupo de trabalho “Água”, Carla Candeias, Eugénia Póvoas e Hermano Oliveira.

À diretora da escola que participou no nosso estudo, pela abertura, disponibilidade e amabilidade que manifestou ao longo da investigação.

Índice Geral

Resumo	ii
<i>Abstract</i>	vi
Dedicatória.....	ivi
Dedicatória.....	vi
Índice Geral	vi
Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras.....	x
Capítulo 1 - Introdução	1
1. Os objetivos do estudo	2
2. As questões de investigação	2
3. A pertinência do estudo.....	3
4. Organização do trabalho.....	4
Capítulo 2 - Enquadramento Teórico	5
Parte 1 - A Organização e Gestão da Escola	6
1. Evolução dos modelos de Gestão no Sistema Educativo em Portugal	7
2. Modelo de Autonomia, Administração e Gestão atual.....	8
Parte 2 - Mudança e Inovação Pedagógica	12
1. Conceitos de Inovação	14
2. A importância da liderança para a inovação pedagógica.....	16
3. A inovação pedagógica numa escola secundária situada na Cova da Beira	17
3.1. Mais vale prevenir que remediar	18
3.2. Uma Escola para todos, um percurso para cada um	18
3.3. Aprender Mais	19
3.4. Aprender a ser	20
3.5. Educar na Diversidade	21
3.6. Percursos de Interação Pedagógica	22
3.7. Sala do futuro	23
Parte 3 - Liderança.....	25
1. Conceito de Liderança.....	26
1.1. Teorias de Liderança.....	28
1.1.1. Teorias de Traços de Personalidade.....	28

1.1.2. Teorias dos Estilos de Liderança	30
1.1.3. Teorias Situacionais de Liderança	34
1.2. Teorias Contemporâneas de Liderança	35
1.2.1. Liderança transformacional	36
1.2.2. Liderança transacional	39
1.2.3. Liderança laissez-faire	41
1.3. Liderança e Gestão	42
1.4. Liderança em contexto escolar	43
1.5. Desafios das Lideranças Escolares	45
Capítulo 3 - Metodologia	49
1. Considerações metodológicas	50
2. Análise documental	52
3. Inquéritos por Questionário	53
4. Entrevista	60
5. Caracterização do grupo de docentes respondentes	62
Capítulo 4 - Análise e interpretação de dados	69
1. A perceção dos docentes em relação à liderança da diretora	71
2. A perceção dos coordenadores de departamento em relação à liderança da diretora	75
3. A perceção dos diretores de turma em relação à liderança da diretora	79
4. A perceção da liderança da diretora por parte dos docentes é influenciada pela idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos?	84
5. Análise dos dados recolhidos através da entrevista	84
5.1. Perfil pessoal e profissional	85
5.2. Desafios e motivações	85
5.3. Liderança na escola	86
5.4. Sentido da liderança	86
6. Discussão e conclusão	87
Capítulo 5 - Conclusões	91
Referências Bibliográficas	95
ANEXOS	101

Anexo I – Pedido de autorização/colaboração inquéritos.....	102
Anexo II – Inquérito distribuído aos docentes.....	104
Anexo III – Pedido de autorização/colaboração entrevista	114
Anexo IV – Guião de entrevista à diretora	116
Anexo V – Transcrição da entrevista da diretora	118
Anexo VI – Análise de conteúdo da entrevista à diretora	125
Anexo VII – Categorização dos dados do Relatório de Avaliação Externa	130
Anexo VIII – Análise de consistência interna	135
Anexo IX – Perceção da liderança da diretora por parte dos docentes em função da idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos	143

Índice de Quadros

Tabela 2. 1 - Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2015).....	7
Tabela 2. 2 - “Mais vale prevenir que remediar...”.....	18
Tabela 2. 3 - “Uma Escola para todos, um percurso para cada um”.....	19
Tabela 2. 4 - “Aprender Mais”.....	20
Tabela 2. 5 - “Aprender a ser”.....	20
Tabela 2. 6 - “Educar na Diversidade”.....	21
Tabela 2. 7 - “Percurso de Interação Pedagógica”.....	23
Tabela 2. 8 - Traços e qualidades fundamentais para os líderes.....	29
Tabela 2. 9 - Principais características e consequências do estilo autocrático.....	31
Tabela 2. 10 - Principais características e consequências do estilo democrático.....	32
Tabela 2. 11 - Principais características e consequências do estilo liberal (laissez-faire).....	33
Tabela 2. 12 - Gestão e Liderança.....	43
Tabela 3. 1 - Escala Lickert do MLQ.....	55
Tabela 3. 2 - Organização dos fatores/categorias segundo o conteúdo.....	55
Tabela 3. 3 - Guião da entrevista realizada à Diretora.....	61
Tabela 3. 4 - Composição da amostra.....	62
Tabela VIII. 1 - Questionário.....	136
Tabela VIII. 2 - Alfa de Cronbach.....	136
Tabela VIII. 3 - Correlação entre áreas/fatores da liderança transformacional.....	137
Tabela VIII. 4 - Correlação - liderança transformacional.....	137
Tabela VIII. 5 - Alfa de Cronbach.....	138
Tabela VIII. 6 - Correlação entre áreas/fatores da liderança transacional.....	139
Tabela VIII. 7 - Correlação – liderança transacional.....	139
Tabela VIII. 8 - Alfa de Cronbach.....	140
Tabela VIII. 9 - Correlação entre áreas/fatores da liderança laissez-faire.....	140
Tabela VIII. 10 - Correlação – laissez-faire.....	140
Tabela VIII. 11 - Alfa de Cronbach (resultados da liderança).....	141
Tabela VIII. 12 - Correlação entre áreas/fatores da liderança resultados da liderança.....	141
Tabela VIII. 13 - Correlação – Resultados da liderança.....	142

Índice de Figuras

Figura 2. 1 - As diferentes ênfases decorrentes dos três estilos de liderança	34
Figura 2. 2 - Estilo de liderança segundo o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)	37
Figura 3. 1 - Classes das idades dos inquiridos	63
Figura 3. 2 - Género dos inquiridos	64
Figura 3. 3 - Habilitação académica dos inquiridos.....	64
Figura 3. 4 - Categoria Profissional dos inquiridos	65
Figura 3. 5 - Experiência Profissional dos inquiridos.....	65
Figura 3. 6 - Anos de serviço na Escola	66
Figura 3. 7 - Exerce algum cargo na escola.....	67
Figura 3. 8 - Cargos na Escola.....	67
Figura 4. 1 - Tipos de Liderança: docentes.....	72
Figura 4. 2 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transformacional.....	72
Figura 4. 3 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transacional	73
Figura 4. 4 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança laissez-faire	74
Figura 4. 5 - Média dos resultados da liderança na gestão escolar.....	75
Figura 4. 6 - Tipos de Liderança: coordenadores de departamento.....	76
Figura 4. 7 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transformacional.....	76
Figura 4. 8 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transacional	77
Figura 4. 9 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança laissez-faire	77
Figura 4. 10 - Média dos resultados da liderança na gestão escolar.....	78
Figura 4. 11 - Tipos de Liderança: diretores de turma.....	80
Figura 4. 12 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transformacional.....	80
Figura 4. 13 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transacional	81
Figura 4. 14 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança laissez-faire	82
Figura 4. 15 - Média dos resultados da liderança na gestão escolar.....	82
Figura IX. 1 - Tipos de liderança/resultados da liderança: classes de idade	144
Figura IX. 2 - Fatores da liderança transformacional: classes de idade	145
Figura IX. 3 - Fatores da liderança transacional: classes de idade	145

Figura IX. 4 - Fatores da liderança laissez-faire: classes de idade	146
Figura IX. 5 - Fatores dos resultados de liderança: classes de idade.....	146
Figura IX. 6 - Tipos de liderança/resultados da liderança: género	147
Figura IX. 7 - Fatores da liderança transformacional: género	148
Figura IX. 8 - Fatores da liderança transacional: género	148
Figura IX. 9 - Fatores da liderança laissez-faire: género	149
Figura IX. 10 - Fatores dos resultados de liderança: opinião dos docentes por género.....	149
Figura IX. 11 - Tipos de liderança/resultados da liderança: formação académica	150
Figura IX. 12 - Fatores da liderança transformacional: formação académica	151
Figura IX. 13 - Fatores da liderança transacional: formação académica.....	151
Figura IX. 14 - Fatores da liderança laissez-faire: formação académica.....	152
Figura IX. 15 - Fatores dos resultados de liderança: formação académica	153
Figura IX. 16 - Tipos de liderança/resultados da liderança: categoria profissional	153
Figura IX. 17 - Fatores da liderança transformacional: categoria profissional	154
Figura IX. 18 - Fatores da liderança transacional: categoria profissional	154
Figura IX. 19 - Fatores da liderança laissez-faire: categoria profissional	155
Figura IX. 20 - Fatores dos resultados de liderança: categoria profissional.....	155
Figura IX. 21 - Tipos de liderança/resultados da liderança: experiência profissional.....	156
Figura IX. 22 - Fatores da liderança transformacional: experiência profissional.....	156
Figura IX. 23 - Fatores da liderança transacional: experiência profissional	157
Figura IX. 24 - Fatores da liderança laissez-faire: experiência profissional	157
Figura IX. 25 - Fatores dos resultados de liderança: experiência profissional	158
Figura IX. 26 - Tipos de liderança/resultados da liderança: anos de serviço na escola.....	159
Figura IX. 27 - Fatores da liderança transformacional: anos de serviço na escola.....	159
Figura IX. 28 - Fatores da liderança transacional: anos de serviço na escola	160
Figura IX. 29 - Fatores da liderança laissez-faire: anos de serviço na escola	160
Figura IX. 30 - Fatores dos resultados de liderança: anos de serviço na escola.....	161
Figura IX. 31 - Tipos de liderança/resultados da liderança: desempenho ou não de cargos	162
Figura IX. 32 - Fatores da liderança transformacional: desempenho ou não de cargos	162
Figura IX. 33 - Fatores da liderança transacional: desempenho ou não de cargos.....	163
Figura IX. 34 - Fatores da liderança laissez-faire: desempenho ou não de cargos.....	163

Figura IX. 35 - Fatores dos resultados de liderança: desempenho ou não de cargos 164

Capítulo 1

Introdução

1. Os objetivos do estudo

O objetivo da dissertação foi realizar um estudo de caso, centrado na diretora de uma escola secundária situada na Cova da Beira, que obteve a classificação de Muito Bom no domínio da liderança e gestão, na Avaliação Externa a que a escola foi sujeita, no mês de janeiro de dois mil e catorze.

Assim, pretendemos caracterizar a liderança da diretora da escola, de forma a aferir a existência de comportamentos de liderança, característicos de uma liderança transformacional, transaccional ou *laissez-faire* e saber como essa liderança promove a mudança e a inovação educativa.

2. As questões de investigação

Estabelecemos algumas questões basilares e orientadoras para a presente investigação, procurando analisar a temática em questão. Assim:

Pergunta de partida:

Qual o tipo de liderança predominante da diretora da escola em estudo e em que medida promove a implementa a mudança e inovação educativa na perceção dos coordenadores de departamento, dos diretores de turma e dos docentes?

Questões de investigação:

- Como é que a diretora perceciona a sua própria liderança?
- Como é que os docentes percecionam a liderança da diretora? – que especificidades para os que desempenham cargos de coordenador de departamento e de diretor de turma?
- Será que a perceção da liderança da diretora é influenciada pela idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos?
- O estilo de liderança utilizado pela diretora promove a mudança e inovação na escola?

3. A pertinência do estudo

A temática da liderança tem sido muito estudada, nas suas mais diversas vertentes e tem marcado a sociedade ao longo dos tempos. Nas escolas, a liderança tem efeitos na aprendizagem, desenvolvimento e sucesso académico dos alunos, assim como na qualidade das organizações educativas. Deste modo, a importância de existirem lideranças fortes nas organizações escolares é cada vez mais legitimada e enfatizada.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de junho, introduz mudanças na administração e gestão escolar, transforma o órgão de gestão da escola num órgão unipessoal, representado pelo diretor, substituto de um órgão colegial, eleito pelos seus pares, e introduz uma lógica de prestação de contas.

Na área da educação, “É inquestionável que o tema da liderança é hoje um tópico importante de reflexão e discussão no âmbito da administração e da gestão escolar, constituindo-se como um excelente campo de investigação” (Silva, 2008: 126).

Segundo estudos efetuados, diferentes investigadores referem que a liderança do diretor assume um lugar de destaque na concretização dos objetivos da escola.

Gauthier (2003: 68) refere que "a investigação visa conhecer melhor a realidade, compreender melhor este universo de que fazemos parte ... o saber não é inato: todo o conhecimento se adquire".

O objetivo da dissertação será realizar um estudo de natureza quantitativa, centrada no caso, da diretora de uma escola secundária situada na Cova da Beira, que obteve a classificação de Muito Bom no domínio da liderança e gestão, na Avaliação Externa a que a escola foi sujeita, no mês de janeiro de 2014.

As razões que nos levaram a optar pela temática da liderança escolar prendem-se fundamentalmente com o interesse pessoal pelo tema, mas também com a possibilidade de desenvolver capacidades de gestão e liderança educacional necessárias aos novos contextos organizacionais e culturais em que as escolas se inserem; desenvolver um pensamento educacional adequado aos desafios do presente e do futuro; com a natureza do Mestrado em Administração e Gestão Escolar e com a possibilidade futura de vir a desempenhar funções de gestão administrativa e pedagógica em estabelecimentos de ensino básico e secundário. A pertinência científica deste estudo é identificar um conjunto de características de lideranças eficazes, promotoras da mudança, inovação e do sucesso educativo de uma escola.

4. Organização do trabalho

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos: o capítulo 1, correspondente à Introdução, o capítulo 2, referente ao enquadramento teórico, o capítulo 3, dedicado à metodologia, o capítulo 4 analisa e interpreta os dados e o capítulo 5 apresenta as conclusões. No capítulo 1, começámos por delimitar a natureza do nosso estudo, especificando a problemática de investigação e os objetivos. O problema desta investigação centra-se em torno da seguinte questão: Qual o tipo de liderança predominante da diretora da escola em estudo e em que medida promove a implementa a mudança e inovação educativa, na perceção dos coordenadores de departamento, dos diretores de turma e dos docentes?

No capítulo 2, apresentamos o quadro teórico que fundamenta esta investigação. Abordamos a temática da liderança, algumas teorias da liderança, assim como os estilos de liderança, estabelecemos a distinção entre liderança e gestão e analisamos a importância e os desafios colocados à liderança, em contexto escolar.

No capítulo 3, inicia-se o estudo empírico da nossa investigação. Fazemos referência ao estudo em causa, de natureza quantitativa, onde recorreremos à análise documental, ao inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada. Identificamos a população do nosso estudo, os procedimentos adotados e as variáveis da investigação.

No Capítulo 4, analisamos e interpretamos os dados coligidos, sendo o último capítulo a apresentação das conclusões.

Capítulo 2

Enquadramento Teórico

Parte 1

A Organização e Gestão da Escola

1. Evolução dos modelos de Gestão no Sistema Educativo em Portugal

Refletir sobre a educação, quer ao nível da gestão que se pratica nas escolas públicas, quer ao nível do modelo teórico de liderança organizacional, tornou-se uma prática comum nos dias de hoje.

Durante muitos anos, as escolas foram geridas aplicando modelos de gestão, nos quais as qualidades pessoais e a experiência acumulada desempenhavam um papel decisivo. O acumular da experiência e alguma formação específica de curta duração, permitiam o domínio da legislação em vigor, assim como o de conceitos básicos de gestão financeira e da organização administrativa.

Após o 25 de abril de 1974, a elevada procura do ensino, originou profundas alterações no modo de funcionamento das organizações escolares, o que provocou a implementação de novas medidas organizativas no seio das escolas.

As sucessivas alterações legislativas que ocorreram nas últimas décadas originaram diferentes modelos de direção e gestão das escolas públicas portuguesas. A tabela seguinte sintetiza os modelos de gestão legislados e praticados - antes de 1974 até 2015.

Tabela 2. 1 - Modelos de gestão legislados e praticados (antes de 1974 até 2015)

Período	Órgão de direção	Órgão de gestão
Anterior a 1974	Ministério da Educação	Reitor ou Diretor
1974-1976 “Período revolucionário” Autogestão	Assembleia Antes (democracia direta nas escolas)	Comissão de Gestão
1976-1991 “Gestão Democrática”	Ministério da Educação	Conselho Diretivo
1991-1998 (modelo experimental)	Ministério da Educação e Conselho de Escola	Diretor Executivo ¹ ou Conselho Executivo
1998-2008 “Contratos de Autonomia”	Ministério da Educação e Assembleia de Escola	Conselho Executivo ou Diretor

¹ O regime previsto foi aplicado, em regime de experiência, a 49 escolas e a 5 áreas escolares.

2008 até ao presente	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor
----------------------	--	---------

Adaptado de: Afonso (2010, p. 15)

Desde maio de 1974 que a direção das escolas passou a ser exercida por órgãos colegiais eleitos democraticamente. O quadro legislativo com as competências do presidente do órgão foi mudando de designação: de 27 de maio de 1974 (Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de maio) a 21 de dezembro de 1974 (Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro) - comissão de gestão; a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, até 22 de abril de 2008 - conselho executivo; a partir de 22 de abril, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, as escolas passaram a ser dirigidas por um Diretor escolhido através de procedimento concursal, pelo Conselho Geral, um órgão constituído por pessoal docente, não docente, pais, autarquias e comunidades locais. A Direção é assumida por um órgão unipessoal ao qual é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo também a presidência do Conselho Pedagógico.

2. Modelo de Autonomia, Administração e Gestão atual

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, o XVII Governo Constitucional pretendeu reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, procedendo à revisão do Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. De acordo com o referido diploma, com nova redação introduzida pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, as alterações, assentam essencialmente em três objetivos fundamentais: reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, como forma de promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais.” Este objetivo é concretizado através da criação de um órgão colegial de direção estratégica – o Conselho Geral; reforçar a liderança das escolas, objetivo que se concretiza através da criação da figura do diretor, órgão unipessoal que é coadjuvado por um subdiretor e por um número reduzido de adjuntos; reforçar a autonomia das escolas, que se materializa, nomeadamente, através do incentivo à celebração de Contratos de Autonomia, regulamentada pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto.

Efetivamente, estes três objetivos propostos no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril relacionam-se e podem influenciar-se mutuamente, isto é, para que o diretor possa desenvolver uma boa gestão, será necessário que possua a autonomia possível na sua ação, para poder exercer uma liderança eficaz, sempre em ordem à prestação de um serviço educativo de qualidade e, tanto quanto possível, de excelência. Uma boa liderança pressupõe uma maior autonomia, e consequentemente uma maior responsabilização. Desta forma, o diretor terá que apresentar contas perante a comunidade educativa, que deverá ser participativa e interventiva, através da ação dos seus representantes no Conselho Geral.

O Decreto-Lei nº 75/2008 enumera os diferentes instrumentos de autonomia. “O projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (...)” Capítulo II, nº 1 do Art.º 9º do Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de Abril). Por sua vez, o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho “... passou também a considerar o contrato de autonomia como mais um dos instrumentos de autonomia, considerando-o por via dos compromissos celebrados o instrumento por excelência de aprofundamento de autonomia das escolas.”

O Decreto-Lei nº 75/2008 faz referência a um novo modelo organizacional da escola, com especial destaque para o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Lima (2011a) refere que

Instituindo uma parcialmente nova morfologia organizacional, com relevo para o Conselho Geral, o director, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, o diploma insiste numa concepção instrumental e subordinante de autonomia, numa autonomia de gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada, cujo pivot, em termos internos, é o novo director (...)

(Lima, 2011a: 77-78)

O objetivo da autonomia das escolas é a melhoria da qualidade do ensino. Formosinho e Machado referem:

(...) determinação das competências a desenvolver, a definição do conteúdo e dos tempos escolares das matérias obrigatórias ou opcionais, a selecção de manuais escolares, a adopção de métodos de ensino, o agrupamento dos alunos para certas actividades de aprendizagem, a determinação de critérios para a avaliação interna dos alunos e para a transição de ano ou ciclo, a concepção do conteúdo e a aplicação das provas de exame conducentes a uma qualificação certificada”

(Formosinho e Machado, 2009: 3734)

Neste sentido, a autonomia da escola está aliada à capacidade de decisão, através dos seus órgãos de gestão, em função das suas competências. No entanto, não nos podemos esquecer que esta autonomia está dependente dos diversos Serviços Regionais e Centrais do Ministério da Educação e Ciência, assim como dos intervenientes locais (professores, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente, autarquias e outras entidades/empresas representativas da comunidade). De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril,

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos

(Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008: 2344)

O órgão de direcção estratégica da escola - Conselho Geral, é composto pelos representantes dos vários corpos e entidades da comunidade educativa. De acordo com o nº 1 do artigo 11º dos Decretos-Lei nº 75/2008 de 22 de abril e nº 137/2012 de 2 de julho, "(...) é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do nº 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo" (Decreto-Lei nº 75/2008, 2008: 2345). Compete ao Conselho Geral, aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução, aprovar os planos anual e plurianual de atividades, apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades (alíneas c), e) e f) do artigo 13º do Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho).

O Diretor é "o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial" (Decreto-Lei nº 75/2008, 2008: 2346). São atribuídas ao Diretor as seguintes competências:

submeter à aprovação do Conselho Geral os diversos documentos estruturantes da vida do Agrupamento; definir o modo de funcionamento do Agrupamento; distribuir o serviço pelo pessoal afeto ao Agrupamento; supervisionar a constituição das turmas e a elaboração dos horários; designar os diversos coordenadores; gerir instalações, espaços e recursos; exercer o poder hierárquico e disciplinar perante o pessoal docente e não docente e os alunos, respetivamente; proceder à avaliação do pessoal não docente e intervir no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente.

(Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008: 2347)

É claro que este diploma legislativo pretende conceder às escolas uma maior autonomia na sua gestão e administração, contrariando o que "no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de

gestão (management) do que de um exercício assumido de liderança (*leadership*)" (Silva, 2008: 127). O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 é bem esclarecedor, quando nele se afirma que é necessário:

reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

(Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008: 2342)

A publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, vem retirar algumas das competências atribuídas ao diretor, dado que passou a ver-se impedido de nomear os coordenadores de departamento curricular, cargo de grande importância ao nível das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

Parte 2

Mudança e Inovação Pedagógica

Devido às constantes transformações e ao aparecimento de novas tendências e exigências, torna-se necessário aplicar modelos de inovação pedagógica que proporcionem uma rutura com a prática enraizada nos modelos tradicionais.

Tendo em conta a realidade escolar portuguesa na última década do século XX e na primeira década do século XXI, é notória e unânime a necessidade urgente de inovar, tornando-se efetivamente uma exigência prioritária na educação.

Segundo Werebe (1995) a expressão “inovar”, tem carácter valorativo, na medida em que significa “mudar para melhor, dar um aspecto novo, consertar, corrigir, adaptar a novas condições “algo” que está superado, que é inadequado, obsoleto, etc” (p. 266). Segundo o autor, inovação é um processo que “pressupõe o conhecimento da situação que se pretende mudar, bem como os recursos disponíveis, das dificuldades e limitações da operação” (Werebe, 1995: 266).

Sempre que falamos em inovar em educação, tem de se considerar o significado da ação de inovar. Ao longo dos anos, a inovação foi inserida no sistema educativo português, através de mudanças que envolveram novos currículos, teorias, técnicas, métodos e ferramentas tecnológicas. Para Fino (2010) e Cardoso (1992) respetivamente, a inovação pedagógica vai além de mudanças superficiais.

“A inovação pedagógica implica descontinuidade com as práticas pedagógicas tradicionais e consiste na atualização, a nível micro, de uma visão sobre a organização e o funcionamento dos sistemas educativos.”

(Fino, 2010: 13)

[...] inovação não é uma simples renovação, pois implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente “novo”, ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.”

(Cardoso, 1992: 1)

No campo da inovação em educação é habitual considerar três termos: mudança, inovação e reforma que, embora estejam interligados, definem realidades diversas. Importa, então, perceber o significado desses conceitos.

A inovação pedagógica implica mudanças nas práticas pedagógicas, provocando um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. Consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos normalmente utilizados nas escolas.

Na escola moderna, é indiscutível que os processos de ensino e aprendizagem têm de ser modificados de forma a irem ao encontro das necessidades dos jovens que a procuram.

Atualmente, os objetivos definidos para as aprendizagens são diversos, pelo que os conteúdos a abordar, as competências a desenvolver e os métodos a utilizar têm, necessariamente de ser diferentes dos utilizados anteriormente. Torna-se essencial introduzir mudanças a todos os níveis do processo educativo. Desta forma, é fundamental introduzir mudanças quer ao nível dos currículos e das orientações programáticas quer ao nível da sala de aula, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem.

Segundo Costa, Henriqueta (2014) podemos considerar duas vertentes no processo de mudança nas escolas: a mudança referente às reformas educativas implementadas pela tutela e as mudanças da responsabilidade da direção da escola, dos professores e de todos os membros da comunidade educativa. A inovação é uma mudança. No caso da inovação pedagógica, o objetivo é melhorar as práticas pedagógicas, tendo em vista a melhoria do processo ensino aprendizagem, de forma a alcançar os resultados projetados. (Costa, Henriqueta, 2014: 70)

1. Conceitos de Inovação

Apresentar uma definição concreta para o termo inovação torna-se difícil, devido à sua complexidade e essência da sua riqueza. Segundo o dicionário, o termo inovação “vem do latim *innovare*, que significa fazer algo novo”. Num mundo cada vez mais globalizado e competitivo, a inovação é um fator decisivo para alcançar o sucesso. Ser inovador é a meta, encontrar o modelo para alcançar a meta é o desafio.

O economista Drucker P. (1987) diz que a inovação “é um termo econômico ou social, mais que técnico” (Drucker P., 1987: 43-44). No mesmo sentido, Lemos afirma:

“[...] diferentes características de cada agente e de sua capacidade de aprender a gerar e absorver conhecimentos, da articulação de diferentes agentes e fontes de inovação, bem como dos ambientes onde estes estão localizados e do nível de conhecimentos tácitos existentes nesses ambientes”

(Lemos, 1999: 137)

Para Machado:

“A inovação incremental, marginal, ou secundária, se processa ordinariamente e representa os aperfeiçoamentos e reajustes que são feitos em produtos, processos ou formas de organização, que possibilitam elevar a eficiência, a produtividade e a melhoria da qualidade, mas sem significar ruptura paradigmática”

(Machado, 2009: 13)

Piteira, que cita Cunha et al. (2013) defendem que,

“a inovação é um pequeno rótulo para uma grande variedade de fenómenos, entre eles, por

exemplo a adaptação de novas soluções tecnológicas, processos de trabalho, novos produtos, competição em novos mercados, novos acordos com clientes e fornecedores, novas matérias-primas, processos de fabrico, etc”.

(Piteira, 2010: 34)

González e Escudeiro (1997, citados por Boliver, 2003) definem inovação como sendo uma “série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por meio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes” (p.54). Huberman (1973, cit. Patrício, 1988) define o conceito de inovação como “uma mudança deliberada, voluntária e planificada” (p. 6).

A inovação é um processo dinâmico gerador de equilíbrios e desequilíbrios, de movimentos e de resistências e dividido entre as visões de uns e as convicções de outros. É fundamental que se criem condições nas organizações escolares para que as inovações se desenvolvam, com confiança, segurança, sem medo e sem resistência à mudança.

Numa perspetiva da inovação centrada na escola, González (1988) afirma que:

(...) a organização escolar tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de auto-renovação. De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola

(in Nóvoa, 1992: 41)

De forma a responder às constantes mudanças que ocorrem no dia-a-dia na sociedade moderna, a inovação tem que ser encarada como uma necessidade, por todos os intervenientes no processo educativo, de forma a acompanhar e fazer parte destas mudanças.

Assim, para a UNESCO inovar é sempre:

entrar, mais ou menos, em conflito com o sistema existente, é entrar em choque com as estruturas, os hábitos, os preconceitos, a pura e simples inércia (...). Uma inovação - por modesta que seja - rompe um equilíbrio, cria um estado de crise: estado de crise entre as várias componentes do sistema e estado entre pessoas

(UNESCO 1980: 276-278)

Segundo Nóvoa,

“A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma acção persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador”

(Nóvoa,1992: 8)

Muitas vezes a inovação educativa está associada à renovação pedagógica, à mudança e à melhoria. Sabemos à partida que nem toda a mudança resulta em melhoria, mas toda a melhoria implica mudança. As inovações pedagógicas podem ser vistas como mudanças nas

ações e procedimentos dos profissionais que trabalham nas organizações escolares. Essas mudanças acontecem com o objetivo de responder eficazmente às solicitações que o seu público-alvo exige.

Segundo Fullan (2007), as inovações pedagógicas apresentam três dimensões: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o recurso a novas estratégias ou atividades pedagógicas e a alteração de crenças por parte dos intervenientes. Para Costa (2014) a inovação pedagógica é a “condução planeada de novas práticas pedagógicas com recurso a novos materiais ou tecnologia tendo como objetivo a melhoria do processo educativo” (Costa, Henriqueta, 2014: 72).

2. A importância da liderança para a inovação pedagógica

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 veio reforçar as lideranças na escola:

“com este decreto-lei, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Este objetivo concretiza-se no presente decreto-lei pela criação do cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial.”

(Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008: 2342)

A liderança da escola assume desta forma um papel fundamental na definição de estratégias e projetos pedagógicos inovadores que potenciem o sucesso educativo dos alunos. Segundo Costa,

“É, portanto, fundamental que a direção escolar tenha uma visão clara sobre o processo educativo e sobre a comunidade onde se encontra inserida (...). A direção deve também manter um acompanhamento constante sobre os grupos de trabalho, as inovações implementadas e os resultados conseguidos a nível individual e coletivo pelos professores mais abertos a desenvolver a inovação pedagógica.”

(Costa, Henriqueta, 2014: 91)

Heloísa Luck (2004) refere que é da competência do diretor da escola “a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal” (p.66). Acrescenta que “devido à sua

posição central na escola, o desempenho do seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola” (p.66). Menciona ainda que é do “desempenho e da sua habilidade em influenciar o ambiente que depende, em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino aprendizagem” (Heloísa Luck, 2004: 66).

A autora citada refere que, do ponto de vista pedagógico, compete ao Diretor a dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos, a liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios, a promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa, a manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade e a estimulação à inovação e melhoria do processo educacional. A liderança da escola terá, portanto, de conseguir comunicar, mobilizar e motivar professores, equipas de trabalho, pais e, sempre que possível, outras escolas que com ela possam estabelecer redes de aprendizagem, disseminando práticas pedagógicas eficazes.

3. A inovação pedagógica numa escola secundária situada na Cova da Beira

A inovação pedagógica corresponde a ações que se desenvolvam no sentido de melhorar os processos de ensino aprendizagem. Agrega três dimensões: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes (Fullan, 2007).

Bolívar (2007) argumenta sobre a importância da capacidade interna de mudança das escolas, dos indivíduos e dos grupos, na sustentação da melhoria da educação. Atribui importância a todos os elementos da comunidade escolar, ao nível pessoal, interpessoal e organizacional, com a intenção de melhorar e aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos.

Tendo em vista a concretização dos objetivos definidos no Projeto Educativo, de aproximar a taxa de abandono escolar a 0% no ensino básico e manter a de saída antecipada abaixo de 3% no ensino secundário e consolidar as taxas de sucesso em valores acima de 85%, na oferta educativa direcionada aos jovens, a escola em análise implementou um conjunto de projetos inovadores. Em relação a cada um deles, referimos o foco, as estratégias e as atividades.

3.1. Mais vale prevenir que remediar...

Consiste na monitorização das situações de risco de abandono/saída antecipada, de acordo com as estratégias definidas no Contrato de Autonomia e já implementadas na escola desde o ano letivo 2007/2008.

Tabela 2. 2 - “Mais vale prevenir que remediar...”

Estratégias	Atividades
<p>Sinalização dos alunos – Diretores de turma, Docentes, Conselho de turma, Encarregados de Educação e Assistentes Operacionais.</p> <p>Análise individualizada/personalizada – Entrevistas individuais; Testes de aptidão e interesses; Entrevistas (Psicólogo, Encarregados de Educação).</p> <p>Decisão – Manter o percurso; Mudar de curso (Escola, outra instituição).</p> <p>Acompanhamento (Psicólogo, Diretor de Turma e Professor tutor).</p> <p>Avaliação (Conselho de Turma, Conselho Pedagógico)</p>	<p>Monitorização das situações de risco de abandono/saída antecipada.</p>

Fonte: adaptado de Contrato de Autonomia da escola, (2013: 10)

3.2. Uma Escola para todos, um percurso para cada um

Este projeto pretende divulgar a oferta formativa da escola junto dos Agrupamentos da rede pública da Cova da Beira. Destacam-se as seguintes atividades: Programa “As minhas escolhas”, dirigido a todos os alunos do 9º ano; Palestras e workshops dirigidos a alunos do 12º ano, sobre o tema “Ensino Superior: Escolhas e Percursos”.

Tabela 2. 3 - “Uma Escola para todos, um percurso para cada um”

Estratégias	Atividades
<p>Disponibilização de oferta formativa diversificada (público jovem e adulto), sem prejuízo da rede escolar relativa à oferta educativa/formativa que venha a ser definida com os serviços competentes do MEC.</p> <p>Dinamização do Centro para a Qualificação e Ensino Profissional, sem prejuízo da rede de CQEP que venha a ser definida pelos serviços de ANQEP.</p> <p>Abordagens individuais e coletivas.</p>	<p>Sessões de divulgação da oferta formativa nos Agrupamentos de Escolas do concelho;</p> <p>Divulgação nos órgãos de comunicação social, na página web institucional e nas redes sociais.</p> <p>Programa “As minhas escolhas”:</p> <p>6 sessões coletivas para os alunos do 9º ano (Divulgação da oferta formativa; Exercícios de autoconhecimento; Testes de Aptidão; Testes de Interesses);</p> <p>Entrevistas individuais aos alunos no 3º período;</p> <p>Reuniões com os Encarregados de Educação.</p>

Fonte: adaptado de Contrato de Autonomia da escola, (2013: 11)

3.3. Aprender Mais

No âmbito deste projeto, foram disponibilizadas aulas de apoio para todos os alunos interessados, a diversas disciplinas do ensino básico e do ensino secundário. Semanalmente, foram disponibilizadas horas de apoio/atendimento aos alunos, nas disciplinas com exame nacional, tendo-se intensificado esse apoio entre o final das aulas e a realização dos exames. Através da plataforma de eLearning - Moodle, os professores disponibilizaram diversos materiais e promoveram o estudo autónomo.

A Biblioteca Escolar prestou apoio regular aos alunos que a ela acorreram, em número elevado, nomeadamente disponibilizando livros e links informáticos para elaboração dos Contratos de Leitura e diversos trabalhos de pesquisa. A implementação do projeto LER, para as disciplinas de Português, Espanhol e Inglês, possibilitou também o acompanhamento personalizado de diversos alunos, particularmente do ensino básico, estimulando-os para a leitura.

Tabela 2. 4 - “Aprender Mais”

Estratégias	Atividades
Dinamização da sala de estudo.	Sessões de estudo orientado; Sessões de apoio pedagógico individualizado; Sessões de preparação para os exames nacionais (1 tempo letivo semanal por disciplina); Disponibilização de materiais em suportes diversos para estudo autónomo; Dinamização das plataformas online (moodle, escola virtual, ...).

Fonte: adaptado de Contrato de Autonomia da escola, (2013: 11)

3.4. Aprender a ser

No âmbito deste projeto, procurou-se aprofundar parcerias e criar novas parcerias com empresas e instituições locais, de modo a criar condições para que os alunos pudessem realizar os seus Planos de Transição para a Vida Ativa. Foram dinamizados vários ateliês (expressões plásticas, jogos lúdico-práticos, ciências experimentais, mecânica e têxteis), que possibilitaram aos alunos, sobretudo os de Currículo Específico Individual, a aquisição de técnicas diversas, através da experimentação.

Tabela 2. 5 - “Aprender a ser”

Estratégias	Atividades
(Re) elaboração dos Projetos Educativos Individuais; Desenvolvimento do plano curricular dos Currículos Específicos Individuais (3ºCiclo e Secundário); Elaboração de planos de transição para a vida ativa; Apoios individualizados aos alunos; Integração em atividades na Escola e/ou noutras instituições.	Avaliação dos interesses dos alunos NEEcp; Sessões de promoção cognitiva; Apoio pedagógico individualizado e/ou em pequeno grupo; Lecionação das disciplinas dos CEI individualmente ou em pequeno grupo; Dinamização de Ateliês (artesanato, expressões plásticas, jogos lúdico-práticos e ciências experimentais); Monitorização das Experiências Laborais.

Fonte: adaptado de Contrato de Autonomia da escola, (2013: 11)

3.5. Educar na Diversidade

Por forma a criar oportunidades para que todos os alunos tenham acesso a atividades de enriquecimento curricular e extracurricular, são dinamizados diversos clubes, ateliês e projetos, a par de workshops, dias temáticos, visitas de estudo e sessões com escritores e outros profissionais de diversas áreas.

Os clubes de Teatro, Artes, Jornal, Desporto Escolar, Holografia, Robótica, Rádio, Biotecnologia, Voluntariado e Xadrez, bem como o ateliê de Cozinha Divertida, alguns deles frequentados semestralmente, permitiram experimentações diversas e uma ocupação saudável e criativa dos tempos livres dos alunos.

Dos projetos atualmente em desenvolvimento, destacam-se o da Educação para a Saúde, envolvendo todo o público jovem da Escola, a edição anual da Feira do Empreendedorismo, a participação nas Olimpíadas (Matemática, Biologia Júnior, Geologia, Física, Química e Economia), na Academia Júnior das Ciências (dinamizada pela Universidade da Beira Interior) e no Parlamento dos Jovens do ensino básico e do ensino secundário, o Sarau Cultural, apresentado à comunidade no Teatro-Cine da Covilhã e a formação e atividades de educação pelos pares, desenvolvidas no *Young VolunTeam*. Na área das Artes Visuais, a participação no projeto “As Artes e o Meio”, que consiste na realização de cenários para entidades e instituições locais.

Tabela 2. 6 - “Educar na Diversidade”

Estratégias	Atividades
Dinamização de clubes e projetos; Organização de workshops na área da inteligência emocional; Promoção de iniciativas visando a formação de cidadãos empreendedores, criativos, eticamente responsáveis, capazes de aprender ao longo da vida e de se realizar através da cultura, da ciência, da tecnologia e da estética;	Clubes: Teatro, Artes/Fotografia, Jornal, Desporto Escolar, Holografia, Robótica, Biotecnologia, Nanotecnologia, Informática, Voluntariado; Projetos: As Artes e o Meio, “PES/ESCM”, Comenius, Museu Educativo, Intercâmbio Escolar, Olimpíadas, Parlamento dos Jovens, Sarau Cultural.

Participação em concursos e programas locais, nacionais e internacionais; Interação com a comunidade educativa, nomeadamente através da prestação de serviço.	
--	--

Fonte: adaptado de Contrato de Autonomia da escola, (2013: 12)

A participação em 3 projetos ERASMUS+ trouxe grandes mais-valias à escola. O “Create and Design your future”, envolve alunos e professores da área das Artes e de Inglês, em colaboração com escolas de Espanha, Itália, Roménia e Turquia, que estão a desenvolver um manual para divulgação do programa *Archicad* junto dos alunos do ensino secundário, em articulação com empresas de mobiliário das respetivas regiões. O “COVILHA.FORMA”, dinamizado pela Câmara Municipal da Covilhã, levou alunos dos cursos profissionais à Irlanda, onde fizeram um estágio de 3 meses, tendo sido convidados para continuar a estudar e a trabalhar naquele país, o que comprova a excelente formação ministrada pela escola. O *jobshadowing* com o *1st Geniko Lykeio Acharnon*, trouxe à escola a diretora e a subdiretora desta escola grega, que ministraram aulas de Inglês, História e História de Arte e partilharam com os professores da instituição e alunos experiências e práticas que a todos enriqueceram. Destacam-se ainda a participação em diversos concursos, nomeadamente APTIPro, Concurso Nacional de Leitura, Ilídio Pinho, o Robô Bombeiro, Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos, Canguru Matemático sem Fronteiras, 23º Concurso Jovens Cientistas e Investigadores, Super TMatik, Olimpíadas de Física, Geologia e Biologia Júnior.

3.6. Percursos de Interação Pedagógica

Este projeto foi desenvolvido pelos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, e consiste na planificação supervisionada e partilha da observação de aulas.

Tabela 2. 7 - “Percurso de Interação Pedagógica”

Estratégias	Atividades
<p>Dinamização da Comunidade de Investigadores da Escola; Constituição de grupos de trabalho por disciplina/nível Trabalho de pares ou, no máximo, 3 elementos; Observação de duas aulas (1º e 2º período).</p>	<p>Planificação supervisionada/partilhada da aula a observar; Observação da aula/atividade; Reflexão individual e autónoma pelo docente observador e observado sobre a aula com a identificação dos pontos fortes e os pontos fracos e sugestões de melhoria; Reflexão conjunta, do observador e observado, sobre a aula e propostas de melhoria; Reflexão em reunião de grupo para sistematização de boas práticas (3º período); Análise e aprovação em Conselho Pedagógico de boas práticas a divulgar; Divulgação de boas práticas para disseminação aos pares – julho/setembro, em sessão de Comunidade Investigadores.</p>

Fonte: adaptado de Contrato de Autonomia da escola, (2013: 13)

Foram identificadas como boas práticas a motivação dos alunos para os conteúdos, através da visualização de filmes e de sumários bem explicitados, a diversidade de estratégias e de exposição dos conteúdos, a comunicação dos objetivos no início de cada aula, a planificação conjunta das aulas e a boa relação entre professor e alunos, as metodologias adequadas ao nível etário dos alunos, a utilização de materiais pedagógicos diversos e fichas de trabalho com exercícios tipo exame, diferenciados, para os alunos explanarem e treinarem as diferentes matérias.

3.7. Sala do futuro

Inaugurada no passado mês de janeiro, a primeira sala de Aula do Futuro da Beira Interior, faz parte de um conjunto de ambientes educativos inovadores, numa iniciativa inspirada no *Future Classroom Lab*, um projeto da *European Schoolnet*, a rede europeia dos Ministérios da Educação.

Este espaço, tecnologicamente rico, divide-se em seis áreas distintas: Interagir, Apresentar, Investigar, Criar, Desenvolver e Partilhar. Composta por equipamentos relacionados com a robótica, a programação e a edição de som e imagem, a “Sala do Futuro” possui ainda espaços decorados com o propósito de promover debates e discussão de ideias e de projetos entre professores de todas as disciplinas e alunos do sétimo ao 12.º ano de escolaridade.

Esta sala é como que um laboratório para experimentar metodologias do século XXI para que depois possam ser aplicadas às disciplinas e às restantes salas de aula. Entre outros objetivos, este espaço visa a motivação dos alunos, a prevenção do abandono escolar e a melhoria das aprendizagens.

Parte 3
Liderança

1. Conceito de Liderança

No dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, o termo liderança (palavra proveniente do inglês leadership), encontra-se definido como:

1. Espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar. (...) 2. Função daquele que dirige, do líder (...) 3. Exercício de condução ou de influência que é aceite pelos dirigidos (...). Na sequência da liderança surge o termo líder (palavra proveniente do inglês leader, com tradução portuguesa de 'guia') "1. Pessoa que pela sua personalidade exerce influência sobre o comportamento dos outros, conduzindo-os na ação e representando-os nas pretensões e opiniões 2. Pessoa que dirige, que chefia um grupo político ou um movimento e o representa institucionalmente. (...) 3. Aquele que ocupa, ainda que transitoriamente, a primeira posição numa competição (...)

(Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, vol. II: 2264)

O conceito de liderança é muito vasto, bastante complexo e tem motivado alguma controvérsia entre os investigadores que se preocupam com as organizações e todas as problemáticas a ele associadas. Neste sentido, definir liderança não é uma tarefa fácil, visto que na literatura podemos encontrar tantas definições quanto o número de investigadores que se dedicam a esta temática. A liderança tem cada vez mais um papel decisivo no comportamento dos indivíduos e nas organizações e tornou-se desde muito cedo uma das preocupações da Humanidade, pelo que tem sido um tema muito debatido e estudado.

Nos estudos realizados, Jesuíno (1993) considera que se deve a Weber a primeira definição deste conceito, "(...) a liderança não seria mais do que exercício de poder por parte de um actor sobre um grupo" (Jesuíno, 1993: 8).

Ao longo dos anos, os estudos realizados por vários autores sobre esta temática assumiram contornos diferentes, apesar de nunca se ter chegado a um conceito único para a liderança. Carapeto e Fonseca (2006) referem que "os autores são unânimes em reconhecer que a liderança envolve um processo de influência social (sobre um grupo de pessoas)." (p.81). Na mesma linha de pensamento, Estanqueiro (1992) afirma que "liderança é o processo de influenciar pessoas, para que realizem uma tarefa ou atinjam um objectivo, em determinada situação." (Estanqueiro, 1992: 95)

Para Yukl:

a liderança é vista como um processo amplo no qual um membro individual de um grupo ou organização influencia a interpretação de eventos, a escolha de objectivos e estratégias, a organização das actividades, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção de relacionamentos corporativos, o desenvolvimento de competências, a confiança dos membros e a angariação do apoio e cooperação das pessoas externas ao grupo ou à organização.

(Yukl, 1985: 5)

Bass (1990) define liderança como “a interacção entre dois ou mais elementos de um grupo que geralmente envolve uma estruturação ou reestruturação da situação e das percepções ou expectativas dos membros.” (Bass, 1990: 19). Segundo Krause (1999), “a liderança pode ser definida como a vontade de controlar acontecimentos, o conhecimento para delinear uma estratégia e o poder para fazer com que uma tarefa seja cumprida, através do uso cooperativo das competências e dos conhecimentos de outras pessoas.” (Krause, 1999: 15). Hunter (2006) refere que a liderança é “a capacidade de influenciar as pessoas para trabalharem de forma entusiástica, de modo a serem atingidos os objectivos identificados que têm em vista o bem comum” (Hunter, 2006: 34).

Adair & Reed (2006) definem “A liderança é a coisa mais pessoal do mundo pelo simples facto de vir de dentro de si” (p. 49), considerando-se a liderança como algo que resulta da própria personalidade do indivíduo. Kouzes e Posner (2009) referem que “a liderança é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que escolhem seguir”. Segundo estes autores, a qualidade desta relação irá influenciar fortemente se se vão atingir feitos extraordinários (p. 46). Segundo Nye (2009) “liderar significa mobilizar pessoas com vista à concretização de um objectivo particular” (p. 36) e “um líder é alguém que ajuda um grupo a estabelecer e a alcançar objectivos comuns” (p. 37). Para Chiavenato (2003), a liderança é “uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para consecução de um ou mais objectivos específicos”. (Chiavenato, 2003: 558)

Cunha et all afirmam que:

a liderança ocorre apenas se as pessoas são influenciadas para fazerem o que é ético e benéfico para a organização e elas próprias (...)” e que “a liderança inclui todas as tentativas de influência, independentemente do propósito que move o influenciador e do beneficiário da sua conduta (...). Os actos de liderança podem conter múltiplos motivos, sendo geralmente impossível descortinar as reais intenções do líder e os beneficiários das suas acções.

(Cunha et all, 2004: 268-269)

Segundo Maxwell (2008, p.43),

“a capacidade para liderar é (...) um conjunto de competências (...) que (...) podem ser apreendidas e melhoradas”. A liderança é um processo complicado com várias fases e que envolve: “respeito, experiência, força emocional, competências interpessoais, disciplina, visão, senso de oportunidade, timing”. Consequentemente, “os líderes precisam de (...) experiência para serem eficazes”.

(Maxwell, 2008: 43)

Goleman et all referem que:

“em tudo que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção – o sucesso depende da forma como o fazem. (...). Se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia”.

(Goleman et al, 2003: 23)

A liderança surge em diversos contextos organizacionais e no que diz respeito à organização escolar, Nóvoa considera que:

“(...) 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”.

(Nóvoa, 1992: 26)

Para Barker (2007) a acção da liderança tem, portanto, de ser criativa e inovadora, e os líderes devem estar preocupados com a criação e a recriação de comunidades de aprendizagem que envolvam toda a vida democrática da comunidade educativa, pelo que é fundamental a recolha e a circulação da informação.

Segundo Ceitil (2006), “a liderança é uma das missões mais nobres e importantes que um ser humano pode desempenhar, quer seja num país, numa autarquia, numa empresa, numa organização, numa família” (Ceitil, 2006: 112).

1.1. Teorias de Liderança

Ao longo dos tempos e perante diversos estudos realizados, um número elevado de autores desenvolveram diversas teorias sobre a liderança, podendo estas ser agrupadas em três grandes grupos: Teorias de Traços de Personalidade, Teorias sobre Estilos de Liderança e Teorias Situacionais da Liderança.

1.1.1. Teorias de Traços de Personalidade

Um traço é uma qualidade ou característica da personalidade. Segundo esta teoria, o líder é aquele que possui alguns traços específicos de personalidade que o distinguem das demais pessoas. As teorias de traços de personalidades partem do pressuposto de que certos indivíduos possuem uma combinação especial de traços de personalidade que podem ser definidos e utilizados para identificar futuros líderes potenciais.

Os primeiros estudos realizados sobre liderança colocaram o foco nos fatores psicológicos, que defendia que as pessoas possuíam algumas características ou traços que poderiam ser

hereditários. Stogdill (1974) identificou os seguintes traços e qualidades como fundamentais para os líderes:

Tabela 2. 8 - Traços e qualidades fundamentais para os líderes.

Traços	Qualidades
Adaptável às situações	Inteligência
Atento ao ambiente social	Criativo
Ambicioso e <i>achievement-oriented</i>	Diplomático
Agressividade	Discurso fluido
Cooperativo	Conhecimento da tarefa do grupo
Decidido	Organizado
Fidedigno	Persuasivo
Dominante	Socialmente habilidoso
Energético	
Persistência	
Confiança própria	
Tolerância ao stress	
Disposto a assumir responsabilidades	

Fonte: Stogdill (1974)

Os estudos realizados por Stogdill e Rego, dizem-nos que:

“as diversas décadas de pesquisa levadas a cabo neste domínio não permitiam suportar a premissa de que certos traços são absolutamente necessários para a liderança eficaz”, mas possibilitavam considerar que “um indivíduo com certos traços tem mais possibilidades de ser um líder eficaz do que os sujeitos que não os possuem”, embora tal não lhe garanta “automaticamente, a eficácia”

(Stogdill, Rego, 1997: 58)

Para Chiavenato (1993), as teorias de traços de personalidade são as mais antigas sobre a liderança. Foram fortemente influenciadas pela designada teoria do “grande homem”, que se baseia nas realizações pessoais, que dominaram a história da humanidade, para explicar a evolução do mundo. Estas teorias pressupõem que determinadas pessoas têm uma mescla de traços de personalidade que, após serem definidos, podem ser usados para identificar prováveis líderes e para avaliar a eficácia da liderança. Porém, não há uniformidade de características e traços de personalidade comuns nos vários autores que se dedicam ao estudo deste assunto.

No entanto, Chiavenato (1993), através de um cuidadoso estudo feito à extensa bibliografia sobre os traços de personalidade que definem o líder, resume alguns dos principais traços citados pelos autores, a saber:

1. Traços físicos - energia, aparência e peso;
2. Traços intelectuais - adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança;
3. Traços sociais - cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa;
4. Traços relacionados com a tarefa - impulso de realização, persistência e iniciativa.

Desta forma, para as teorias dos traços de personalidade, um líder deve possuir uma boa aparência física, ser inteligente, de fácil relacionamento e determinado, para alcançar uma liderança de sucesso.

1.1.2. Teorias dos Estilos de Liderança

O parcial insucesso da teoria dos traços da personalidade levou os investigadores, entre a década de quarenta e início dos anos setenta, a estudar os comportamentos dos indivíduos que ocupam cargos de chefia formal e de indivíduos que espontaneamente surgem como líderes.

A incapacidade da teoria dos traços da personalidade para explicar a liderança e o aparecimento dos líderes levou os investigadores a procurar outras alternativas, sendo que uma delas se refere “ao comportamento dos líderes sugerindo nomeadamente, e de um modo geral, que determinados comportamentos específicos diferenciam os líderes dos não líderes” (Teixeira, 1998: 141).

Estas teorias estudam a liderança numa perspectiva do comportamento do líder em relação às pessoas de um grupo ou de uma organização. Contrariamente às teorias dos traços de personalidade, que se referem àquilo que o líder é, estas teorias abordam o que o líder faz (Chiavenato, 1993).

Na perspectiva da abordagem comportamental, Costa refere que “não poderemos esquecer, pela divulgação de que têm sido alvo, designadamente no campo educacional e pedagógico, os conhecidos três estilos de liderança de Kurt Lewin: o autocrático, o democrático e o liberal” (Costa, 2000: 19-20).

As teorias sobre estilos de liderança estudam a eficácia da liderança ao nível do estilo de comportamento do líder, independentemente das suas características pessoais. Os estilos de liderança têm em atenção o comportamento do líder em relação aos seus subordinados.

Os trabalhos de Lewin, Lippitt e White, realizados entre 1930 e 1940, estiveram na origem dos primeiros estilos de liderança propostos. Em 1939, os autores White & Lippitt, analisaram a reação e o rendimento de um grupo de crianças, quando expostas a diferentes tipos de liderança, identificando três estilos do líder: estilo autocrático, estilo democrático e estilo liberal ou *laissez-faire*. Estas teorias ainda hoje se mantêm atuais e segundo Chiavenato (2000), é possível considerar três tipos ou estilos de liderança:

1. Estilo Autocrático – Todos os procedimentos são centralizados e impostos pelo líder sem consultar o grupo. Há desconhecimento completo dos objetivos do trabalho e as tarefas são sempre transmitidas pelo líder. Não existe um espaço para a iniciativa pessoal, sendo este tipo de liderança gerador de conflitos, de atitudes de agressividade, de frustração, de submissão e de desinteresse. O líder elogia e critica, de forma pessoal, o trabalho de cada pessoa.
2. Estilo Democrático – Todos os procedimentos são decididos pelo grupo, sob a orientação do líder, que apresenta os objetivos e indica formas de os alcançar permitindo, contudo, alternativas de escolha. Os elogios e críticas que o líder faz são relacionados com factos e não com as pessoas.
3. Estilo Liberal ou *laissez-faire* – O líder delega, de forma total, as decisões e procedimentos ao grupo, deixando-os completamente à vontade e sem controlo, com liberdade completa para as decisões quer sejam do grupo, quer sejam dos indivíduos. Os objetivos e formas de os alcançar são da total responsabilidade do grupo. O líder não critica nem elogia, só fazendo questionários quando questionado.

(Chiavenato, 2000: 138)

Na prática, verifica-se que o líder de qualquer organização educativa opta pelos diferentes tipos de liderança conforme as necessidades, motivações e contextos educativos. A principal dificuldade reside no facto de saber, de acordo com as circunstâncias do momento, quando deve utilizar cada um dos tipos de liderança.

Na tabela 2.9 podemos verificar o resumo das principais características e consequências do estilo autocrático.

Tabela 2. 9 - Principais características e consequências do estilo autocrático

	Caraterísticas do Estilo	Consequências do Estilo
Estilo Autocrático	<ul style="list-style-type: none"> - O líder fixa as diretrizes sem qualquer participação do grupo. - O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, uma de 	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo revela uma grande tensão, frustração, agressividade, ausência de espontaneidade e iniciativa. Não existe amizade. Embora aparentemente gostem do que fazem, não revelam

	<p>cada vez, à medida que são necessárias para o grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O líder determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho. - O líder é dominador e “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada subordinado. 	<p>qualquer satisfação em relação à tarefa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho só se desenvolve na presença física do líder. Quando este se ausenta, os grupos produzem pouco e tendem a expandir os sentimentos recalcados agredindo-se e tornando-se indisciplinados.
--	--	---

Fonte: Fachada (2012, p. 446)

Na tabela 2.10 podemos verificar o resumo das principais características e consequências do estilo democrático.

Tabela 2. 10 - Principais características e consequências do estilo democrático

	Caraterísticas do Estilo	Consequências do Estilo
Estilo Democrático	<ul style="list-style-type: none"> - As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, sendo o papel do líder de assistir e de estimular. - É o grupo que esboça as providências e as técnicas para atingir os objetivos, solicitando aconselhamento técnico ao líder. - É o grupo que decide sobre a divisão das tarefas e cada membro do grupo escolhe o seu companheiro de trabalho. - O líder procura ser um membro igual aos outros do 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve-se a amizade entre os vários elementos do grupo. - O líder e os subordinados desenvolvem comunicações espontâneas, francas e cordiais. - O trabalho desenvolve-se a um ritmo suave e seguro, mesmo que o líder se ausente. Existe um clima de satisfação.

	grupo, não se encarregando muito de tarefas. É objetivo, e quando critica limita-se aos factos.	
--	---	--

Fonte: Fachada (2012, p. 447)

Na tabela 2.11 podemos verificar o resumo das principais características e consequências do estilo liberal.

Tabela 2. 11 - Principais características e consequências do estilo liberal (*laissez-faire*)

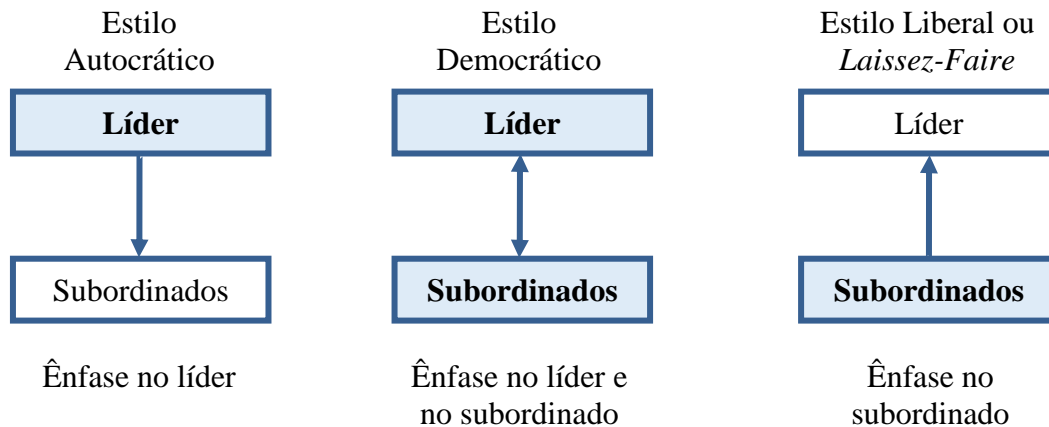
	Caraterísticas do Estilo	Consequências do Estilo
Estilo Liberal ou <i>laissez-faire</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Os elementos do grupo têm liberdade completa para tomar as decisões com a participação mínima do líder. - A participação do líder é limitada, esclarecendo apenas quem pode fornecer informações ao grupo. - É o grupo que decide sobre a divisão das tarefas e escolhe os seus companheiros. O líder não participa. - O líder não regula nem avalia o que se passa no grupo. Faz alguns comentários irregulares sobre a atividade do grupo quando é questionado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apesar dos elementos do grupo terem uma atividade intensa, a produção não é satisfatória. - As tarefas desenvolvem-se ao acaso com oscilações e perde-se muito tempo com discussões. Fala-se mais de questões pessoais que de trabalho. - Verifica-se um certo individualismo agressivo e pouco respeito pelo líder.

Fonte: Fachada (2012, p. 448)

Dos três estilos de liderança apresentados, podemos concluir que o grupo que produz maior quantidade de trabalho é o autocrático, mas o que apresenta uma maior qualidade no trabalho é o democrático.

A figura 2.1 apresenta a ênfase dada em cada um dos estilos de liderança.

Figura 2. 1 - As diferentes ênfases decorrentes dos três estilos de liderança



Fonte: Chiavenato (2000, p.139).

Chiavenato (2000) diz que “o líder utiliza os três processos de liderança, de acordo com a situação, com as pessoas e com a tarefa a ser executada” (Chiavenato, 2000: 140). O líder tanto manda cumprir ordens, como consulta os subordinados antes de tomar uma decisão, como também sugere a algum subordinado realizar determinadas tarefas: ele utiliza a liderança autocrática, a democrática e a liberal. O desafio da liderança, segundo o autor, é saber quando utilizar qual processo, com quem e dentro de que circunstâncias e atividades a serem desenvolvidas.

1.1.3. Teorias Situacionais de Liderança

As teorias situacionais surgiram como reação à teoria dos traços de liderança. Estas teorias explicam o conceito de liderança, recorrendo a um sistema que inclui não só o pressuposto das teorias atrás mencionadas, mas também às variáveis situacionais. Como referimos, as teorias de traços de personalidade centram-se nas características do líder e as teorias dos estilos de liderança, no impacto que o comportamento do líder produz nos seus subordinados. As teorias situacionais defendem que não existe um único estilo ou característica de líder que

satisfaça todas as situações de liderança. Então, para cada situação, deve ser aplicado um tipo de liderança que consiga atingir a eficácia e a eficiência dos liderados. Estas teorias permitem ao líder uma maior versatilidade na sua atuação, visto que tem mais hipóteses de alterar o rumo dos acontecimentos. Pode alterar a situação e adequá-la a um determinado tipo de liderança ou escolher um tipo de liderança e adaptá-lo à situação concreta (Chiavenato, 1993).

O líder pode recorrer aos comportamentos de liderança e adequá-los às suas relações com os subordinados. Tannenbaum e Schmidt (1958) apresentaram um estudo sobre uma abordagem situacional de liderança onde exibem uma série de tipos de comportamento de liderança. Estão organizados numa escala, onde cada tipo de comportamento está relacionado com o grau de autoridade do líder e com o grau de liberdade dos subordinados na tomada de decisões. À direita da escala localiza-se a liderança centralizada nos subordinados; à esquerda da escala situa-se a liderança centralizada no chefe; no meio da escala ficam as lideranças, ora mais centralizadas no líder, ora mais centralizadas nos subordinados.

1.2. Teorias Contemporâneas de Liderança

No início da década de 80 surgiram novas teorias de liderança, onde estudos começam a identificar um líder que centra as suas atenções na criação e gestão da cultura da sua organização, um líder cultural (Costa, Mendes & Ventura, 2000).

Bryman (1992) contextualiza este período da seguinte forma:

No início dos anos de 1980 havia um pessimismo sobre a teoria e a pesquisa sobre liderança. A enorme quantidade de resultados dos pesquisadores parecia ter criado pouco ao que se podia agarrar com alguma certeza. Cada nova esperança parecia colidir com uma parede de resultados inconsistentes, problemas metodológicos (...) havia considerável desilusão com a teoria e pesquisa sobre liderança.

(Bryman, 1992: 20-21)

Estas novas teorias de liderança tiveram um contributo valioso de Burns (1978) que faz a distinção entre liderança transformacional e transacional.

O líder deixou de ser visto como alguém que dirige de forma mecânica e hierárquica, para começar a ser percebido como alguém que, de acordo com a realidade organizacional e os valores que lhe servem de suporte, define o seu modo de agir. Costa (2000) designa este líder como líder cultural, uma vez que este centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização.

A liderança transformacional e a liderança transacional foram dois modelos de liderança propostos em 1978 por Burns. Considerando os diferentes modelos e teorias de liderança, o instrumento de recolha de dados utilizado no nosso estudo – *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* – vamos analisar os três modelos de liderança que são explorados no inquérito por questionário, a saber: transformacional, transacional e *laissez-faire*.

1.2.1. Liderança transformacional

O conceito de liderança transformacional tem vindo a ser discutido por diversos autores, no entanto este termo foi utilizado pela primeira vez por Burns (1978), que descreve o conceito de liderança transformacional como o “procedimento através do qual os líderes fomentam o empenhamento e o comprometimento dos colaboradores, levando-os a ter comportamentos espontâneos e de entrega total à causa da organização” (Burns, 1978 apud Pereira, 2006: 32). Bass (1985) definiu a liderança transformacional, considerando os efeitos que o líder tem sobre os seus seguidores. Para este autor, os líderes transformacionais assumem-se como agentes de mudança, incitando e transformando as atitudes, as crenças e os motivos dos seus colaboradores, no sentido de tomarem consciência das suas necessidades. Com efeito, o líder transformacional motiva os seus colaboradores “introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideias.” (Castanheira & Costa, 2007: 143). Nye (2009) refere que os líderes transformacionais “inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando momentos de conflito e de crise para despertarem as suas consciências e para os transformarem” (p. 89), referindo que este tipo de líderes prescinde do interesse próprio em favor do bem comum.

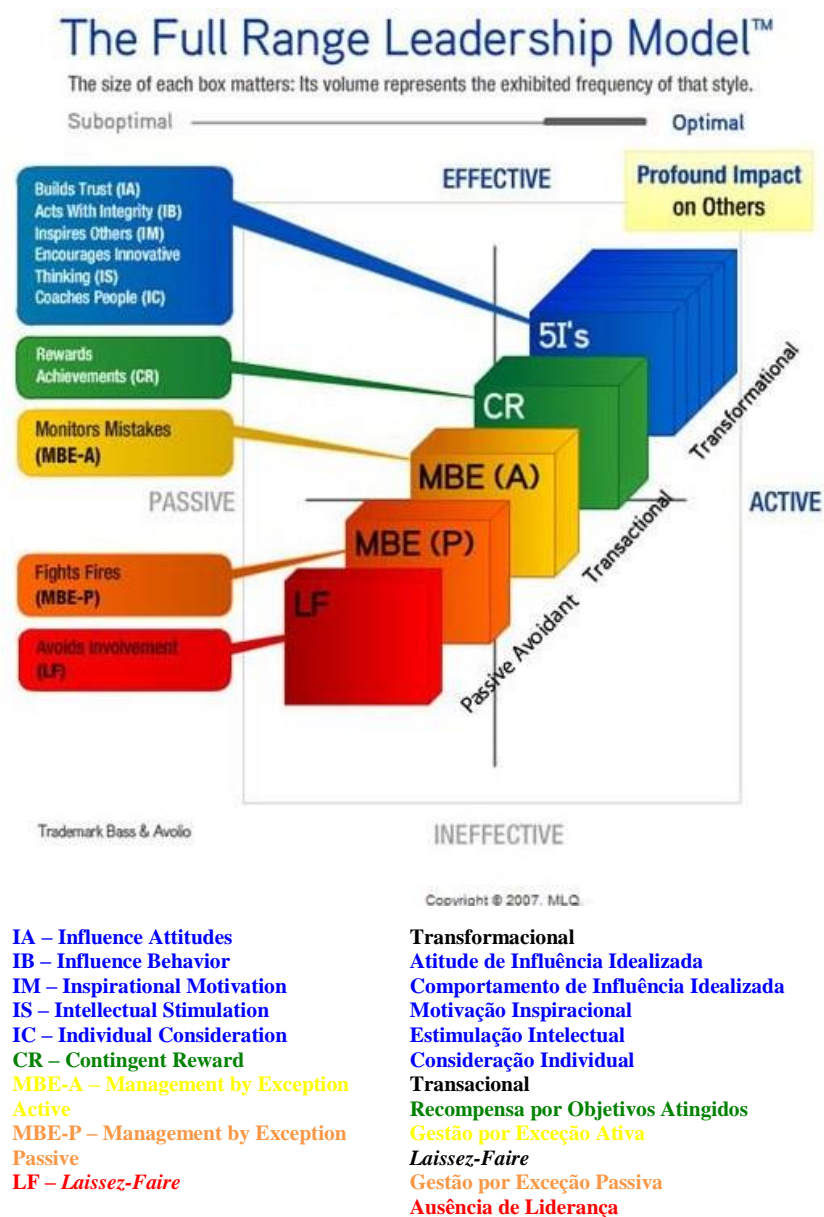
A influência dos líderes através do processo transformacional pretende, em última instância, alterar o modo como os colaboradores se auto percebem, enfatizando os desafios e as oportunidades que o contexto lhes apresenta (Bass & Avolio, 2004).

O líder transformacional pode ser descrito do seguinte modo: “aumenta a consciência de que é necessário fazer bem e que isso é importante e eficaz; ajuda a elevar nos colaboradores a necessidade de concretizações práticas e auto-formação; nutre nos participantes uma elevada maturidade e moral; mobiliza os seguidores a irem além dos seus egoísmos pelo bem do grupo, organização ou sociedade.” (Bass, apud Pereira, 2006: 35).

Bass et al. (2003) referem que por aplicação do *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-Form 5x)*, a liderança transformacional pressupõe cinco componentes essenciais:

atributos de influência idealizada, comportamentos de influência idealizada, motivação inspiracional, estimulação intelectual e consideração individual (Antonakis, 2001; Avolio & Bass, 2002; Avolio, Bass & Jund, 1999; Den Hartog, Van Muijen e Koopman, 1997). Este instrumento de recolha de dados tem por objetivo aferir a incidência de comportamentos de estilo de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*, do líder de um grupo (Antonakis, 2001; Avolio & Bass, 2002; Tejada, Scandura & Pillai, 2001) e será especificado e aplicado no Capítulo III – Metodologia desta investigação.

Figura 2. 2 - Estilo de liderança segundo o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)²



² Acedido em http://elijahconsulting.com/wp-content/uploads/2013/01/FRLM-Graphic_1.jpg

Os líderes transformacionais com os atributos de influência idealizada exercem grande poder e influência sobre os seus seguidores, sendo frequentemente carismáticos, com moral, integridade e confiança elevada. Os líderes transformacionais com característica de comportamentos de influência idealizada inspiram os seus seguidores e valorizam o sentido coletivo em detrimento do individual. As questões do Questionário de Liderança Multifatorial (MLQ) que estão relacionadas com os atributos de influência idealizada e comportamentos de influência idealizada são:

- Atributos de influência idealizada
 - Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele/ela (questão 10);
 - Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo (questão 18);
 - Age de forma a incutir respeito por ele/ela (questão 21);
 - Exibe um sentido de poder e de confiança (questão 25).
- Comportamentos de influência idealizada
 - Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes (questão 6);
 - Realça a importância de ter um forte sentido de missão (questão 14);
 - Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões (questão 23);
 - Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo (questão 34).

Para Bass (2006), os líderes transformacionais acreditam em formas de motivar e inspirar aqueles que os rodeiam. O espírito de equipa, o otimismo e o entusiasmo são indicadores dos líderes transformacionais. “Os líderes engajam os seus liderados em situações visionárias, previsão de cenários futuros; criam e comunicam claramente as expectativas para os liderados que querem e demonstram igualmente o compromisso com os objetivos e a visão compartilhada.” (Bass, 2006: 6).

Os líderes inspiracionais motivam os que os rodeiam, através do seu comportamento, promovendo o espírito de equipa, e conseguem promover e reforçar expectativas positivas. As questões do Questionário de Liderança Multifatorial (MLQ) que estão relacionadas com a motivação inspiracional são:

- Fala com otimismo acerca do futuro (questão 9);
- Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado (questão 13);
- Apresenta uma visão positiva e motivadora do futuro (questão 26);
- Expressa confiança de que os objetivos serão alcançados (questão 36).

Os líderes transformacionais estimulam os seus liderados a serem inovadores, criativos e críticos, questionando os princípios adotados e procurando soluções para problemas. As questões do Questionário de Liderança Multifatorial (MLQ) que estão relativas à estimulação intelectual são:

- Reflete sobre pressupostos críticos de forma a questionar se estes são apropriados (questão 2);
- Procura alternativas diferenciadas para solucionar diferentes problemas (questão 8)
- Faz com que os outros olhem para os problemas de muitos e diferentes perspetivas (questão 30);
- Sugere novas alternativas, maneiras de realizar e completar as tarefas (questão 32).

Na liderança transformacional, os líderes cultivam a consideração individual através da criação de um ambiente colaborativo, da delegação de responsabilidades, da partilha das preocupações e as diferenças individuais são aceites e reconhecidas. As questões do Questionário de Liderança Multifatorial (MLQ) que estão relacionadas com a consideração individual são:

- Investe o seu tempo ensinando e treinando os docentes a resolverem problemas (questão 15);
- Trata-me como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo (questão 19);
- 29 - Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes em relação aos outros indivíduos (questão 29);
- Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes (questão 31).

1.2.2. Liderança transacional

A liderança transacional envolve a atribuição de recompensas em troca da sua obediência. Neste sentido, “a liderança transacional refere-se à relação entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesses.” (Bass, 1999, p. 10). A liderança transacional incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e de castigos pelo seu desempenho efetivo.

Para Castanheira & Costa (2007) o fundamento da liderança transacional baseia-se “numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspectiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas

impostas pela realidade organizacional.” (p. 142). O líder transacional focaliza a sua atuação na manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores em detrimento da satisfação dos mesmos. A liderança transacional pressupõe duas componentes essenciais: recompensa contingencial e a gestão por exceção ativa.

A recompensa contingencial baseia-se na utilização de consequências positivas por parte do líder em face dos bons desempenhos do indivíduo ou do grupo. A ação desta componente é considerada eficaz na motivação do outro para conseguir atingir níveis de desempenho e de desenvolvimento mais elevados. “A liderança no que diz respeito ao componente de recompensa de contingente está relacionada ao líder que atribui ou que obtém o acordo do liderado em relação ao que precisa ser feito em contrapartida de promessas ou recompensas reais, isto é, há uma oferta e troca para se realizar a atribuição.” (Bass, 2006: 8).

As questões do Questionário de Liderança Multifatorial (MLQ) que estão relacionadas com a recompensa contingencial são:

- Dá-me apoio em troca de meus esforços (questão 1);
- Discute quem é responsável por atingir uma meta específica de desempenho (questão 11);
- Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos (questão 16);
- Exprime satisfação quando vou ao encontro do desempenho esperado (questão 35).

Na gestão por exceção ativa o líder só atua quando as coisas correm mal ou se afastam do esperado. O líder monitora ativamente desvios dos padrões estabelecidos, erros e falhas nas atribuições dos liderados com o objetivo de tomar ações corretivas, quando necessário (BASS, 2006). Trata-se de uma transação corretiva e tende a ser menos eficaz do que o reforço por contingente ou que os componentes da liderança transformacional. As questões do Questionário de Liderança Multifatorial (MLQ) que estão relacionadas com a gestão por exceção ativa são:

- Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios em relação aos padrões esperados (questão 4);
- Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas (questão 22);
- Mantém-se a par de todos os erros (questão 24);
- Centra a sua atenção nas falhas a fim de atingir os desempenhos esperados (questão 27).

1.2.3. Liderança *laissez-faire*

A liderança *laissez-faire* é caracterizada pela ausência de liderança e, por definição, a forma menos eficaz de acordo com as pesquisas em liderança, traduzida normalmente por uma ineficácia de resultados obtidos. Ao contrário da liderança transformacional ou transacional, não é possível encontrar um ambiente de trabalho com objetivos definidos, dado que o responsável adia tomar decisões importantes, não assume qualquer plano de ação, ignorando completamente a sua autoridade e responsabilidades. Como referem Bass e Avoilo (1999) o estilo de liderança *laissez-faire* é simplesmente a negação da liderança.

No estilo de liderança *laissez-faire*, a ênfase está nos liderados, pelo que Chiavenato (2003) defende que “o líder tem uma participação mínima, dando total liberdade aos membros do grupo para tomarem decisões. Só intervém caso seja solicitado, não realizando qualquer tipo de avaliação nem controlando os acontecimentos. Os elementos do grupo é que escolhem e dividem as tarefas.” (Chiavenato, 2003: 125).

Em resumo, a liderança *laissez-faire* caracteriza-se pela manifestação de atitudes comportamentais indiferentes face aos problemas, permitindo que estes se acumulem e agravem, condicionando o normal funcionamento dos grupos e da organização. As questões do Questionário de Liderança Multifatorial (MLQ) que estão relacionadas com a Gestão por Exceção Passiva (GEP) são:

- Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam (questão 3);
- Espera que algo corra mal antes de agir (questão 12);
- Mostra acreditar na máxima “enquanto as coisas vão funcionando não se deve alterar” (questão 17);
- Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir (questão 20).

As questões do Questionário de Liderança Multifatorial (MLQ) que estão relacionadas com a Ausência de Liderança (AL) são:

- Evita envolver-se quando surgem questões importantes (questão 5);
- Encontra-se ausente quando dele/dela se precisa (questão 7);
- Evita tomar decisões (questão 28);
- Demora a responder a questões mais urgentes (questão 33).

A partir da formulação destas componentes, Avolio e Bass (1994) sugeriram uma combinação das várias dimensões da liderança. O perfil de liderança ideal é aquele que é caracterizado por baixas frequências de *laissez-faire*, seguindo-se uma maior utilização dos

estilos transacionais e, uma elevada utilização das áreas transformacionais, que constituem o centro das suas ações.

1.3. Liderança e Gestão

A literatura disponível aponta para que muitos autores tratam como sinónimos os vocábulos liderança e gestão. Hughes, et al afirmam que:

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

(Hughes et al, 1996: 13)

Neste sentido, o termo gestão está relacionado com as competências técnicas, a racionalização e operacionalização de metas, tendo em vista a prossecução de objetivos definidos, enquanto que o termo liderança está ligado a um conjunto de competências, mais do domínio emocional, à visão, à partilha de ideias, à inovação e à mudança. Nesta linha de pensamento, Bento (2008a) afirma que:

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

(Bento, 2008a: 37).

Cuban (1988, citado por Silva, 2010) distingue gestão e liderança apresentando os seguintes conceitos:

Por liderança, entende-se a acção de influenciar os outros a alcançarem fins desejáveis. Os líderes são pessoas que inspiram objetivos, motivação e acções de outros. Frequentemente iniciam processos de mudança para alcançar objetivos 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.

(Silva, 2010: 77)

Os gestores e os líderes exercem então diferentes funções. Rost e Smith, (in Rego, 1998: 31), apresentam características distintas entre gestão e liderança, conforme se pode observar a partir da tabela 2.12:

Tabela 2. 12 - Gestão e Liderança

Gestão	Liderança
<p>É um relacionamento de autoridade.</p> <p>É levada a cabo com gestores e subordinados.</p> <p>Envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços numa organização.</p> <p>Requer coordenação de atividades para produzir e vender bens e/ou serviços que reflitam os propósitos da organização.</p>	<p>É uma influência de relacionamento.</p> <p>É levada a cabo com líderes e seguidores.</p> <p>Envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização.</p> <p>Requer que as mudanças procuradas reflitam os propósitos mútuos de líderes e seguidores.</p>

Fonte: adaptado de Rost e Smith, (in Rego, 1998: 31)

Whitaker (2000, p. 89) afirma que “um dos pontos mais significativos é que a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos tempos”. Apesar das várias posições defendidas existe um ponto comum entre a liderança e a gestão, sendo ambas consideradas necessárias para as organizações. Alguns autores analisam as vantagens ou desvantagens destas duas funções serem exercidas pelas mesmas pessoas. Para serem bem sucedidas, as organizações necessitam de bons gestores e bons líderes, combinando uma gestão e uma liderança fortes.

1.4. Liderança em contexto escolar

Ao efetuarmos uma revisão da literatura sobre o tema concluímos que a gestão e a liderança das escolas em Portugal aparecem como funções inter-relacionadas, chegando mesmo a haver sobreposição entre elas. “Em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais próximo de uma função de gestão (management) do que de um exercício assumido de liderança (leadership)” (Silva, 2010: 71).

Hargreaves e Fink (2007) referem que a

liderança escolar deve estar assente na aprendizagem, na medida em que a liderança sustentável deve promover a aprendizagem, colocando-a à frente de tudo”. Estes autores, ao defenderem a

que chamam a liderança sustentável, defendem a necessidade de se atender a uma verdadeira aprendizagem e não à “conveniência dos resultados escolares imediatos.

(Hargreaves e Fink, 2007: 77)

Neste sentido, os líderes devem:

- “Ser advogados e defensores apaixonados de uma aprendizagem profunda e ampla para todos os alunos;
- Empenhar-se em melhorar as antigas competências básicas da literacia e da matemática, mas sem que a concentração nesses aspetos leve a excluir tudo o resto: isto é abraçando também as novas competências básicas da criatividade; da comunicação escrita, oral e visual; envolvimento com novas tecnologias; da compreensão e da capacidade de se trabalhar com diferenças sociais e culturais e da consciencialização e empenhamento na sustentabilidade ambiental;
- Dar prioridade à aprendizagem e não à testagem, para que a subida dos resultados de uma aprendizagem seja autêntica e produtiva;
- Fazer da aprendizagem a prioridade das prioridades;
- Tornar-se conhecedor das questões da aprendizagem;
- Fazer com que a aprendizagem seja transparente entre os educadores de uma escola; tornar-se testemunha omnipresente da aprendizagem;
- Demonstrar uma liderança assente em evidências, através da promoção de uma inquirição ativa sobre a aprendizagem;
- Promover uma avaliação para a aprendizagem, de forma, a que a avaliação diagnóstica estimule sobre o que o aluno aprende;
- Envolver os alunos em discussões e em decisões sobre a sua própria aprendizagem;
- Envolver mais os pais na aprendizagem dos filhos;
- Servir de modelo de uma aprendizagem adulta profunda e ampla;
- Criar as condições emocionais para que a aprendizagem ocorra cultivando ativamente uma literacia emocional entre alunos e docentes, para que possam trabalhar mais eficazmente com as pessoas com quem convivem.”

(Hargreaves & Fink, 2007, p.62).

Opdenakker e Damme (2007, citados por Silva, 2010) nos estudos realizados, sobre a análise das práticas escolares e dos resultados de aprendizagem e considerando o contexto escolar, a composição social dos alunos e a liderança escolar, verificaram que “as escolas podem afetar os resultados de aprendizagem dos seus alunos independentemente da composição social destes e do contexto, em função das práticas escolares” (Opdenakker e Damme, 2007 apud Silva, 2010: 42).

Segundo Barroso, Afonso e Dinis (2007) em Portugal ainda há muito a fazer, dado que as

"recentes pressões da opinião pública para um maior controlo social das escolas e da complexidade dos problemas em si, as tendências actuais na evolução das funções do administrador escolar não são muito claras. Na gestão escolar, as medidas políticas sucessivas dos governos têm flutuado entre o autoritarismo burocrático tradicional e a crença na regulação da concorrência virtual. Um bom ponto de partida para um repensar da gestão da escola poderia ser a ênfase no aspecto político e comunidade de escolas públicas e tornando o administrador da escola um mediador local de interesses e valores".

(Afonso e Dinis, 2007: 43)

Como podemos deduzir pelos resultados dos estudos efetuados por Opdenakker e Damme (2007) e pelas opiniões expressas de Barroso et al. (2007) a liderança escolar é de suma importância para a obtenção dos melhores resultados possíveis na educação. Podemos dizer,

com base nestas opiniões, que nos dias em que vivemos, a educação não se compadece com a falta de pessoas profissionalizadas e com preparação adequada para o cargo de liderança que exercem. Podemos ainda concluir que a escola terá que ter os melhores profissionais a exercerem as funções de liderança, visto que, a qualidade do desempenho exercido pelos líderes é fundamental para o sucesso da escola, para quem a frequenta e para quem nela trabalha.

Azevedo J. (2010) coloca a questão:

“Por exemplo, pode um líder educativo, equilibrar a sua responsabilidade de liderança e de gestão de maneira que a escola melhore a sua qualidade” (p.3)? Segundo o autor, os líderes de uma escola estabelecem diretivas e exercem influência para atingir as finalidades da escola. “Três grandes categorias de práticas foram identificadas como importantes para o sucesso de uma liderança em praticamente todas as escolas, a saber: estabelecer orientações, desenvolver as pessoas e a escola”

(Azevedo J, 2010: 1)

Assumindo-se como um líder, o diretor de uma escola deverá conseguir a colaboração de todos os elementos da comunidade escolar na concretização do processo educativo.

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

(Sergiovanni, 2004b: 126).

1.5. Desafios das Lideranças Escolares

A sociedade e a escola encontram-se em constante mudança. A escola atual exige a todos os intervenientes do processo educativo novas formas de atuação. O novo modelo de gestão e administração dos estabelecimentos escolares em vigor, introduzido pelo Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, modificou a vida nas escolas, houve mudanças ao nível do órgão de direção, com o novo cargo de Diretor, com atribuição de diferentes funções das que tinha o Presidente do Conselho Executivo, no anterior modelo, definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98. Perante este cenário, colocamos a seguinte questão: que tipo de liderança emerge das alterações introduzidas?

Greenfield (2000) diz que

“a liderança torna-se, assim, crítica na administração duma escola porque é o meio mais eficaz pelo qual os professores e outros membros podem ser influenciados a voluntariamente mudar as suas preferências, e é a base fundamental pela qual um administrador pode eficazmente dar resposta e negociar as exigências do contexto que constituem o universo do trabalho do administrador escolar”.

(Greenfield, 2000: 277)

Azevedo (2003) refere que “deve ser dada muita liberdade de acção aos órgãos competentes de cada escola para que, em cada contexto social preciso, as competências destes órgãos realmente se exerçam” (p. 60). Este autor defende que o líder deve incentivar o trabalho em equipa, criando ambientes facilitadores do processo de ensino aprendizagem com o objetivo de aumentar a qualidade da educação. Enumera algumas características para se ser um bom líder, nomeadamente:

- aprender a ser humilde, a confiar e a ser facilitador do trabalho das várias equipas;
- aprender a recolher informação no quotidiano, a estudá-la e a tomar decisões;
- aprender a ensinar, com o seu próprio exemplo e com a sua opinião, o que é a educação;
- aprender a construir uma visão para a melhoria da sua escola e manter um rumo claro para a prosseguir;
- aprender a ser flexível, a negociar, a comunicar permanentemente com os vários intervenientes na vida escolar, sobretudo professores, alunos e pais;
- aprender a ser um animador e a alimentar a esperança na melhoria gradual do desempenho da instituição educativa;
- aprender a acreditar no trabalho em equipa;
- aprender a melhorar o seu desempenho profissional;
- aprender a sistematizar os principais referentes da instituição, normativos e simbólicos, valores e tradições numa cultura própria, capaz de dar sentido ao que cada um faz e ao rumo da instituição.

(Azevedo, 2003: 83-84)

A estas características está associada uma liderança onde é incentivada a participação de todos no processo educativo: diretores, pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais, encarregados de educação e a restante comunidade local.

Barroso (2002) alerta-nos para a limitada investigação que existe no nosso país que não permite delinear convenientemente as competências inerentes aos diretores das escolas. Aponta cinco competências fundamentais para as funções de um líder, que vêm completar e explicitar as que já enumerámos:

- “a capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser;
- a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão;
- a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros;
- fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e actuar rapidamente para resolver problemas;
- capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola – uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos.”

(Barroso, 2002: 97)

Depois de analisarmos as várias conceções teóricas, podemos concluir que as características comuns encontradas nos diversos autores tentam definir um líder essencial aos desafios com que se deparam hoje em dia as nossas organizações educativas, considerando a liderança como elemento de fundamental relevância para o desenvolvimento organizacional. “O líder é percebido como o seu primeiro e principal responsável, como aquele que, possuindo

uma visão do futuro, deve indicar a direcção a seguir e levar ao desenvolvimento do projecto que enformará (e informará) a acção colectiva” (Costa, 2003 a: 134). O líder necessita olhar para o futuro, assumindo responsabilidades na planificação e execução de projetos, encarando os novos desafios e oportunidades, sempre atento à realidade e às mudanças, de forma a dar as melhores respostas educativas. Neste sentido, tem que dar atenção a uma maior interligação entre o processo pedagógico e o administrativo, consolidando estratégias de relacionamento entre todos os intervenientes do processo educativo, concebendo uma autêntica identidade organizacional.

Compete ainda às nossas escolas assumir a responsabilidade de mudar o rumo da educação, de acordo com as necessidades da sociedade em que se inserem, através de líderes visionários, flexíveis, com iniciativa e abertos à participação de todos, de forma a atingir os objetivos da instituição que dirigem com sucesso e eficácia. Liderar uma organização educativa é estabelecer caminhos, saber lidar com indivíduos com um elevado grau de autonomia, que são os professores, identificar as suas motivações de modo a que o seu lado profissional seja reconhecido, incentivando a sua criatividade e estabelecendo um clima que favoreça a intuição e proporcione o seu desenvolvimento individual.

Temos líderes competentes com capacidade de ouvir, sensíveis e atenciosos aos diversos pontos de vista dos outros, aproximando as pessoas, fortalecendo laços entre elas. Há líderes que antecipam os resultados, que formulam visões do futuro, transmitindo confiança e motivação a todos. Outros negociam as diferenças, conseguindo gerar consensos. Nas escolas, há lugar para todos estes perfis, porque é inconcebível agregar numa só pessoa todas as qualidades que podem qualificar uma boa liderança. Se todos trabalharem em equipa, certamente que o desenvolvimento organizacional ficará a ganhar.

O perfil de um líder pode, em certa medida, ser encarado como agente de mudança, capaz de fazer os diagnósticos de modo a direccionar as intervenções para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem, com visão e conhecimento global da escola. Neste sentido, o líder terá de combinar distintos estilos de ação: flexível, negociador e inovador, procurando sempre adaptar os estilos de liderança mais adequados e criando condições para o desenvolvimento da sua instituição, com vista ao seu objetivo primordial, elevar o sucesso educativo dos seus alunos. Portanto, um líder eficiente adequa o seu estilo de liderança à situação na qual exerce poder, ou seja, estamos diante de um “líder ajustável” (Costa, 2000: 21).

É fundamental que o líder fortaleça as competências essenciais para o desenvolvimento da organização que dirige, participando ativamente, assumindo responsabilidades e riscos, tendo visão estratégica e abertura à inovação e à mudança, disponibilizando-se para ser aprendiz e mestre e prestando constantemente auxílio e orientação à sua equipa.

Capítulo 3

Metodología

1. Considerações metodológicas

Depois de definido o tema do estudo e os objetivos, torna-se necessário definir as opções metodológicas para compreender e interpretar a realidade que pretendemos estudar e, deste modo, alcançar as condições necessárias para obter os resultados.

Relativamente aos dados recolhidos numa investigação, estes podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa. Bogdan e Biklen (1994) defendem que os dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico ... Privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p. 16). Existe um contacto direto entre o investigador e a situação que se pretende estudar. O método quantitativo deve ser utilizado quando o objeto de estudo está bem definido. Carmo e Malheiro (2008) referem que “Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre as variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, testar teorias” (Carmo e Malheiro, 2008: 196).

O sujeito central do nosso estudo é a Diretora de uma escola secundária situada na Cova da Beira. O Decreto-Lei 75/2008 criou o cargo de Diretor, que se constitui como um órgão unipessoal em oposição ao anterior órgão de gestão colegial. Daí a importância de focar o presente estudo na Diretora da escola, na perspectiva da Liderança escolar.

A presente investigação, ao centrar-se na pessoa da Diretora de uma escola secundária situada na Cova da Beira e na liderança por ela exercida, assume-se como um estudo de caso, pois, de acordo com Cohen e Manion (1990), entende-se por estudo de caso a “investigação de uma unidade individual que poderá ser uma criança, um grupo, uma turma, uma escola ou uma comunidade. (...) o objectivo deste tipo de estudo é provar e analisar intensamente o fenómeno diverso que constitui o ciclo vital da unidade” (p. 164). Para Serrano (1994a), o estudo de caso “é uma descrição intensiva, holística e uma análise de uma entidade singular, um fenómeno ou unidade social.” (p. 85). Bell (1997) defende que “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso.” (Bell, 1997: 23)

Para a recolha de dados, vamos utilizar a análise documental e o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada.

A análise documental é descrita como uma "técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina" (Pardal e Correia, 1995: 74). Os documentos que servirão de suporte à análise documental serão: Relatório de Avaliação Externa, Projeto Educativo e Regulamento Interno.

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante, que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas, dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos). Pode envolver as suas opiniões, representações, crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio. "O objectivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações" (Bell, 1997: 100). Os questionários foram aplicados aos 98 docentes da escola, que incluem 5 coordenadores de departamento e 33 diretores de turma.

A entrevista consiste numa técnica que possibilita obter informação valiosa, em virtude de haver geralmente uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida pelo investigador, com o objetivo de obter informação sobre os entrevistados. As entrevistas semiestruturadas ou informais são dirigidas através de um conjunto de perguntas em que o entrevistado dá informações, emite opiniões, descreve práticas e intenções de atuação, experiências e expressa atitudes e valores sobre o assunto da entrevista. Nas entrevistas semiestruturadas é recomendável utilizarmos um guião com o objetivo de alcançarmos respostas que permitam obter elementos de análise.

Para Coutinho (2011, p.298) toda a investigação tem na sua génese um problema inicial, que se vai tornando mais complexo à medida que a investigação progride, com interligações constantes, com novos dados, até encontrar uma interpretação válida, coerente e solucionadora. Segundo Bogdan e Biklen (1994) uma das fases mais delicadas de um processo de investigação é a "seleção do problema e não havendo nenhuma receita para o definir, é importante que este possa ser tratado, seja adequado aos recursos pessoais, materiais e técnicos da investigação e manifeste/revele pertinência para o contexto do estudo em que se insere" (Bogdan e Biklen, 1994:134).

A entrevista foi realizada à Diretora de uma escola secundária situada na Cova da Beira, após a análise estatística das respostas ao questionário.

2. Análise documental

Segundo De Ketele e Rogiers (1999), um método único de recolha de dados não fornece toda a documentação necessária à realização da investigação, pelo que, com o sentido de complementar as informações recolhidas através do questionário e da entrevista com uma visão externa, recorreremos à análise do Relatório de Avaliação Externa da Escola, nos domínios que considerámos pertinentes para os nossos objetivos (Resultados e Liderança), em função do que havíamos definido.

Considerando a consulta e análise de documentos uma importante fonte de informação no âmbito desta investigação, começamos a nossa análise a partir do relatório da avaliação externa da escola (Inspeção-Geral da Educação e Ciência) e dos documentos internos da escola: Contrato de Autonomia, Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades.

Bogdan e Biklen (1994) referem que estes documentos “podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (Bogdan e Biklen, 1994:181).

Para Bardin (1995), o objetivo da análise documental “é dar forma conveniente e representar de outro modo essa observação, por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 1995: 45).

A análise documental implica, para a sua exploração, o recurso à análise de conteúdo. No presente caso, interessava conhecer os resultados da avaliação externa da escola ao nível dos resultados escolares e da liderança e gestão. Esta análise aponta para uma possível relação entre estes dois domínios, o que está também documentado na literatura (Fullan, 2003; Bolívar, 2012; Silva, 2010; Barzanò, 2009).

Assim, no âmbito da avaliação externa das escolas, a Escola Secundária em estudo foi sujeita a avaliação externa, no ano letivo 2013/2014, tendo a Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGE) produzido o respetivo relatório, que se encontra disponível no site da IGEC. Desta avaliação resultaram classificações dos níveis de desempenho escolar alcançados nos três domínios do quadro de referência da avaliação externa: “1. Resultados - Muito Bom, Prestação do serviço educativo - Muito Bom, 3. Liderança e gestão - Muito Bom. No anexo 6 encontra-se a categorização dos dados do Relatório de Avaliação Externa

3. Inquéritos por Questionário

Os inquéritos por questionário foram utilizados para obter os dados relativos aos coordenadores de departamento, diretores de turma e docentes.

O inquérito por questionário é um conjunto de questões escritas, que segundo Afonso, (2005, p.101) tem como objetivo principal “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e contextos diferenciados”. Segundo este autor, “o inquérito por questionário (...) é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização, ou num contexto social específico.” (Afonso, 2005: 101-102). A utilização de um questionário, como método de recolha de dados, deve-se a este ser um instrumento de medida que traduz os objetivos do estudo em dados mensuráveis, permitindo a recolha de informação de forma rigorosa e fidedigna (Fortin, 1999).

O *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) é um instrumento consagrado de recolha de dados, desenvolvido por Bass e Avólio (2004) e que tem por finalidade identificar os estilos de liderança presentes numa instituição por meio da avaliação dos comportamentos do líder na percepção de seus liderados. (Antonakis, 2001; Avolio, Bass & Jund, 1999; Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1997; Tejada, Scandura & Pillai, 2001). Desenvolvido e aperfeiçoado nos últimos 25 anos, está disponível, num formulário validado de 45 itens, para a pesquisa organizacional e para fins de pesquisa individual sobre a liderança. O questionário apresenta um modelo que divide os estilos de liderança em três tipos: Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*. Possibilita a medição das percepções, em âmbito organizacional, destes três tipos de liderança e permite também medir a percepção da correlação entre os estilos de liderança e os respetivos resultados.

Na presente investigação, o instrumento utilizado foi o inquérito por questionário desenvolvido por Bass e Avolio, que se adapta a uma utilização pedagógica, pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e aplicação prática.

Utilizamos a estatística descritiva para a caracterização da amostra, recolha, tratamento e apresentação dos dados recolhidos por meio de inquérito por questionário aos professores, coordenadores de departamento e diretores de turma.

A operacionalização da recolha e tratamento dos dados ocorreu, utilizando como plataforma o *Google Forms* para a sua elaboração e aplicação online do questionário adaptado do clássico framework de Bass e Avolio (2004), denominado *Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ*. A recolha dos dados ocorreu durante os meses de outubro e novembro de 2016.

O *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) é um instrumento reconhecido de recolha de dados, desenvolvido por Bass e Avólio (2004), cuja finalidade é identificar os estilos de liderança presentes numa organização por meio da avaliação dos comportamentos do líder na perceção de seus liderados. (Antonakis, 2001; Avolio, Bass & Jund, 1999; Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1997; Tejeda, Scandura & Pillai, 2001).

Castanheira e Costa, consideram que:

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

(Castanheira e Costa, 2007:141)

Convém referir que o questionário foi validado para a população Portuguesa por meio da verificação da sua aplicabilidade em estudos académicos sobre o tema (Azevedo & Carvalho, 2014, Góis, 2011; Gonçalves, 2011; Inocêncio, 2013; Inocêncio & Resendes, 2014). Sendo assim, para esta investigação específica, a finalidade da aplicação adaptada do MLQ, é determinar o modo como os docentes, coordenadores de departamento e diretores de turma percecionam a prática da liderança da escola em análise, isto é, os estilos de liderança da administração da organização sob os aspetos transformacional, transaccional e *laissez-faire* e seus resultados na gestão escolar, expressos nos fatores eficácia, satisfação e esforço extra.

O questionário adaptado do MLQ é composto por duas partes. A primeira reporta-se à caracterização pessoal e profissional do inquirido. A segunda parte contempla o *Multifactor Leadership Questionnaire* desenvolvido por Bass e Avolio e consiste em 45 itens descritivos numa escala ordinal de 5 pontos (tipo *Likert*), que representa a frequência com que esses comportamentos foram exibidos pelos líderes e percecionados pelos inquiridos.

Tabela 3. 1 - Escala Lickert do MLQ

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

Na opinião de Costa (2012), “as escalas representam um caso particular, uma vez que o valor assumido por cada um dos itens de uma escala está ordenado sequencialmente, dotando esta ordem de grandeza de um significado além do elemento numérico” (p. 157). Assim, para uma pontuação baixa significa um comportamento “nunca” ou “raramente” observado, pelo contrário, uma pontuação elevada, é percebida como um comportamento “algumas vezes”, “muitas vezes” ou “frequentemente” adotado.

As quarenta e cinco questões do MLQ agrupam-se em doze fatores, sendo cinco associados à liderança transformacional, dois à liderança transacional, dois à *laissez-faire* e três que se reportam aos resultados de liderança. Na tabela a seguir, consta o resumo do funcionamento do Questionário Multifactorial de Liderança (MLQ - *Multifactor Leadership Questionnaire*):

Tabela 3. 2 - Organização dos fatores/categorias segundo o conteúdo

Dimensão		Categoria	Questões
Estilo de Liderança	Liderança Transformacional	IIA - Atributos de Influência Idealizada (<i>Idealized Influence - Attributed</i>)	10, 18, 21, 25
		IIB - Comportamentos de Influência Idealizada (<i>Idealized Influence - Behavior</i>)	6, 14, 23, 34
		IM - Motivação Inspiracional (<i>Inspirational Motivation</i>)	9, 13, 26, 36
		IS - Estimulação Intelectual (<i>Intellectual Stimulation</i>)	2, 8, 30, 32
		IC - Consideração Individual (<i>Individual Consideration</i>)	15, 19, 29, 31
	Liderança Transacional	CR - Recompensa pelos objetivos atingidos (<i>Contingent Reward</i>)	1, 11, 16, 35
		MBEA - Gestão por Exceção Ativa (<i>Management-by-Exception: Active</i>)	4, 22, 24, 27
	Liderança <i>Laissez-Faire</i>	MBEP - Gestão por Exceção Passiva (<i>Management-by-Exception: Passive</i>)	3, 12, 17, 20
		LF - Ausência de Liderança (<i>Laissez-Faire</i>)	5, 7, 28, 33
	Resultados da Liderança	EE - Esforço Extra (<i>Extra Effort</i>)	39, 42, 44

		E - Eficácia (<i>Effectiveness</i>)	37, 40, 43, 45
		S - Satisfação (<i>Satisfaction</i>)	38, 41

As 45 questões encontram-se divididas em nove escalas: 1 - influência idealizada (atributos), 2 - influência idealizada (comportamentos), 3 - motivação inspiracional, 4 - estimulação intelectual, 5 - consideração individualizada, 6 - recompensa contingencial, 7 - gestão por exceção (ativo), 8 - gestão por exceção (Passivo), e 9 - *laissez-faire*. Por sua vez, estas escalas estão distribuídas por 3 grupos:

1. Liderança Transformacional: inclui 5 escalas, a influência idealizada (Atributos), a influência idealizada (Comportamento), a motivação inspiracional, a estimulação intelectual e a consideração individualizada;
2. Liderança Transacional: inclui 2 escalas, a recompensa contingencial e a gestão por exceção (ativo);
3. Liderança *laissez-faire*: inclui 2 escalas, a gestão por exceção (passivo) e o *laissez-faire*.

Os resultados de cada um destes grupos são calculados através da média das escalas correspondentes a cada grupo. O resultado de cada escala traduz-se na média do valor das respostas às questões a que corresponde cada escala, dividindo-se depois esse valor pelo número de questões correspondentes. Quanto às questões, são somados os valores das respostas para cada uma delas, dividindo-se posteriormente esse valor pelo número total de respostas. Os valores mais altos em cada escala correspondem a comportamentos de maior frequência observados no líder e portanto à maior ou menor evidência da observação de determinado estilo de liderança.

A cada uma das categorias acima descritas na tabela 14 correspondem determinadas questões do MLQ (Anexo II). Para compreendermos a descrição e análise dos resultados vejamos, na descrição abaixo realizada, como se correlacionam.

Liderança Transformacional

A Liderança Transformacional é um processo de influência, na qual os líderes sensibilizam os colaboradores acerca do que é importante. Move-os a ver em si mesmos, as oportunidades e desafios de um modo diferente. Os líderes transformacionais são pró-ativos: eles procuram

otimizar e inovar o desenvolvimento individual, do grupo e da organização, não apenas obter um desempenho «menos expectável». Convencem os seus colaboradores a lutar por níveis mais elevados de potencial, bem como por padrões morais e éticos mais elevados.

Categoria 1 - Atributos de Influência Idealizada (IIA) - Refere-se à forma como os líderes transformacionais exercem grande poder e influência sobre os seus seguidores, de tal forma que estes desenvolvem fortes sentimentos sobre os mesmos, considerando-os pessoas excepcionais, tendo confiança plena neles e, conseqüentemente, querendo identificar-se com eles e com a sua missão (inclui-se aqui o carisma pessoal do líder). Os líderes conseguem incutir orgulho a quem lhe está associado e exibem um sentido de poder e confiança, indo além dos seus interesses pessoais para o bem do grupo.

Categoria 2 - Comportamentos de Influência Idealizada (IIB) - Esta categoria relaciona-se com os comportamentos demonstrados pelo líder. São líderes que inspiram e dinamizam os seus seguidores, através de uma visão possível de ser alcançada para a instituição. Falam dos seus valores e convicções e são coerentes com os mesmos na sua conduta, atendendo sempre às conseqüências éticas e morais das suas decisões. Enfatizam a importância de ter um espírito coletivo de missão e forte sentido de oportunidade. Nesta perspectiva, o carisma está associado à personalidade, ambição, iniciativa, integridade, confiança em si mesmo e sentido de humor.

Categoria 3 - Motivação Inspiracional (IM) - Os líderes inspiracionais, através do seu comportamento, motivam quem os rodeia, promovem um espírito de equipa, articulam de uma forma simples os objetivos comuns e estimulam a mútua compreensão do que é certo e importante. As questões relacionadas com o espírito de equipa, entusiasmo, otimismo e confiança na capacidade de todos em ultrapassar as dificuldades estão associadas a este fator. Conseguem reforçar e promover expectativas positivas sobre o que é necessário ser efetuado, mas muitas vezes a inspiração pode ocorrer sem que haja identificação dos seguidores com o líder.

Categoria 4 - Estimulação Intelectual (IS) - Através da estimulação intelectual, os líderes promovem um ambiente intelectual estimulante. Ajudam os liderados a reconhecerem as suas próprias crenças e valores e fomentam o pensamento criativo e inovador. Como conseqüência, esta característica dos líderes leva os associados a desenvolver a capacidade de resolver problemas futuros imprevistos, na falta do líder ou sem o seu envolvimento

direto. A eficácia do líder é também avaliada dentro desta categoria, pela capacidade dos seus seguidores atuarem na sua ausência. Nestes contextos, há sempre espaço para a exploração de novas ideias, oportunidades e abordagens. O ambiente de trabalho é profundamente dinâmico, sem tempo e espaço para críticas destrutivas, privilegiando o desenvolvimento da organização.

Categoria 5 - Consideração Individual (IC) - Esta categoria refere-se aos comportamentos do líder orientados para as pessoas: valorização do indivíduo como parte integrante do grupo. O líder mostra-se preocupado com a realização pessoal e profissional dos seus colaboradores, na medida em que os apoia, encoraja e treina. Desenvolve o seu potencial, dá-lhes feedback e delega responsabilidades; de igual modo, são encorajados a participar e a assumir mais responsabilidades. Todas as formas de comunicação entre os elementos do grupo são importantes daí que a comunicação seja aberta e nos dois sentidos. O respeito pelas diferenças é a condição mais significativa desta componente.

Liderança Transacional

Os líderes transacionais exibem comportamentos associados às transações construtivas e corretivas. O estilo construtivo é rotulado pela recompensa contingente e o estilo corretivo é rotulado de gestão, por exceção ativa. A Liderança Transacional define expectativas e promove o desempenho para alcançar esses níveis.

Categoria 6 - Recompensa pelos objetivos atingidos (CR) - Esta característica da Liderança Transacional pode ser operacionalizada pela assistência em troca do esforço. O líder clarifica o que o seguidor deve fazer e o seu esforço pode ser recompensado por meios materiais ou psicológicos, funcionando como promoção da melhoria do desempenho individual e do grupo. A natureza da relação entre líder e seguidores decorre da definição clara das tarefas e dos objetivos a atingir, em que o líder fornece aos membros da organização a assistência necessária para o cumprimento das tarefas, conforme previamente planeado. As metas específicas de cada elemento têm de ser alcançadas. Esta categoria baseia-se no pressuposto de que a recompensa provoca a melhoria do desempenho quer individual, quer de grupo.

Categoria 7 - Gestão por Exceção Ativa (MBEA) - O líder centra-se no acompanhamento controlador das tarefas desempenhadas pelos seguidores, de forma a poder corrigir os erros, desvios e falhas. Implica um controlo rigoroso e constante dos erros e falhas, de modo a que,

imediatamente após a sua ocorrência, possa exercer uma ação corretiva, garantindo-se o cumprimento dos objetivos traçados. É um líder vigilante, atento e ativo.

Liderança *laissez-faire*:

Os líderes passivos evitam esclarecer acordos, expectativas e fornecer metas e padrões a serem alcançados pelos seguidores. Este estilo tem um efeito negativo sobre os resultados desejados, ao contrário do que é pretendido pelo líder - gerente. As duas categorias seguintes são caracterizadas por comportamentos com impacto negativo sobre os seguidores/colaboradores.

Categoria 8 - Gestão por Exceção Passiva (MBEP) - Aspeto da Liderança *laissez-faire* que se caracteriza por uma espécie de inatividade face aos problemas por parte dos líderes que apenas atuam quando os problemas se agravam. É um líder paciente e reativo, que só atua quando os problemas acontecem. Esta categoria, segundo Avolio e Bass (2004), está correlacionada negativamente com a performance organizacional.

Categoria 9 - Ausência de Liderança (LF) - Caracteriza-se pela ausência de liderança, que se traduz na ineficácia dos resultados. É um líder que evita tomar decisões, ignorando as suas responsabilidades e autoridade, adia a resposta a questões urgentes, está ausente quando é necessário – é um inativo. A organização carece de objetivos definidos, de metas a alcançar, pois o líder não quer qualquer compromisso com um plano de ação. De acordo com os autores do MLQ, estas características têm impacto negativo no desenvolvimento organizacional.

Resultados da Liderança

No que diz respeito aos Resultados da Liderança, Avolio e Bass consideram três categorias: Esforço Extra, Eficácia e Satisfação.

Categoria 10 - Esforço Extra - Resultado da Liderança em que os líderes conseguem levar os seguidores a fazerem mais do que o esperado, superando as expectativas, desenvolvendo-lhes a intenção de se superarem cada vez mais.

Categoria 11 - Eficácia - Os líderes lideram grupos eficazes, em que se tem em conta os interesses de cada um e do grupo como um todo. Estes líderes têm a capacidade de representar eficazmente a equipa, face a níveis hierarquicamente mais elevados.

Categoria 12 - Satisfação - Categoria que avalia a satisfação dos outros perante a atuação dos líderes, perante o seu estilo de liderança, indicando se essa forma de agir e liderar provoca um ambiente de trabalho agradável e se é percebido como adequado. (Bass & Avolio, 2004: 28-34/95-97)

Na nossa investigação, vamos utilizar a seguinte estratégia para a recolha de dados: os dados recolhidos através do questionário *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) serão apresentados sob a forma de gráficos e os dados recolhidos a partir da entrevista com a diretora da escola, após a sua análise de conteúdo, serão apresentados sob a forma descritiva.

4. Entrevista

A entrevista consiste numa técnica que possibilita obter informação valiosa, em virtude de haver geralmente uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida pelo investigador, com o objetivo de obter informação sobre os entrevistados. As entrevistas semiestruturadas ou informais são dirigidas através de um conjunto de perguntas em que o entrevistado dá informações, emite opiniões, descreve práticas e intenções de atuação e experiências e expressa atitudes e valores sobre o assunto da entrevista. Nas entrevistas semiestruturadas é recomendável utilizarmos um guião com o objetivo de alcançarmos respostas que permitam obter elementos de análise.

Para Coutinho (2011) toda a investigação tem na sua génese um problema inicial, que se vai tornando mais complexo à medida que a investigação progride, com interligações constantes, com novos dados, até encontrar uma interpretação válida, coerente e solucionadora.

Para Bisquerra (1989, apud Morgado 2012, p.72) a entrevista é “uma conversação entre duas pessoas, iniciada pelo entrevistador, com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação”. Ketele e Roegies (1996 apud Morgado 2012) partilham da mesma opinião

“a entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informação”.

(Ketele e Roegies, 1996 apud Morgado, 2012: 72)

A opção foi utilizar a entrevista semiestruturada, visto que este tipo de entrevista se caracteriza pela existência de um guião, constituído por questões previamente enunciadas, organizadas e ordenadas. “A entrevista semiestruturada é a mais utilizada em investigação social. Não é inteiramente aberta, nem totalmente livre, porque há um grande número de questões sobre as quais o investigador precisa de obter informação.” (Morgado, 2012: 73). O objetivo global da entrevista visa conhecer a visão da entrevistada sobre a sua própria liderança enquanto diretora. Para tentar responder a este tema foram definidos os seguintes objetivos específicos: Caracterizar a liderança da diretora da escola; identificar práticas de liderança promotoras da mudança e inovação educativas. Apresentamos de seguida, o guião da entrevista semiestruturada:

Tabela 3. 3 - Guião da entrevista realizada à Diretora

Categoria	Questões
Perfil Pessoal e Profissional	1. Qual a sua idade? 2. Qual a sua formação académica? 3. Tem alguma formação específica para o cargo que ocupa? 4. Quantos anos tem de experiência na docência? 5. Há quanto tempo exerce o cargo de diretora?
Desafios e motivações	6. O que a motivou para assumir o cargo de diretora? 7. Que balanço faz da sua experiência na gestão escolar? 8. Quais são os seus principais desafios enquanto diretora? 9. Como vê o papel do professor na escola de hoje?
Liderança na escola	10. Qual o nível de autonomia que dá aos seus professores? 11. Considera-se uma gestora ou uma líder? 12. Como classifica o seu estilo de liderança? 13. Considera-se um exemplo de liderança a seguir? 13.1. Porquê? 14. Sente-se reconhecida na escola pelo desenvolvimento do seu trabalho? 15. Promove a inovação na sua escola? 15.1. Que tipo de inovação? 16. Reconhece o contributo de cada um na organização? 16.1. Como a expressa?

	17. Como gere quando há falhas nos procedimentos definidos?
Sentido da liderança	18. Como diretora sente-se a responsável máxima por tudo o que acontece na escola? 19. Há outros líderes nesta escola? 19.1. Quem são? 19.2. Como os caracteriza? 20. Que legado quer deixar para o futuro? 20.1. Pensa que será fácil a sua substituição?

Depois de ter obtido o consentimento da entrevistada, marcámos a data, o local e pedi a permissão para a sua gravação.

5. Caracterização do grupo de docentes respondentes

Após a autorização da diretora para a aplicação do questionário *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) aos docentes da escola, o mesmo foi distribuído entre os meses de outubro e novembro de 2016. O inquérito foi encaminhado para o email dos docentes, pelos serviços administrativos, tendo o mesmo sido desenvolvido na plataforma *Google Forms*, o que não permite, por acesso ao link específico, a identificação dos inquiridos.

Uma das secções do inquérito por questionário visava a recolha de dados que nos permitissem caracterizar pessoal e profissionalmente os professores inquiridos. Os dados solicitados reportavam-se à idade, ao género, às habilitações literárias, ao tempo de serviço e ao tempo de permanência na escola de cada um dos professores.

O inquérito por questionário foi distribuído aos 98 professores que exerciam funções naquele momento na escola em estudo, no ano letivo 2016/2017. O número de questionários respondidos foi de 58 professores, dos quais 5 são coordenadores de departamento e 17 diretores de turma.

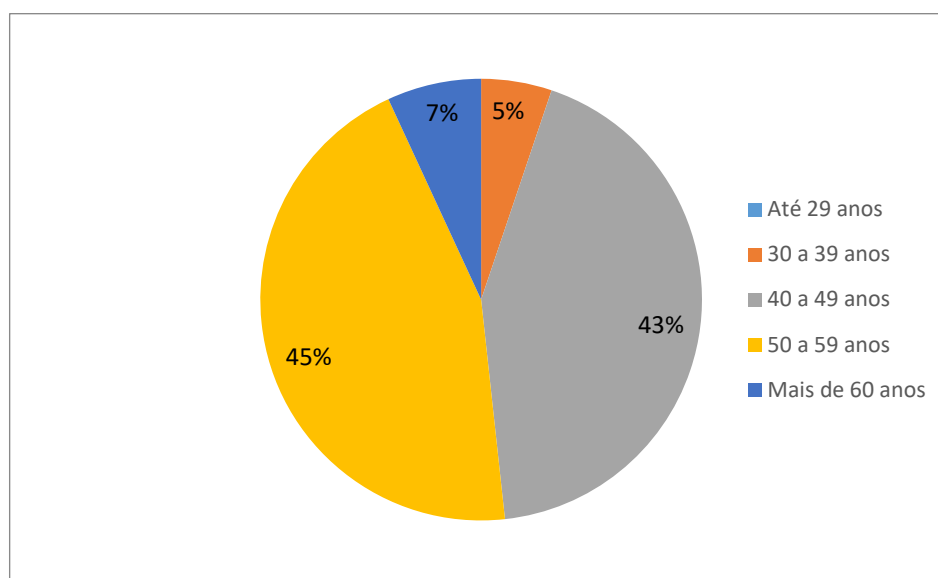
Tabela 3. 4 - Composição da amostra

População Docente	Respostas	%
98	58	59,2

Pela análise da tabela 3.4 é possível observar a caracterização dos inquiridos que constituem a amostra do nosso estudo com base nas respostas dadas, no questionário aplicado. Assim, a amostra (n) é constituída por 58, dos quais 5 são coordenadores de departamento e 17 diretores de turma, o que equivale a 59,2% da população docente da escola, o que torna a amostra significativa de pesquisa estatística.

Idades

Figura 3. 1 - Classes das idades dos inquiridos



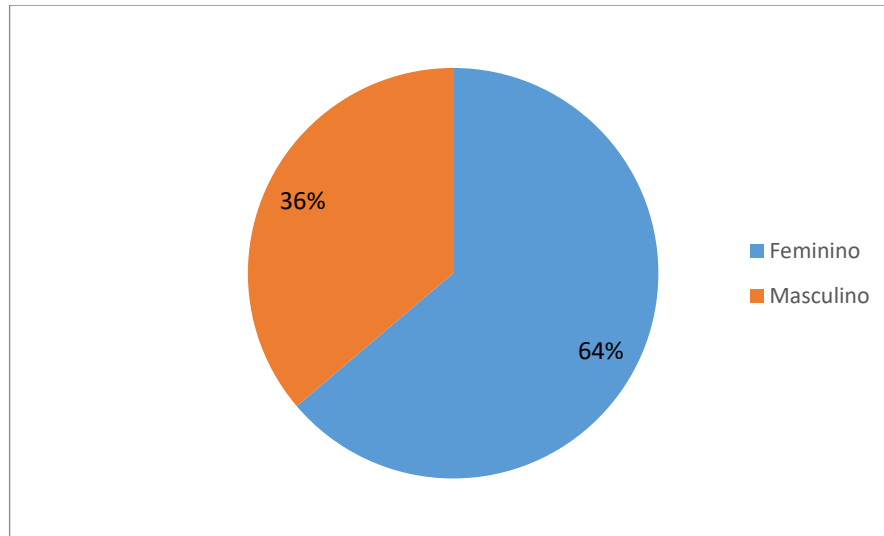
Em termos de idade, foram construídas 5 classes etárias, verificando-se uma incidência acentuada na classe dos 50 a 59 anos de idade com uma representatividade de 45% (26); entre os 40 a 49 anos de idade encontram-se 43% (25), mais de 60 anos de idade encontram-se 7% (4) e por fim, apenas 5% dos docentes tem idade entre 30 a 39 anos. De salientar que nenhum dos docentes tem menos de 30 anos. Registou-se uma média de idades de 50 anos, correspondendo o valor mínimo a 35 anos e o valor máximo a 63 anos de idade.

Género

Pela simples análise do gráfico, conclui-se que a maioria dos docentes são do género feminino (64%) e apenas 36% são do género masculino. Esta discrepância está alinhada com o facto de que, na profissão docente, em Portugal, as mulheres, no ensino básico e secundário, correspondem a 71,5% e os homens a 28,5%, segundo dados obtidos na DGEEC/MEd – MCTES; PORDATA³.

³ <http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela> (atualizado a 2016-09-05)

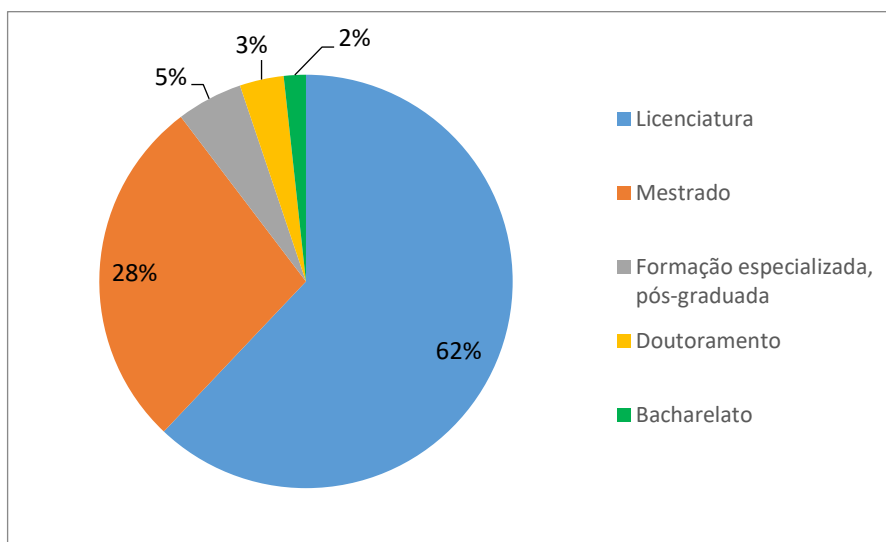
Figura 3. 2 - Género dos inquiridos



Habilitação Académica

A habilitação académica com maior incidência é a licenciatura, uma vez que 62% dos docentes inquiridos são licenciados; 28% possuem um mestrado; 5% têm formação especializada/ pós-graduada; 3% têm doutoramento e os restantes 2% possuem grau académico de bacharelato.

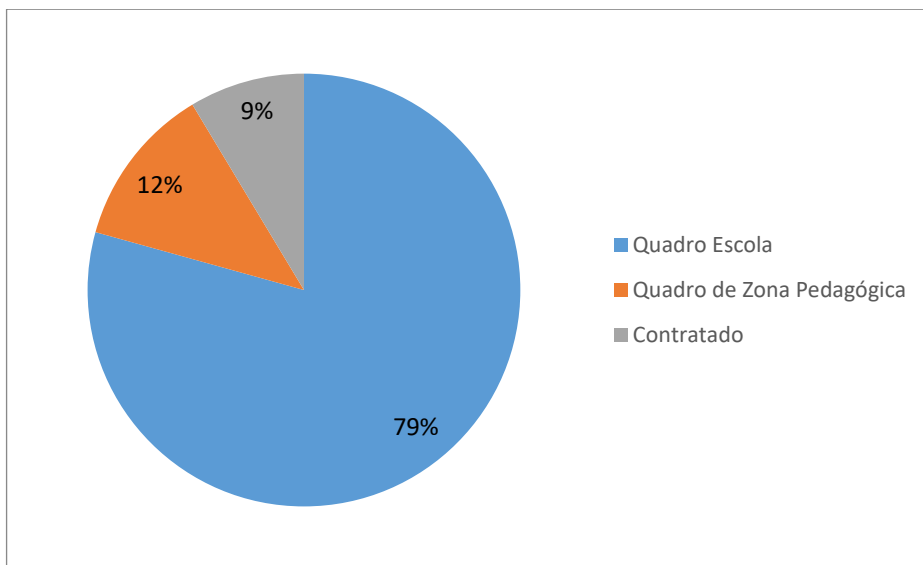
Figura 3. 3 - Habilitação académica dos inquiridos



Categoria Profissional

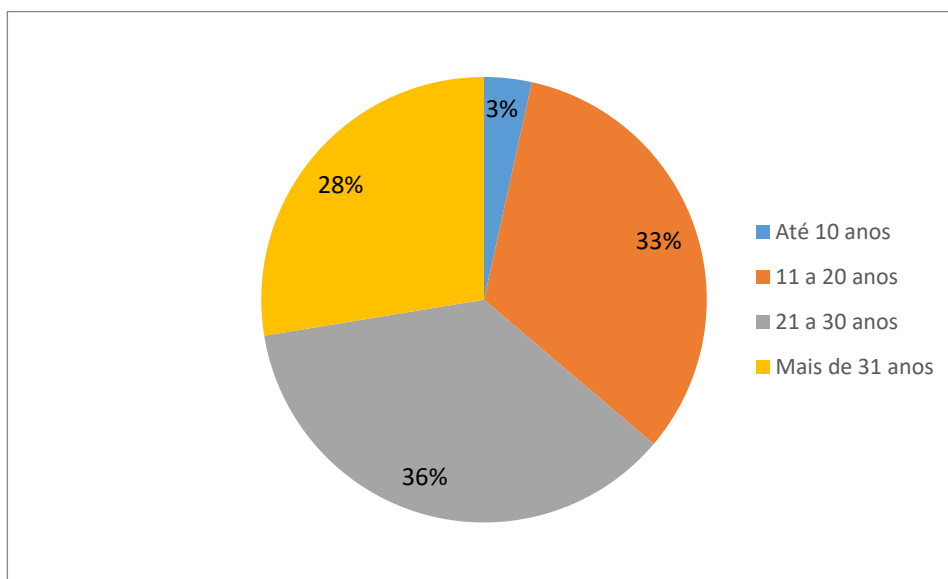
Podemos verificar que a grande maioria dos docentes, isto é, 79% são do Quadro de Escola, 12% são do Quadro de Zona Pedagógica e 9% são contratados. Podemos concluir que o corpo docente desta escola é bastante estável.

Figura 3. 4 - Categoria Profissional dos inquiridos



Experiência Profissional

Figura 3. 5 - Experiência Profissional dos inquiridos

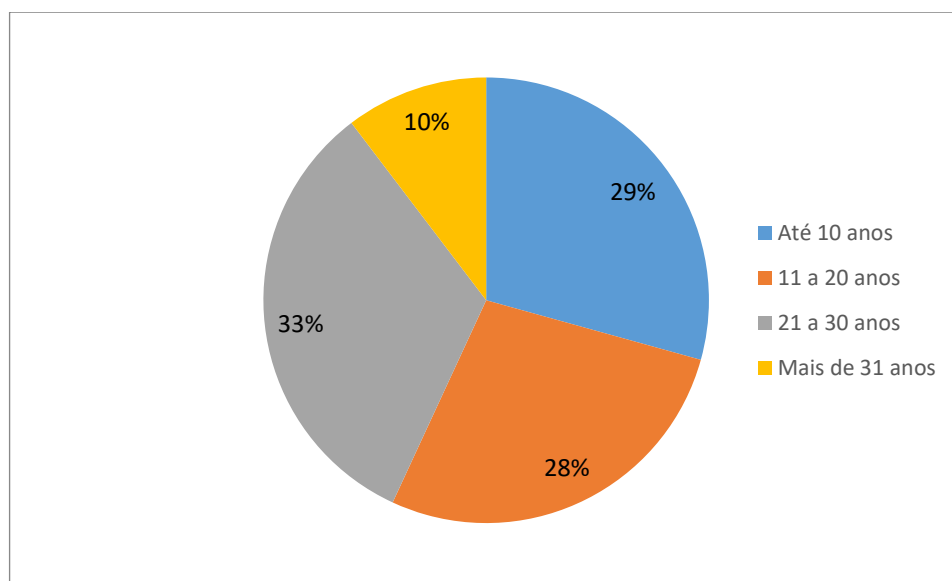


A análise do tempo de experiência profissional permite tirar as seguintes conclusões: 36% dos docentes apresentam entre vinte e um a trinta anos de experiência profissional, 33% entre onze a vinte anos, 28% possuem mais de trinta e um anos e apenas 3% exerce há menos de dez anos. Podemos concluir que maioria dos docentes que exercem funções na escola têm grande experiência profissional na docência, o que permite na nossa perspectiva, uma maior estabilidade em termos pedagógicos.

Tempo de Permanência na Escola

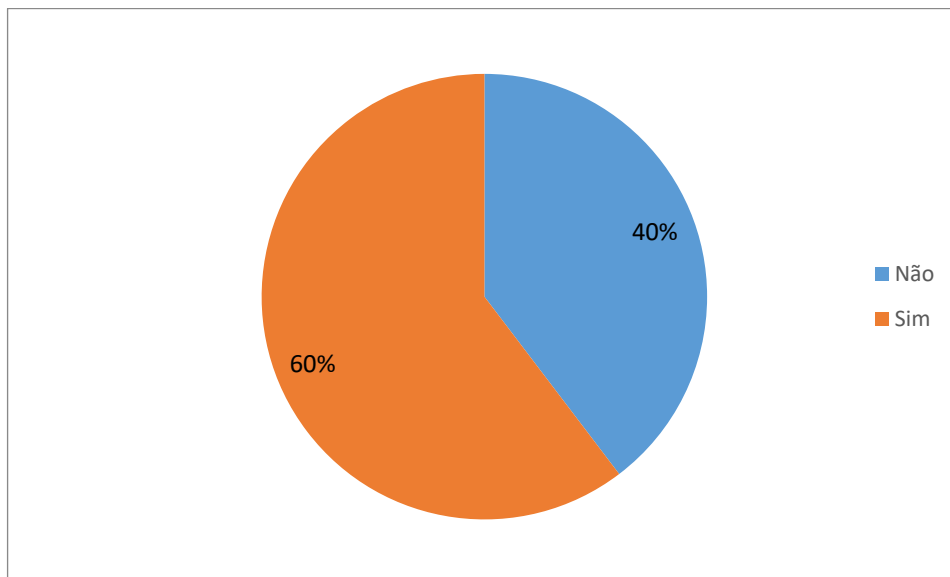
O tempo de permanência na escola permite tirar as seguintes conclusões: 29% têm até dez anos de permanência; 28% têm entre onze a vinte anos; 33% têm entre vinte e um e trinta anos e 10% têm mais de trinta e um anos.

Figura 3. 6 - Anos de serviço na Escola



Exerce algum cargo

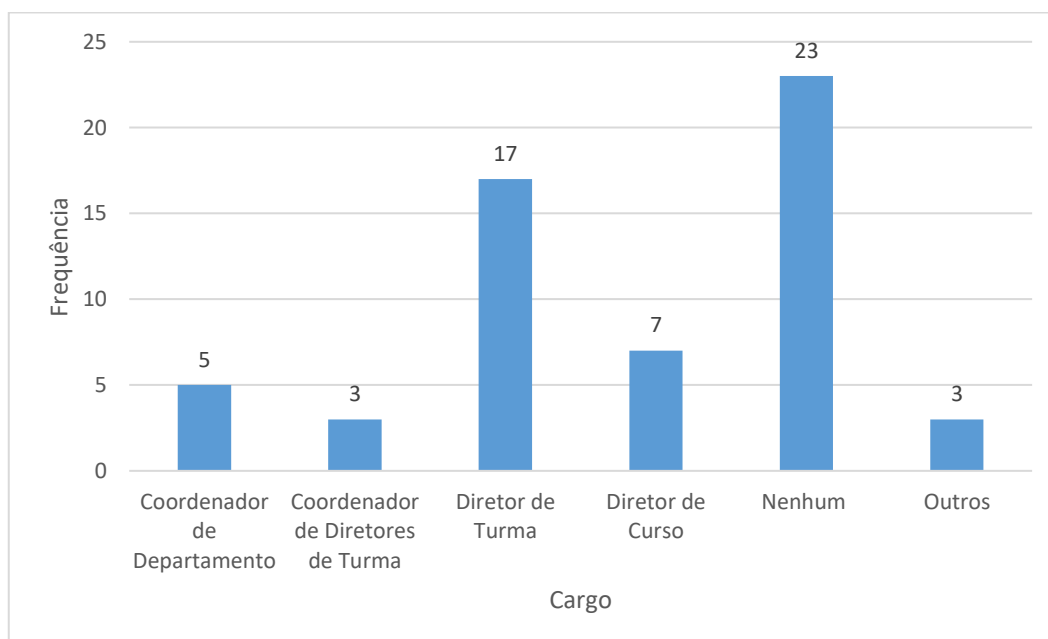
Figura 3. 7 - Exerce algum cargo na escola



A maioria dos docentes exerce algum cargo.

Cargos na Escola

Figura 3. 8 - Cargos na Escola



O cargo mais exercido é o de diretor de turma, seguido de diretor de curso e de coordenador de departamento, ou seja, cargos de gestão intermédia. Vinte e três docentes não exercem qualquer cargo.

Capítulo 4

Análise e interpretação de dados

Este capítulo apresenta a análise e interpretação dos resultados obtidos na nossa investigação. Efetuamos uma reflexão sobre os resultados obtidos nos inquéritos aplicados aos coordenadores de departamento, aos diretores de turma e aos docentes, assim como da entrevista que realizámos à diretora da escola em estudo.

Para Fortin (1999), um estudo não se limita à recolha de dados, interessando-se também pela análise e interpretação dos mesmos. A estatística é um instrumento matemático necessário para organizar, apresentar e interpretar dados. Os dados do questionário foram tratados estatisticamente pela versão 24.0 do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Segundo Pereira, A. (2006, p.13), "o SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados, em poucos segundos."

A medida mais usada de confiabilidade é a consistência interna, que avalia a consistência entre as variáveis de uma escala múltipla. O Alfa de Cronbach (α) avalia a consistência de uma escala inteira e é a medida mais usada para conhecer o coeficiente de confiabilidade. O coeficiente de fiabilidade pode variar entre o valor 0 e o valor 1 (Pestana & Gageiro, 2005). O limite inferior geralmente aceite é de 0,7, sendo a consistência interna razoável; para ter uma boa consistência interna os valores têm de estar compreendidos entre 0,8 e 0,9; para uma consistência interna excelente o alfa deverá ser superior a 0,9 (Hill & Hill, 2000).

O valor do Alfa de Cronbach para o questionário global da liderança foi de 0,920. Examinando as propriedades psicométricas da escala da liderança pode-se considerar que as respostas apresentam elevada consistência.

A partir do enquadramento teórico e da definição da metodologia a ser utilizada, apresenta-se o objeto de estudo - caracterizar a liderança da diretora da escola, de forma a aferir a existência de comportamentos de liderança, característicos de uma liderança transformacional, transacional ou *laissez-faire* e saber como essa liderança promove a mudança e a inovação educativa. Recordamos que as questões de investigação às quais pretendemos obter resposta são:

- Como é que a diretora percebe a sua própria liderança?
- Como é que os docentes percebem a liderança da diretora?
- Como é que os coordenadores de departamento percebem a liderança da diretora?
- Como é que os diretores de turma percebem a liderança da diretora?

- Será que a percepção da liderança da diretora é influenciada pela idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos?
- O estilo de liderança utilizado pela diretora promove a mudança e inovação na escola?

Segue-se a apresentação e análise dos dados recolhidos através da análise do relatório de Avaliação Externa de escola, do inquérito por questionário (MLQ) aplicado aos docentes, coordenadores de departamento e aos diretores de turma e do inquérito por entrevista, realizada com a diretora da escola.

1. A percepção dos docentes em relação à liderança da diretora

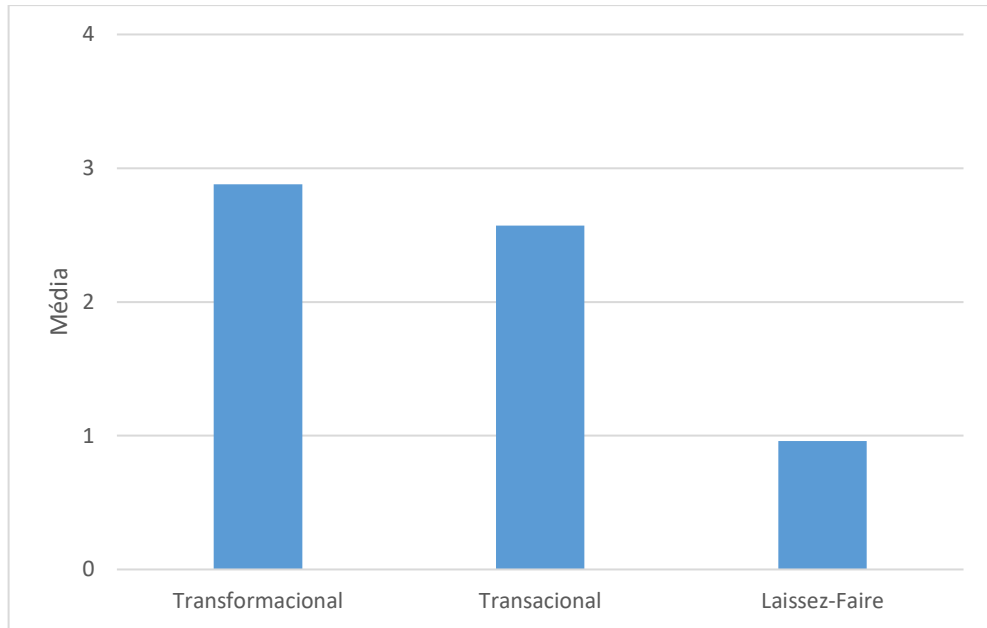
Na percepção dos docentes, o estilo de liderança predominante é a liderança transformacional que obteve a maior pontuação, validando o resultado dos diversos estudos apresentados no capítulo referente ao enquadramento teórico (Bass, 1981; Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1997; Leithwood & Jantzi, 1990).

Podemos ainda constatar a proximidade dos resultados obtidos entre a liderança transformacional e transacional, o que vai ao encontro aos estudos apresentados (Cunha et al., 2007; Nir & Hameiri, 2014; Phipps & Pietro, 2011) relativos à alternância de estilos comportamentais do líder, de acordo com o contexto situacional (Barracho, 2012; Hargreaves & Fink, 2009; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

A figura 4.1 demonstra a predominância da abordagem transformacional com uma média de 2,88, seguindo-se com um valor muito próximo uma abordagem transacional, com média de 2,57 e finalmente, uma abordagem *laissez-faire* baixa, com 0,96.

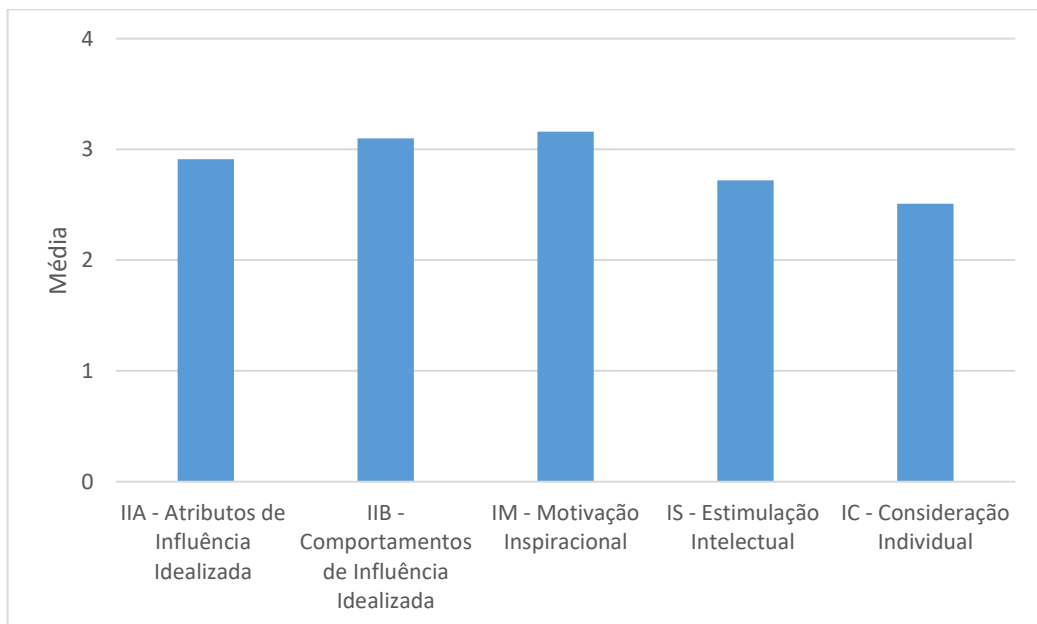
Segundo Bass e Avólio (2004), “os líderes transformacionais são pró-ativos: eles procuram otimizar e inovar o desenvolvimento individual, do grupo e da organização, não apenas obter um desempenho «menos expectável». Convencem os seus colaboradores a lutar por níveis mais elevados de potencial, bem como por padrões morais e éticos mais elevados.” (p. 96). Uma pessoa com este estilo de liderança inspira a equipa com uma visão partilhada do futuro e sensibiliza os colaboradores acerca do que é importante.

Figura 4. 1 - Tipos de Liderança: docentes



Relativamente ao estilo transformacional, verificamos a partir da figura 4.2 que a área de atuação que apresenta uma maior frequência média de comportamentos o “IM - Motivação Inspiracional”, com 3,16, correspondendo a menor frequência ou importância à área comportamental “IC - Consideração Individual”, com 2,51.

Figura 4. 2 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transformacional

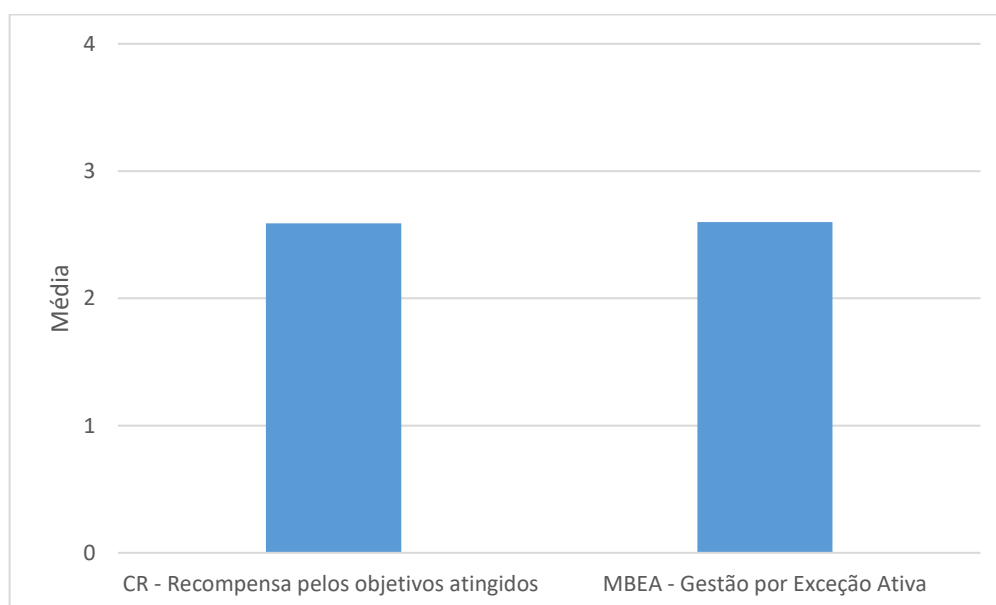


Os líderes inspiracionais, através do seu comportamento, motivam quem os rodeia, promovem um espírito de equipa, articulam de uma forma simples os objetivos comuns e estimulam a mútua compreensão do que é certo e importante.

A confiança e a identificação com o líder influencia os liderados (Cunha et al., 2007; Fiol, Harris & House, 1999), reforçando o seu entusiasmo, empenho e motivação para o trabalho (Tucker & Russel, 2004), constatado pela significativa frequência de observação dos níveis “3 - muitas vezes” e “4 - frequentemente” da escala estatística adotada.

Para o estilo de liderança transacional verificamos, a partir da figura 4.3, que os valores médios das duas áreas de atuação são idênticos “MBEA - Gestão por Exceção Ativa”, com 2,59 e “CR - Recompensa pelos objetivos atingidos” com 2,60.

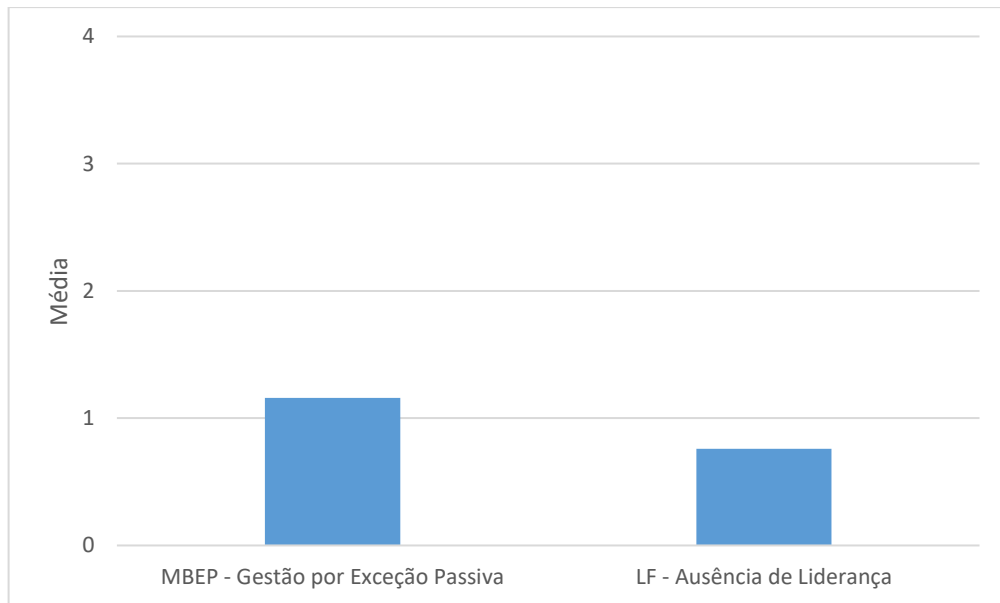
Figura 4. 3 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transacional



Dada a proximidade dos valores das duas áreas de atuação no estilo de liderança transacional, podemos constatar uma alternância situacional de gestão (Hargreaves & Fink, 2009).

Finalmente, ao analisarmos o estilo de liderança *laissez-faire*, a partir da figura 4.4, verificamos que a área de atuação mais pontuada é a “MBEP - Gestão por Exceção Passiva”, com frequência média de observações de 1,16. A área “LF - Ausência de Liderança” regista um valor médio mais baixo, com frequência de observações médias de 0,76.

Figura 4. 4 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança *laissez-faire*



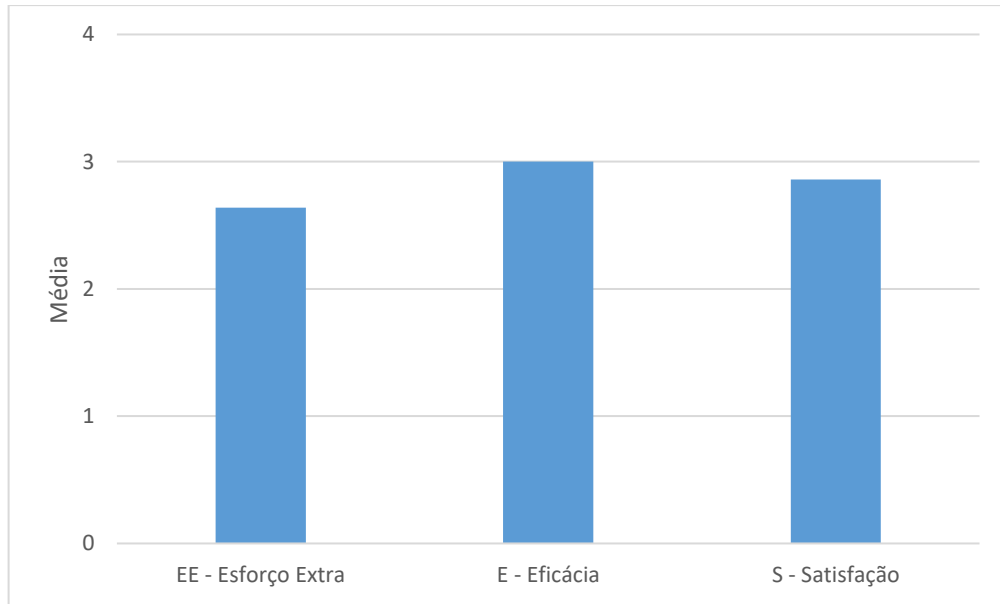
A partir do gráfico 4.4, podemos observar que as duas percepções se encontram entre os níveis “1 - raramente” e “2 - algumas vezes”, pelo que podemos concluir pouca existência de um perfil *laissez-faire* de atuação da liderança.

A partir dos dados recolhidos do questionário MLQ (Bass & Avólio, 2004) foi possível quantificar a percepção dos docentes relativamente aos resultados de liderança, quando comparados aos estilos de liderança adotados.

Pela observação da figura 4.5 podemos constatar que, nas categorias dos resultados da liderança, a categoria E - Eficácia apresenta uma média de respostas mais alta ($M = 3,00$), seguida da categoria S – Satisfação ($M=2,86$) e finalmente com o valor médio mais baixo a categoria EE - Esforço Extra ($M = 2,64$). As diferenças não são significativas, uma vez que, convertendo para as pontuações da escala do MLQ, situam-se todas no 2 “algumas vezes” e 3 “muitas vezes”.

A proximidade do resultado médio comprova o entendimento da compensação e do próprio contexto social deste tipo de pesquisa.

Figura 4. 5 - Média dos resultados da liderança na gestão escolar



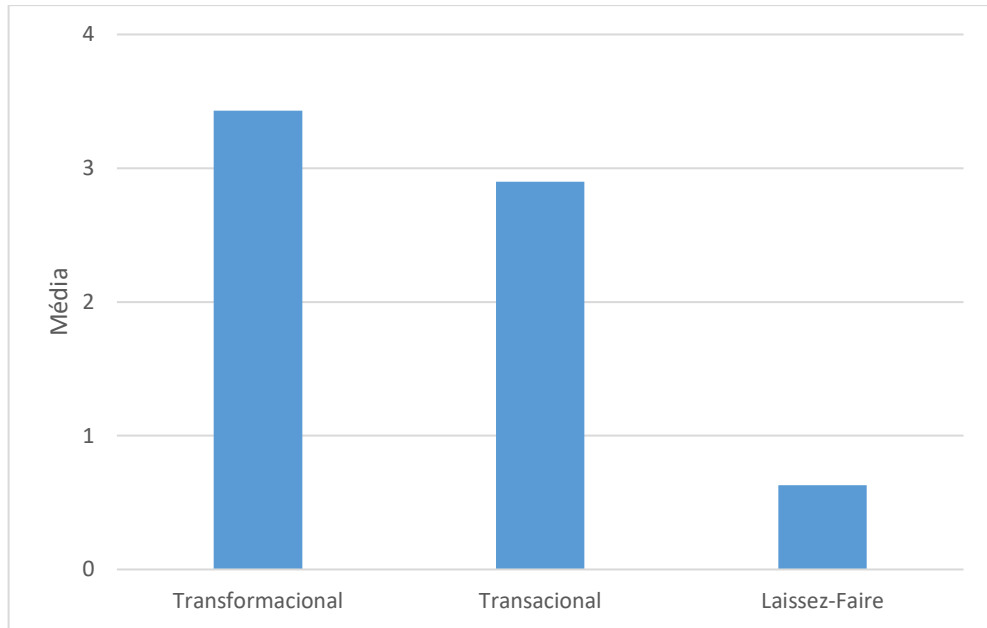
Em resumo, os resultados apontam para uma predominância do estilo de liderança transformacional ($M=2,88$), seguido da influência da liderança transacional ($M=2,57$) com valores muito próximos, verificando-se valores muito baixos para a influência da liderança *laissez-faire* ($M=0,96$) o que vem a reforçar o entendimento apresentado na revisão da literatura formulado por Avolio e Bass (1994) que sugeriram uma combinação das várias dimensões da liderança. O perfil de liderança ideal é aquele que é caracterizado por baixas frequências de *laissez-faire*, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais e, uma elevada utilização das áreas transformacionais.

2. A percepção dos coordenadores de departamento em relação à liderança da diretora

Na percepção dos coordenadores de departamento, o estilo de liderança predominante é a liderança transformacional que obteve a maior pontuação, validando o resultado dos diversos estudos apresentados no capítulo referente ao enquadramento teórico (Bass, 1981; Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1997; Leithwood & Jantzi, 1990).

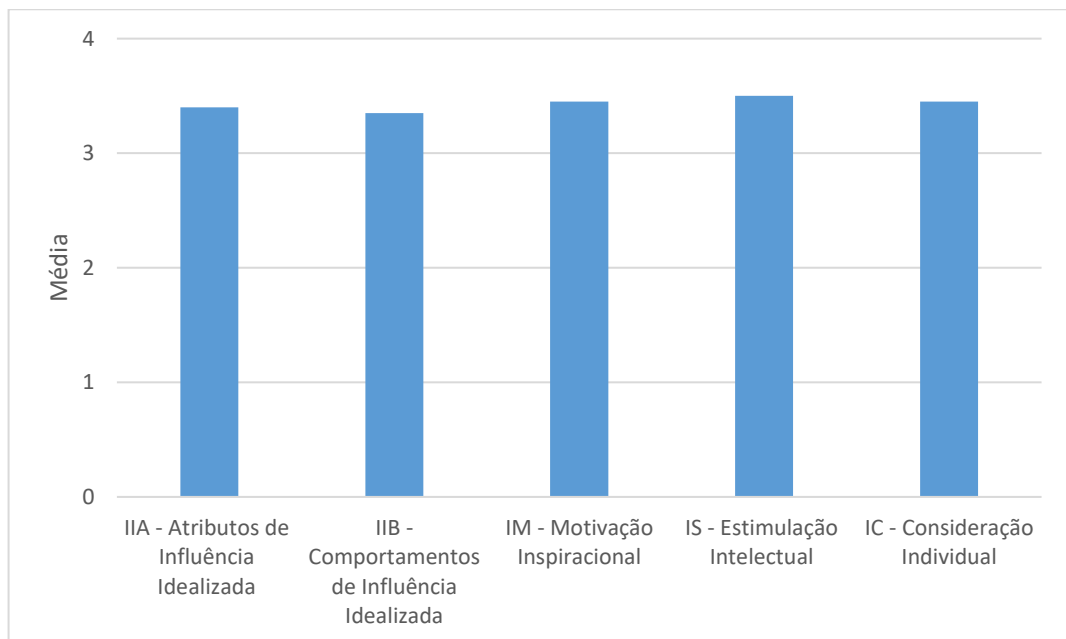
Podemos também constatar a proximidade dos resultados obtidos entre a liderança transformacional e transacional, o que vai ao encontro aos estudos apresentados (Cunha et al., 2007; Nir & Hameiri, 2014; Phipps & Pietro, 2011) relativos à alternância de estilos comportamentais do líder, de acordo com o contexto situacional (Barracho, 2012; Hargreaves & Fink, 2009; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Figura 4. 6 - Tipos de Liderança: coordenadores de departamento



Relativamente ao estilo transformacional, verificamos, a partir da figura 4.7, que a área de atuação que apresenta uma maior frequência média de comportamentos é a “IS – Estimulação Intelectual” (M=3,50), correspondendo a menor frequência ou importância à área comportamental “IIB – Comportamentos de Influência Idealizada” (M=3,35).

Figura 4. 7 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transformacional



Para o estilo de liderança transacional, verificamos a partir da figura 4.8 que a área de atuação que apresenta uma maior frequência média de comportamentos é a “CR – Recompensa pelos objetivos atingidos” (M=3,27), correspondendo a menor frequência ou importância à área comportamental “MBEA – Gestão por Exceção Ativa” (M=2,27).

Figura 4. 8 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transacional

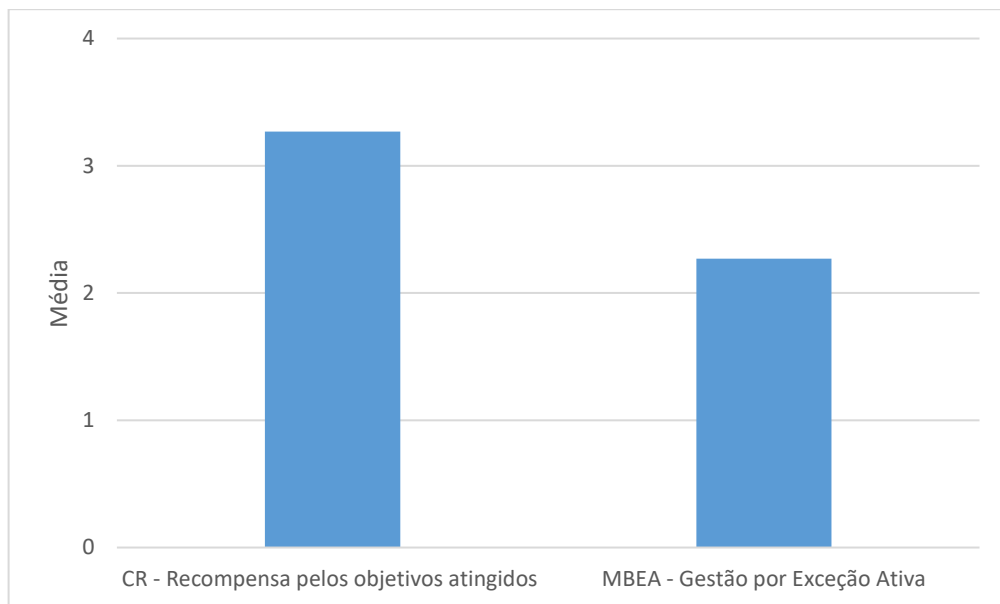
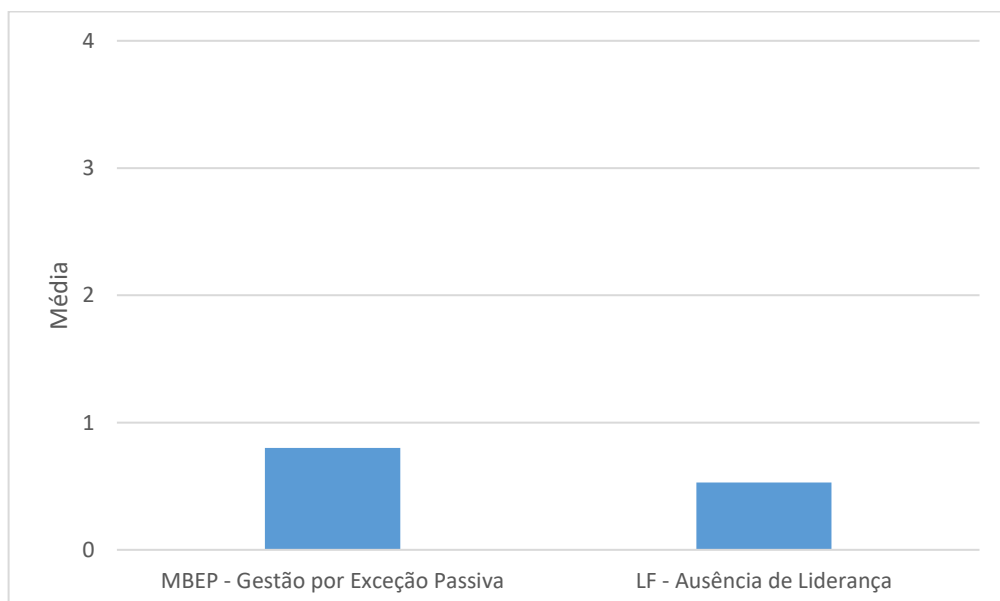


Figura 4. 9 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança *laissez-faire*

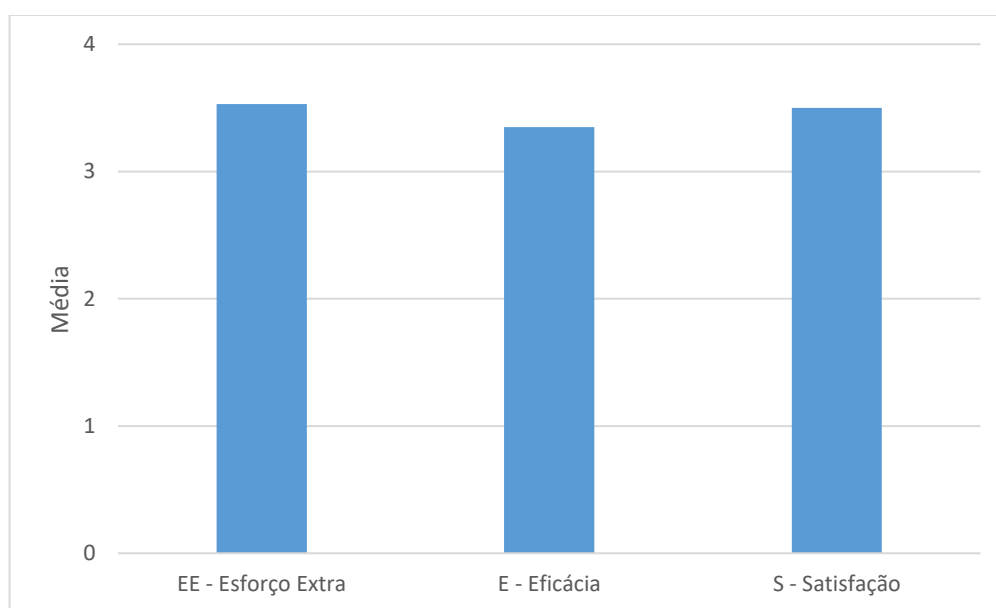


Finalmente, ao analisarmos o estilo de liderança *laissez-faire*, a partir da figura 4.9, verificamos que a área de atuação mais pontuada é a “MBEP - Gestão por Exceção Passiva”, com frequência média de observação de 0,80. A área “LF - Ausência de Liderança” regista um valor médio mais baixo, com frequência de observação média de 0,53.

A partir do gráfico 4.9, podemos observar que as duas percepções se encontram entre os níveis “0 - nunca” e “1 - raramente”, pelo que podemos concluir pouca existência de um perfil *laissez-faire* de atuação da liderança.

A partir dos dados recolhidos do questionário MLQ (Bass & Avólio, 2004) foi possível quantificar a percepção dos docentes relativamente aos resultados de liderança, quando comparados aos estilos de liderança adotados.

Figura 4. 10 - Média dos resultados da liderança na gestão escolar



Pela observação da figura 4.10, podemos constatar que, nas categorias dos resultados da liderança, a categoria EE - Esforço Extra apresenta uma média de respostas mais alta ($M = 3,53$), seguido da categoria S – Satisfação ($M=3,50$) e finalmente com o valor médio mais baixo a categoria E - Eficácia ($M = 3,35$). As diferenças não são significativas, uma vez que, convertendo para as pontuações da escala do MLQ, situam-se todas no 3 “muitas vezes” e 4 “Frequentemente”.

A proximidade do resultado médio comprova o entendimento da compensação e do próprio contexto social deste tipo de pesquisa.

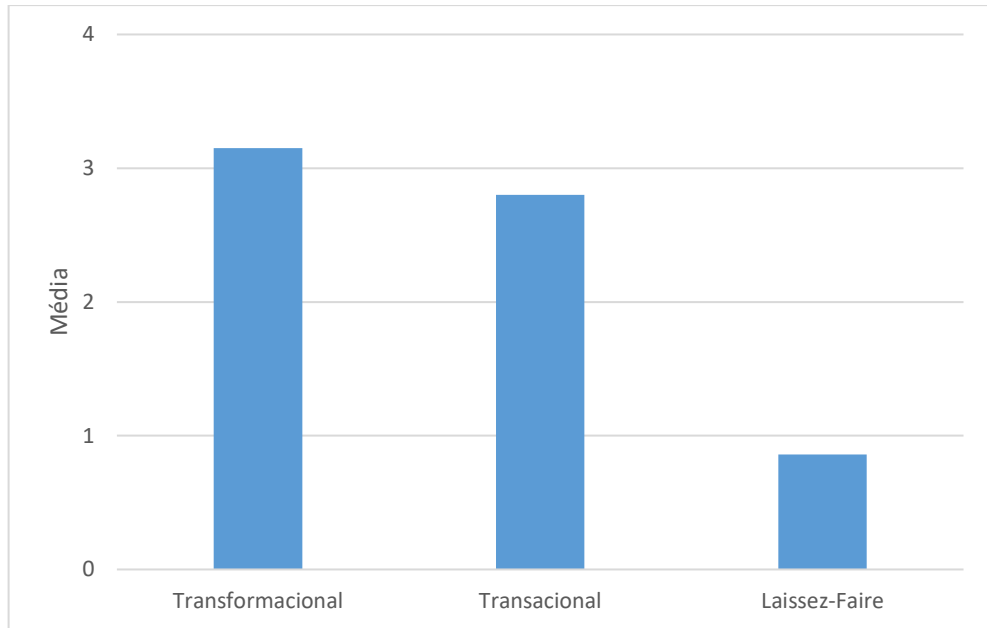
Em resumo, os resultados apontam para uma predominância do estilo de liderança transformacional (M=3,43), seguido da influência da liderança transacional (M=2,90), verificando-se valores muito baixos para a influência da liderança *laissez-faire* (M=0,63) o que vem reforçar o entendimento apresentado na revisão da literatura formulado por Avolio e Bass (1994) que sugeriram uma combinação das várias dimensões da liderança. O perfil de liderança ideal é aquele que é caracterizado por baixas frequências de *laissez-faire*, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais e uma elevada utilização das áreas transformacionais.

3. A percepção dos diretores de turma em relação à liderança da diretora

Na percepção dos diretores de turma, o estilo de liderança predominante é a liderança transformacional que obteve a maior pontuação, validando o resultado dos diversos estudos apresentados no capítulo referente ao enquadramento teórico (Bass, 1981; Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1997; Leithwood & Jantzi, 1990).

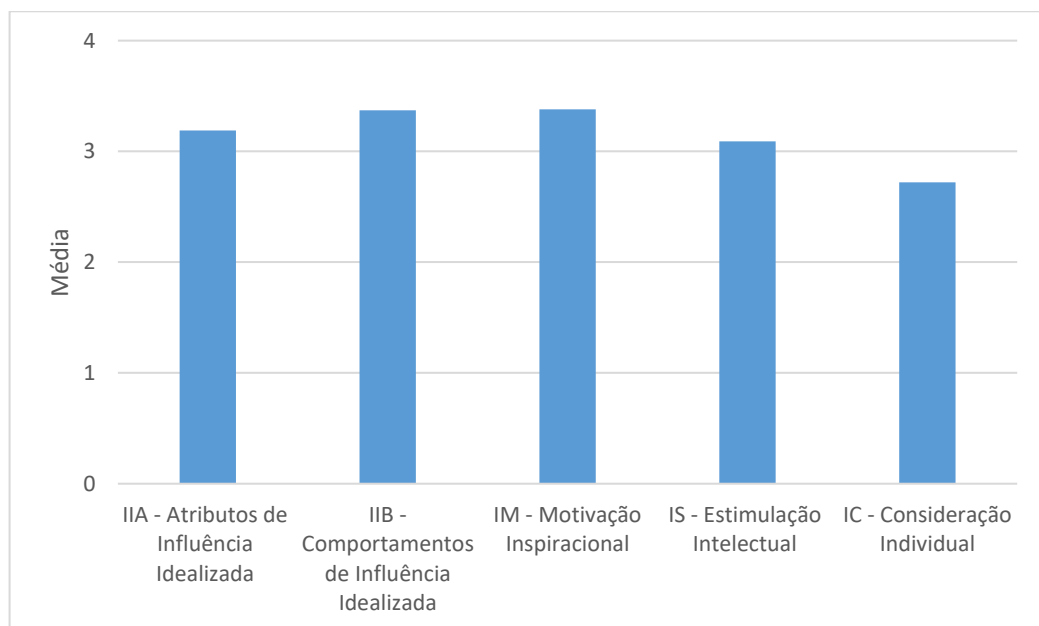
Podemos também constatar a proximidade dos resultados obtidos entre a liderança transformacional e transacional, o que vai ao encontro aos estudos apresentados (Cunha et al., 2007; Nir & Hameiri, 2014; Phipps & Pietro, 2011) relativos à alternância de estilos comportamentais do líder, de acordo com o contexto situacional (Barracho, 2012; Hargreaves & Fink, 2009; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

Figura 4. 11 - Tipos de Liderança: diretores de turma



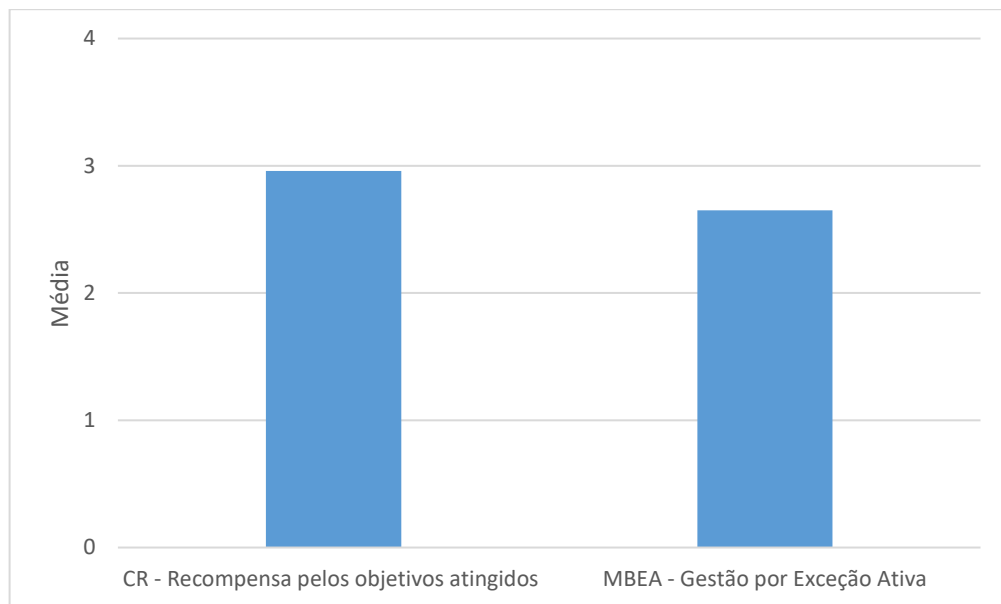
Relativamente ao estilo transformacional, verificamos, a partir da figura 4.12, que a área de atuação que apresenta uma maior frequência média de comportamentos é a “IM – Inspiração Motivacional” (M=3,38), correspondendo a menor frequência ou importância à área comportamental “IS – Consideração Individual” (M=2,72).

Figura 4. 12 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transformacional



Para o estilo de liderança transacional, verificamos, a partir da figura 4.13, que a área de atuação que apresenta uma maior frequência média de comportamentos é a “CR – Recompensa pelos objetivos atingidos” (M=2,96), correspondendo a menor frequência ou importância à área comportamental “MBEA – Gestão por Exceção Ativa” (M=2,65).

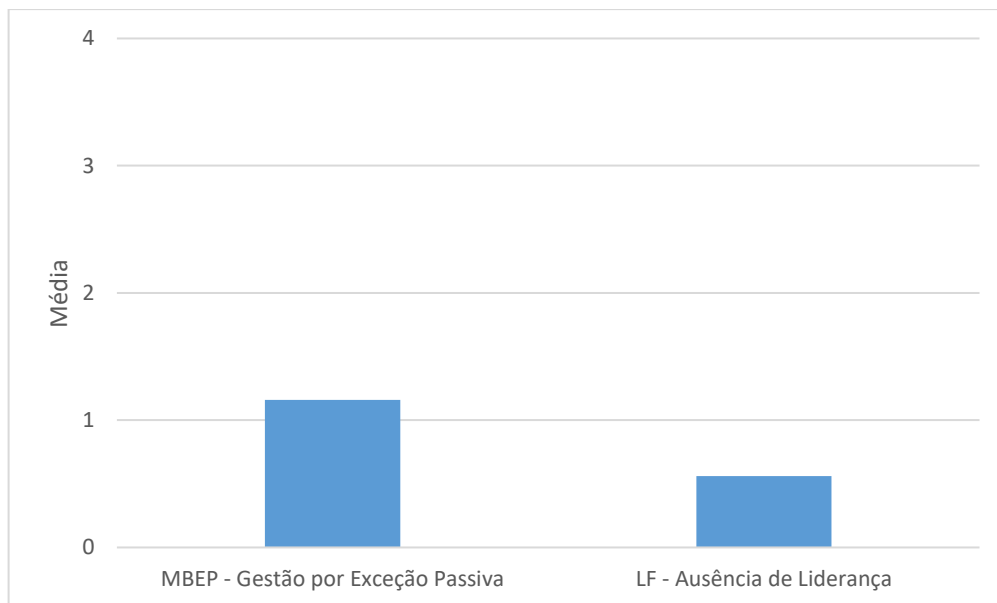
Figura 4. 13 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança transacional



Dada a proximidade dos valores das duas áreas de atuação no estilo de liderança transacional, podemos constatar uma alternância situacional de gestão (Hargreaves & Fink, 2009).

Finalmente, ao analisarmos o estilo de liderança *laissez-faire*, a partir da figura 4.14 verificamos que a área de atuação mais pontuada é a “MBEP - Gestão por Exceção Passiva”, com frequência média de observação de 1,16. A área “LF - Ausência de Liderança” registra um valor médio mais baixo, com frequência de observação média de 0,56.

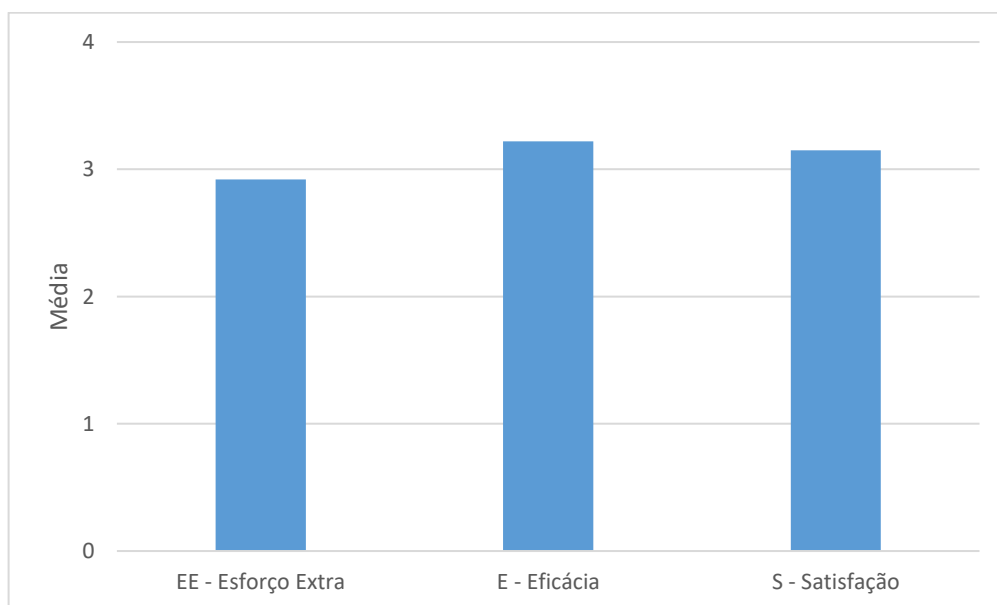
Figura 4. 14 - Média das áreas de atuação do estilo de liderança *laissez-faire*



A partir do gráfico 4.14, podemos observar que as duas percepções se encontram entre os níveis “0 - nunca”, “1 - raramente” e 2 “Algumas vezes”, pelo que podemos concluir pouca existência de um perfil *laissez-faire* de atuação da liderança.

A partir dos dados recolhidos do questionário MLQ (Bass & Avólio, 2004), foi possível quantificar a percepção dos docentes relativamente aos resultados de liderança, quando comparados aos estilos de liderança adotados.

Figura 4. 15 - Média dos resultados da liderança na gestão escolar



Pela observação da figura 4.15, podemos constatar que, nas categorias dos resultados da liderança, a categoria E - Eficácia apresenta uma média de respostas mais alta ($M = 3,22$), seguida da categoria S – Satisfação ($M=3,15$) e finalmente com o valor médio mais baixo a categoria EE - Esforço Extra ($M = 2,92$). As diferenças não são significativas, uma vez que, convertendo para as pontuações da escala do MLQ, situam-se todas no 3 “muitas vezes” e 4 “Frequentemente”.

A proximidade do resultado médio comprova o entendimento da compensação e do próprio contexto social deste tipo de pesquisa.

Em resumo, os resultados apontam para uma predominância do estilo de liderança transformacional ($M=3,15$), seguido da influência da liderança transacional ($M=2,80$), verificando-se valores muito baixos para a influência da liderança *laissez-faire* ($M=0,86$) o que vem a reforçar o entendimento apresentado na revisão da literatura formulado por Avolio e Bass (1994) que sugeriram uma combinação das várias dimensões da liderança. O perfil de liderança ideal é aquele que é caracterizado por baixas frequências de *laissez-faire*, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais e, uma elevada utilização das áreas transformacionais.

4. A percepção da liderança da diretora por parte dos docentes é influenciada pela idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos?

Com este objetivo, procurámos estabelecer uma relação entre as várias variáveis, de forma a verificarmos se existe alguma relação entre os tipos de liderança em estudo e as variáveis a caracterizar. No anexo IX encontra-se a análise estatística da percepção da liderança da diretora relativamente à idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos.

Em resumo, podemos considerar que a percepção da liderança da diretora por parte dos docentes não é influenciada de forma relevante pela idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos. Os resultados apontam para uma predominância do estilo de liderança transformacional, seguido da influência da liderança transacional, verificando-se valores muito baixos para a influência da liderança *laissez-faire* o que vem a reforçar o entendimento apresentado na revisão da literatura formulado por Avolio e Bass (1994) que sugeriram uma combinação das várias dimensões da liderança. O perfil de liderança ideal é aquele que é caracterizado por baixas frequências de *laissez-faire*, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais e uma elevada utilização das áreas transformacionais.

5. Análise dos dados recolhidos através da entrevista

O sujeito do nosso estudo é a diretora de uma Escola Secundária situada na Cova da Beira. A nossa escolha teve em linha de conta, como atrás já referimos, os resultados alcançados na Avaliação Externa realizada pela Inspeção Geral de Educação no ano letivo 2013/2014, que classificou a respetiva liderança e gestão de Muito Bom.

Da análise da entrevista com a diretora, podemos verificar que é muito experiente na docência e no cargo que exerce, uma vez que tem trinta e seis anos de experiência de serviço docente e também uma longa experiência em cargos de gestão e administração escolar.

A análise interpretativa será feita de acordo com as quatro categorias estabelecidas no guião da entrevista: perfil pessoal e profissional, desafios e motivações, liderança na escola e sentido da liderança.

5.1. Perfil pessoal e profissional

De forma a compreender melhor as ações da diretora, consideramos pertinente conhecer o perfil, assim como o seu percurso acadêmico e profissional.

A diretora tem cinquenta e sete anos, faz parte do quadro de escola, tem uma licenciatura em Português/Francês, outra em Português/Espanhol e Mestrado em Literatura e Cultura Portuguesas, tem pós-graduação em Administração e Organização Escolar e Educacional, um Curso de Líderes Inovadores e dois Cursos de Formação para alta direção da administração pública do Instituto Nacional de Administração.

Ao longo dos trinta e seis anos como docente, desempenhou vários cargos. Foi diretora de turma, representante de grupo no Conselho Pedagógico, orientadora de estágio e vogal do Conselho Executivo durante seis anos.

A partir do ano letivo 1999/2000, até ao presente, exerceu a função de Presidente do Conselho Executivo durante dez anos e a de Diretora da mesma escola, durante sete anos. “Há 17 anos, considerando 10 anos em que fui presidente do órgão de gestão da Escola.”. Isto significa que tem já tem uma longa experiência na liderança da escola (E5).

Em 2012, recebeu da autarquia a Medalha de Mérito Municipal “por relevantes serviços prestados no exercício da sua atividade profissional ao serviço do ensino e da cultura, com repercussão no prestígio e afirmação do Concelho onde a escola está inserida”.

5.2. Desafios e motivações

Esta categoria engloba quatro questões que julgamos fundamentais para ficarmos a conhecer os desafios e motivações da diretora em análise, nomeadamente quais as medidas que adota no dia a dia para superar esses desafios numa escola aberta à inovação, à criatividade e à promoção do sucesso educativo.

Quanto ao desafio que a levou a candidatar-se à liderança da escola, a diretora considera que foi um desafio “que me foi lançado por vários colegas para que me candidatasse ao cargo, uma vez que entendiam que eu tinha o perfil adequado” (E6). Outro dos fatores foi “Como já tinha desempenhado diversos cargos, na maioria de natureza pedagógica (...) sentia-me minimamente preparada para assumir as funções inerentes, apoiada pelas equipas que comigo trabalhariam.” (E7).

Refere ainda que o desafio diário é “encontrar os melhores caminhos (...) respondendo aos anseios de todos os que a procuram, num contexto de mudança contínua.” (E10).

Ao nível da oferta formativa procura dar “as respostas educativas mais adequadas para todos e cada um dos nossos alunos, dentro e fora da sala de aula.” (E11).

A diretora faz um balanço positivo do seu percurso, segundo a sua afirmação, “Em diversos momentos, (...) sinto que existe uma forte sintonia entre todos, na prossecução dos objetivos traçados no Projeto Educativo.” (E9).

5.3. Liderança na escola

Podemos dizer que a liderança da escola se caracteriza, em termos gerais, pela audição das "pessoas e colher o seu contributo" (E16) na tomada de decisões “integração das suas opiniões nas decisões a tomar” (E17).

Segundo a nossa entrevistada, a sua liderança é “predominantemente transformacional” (E15) dado que “procuro envolver todas as pessoas nas linhas de ação a prosseguir, a partir da visão que vamos definindo em conjunto.” (E16). Relativamente ao tipo de liderança, o resultado global da entrevista confirma o estilo de liderança predominante da diretora, observado nos inquéritos realizados.

A diretora está sempre aberta a novos projetos, e tem uma ação preponderante de incentivo junto dos professores e alunos para que estes também abracem novos desafios, incentivando “os professores e os alunos a desenvolverem projetos e a candidatarem-se a outros, de dimensão local, nacional e internacional que possam trazer mais-valias à instituição, quer pela visibilidade que podemos dar ao trabalho que realizamos, quer pelo que podemos ensinar e aprender com outros parceiros, sobretudo no âmbito do Programa Erasmus+ (...)” (E18).

5.4. Sentido da liderança

Nesta categoria, pretendíamos saber se a diretora identificava outros líderes dentro da escola, dando possibilidades a uma gestão partilhada numa perspetiva inovadora, bem como quais as características do líder neste novo modelo de administração e gestão das escolas.

Na entrevista, a diretora identifica vários líderes “Os Coordenadores de Departamento, os Coordenadores de Diretores de Turma, Diretores de Turma, (...) vários professores e vários assistentes técnicos e operacionais” (E39).

No que concerne às características dos líderes identificados, caracteriza-os como “pessoas pró-ativas, positivas, visionárias, que “vestem a camisola” e que, quando olham para o problema, se colocam do lado da solução” (E40).

6. Discussão e conclusão

Tendo como referência o principal objetivo desta investigação, que foi analisar o tipo de liderança predominante da diretora da escola em estudo e em que medida promove e implementa a mudança e inovação educativa na percepção dos docentes, coordenadores de departamento e dos diretores de turma, assim como as questões específicas (como é que a diretora percebe a sua própria liderança; como é que os docentes percebem a liderança da diretora? – que especificidades para os que desempenham cargos de coordenador de departamento e de diretor de turma?; será que a percepção da liderança da diretora é influenciada pela idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos?; o estilo de liderança utilizado pela diretora promove a mudança e inovação na escola?) pretende-se apresentar uma breve síntese das conclusões retiradas.

A partir da análise do questionário, verificamos que o tipo de liderança mais percebida pelos docentes, coordenadores de departamento e diretores de turma relativamente à atuação da diretora é a liderança transformacional, referindo estes que a diretora a utiliza “muitas vezes” nos seus comportamentos de liderança, seguindo-se a liderança transacional que também foi percebida, com valores médios muito próximos, como sendo usada “muitas vezes” e por último a liderança *laissez-faire*, que foi referida como sendo usada “raramente”. Constatamos, no entanto, que existe uma dualidade na liderança, sendo que, os resultados obtidos vão ao encontro do que defendem os autores do MLQ (Bass & Avolio), os quais referem que a liderança transacional é uma espécie de patamar a partir do qual se desenvolve a liderança transformacional. Para Nye (2009) os dois estilos de liderança, mais verificados no nosso estudo, transformacional e transacional são “mutuamente exclusivos uma vez que muitos líderes utilizam ambos os estilos em momentos e contextos diferentes” (Nye, 2009: 91).

A partir dos resultados obtidos nesta investigação e, tendo em conta estudos anteriores, constata-se que a liderança transformacional e transacional são dois modelos que se complementam. Os estudos realizados (Avolio & Bass, 2004; Bass et al, 2003), mencionam

que os líderes mais eficazes são aqueles que utilizam comportamentos característicos destes dois tipos de liderança,

Nesta linha de pensamento, Robbins (2002) refere que “A liderança transformacional é construída em cima da liderança transaccional - produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional” (Robbins, 2002: 319). Bass considera que, em situações distintas, os dois estilos podem ser eficazes: “O transformacional em períodos de fundação organizacional e de mudança, e o transaccional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis” (Bass apud Rego e Cunha, 2004: 235).

Na liderança transformacional, os líderes, através da sua energia e da sua visão pessoal, inspiram os liderados, assumindo um impacto significativo nas organizações (Bass, 1990). Na prática, o líder transformacional motiva os seus colaboradores “introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideias.” (Castanheira & Costa, 2007: 143).

A liderança transaccional baseia-se no reconhecimento dos desempenhos alcançados. Com efeito, “a liderança transaccional refere-se à relação entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesses.” (Bass, 1999: 10). Para Castanheira & Costa (2007), a liderança transaccional sustenta-se “numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspectiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional.” (Castanheira & Costa, 2007: 142).

No nosso estudo, a liderança *laissez-faire* é aquela que apresenta mais baixa frequência, referindo os docentes que a diretora a utiliza “raramente” nos seus comportamentos de liderança. Caracteriza-se pela fraca ou quase ausência do líder, dado que este evita tomar decisões e abdica da sua responsabilidade. Na liderança *laissez-faire* “Os líderes evitam envolver-se em assuntos importantes, estão ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões.” (Barreto, 2009: 20).

Para Barracho e Martins (2010) “(...) o perfil de liderança “ótimo” é aquele que é caracterizado por baixas frequências de *laissez-faire*, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transaccionais (...) e, finalmente, as áreas transformacionais que constituem o grosso das ações” (Barracho e Martins, 2010: 86).

Quanto aos resultados da liderança percebidos, verificaram-se valores elevados para as três categorias, com médias muito próximas o que traduz resultados positivos do estilo de liderança percebido.

Em relação às diferenças das percepções de liderança dos coordenadores de departamento e dos docentes não foram significativas. O tipo de liderança mais evidenciado foi a liderança transformacional, seguido da liderança transacional e, com uma baixa frequência, a liderança *laissez-faire*. Apesar de ter havido consenso no tipo de liderança que percebem, os docentes indicaram menos frequência do que os coordenadores de departamento na liderança transformacional e transacional, pelo que podemos concluir que os coordenadores de departamento perceberam mais do que os docentes comportamentos característicos da liderança transformacional e transacional. Também nos é possível registrar que os docentes perceberam mais comportamentos do tipo de liderança *laissez-faire* do que os coordenadores de departamento. Consideramos, no entanto, que estas diferenças encontradas podem ser encaradas apenas como uma tendência, pelo que não devem ser consideradas estatisticamente significativas.

Em relação às diferenças das percepções de liderança dos diretores de turma e dos docentes não foram significativas. O tipo de liderança mais evidenciado foi a liderança transformacional, seguido da liderança transacional e com uma baixa frequência a liderança *laissez-faire*. Apesar de ter havido consenso no tipo de liderança que percebem, os docentes indicaram menos frequência do que os diretores de turma na liderança transformacional e transacional, pelo que podemos concluir que os diretores de turma perceberam mais do que os docentes comportamentos característicos da liderança transformacional e transacional. Também nos é possível registrar que os docentes perceberam mais comportamentos do tipo de liderança *laissez-faire* do que os diretores de turma. Consideramos, no entanto, que estas diferenças encontradas podem ser encaradas apenas como uma tendência, pelo que não devem ser consideradas estatisticamente significativas.

Tendo em conta os resultados do nosso estudo, podemos dizer que o estilo de liderança percebido pelos docentes, coordenadores de departamento e diretores de turma, relativamente ao estilo de liderança da diretora, comprovam a teoria de Bass & Avolio (2004) e vão ao encontro de resultados obtidos noutras investigações (Alves, 2009; Barreto, 2009; Góis, 2011; Rocha et al,2010, Suliman, 2009).

Relativamente às variáveis estudadas – idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos – apesar de noutros estudos efetuados estas variáveis terem sido condicionantes (Barreto, 2009; Carrilho, 2001; Gonçalves, 2008), nesta investigação constatamos que não se verificaram diferenças significativas, ou seja, o tipo de liderança percebido relativamente ao líder não difere em função das variáveis analisadas e acima mencionadas. A diretora da escola revelou-se receptiva à mudança e à inovação, como podemos confirmar nas seguintes afirmações, retiradas da entrevista que lhe fizemos: (...) estímulo a formação de professores e funcionários, criando, sempre que possível, oportunidades à medida das necessidades, como foi recentemente o desenho de um Curso de Formação, em conjunto com o Centro de Formação da região, para a formação de professores em Ambientes Educativos Inovadores, na sequência da abertura de uma “Sala do Futuro” (E27), “dotar a Escola dos materiais e equipamentos tecnológicos mais recentes e que permitam aos professores e aos alunos sentirem-se motivados para o processo de ensino e aprendizagem.” (E25), “conseguimos trazer um seminário eTwinning à Covilhã, que permitiu aos professores da região contactar com as mais recentes tecnologias e apps.” (E26), ou ainda, a partir das afirmações retiradas do Relatório de Avaliação Externa da Escola: “São ainda operacionalizados mais de uma centena e meia de parcerias e protocolos com diversas entidades que sustentam e aprofundam soluções inovadoras na gestão curricular.” (AD32), “Alguns clubes dinamizados na Escola enquadram-se diretamente em áreas tecnológicas e experimentais ou na interação com a área Artística” (AD33), “Desenvolvimento de projetos e de soluções inovadoras na abertura da Escola ao meio, com impacto e aprofundamento nas aprendizagens dos alunos” (AD44), “práticas diferenciadas como resposta a situações mais complexas” (AD34).

Face ao exposto, podemos considerar que em matéria de inovação, a visão da diretora e da Inspeção-Geral de Educação são complementares, o que na nossa opinião contribui para que os alunos se sintam mais motivados para o processo de ensino aprendizagem e tenham possibilidade de obter melhores resultados, “A ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares.” (AD45).

Capítulo 5

Conclusões

A realização do trabalho de investigação “A Liderança na promoção e implementação da mudança e inovação educativa – o caso de uma escola secundária situada na cova da beira” prendeu-se com as nossas motivações sobre o tema e por considerarmos que a liderança da escola tem um forte impacto nos resultados escolares obtidos pelos alunos.

Diversos estudos realizados têm evidenciado a importância da liderança como um dos fatores de mudança, evolução e melhoria das organizações escolares (Day et al., 2000, 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000; Sammons, 1999). A liderança pedagógica (Costa, 2000) centrada na aprendizagem (Bolívar, 2009; Day et al., 2009; Leithwood et al., 2004, 2006) tornou-se um fator fundamental para a melhoria do sucesso escolar.

Relembremos a questão de partida na nossa investigação: Qual o tipo de liderança predominante da diretora da escola em estudo e em que medida promove e implementa a mudança e inovação educativa na perceção dos coordenadores de departamento, dos diretores de turma e dos docentes?

Verificamos que o tipo de liderança mais percecionado pelos docentes, coordenadores de departamento e diretores de turma relativamente à atuação da diretora é a liderança do tipo transformacional.

O tipo de liderança transformacional indica que o líder é mais eficaz e assume-se como agente de mudança, estimulando e transformando as atitudes, as crenças e os motivos dos seus colaboradores. Alguns dos dados da investigação apontados por Bass (1985) concluem que os colaboradores tendem a relatar maiores níveis de esforço e comprometimento relativamente aos objetivos estabelecidos quando os seus líderes apresentam estilos transformacionais de liderança.

A liderança transacional apresenta valores ligeiramente inferiores à liderança transformacional, o que indica que a diretora exhibe, entre outras, as seguintes formas de atuar: promover desempenhos que permitem atingir os objetivos; prestar assistência aos subordinados em troca dos seus esforços no sentido de atingir os níveis desejados; atentar no desempenho dos seguidores de forma a procurar desvios face aos padrões estabelecidos e esforçar-se no sentido de corrigir os erros assim que possível (Avolio e Bass, 2004).

Na perceção dos docentes, coordenadores de departamento e diretores de turma, a diretora da escola mostrou ser uma líder eficaz pois predomina a liderança transformacional,

seguindo-se a liderança transacional e por último com frequências baixas a liderança *laissez-faire* (Avolio e Bass, 2004).

Relativamente à perceção dos resultados da liderança, constatamos valores elevados que se caracterizam por comportamentos de satisfação e eficácia, provocando um ambiente de trabalho agradável.

O estilo de liderança adotado predominantemente pela diretora da escola em estudo promove e implementa a mudança e inovação educativa ao nível da sala de aula “práticas diferenciadas como resposta a situações mais complexas” (AD34), ao nível da formação de professores “desenho de um Curso de Formação, em conjunto com o Centro de Formação da região, para a formação de professores em Ambientes Educativos Inovadores, na sequência da abertura de uma “Sala do Futuro”” (E27), ao nível das atividades extracurriculares “Alguns clubes dinamizados na Escola enquadram-se diretamente em áreas tecnológicas e experimentais ou na interação com a área Artística” (AD33), ao nível da participação em projetos “(...) projetos internacionais: eTwinning, Comenius – Different Nations, one Goal: Togetherness” (AD27), na promoção da literacia tecnológica “dotar a Escola dos materiais e equipamentos tecnológicos mais recentes e que permitam aos professores e aos alunos sentirem-se motivados para o processo de ensino e aprendizagem” (E25) e ao nível da comunidade local onde a escola se insere “A Escola promove a contextualização do currículo através da interação deste com o meio local (...)” (AD38) com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos “Desenvolvimento de projetos e de soluções inovadoras na abertura da Escola ao meio, com impacto e aprofundamento nas aprendizagens dos alunos;” (AD44).

Numa apreciação global, pensamos que a diretora da escola em estudo tem carisma e perfil adequado à organização que lidera, adota um estilo de liderança democrático, afetivo e emocional, valorizando e respeitando todos os membros da comunidade educativa, estimulando o envolvimento, o desempenho e o contributo de todos, para alcançar os objetivos pretendidos. Ouve e valoriza todos os membros da comunidade escolar “Não só o reconhecimento como procuro potenciá-lo.” (E31), e tira partido dos melhores saberes individuais de cada um “Estimulando cada um a dar o seu contributo na(s) área(s) em que está mais preparado ou para que se sente mais motivado.” (E33), que procura conhecer e estimular para a inovação e a mudança.

É uma líder eficaz e proativa, orientada para a mudança, inovadora e inspiradora. É interessada nos outros, é capaz de promover a dedicação do grupo e partilhar o poder pelos membros da equipa. Tem uma visão do futuro proporcionando rumo seguro para a organização. É uma excelente comunicadora, um modelo de referência e exemplo para os outros “sinto que venho inspirando, sobretudo, alguns colegas mais jovens” (E19). Possui formação especializada e contínua, promovendo as melhores e mais firmes dinâmicas de liderança “Liderança da diretora promotora do envolvimento e compromisso dos atores da comunidade educativa.” (IGE – Relatório de Avaliação da Escola) que, do nosso ponto de vista, em muito contribui para a liderança de sucesso que a mesma desenvolve.

Assim, consideramos que a liderança da escola em causa se enquadra no âmbito da nossa investigação, a qual nos permitiu identificar qualidades pessoais e competências profissionais que contribuem para lideranças eficazes nas escolas, pelo que esperamos que possa contribuir para um debate educativo sobre as relações entre liderança, eficácia e melhoria dos resultados escolares.

Consideramos que a principal limitação desta investigação é ser um estudo de caso, no entanto, poderá ser uma mais-valia para a escola, na medida em que poderá ser um suporte para a reflexão por parte da comunidade educativa acerca do respetivo funcionamento, nomeadamente quanto à perspetivação da mudança e da inovação educativa e ainda sobre a sua liderança, no sentido de uma melhoria contínua.

Em termos de futuro, pensamos que seria interessante realizar investigações semelhantes nas outras escolas/agrupamentos da NUT 3 - Beiras e Serra da Estrela, com o objetivo de se poder elaborar um conjunto de indicadores de boas práticas de liderança suscetíveis de promover o sucesso em todas as escolas/agrupamentos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1), 13-30.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1976). *A Investigação na Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Antonakis, John (2001), *The validity of the transformational, transactional and laissezfaire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5x)*, Tese de Doutoramento, Walden University, Minneapolis, USA.
- Avolio, Bruce J.; Bass, Bernard M. & Jung, Dong I. (1999), <<Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire>>, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 7, New Jersey, USA: John Willey & Sons Inc., pp. 441-462.
- Azevedo João, (n/d). “O que é a liderança de uma escola?” In: *Correio da Educação* nº 301, CRIAP-Asa.
- Azevedo, Joaquim (2003). *Cartas aos Directores de Escola*. Porto: Edições Asa.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1999). *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas entre o Local e o Global: Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, João (2002). *Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função. Administração Educacional, n.º 2*.
- Barracho, C. & Martins, C (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's – Handbook of leadership. Theory, research, and managerial application*. New York: The Free Press.
- Bass, B.M. (1999). *Two decades of research and development in transformational leadership. European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bass, Bernard M.; Avolio, Bruce J.; Jung, Dong I. & Berson, Yair (2003), <<Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership>>, *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, núm. 2, Washington, USA: American Psychological Association, pp. 207-218.
- Bass, B. & Avolio, B. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. (2 ed.). Mind Garden.

- Bass, Bernard M; RIGGIO, *Ronald E. Transformational Leadership. 2.ed.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.
- Bento, A. (2008a). “*Desafios à liderança em Contextos de Mudança*”. In: *Mendonça, A. e Bento, A. (org.). Educação em Tempo de Mudança.* Funchal: Grafimadeira, pp.31-54.
- Blanchard, K. et all (1992), *O Líder um Minuto*, Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994), *Investigação qualitativa em educação, Porto, Portugal:* Porto Editora.
- Bolivar, António (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas.* Porto: Edições Asa.
- Bryman, Alan (1992), *Charisma and leadership in organizations*, London, UK: Sage Publications.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração pública – Modernização, Qualidade e Inovação.* Lisboa: Edições Sílabo.
- Cardoso, A. P. P. de O. A receptividade à inovação e a formação dos professores. *Revista Electrónica Interuniversitária de Formación del Profesorado*, 2 (1). 1992. Disponível em <http://www.uva.es/aufop/publica/revefpp/99-v9n1.htm>. Acesso em 28 setembro 2016.
- Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge A. (2007). *Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-Faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ.* In *M.S. Jesus & C.N. Fino (Org.).* Porto: Edições ASA.
- Ceartil, M. (2006). *Gestão de recursos humanos para o século XXI* (1ª Edição ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Chiavenato, Idalberto (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração.* 6ª Ed., São Paulo: MacGraw-Hill.
- Chiavenato, I., (2003). *Administração nos Novos Tempos.* Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração.* Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I., (2005). *Comportamento Organizacional – a dinâmica do sucesso das Organizações.* Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Costa, Dália. (2012), “A recolha de dados: Técnicas utilizadas”, *Silvestre, Hugo C. & Araújo, Joaquim F. (coord.) Metodologia para investigação social*, Lisboa, Portugal: Escolar Editora, pp. 141-170.

- Costa, Henriqueta (2014), “*Inovação Pedagógica: A Tecnologia ao Serviço da Educação*”, Lisboa, Portugal: Chiado Editora.
- Costa, J. A., & Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino (2003 a). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, M. et all (2004). *Manual de comportamento Organizacional*. Lisboa: RH Editora.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Den Hartog, Deanne N.; Van Muijen, Jaap J. & Koopman, Paul L. (1997), <<Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ>>, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 70, New Jersey, USA: John Willey & Sons Inc., pp. 19-34
- Drucker, P. F. (1987). *Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios*. Trad. Carlos Malferrari. 2a ed. São Paulo: Pioneira.
- Estanqueiro, A. (1992). *Saber Lidar com as Pessoas – Princípios da comunicação interpessoal. (14 ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fachada, Maria Odete (2012). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fino, C. N. Investigação e inovação (em educação). In Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa (org.). *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira, 2010.
- Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Escola, Autonomia e Avaliação, O Primeiro Ano de Governação Por Contrato. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, p. 3733-3753. Braga: Universidade do Minho.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2007). *Os Novos Líderes: A inteligência Emocional nas Organizações (3a ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D. et all (2003). *Os Novos Líderes*. Lisboa: Gradiva.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Hargreaves, A., (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Hunter, J. C. (2006). *Servir para liderar* (1ª ed.). Cascais: Gestão plus.
- Jesuino, J., (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Krause, D. G. (1999). *A arte da liderança para executivos*. Lisboa: Lyon.
- Lemos, C. (1999). Inovação na era do conhecimento. In: Lastres, H., Albagli, S. *Informação e globalização na era do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Campus Lda.
- Lima, L. (1996). Projectos de inovação nas escolas: Da reforma-decreto à reforma-mudança. In B. P. Campos (org.), *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 41-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. (2011a). *Administração Escolar: Estudos. Coleção Educação e Formação*. Porto: Porto Editora, pp.77-79.
- Machado, L. (2009). Inovações e mudanças: conceitos e abordagens. In: Cabral, E. H. de S.; Souza, J. C. de. (orgs.). *Temas do desenvolvimento: reflexões críticas sobre inovações sociais*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Maxwell, J., (2008), *As 21 Irrefutáveis Leis Da Liderança – Siga Estas Leis Para Que As Pessoas O Sigam*. Lisboa: Smartbook.
- Morgado, J.C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De facto editores. Santo Tirso. Portugal.
- Nye, J., (2009). *Liderança e Poder*. Lisboa: Gradiva.
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma Análise das Instituições Escolares*. In A. Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Patrício, M. F. (1988). *A inovação no centro da reforma educativa*. Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional, vol1, nº1, pp.5-12.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A. (2006). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para as ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa: DGIDC.

- Piteira, M. M. (Universidade Técnica de Lisboa de Maio de 2010). *A Construção Social da Inovação: Estudos de Caso de Organizações Portuguesas de Base Tecnológica*, Universidade Técnica de Lisboa.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A. & Pina e Cunha, M. (2004). *A essência da liderança – mudança, resultados, integridade*. Lisboa: Editora RH.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall
- Sergiovanni, T. (2004b). *Novos Caminhos para a liderança escolar. (André Boaventura Trad.)*. Porto: Edições Asa.
- Silva, J. M. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Trajectos individuais e impactos organizacionais*. Facultad de Educación - Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stogdill, R. M. (1974), *Handbook of Leadership: A Survey of the Literature*, New York: Free Press.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Amadora: McGraw-Hill.
- Tejeda, Manuel J., Scandura, Terri A. & Pillai, Rajnandini (2001), <<The MLQ revisited psychometric properties and recommendations>>, *The Leadership Quarterly*, vol. 12, Atlanta, USA: Elsevier Inc., pp. 31-52.
- UNESCO (1980). *O educador e abordagem sistémica*. Lisboa: Editora Estampa.
- Werebe, M.J.G. Alcance e limitações da inovação educacional. In. Garcia, Walter E. (coord). *Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas. 3ª Edição*. Autores Associados. Campinas, São Paulo. 1995.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: ASA.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations*. London: Prentice-Hall International Edition.

Legislação

Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de maio – Legaliza o processo de eleição das Comissões de Gestão e regulamenta o seu funcionamento.

Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro – Estabelece um novo ordenamento da administração e gestão das escolas, em que a Comissão de Gestão é substituída por um Conselho Directivo [constituído por representantes dos professores, alunos (só nas escolas secundárias) e do pessoal administrativo e auxiliar].

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro – Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

ANEXOS

Anexo I – Pedido de autorização/colaboração inquéritos

Américo Carvalho Mendes

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Exma. Senhora

Diretora da Escola Secundária [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Assunto: Pedido de Autorização/Colaboração para realização de estudo no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional.

Eu, Américo Carvalho Mendes, professor do quadro da Escola Secundária Campos Melo, no grupo de recrutamento 540, e aluno do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, venho, por este meio, solicitar a V^a Exa. autorização/colaboração para a realização de um estudo de investigação nessa Escola Secundária, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado com o título “A Liderança na Promoção e Implementação da Mudança e Inovação Educativa – O caso de uma Escola Secundária situada na Cova da Beira”, sob a orientação da Professora Doutora Susana Henriques.

No âmbito desta investigação pretendemos aplicar um questionário (Questionário Multifatorial de Liderança – MLQ de Bass & Avolio) a todo o corpo docente, bem como efetuar uma entrevista à Diretora. O estudo tem por objetivo conhecer o estilo de liderança da diretora da escola, ou seja, identificar qual o estilo de liderança exercido por Vossa Exa. Desde já, agradeço a disponibilidade e a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Trancoso, 26 de setembro de 2016

O professor

(Américo Carvalho Mendes)

Anexo II – Inquérito distribuído aos docentes

QUESTIONÁRIO MULTIFATORIAL DE LIDERANÇA³

Da autoria de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (adaptado)

*Obrigatório

PESSOAL DOCENTE 

DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS

Estimado(a) colega, Este questionário tem como objetivo determinar o Estilo de Liderança da Líder da instituição onde leciona, e insere-se no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Susana Henriques.

A confidencialidade das suas respostas será absolutamente assegurada e comprometemo-nos a fazer uso dos dados recolhidos somente para fins da presente investigação. O presente questionário é anónimo, pelo que lhe solicitamos a máxima sinceridade nas respostas. A distribuição deste questionário tem autorização prévia da Diretora da escola. Agradecemos a Sua colaboração e disponibilidade. Muito obrigado.

Américo Carvalho

Mendes 

⁴ Questionário disponível em: <https://goo.gl/forms/uPluoelXjpUmuNZQ2>

1. Idade *

A sua resposta

2. Género *

Masculino

Feminino

3. Habilitação académica *

Doutoramento

Mestrado

Formação especializada, pós-graduada

Licenciatura

Bacharelato

Outra

Se outra qual:

A sua resposta

4. Categoria profissional *

Quadro Escola

Quadro de Zona Pedagógica

Contratado



5. Experiência Profissional *

- Até 10 anos
- 11 a 20 anos
- 21 a 30 anos
- mais de 31 anos

6. Tempo de permanência na escola *

- Até 10 anos
- 11 a 20 anos
- 21 a 30 anos
- mais de 31 anos

7. Exerce algum destes cargos na escola? *

- Coordenador de Departamento
- Coordenador de Diretores de Turma
- Diretor de Turma
- Representante de Grupo
- Diretor de Curso
- Nenhum
- Outra:



QUESTIONÁRIO MULTIFATORIAL DE LIDERANÇA

DESCRIÇÃO LÍDER DA INSTIRUIÇÃO ONDE LECIONA

Seguidamente, encontram-se quarenta e cinco itens descritivos. Indique qual das afirmações se adequa melhor à pessoa que está a descrever

Se um item lhe parece irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco

Utilize a escala abaixo indicada

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

A DIRETORA DA MINHA ESCOLA:

1 - Dá-me apoio em troca dos meus esforços

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 – Reflete sobre pressupostos críticos de forma a questionar se estes são apropriados

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 – Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 - Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios em relação aos padrões esperados

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 - Evita envolver-se quando surgem questões importantes

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 - Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 - Encontra-se ausente quando dela se precisa

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 - Procura alternativas diferenciadas para solucionar diferentes problemas

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 - Fala com otimismo acerca do futuro

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 - Gera orgulho nos outros por estarem associados a ela

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11 - Discute em termos específicos quem é o responsável por atingir metas de desempenho

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 - Espera que algo corra mal antes de agir

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 - Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14 - Realça a importância de ter um forte sentido de missão

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 - Investe o seu tempo ensinando e treinando os docentes a resolverem problemas

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VOLTAR **PRÓXIMA**

Página 2 de 4

16 - Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 - Mostra acreditar na máxima "enquanto as coisas vão funcionando não se deve alterar"

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18 - Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19 - Trata-me como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 - Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21 - Age de forma a inculcar respeito por ela

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22 - Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23 - Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24 - Mantém-se a par de todos os erros

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25 - Exibe um sentido de poder e de confiança

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26 - Apresenta uma visão positiva e motivadora do futuro

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27 - Centra a sua atenção nas falhas a fim de atingir os desempenhos esperados

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28 - Evita tomar decisões

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29 - Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes em relação aos outros indivíduos

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30 - Faz com que ou outros olhem para os problemas de muitos e diferentes perspectivas

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 3 de 4

31 - Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32 - Sugere novas alternativas, maneiras de realizar e completar as tarefas

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33 - Demora a responder a questões mais urgentes

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34 - Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35 - Exprime satisfação quando vou ao encontro do desempenho esperado

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36 - Expressa confiança de que os objetivos serão alcançados

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37 - É eficaz em atender as minhas necessidades em relação ao trabalho

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38 - Usa métodos de liderança que são satisfatórios

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39 - Leva-me a fazer mais do que o esperado

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40 - É eficaz na representação que exerce em meu nome perante níveis hierárquicos superiores.

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41 - Trabalha comigo de uma forma satisfatória

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42 - Aumenta o meu desejo de obter sucesso

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43 - É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44 - Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45 - Lidera um grupo que é eficiente

0	1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muito obrigado pela colaboração 

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved. Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

Anexo III – Pedido de autorização/colaboração entrevista

Cara Diretora,

A realização desta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Susana Henriques.

Após a aplicação de um questionário multifatorial de liderança (MLQ) aos professores da escola, torna-se necessário ouvir a opinião da Diretora para podermos triangular as suas opiniões com os dados já recolhidos e analisados.

Para o sucesso desta investigação é fundamental o seu contributo e a sua disponibilidade para responder a esta entrevista da forma mais completa possível.

A confidencialidade das suas respostas será absolutamente assegurada e comprometemo-nos a fazer uso dos dados recolhidos somente para fins da presente investigação.

Agradecemos a Sua colaboração e disponibilidade.

Américo Mendes

Anexo IV – Guião de entrevista à diretora

Guião de entrevista

Objetivo da entrevista:

- Caracterizar a liderança da diretora da escola
- Identificar práticas de liderança promotoras da mudança e inovação educativas

Categoria	Questões
Perfil Pessoal e Profissional	1. Qual a sua idade? 2. Qual a sua formação académica? 3. Tem alguma formação específica para o cargo que ocupa? 4. Quantos anos tem de experiência na docência? 5. Há quanto tempo exerce o cargo de diretora?
Desafios e motivações	6. O que a motivou para assumir o cargo de diretora? 7. Que balanço faz da sua experiência na gestão escolar? 8. Quais são os seus principais desafios enquanto diretora? 9. Como vê o professor na escola de hoje?
Liderança na escola	10. Qual o nível de autonomia que dá aos seus professores? 11. Considera-se uma gestora ou uma líder? 12. Como classifica o seu estilo de liderança? 13. Considera-se um exemplo de liderança a seguir? 13.1. Porquê? 14. Sente-se reconhecida na escola pelo desenvolvimento do seu trabalho? 15. Promove a inovação na sua escola? 15.1. Que tipo de inovação? 16. Reconhece o contributo de cada um na organização? 16.1. Como o expressa? 17. Como gere quando há falhas nos procedimentos definidos?
Sentido da liderança	18. Como diretora sente-se a responsável máxima por tudo o que acontece na escola? 19. Há outros líderes nesta escola? 19.1. Quem são? 19.2. Como os caracteriza? 20. Que legado quer deixar para o futuro? 20.1. Pensa que será fácil a sua substituição?

Anexo V – Transcrição da entrevista da diretora

Entrevista com a Diretora

1. Qual a sua idade?

Tenho 57 anos

2. Qual a sua formação acadêmica?

Fiz uma Licenciatura em Português/Francês, outra em Português/Espanhol e Mestrado em Literatura e Cultura Portuguesas.

3. Tem alguma formação específica para o cargo que ocupa?

Uma pós-graduação em Administração e Organização Escolar e Educacional, um Curso de Líderes Inovadores e dois Cursos de Formação para alta direção da administração pública do INA.

4. Quantos anos tem de experiência na docência? 36 anos

5. Há quanto tempo exerce o cargo de diretora?

Há 17 anos, considerando 10 anos em que fui presidente do órgão de gestão da Escola.

6. O que a motivou para assumir o cargo de diretora?

O que mais me motivou foi o desafio que me foi lançado por vários colegas para que me candidatasse ao cargo, uma vez que entendiam que eu tinha o perfil adequado. Como já tinha desempenhado diversos cargos, na maioria de natureza pedagógica (Diretora de Turma, Representante de Grupo no Conselho Pedagógico, Orientadora de Estágio, Vogal do Conselho Executivo durante 6 anos...) e tinha colaborado com os anteriores órgãos de gestão em diversas tarefas (constituição de turmas, organização de horários, dinamização de projetos e visitas de estudo,...), sentia-me minimamente preparada para assumir as funções inerentes, apoiada pelas equipas que comigo trabalhariam.

7. Que balanço faz da sua experiência na gestão escolar?

Encaro o meu percurso na gestão escolar como a prestação de um serviço à Escola que dirijo e à comunidade onde me insiro, que me permitiu crescer e evoluir humana e profissionalmente.

Tem sido uma experiência profundamente estimulante e enriquecedora a diversos níveis e tenho procurado dar o meu melhor para que a Escola proporcione as melhores condições de ensino/aprendizagem num ambiente tão familiar quanto possível. Em diversos momentos, mas particularmente na comemoração anual do aniversário da ESCM, sinto que existe uma forte sintonia entre todos, na prossecução dos objetivos traçados no Projeto Educativo.

8. Quais são os seus principais desafios enquanto diretora?

O grande desafio é encontrar os melhores caminhos para que uma Escola com 133 anos de história se mantenha na vanguarda da prestação do serviço educativo, respondendo aos anseios de todos os que a procuram, num contexto de mudança contínua. O desafio diário é colocar-me do lado da solução, quando os problemas surgem.

Diria que outro grande desafio é procurar as respostas educativas mais adequadas para todos e cada um dos nossos alunos, dentro e fora da sala de aula. Sinto que temos vindo a conseguir concretizá-lo através da diversificação da oferta educativa que tem tido um impacto muito positivo no aumento das taxas de aprovação e da progressiva internacionalização do nosso ensino e aprendizagem através de diversos projetos.

9. Como vê o professor na Escola de hoje?

Vejo-o, sobretudo, como um organizador das aprendizagens, estimulando no aluno o gosto pelo conhecimento, através de abordagens múltiplas, com vista à sua educação integral. Vejo-o como uma pessoa atenta a si própria e a tudo o que a rodeia, em formação contínua e aprendizagem ao longo da vida, científica e pedagogicamente capacitada para responder aos diversos desafios que se lhe colocam diariamente.

10. Qual o nível de autonomia que dá aos seus professores?

Dou-lhes autonomia total na organização das atividades em sala de aula, incentivando-os a trabalhar de forma colaborativa, com o apoio dos Coordenadores de Departamento, dos Representantes de grupo e de outros parceiros dentro e fora da Escola. Procuo disponibilizar

os recursos materiais e financeiros necessários para a concretização de projetos e visitas de estudo que se propõem desenvolver dentro e fora da sala de aula e que são aprovados pelo Conselho Pedagógico. Quem nos visita, destaca a nossa elevada capacidade de mobilização e organização, bem como os recursos materiais que disponibilizamos à nossa comunidade escolar.

11. Considera-se uma gestora ou uma líder?

Predominantemente líder de uma comunidade aprendente, mas também gestora, sobretudo de emoções; procuro também gerir, de forma muito criteriosa, as verbas exíguas que a tutela vai disponibilizando e outras verbas que captamos através de candidaturas a diversos projetos.

12. Como classifica o seu estilo de liderança?

Diria que é um estilo de liderança predominantemente transformacional, pois procuro envolver todas as pessoas nas linhas de ação a prosseguir, a partir da visão que vamos definindo em conjunto. Por outro lado, tento que os processos sejam democráticos, pois procuro ouvir as pessoas e colher o seu contributo em ordem à integração das suas opiniões nas decisões a tomar. Nem sempre é fácil, nem sempre resulta, mas é geralmente compensador.

13. Considera-se um exemplo de liderança a seguir?

No que diz respeito aos objetivos que venho perseguindo e à forma como procuro o envolvimento de todos na consecução do Projeto Educativo da Escola, sinto que venho inspirando, sobretudo, alguns colegas mais jovens, de quem tenho recebido imenso.

13.1. Porquê?

Porque os colegas me vão dando feedback do que vão “aprendendo” comigo, quer em termos de planeamento, quer de execução. É muito importante sentir que aprendemos uns com os outros e que a nossa ação e experiência pode despertar noutras pessoas o mesmo desejo de servir a comunidade, trabalhando continuamente para tal.

14. Sente-se reconhecida na escola pelo desenvolvimento do seu trabalho?

Diria que algumas vezes sim. Mas também, e talvez sobretudo, fora da Escola – os dois momentos de Avaliação Externa em que nos foi atribuída a menção de Muito Bom no domínio “Liderança” contribuem para esse sentir e a Medalha de Mérito que a autarquia me entregou pelos serviços que tenho prestado à educação no concelho foi também um extraordinário reconhecimento, mas, sobretudo um estímulo a tentar fazer sempre mais e melhor. Em dezassete anos de percurso, é natural ter havido muitos momentos gratificantes e outros menos, mas a vida tem-me ensinado a integrá-los.

15. Promove a inovação na sua escola?

Sim, o mais possível.

15.1. Que tipo de inovação?

Procuro dotar a Escola dos materiais e equipamentos tecnológicos mais recentes e que permitam aos professores e aos alunos sentirem-se motivados para o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo se aplica aos serviços administrativos e de apoio ao ensino.

Por outro lado, estimo a formação de professores e funcionários, criando, sempre que possível, oportunidades à medida das necessidades, como foi recentemente o desenho de um Curso de Formação, em conjunto com o Centro de Formação da região, para a formação de professores em Ambientes Educativos Inovadores, na sequência da abertura de uma “Sala do Futuro” (a 14^a do país), para o qual estamos a trazer especialistas em diversas matérias. No ano passado, depois de diversas tentativas, conseguimos trazer um seminário eTwinning à Covilhã, que permitiu aos professores da região contactar com as mais recentes tecnologias e apps.

Incentivo, ainda, os professores e os alunos a desenvolverem projetos e a candidatarem-se a outros, de dimensão local, nacional e internacional que possam trazer mais-valias à instituição, quer pela visibilidade que podemos dar ao trabalho que realizamos, quer pelo que podemos ensinar e aprender com outros parceiros, sobretudo no âmbito do Programa Erasmus+. Gostaria de destacar os consórcios em que temos participado, quer com a Câmara Municipal e as outras escolas do concelho, quer com a Escola Tecnológica da Beira Interior que nos permitiu colocar 14 alunos dos Cursos Profissionais a fazer Formação em Contexto de Trabalho em 5 países europeus.

Participo em ações de formação diversas e procuro parcerias em áreas de interesse para a Escola. Nos últimos dois anos, acolhemos 4 professores gregos que vieram fazer *job shadowing*, a partir de um contacto que trouxe de uma formação para diretores que frequentei na Lituânia. Foi uma experiência fantástica para todos.

16. Reconhece o contributo de cada um na organização?

Não só o reconheço como procuro potenciá-lo. Penso que a riqueza de uma organização reside na diversidade dos seus recursos. E, em reuniões gerais de professores ou através do Conselho Pedagógico, manifesto o meu agradecimento e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

16.1. Como o expressa?

Estimulando cada um a dar o seu contributo na(s) área(s) em que está mais preparado ou para que se sente mais motivado.

17. Como gere quando há falhas nos procedimentos definidos?

Procuro contribuir para colmatá-las o mais rapidamente possível. Depois, promovo a reflexão com as pessoas envolvidas sobre o ocorrido e, em conjunto, apontamos novos caminhos, quando é caso disso.

18. Como diretora sente-se a responsável máxima por tudo o que acontece na escola?

Como costumo dizer, sinto-me responsável por tudo, desde a execução dos projetos mais complexos, à falta de papel higiénico nas casas de banho. Quando temos reuniões com a tutela, lembram-nos frequentemente esta faceta. E é curioso como, de vez em quando, sinto que esperam de mim que conheça e dê resposta a toda e qualquer situação; que conheça todos os alunos, professores e funcionários e as suas circunstâncias; que tenha competências e conhecimentos em domínios tão díspares como o design, a engenharia, mas também a pedagogia, as finanças públicas, Mesmo procurando delegar, não é fácil deixar de sentir a responsabilidade pelo que acontece, para o bem e para o mal.

19. Há outros líderes nesta escola?

Sim, vários.

19.1. Quem são?

Os Coordenadores de Departamento, os Coordenadores de Diretores de Turma, os Diretores de Turma, a Coordenadora do Centro Qualifica, a Coordenadora da Biblioteca, o Presidente do Conselho Geral e vários elementos deste órgão, os Representantes de Grupo, os elementos da Direção, a Coordenadora Técnica, a Coordenadora Operacional, o Presidente da Associação de Estudantes, os Delegados de Turma, os elementos da Associação de Encarregados de Educação, os Representantes dos EE nos Conselhos de Turma, vários professores e vários assistentes técnicos e operacionais.

19.2. Como os caracteriza?

São pessoas que procuram mobilizar outras e, nomeadamente, os seus pares, para a prestação de um serviço educativo de elevada qualidade, apontando caminhos, apoiando na consecução de novas ideias e projetos, transformando as fragilidades em oportunidades de crescimento; são pessoas pró-ativas, positivas, visionárias, que “vestem a camisola” e que, quando olham para o problema, se colocam do lado da solução.

20. Que legado quer deixar para o futuro?

Gostaria que me recordassem como uma pessoa que procurou dar o seu melhor pela Escola e que procurou deixá-la melhor do que quando recebeu a missão de conduzir os seus destinos. Nem sempre o terei conseguido de forma consensual, mas tenho trabalhado incansavelmente para a melhoria das condições de ensino/aprendizagem em todas as dimensões e, mais recentemente, para a sua internacionalização.

20.1. Pensa que será fácil a sua substituição?

Certamente que sim. Tenho procurado incentivar os colegas a fazerem formação para o desempenho desta função e estou certa de que, chegado o momento, a Escola saberá encontrar a(s) pessoa(s) que melhor poderão continuar a nela servir a causa da educação.

Anexo VI – Análise de conteúdo da entrevista à diretora

Categorização dos Dados da Entrevista

Categoria	Questões	Citação	Ref.
Perfil Pessoal e Profissional	1. Qual a sua idade?	“57 anos”	E1
	2. Qual a sua formação acadêmica?	“Licenciatura em Português/Francês, outra em Português/Espanhol e Mestrado em Literatura e Cultura Portuguesas”	E2
	3. Tem alguma formação específica para o cargo que ocupa?	“Pós-graduação em Administração e Organização Escolar e Educacional (...)”	E3
	4. Quantos anos tem de experiência na docência?	“36 anos”	E4
	5. Há quanto tempo exerce o cargo de diretora?	“Há 17 anos, considerando 10 anos em que fui presidente do órgão de gestão da Escola.”	E5
Desafios e motivações	6. O que a motivou para assumir o cargo de diretora?	“desafio que me foi lançado por vários colegas (...) entendiam que eu tinha o perfil adequado”	E6
		“Como já tinha desempenhado diversos cargos, na maioria de natureza pedagógica (...) sentia-me minimamente preparada para assumir as funções inerentes, apoiada pelas equipas que comigo trabalhariam.”	E7
	7. Que balanço faz da sua experiência na gestão escolar?	“prestação de um serviço à Escola que dirijo e à comunidade onde me insiro experiência profundamente estimulante e enriquecedora”	E8
		“Em diversos momentos (...) sinto que existe uma forte sintonia entre todos, na prossecução dos objetivos traçados no Projeto Educativo.”	E9
		“encontrar os melhores caminhos (...) respondendo aos anseios de todos os que a procuram, num contexto de mudança contínua.”	E10

	<p>8. Quais são os seus principais desafios enquanto diretora?</p> <p>9. Como vê o professor na escola de hoje?</p>	<p>“as respostas educativas mais adequadas para todos e cada um dos nossos alunos, dentro e fora da sala de aula.”</p> <p>“organizador das aprendizagens, estimulando no aluno o gosto pelo conhecimento, através de abordagens múltiplas, com vista à sua educação integral”</p>	<p>E11</p> <p>E12</p>
Liderança na escola	<p>10. Qual o nível de autonomia que dá aos seus professores?</p> <p>11. Considera-se uma gestora ou uma líder?</p> <p>12. Como classifica o seu estilo de liderança?</p> <p>13. Considera-se um exemplo de liderança a seguir?</p> <p>13.1. Porquê?</p> <p>14. Sente-se reconhecida na escola pelo desenvolvimento do seu trabalho?</p>	<p>“Dou-lhes autonomia total na organização das atividades em sala de aula, incentivando-os a trabalhar de forma colaborativa”</p> <p>“Predominantemente líder”</p> <p>“predominantemente transformacional”</p> <p>“procuro envolver todas as pessoas nas linhas de ação a prosseguir, a partir da visão que vamos definindo em conjunto”</p> <p>“integração das suas opiniões nas decisões a tomar”</p> <p>“Incentivo, ainda, os professores e os alunos a desenvolverem projetos e a candidatarem”</p> <p>“sinto que venho inspirando, sobretudo, alguns colegas mais jovens, de quem tenho recebido imenso”</p> <p>“os colegas me vão dando feedback do que vão “aprendendo” comigo”</p> <p>“algumas vezes sim”</p> <p>“fora da Escola – os dois momentos de Avaliação Externa em que nos foi atribuída a menção de Muito Bom no domínio “Liderança””</p>	<p>E13</p> <p>E14</p> <p>E15</p> <p>E16</p> <p>E17</p> <p>E18</p> <p>E19</p> <p>E20</p> <p>E21</p> <p>E22</p>

		“Medalha de Mérito que a autarquia me entregou pelos serviços que tenho prestado à educação no concelho”	E23
	15. Promove a inovação na sua escola?	“Sim”	E24
	15.1. Que tipo de inovação?	“dotar a Escola dos materiais e equipamentos tecnológicos mais recentes e que permitam aos professores e aos alunos sentirem-se motivados para o processo de ensino e aprendizagem”	E25
		“seminário eTwinning à Covilhã, que permitiu aos professores da região contactar com as mais recentes tecnologias e apps.”	E26
		“desenho de um Curso de Formação, em conjunto com o Centro de Formação da região, para a formação de professores em Ambientes Educativos Inovadores, na sequência da abertura de uma “Sala do Futuro””	E27
		“estimulo a formação de professores e funcionários”	E28
		“projetos e a candidataram-se a outros, de dimensão local, nacional e internacional”	E29
	16. Reconhece o contributo de cada um na organização?	“Não só o reconheço como procuro potenciá-lo.”	E30
		“a riqueza de uma organização reside na diversidade dos seus recursos”	E31
	16.1. Como a expressa?	“Estimulando cada um a dar o seu contributo”	E32
		“em reuniões gerais de professores ou através do Conselho Pedagógico, manifesto o meu agradecimento e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido”	E33

	17. Como gere quando há falhas nos procedimentos definidos?	<p>“Procuo contribuir para colmatá-las o mais rapidamente possível”</p> <p>“promovo a reflexão com as pessoas envolvidas sobre o ocorrido e, em conjunto, apontamos novos caminhos, quando é caso disso.”</p>	E34 E35
Sentido da liderança	18. Como diretora sente-se a responsável máxima por tudo o que acontece na escola?	<p>“sinto-me responsável por tudo sinto que esperam de mim que conheça e dê resposta a toda e qualquer situação”</p> <p>“Mesmo procurando delegar, não é fácil deixar de sentir a responsabilidade (...)”</p>	E36 E37
	19. Há outros líderes nesta escola?	“Sim”	E38
	19.1. Quem são?	“Os Coordenadores de Departamento, os Coordenadores de Diretores de Turma, Diretores de Turma, (...) vários professores e vários assistentes técnicos e operacionais”	E39
	19.2. Como os caracteriza?	“pessoas pró-ativas, positivas, visionárias, que “vestem a camisola” e que, quando olham para o problema, se colocam do lado da solução”	E40
	20. Que legado quer deixar para o futuro?	“Gostaria que me recordassem como uma pessoa que procurou dar o seu melhor pela Escola”	E41
	20.1. Pensa que será fácil a sua substituição?	“Certamente que sim. Tenho procurado incentivar os colegas a fazerem formação para o desempenho desta função (...)”	E42

Anexo VII – Categorização dos dados do Relatório de Avaliação Externa

Categorização dos dados do Relatório de Avaliação Externa

Categoria		Citação	Ref.
1. LIDERANÇA	1.1. Caracterização	A Escola tem uma linha de desenvolvimento estratégico patente nos documentos estruturantes (...)	AD1
		O projeto educativo tem identificadas as áreas de intervenção (...)	AD2
		Os alunos, os pais e encarregados de educação, bem como outros atores locais, são comprometidos na ação da Escola (...)	AD3
		(...) colaboração nas vastas ações constantes no plano anual de atividades (...)	AD4
		Os diferentes elementos da comunidade educativa encontram-se mobilizados para o envolvimento na vida da Escola (...)	AD5
	1.2. A Diretora	A ação da diretora é reconhecida e valorizada por todos (...)	AD6
		A diretora coordena e supervisiona (...)	AD7
		A diretora acompanha e procede à articulação (...)	AD8
		(...) A liderança da diretora promotora do envolvimento e compromisso dos atores da comunidade educativa	AD9
	1.3. Ação / Atitude dos outros elementos	Os alunos, os pais e encarregados de educação, bem como outros atores locais, são comprometidos na ação da Escola (...)	AD10
		(...) colaboração nas vastas ações constantes no plano anual de atividades.	AD11
		Os diferentes elementos da comunidade educativa encontram-se mobilizados (...)	AD12
		O Conselho Geral, que foi recentemente reconstituído, é um órgão ativo (...)	AD13
		As lideranças intermédias, designadamente os diretores de turma, os coordenadores de	AD14

		departamento curricular e os representantes dos grupos de recrutamento, mostram-se conhecedoras das suas áreas de ação (...)	
		O Conselho Pedagógico faz o balanço (...)	AD15
		(...) verdadeiros orientadores na gestão do currículo	AD16
		participação em projetos e atividades (...)	AD17
	1.4. Imagem social	A Escola está verdadeiramente inserida no contexto local (...)	AD18
		(...) número de participantes nos diversos eventos organizados.	AD19
		O índice de pedidos ultrapassa largamente a capacidade de resposta (...)	AD20
		(...) reconhecimento da comunidade educativa	AD21
	1.5. Estratégias de ação	Diversificação da oferta educativa (...)	AD22
		A Escola prossegue uma estratégia muito bem definida (...)	AD23
		A Escola tem uma linha de desenvolvimento estratégico (...)	AD24
		Estão implementados vários processos de autoavaliação, designadamente um modelo de avaliação institucional assente no modelo Common Assessment Framework (CAF) (...)	AD25
		(...) vários dispositivos de autoavaliação que depois são apreciados pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral.	AD26
2. INOVAÇÃO E MUDANÇA		(...) projetos internacionais: eTwinning, Comenius – Different Nations, one Goal: Togetherness	AD27
		participação em clubes e projetos (...)	AD28
		abertura da Escola ao exterior (...)	AD29
		apetrechamento da biblioteca (...)	AD30
		153 protocolos, parcerias e acordos de cooperação (...)	AD31

	<p>“São ainda operacionalizados mais de uma centena e meia de parcerias e protocolos com diversas entidades que sustentam e aprofundam soluções inovadoras na gestão curricular.”</p> <p>“Alguns clubes dinamizados na Escola enquadram-se diretamente em áreas tecnológicas e experimentais ou na interação com a área Artística”</p> <p>“práticas diferenciadas como resposta a situações mais complexas”</p> <p>prática experimental (...)</p> <p>(...) clubes dinamizados na Escola enquadram-se diretamente em áreas tecnológicas e experimentais ou na interação com a área artística.</p> <p>A Escola promove a contextualização do currículo através da interação deste com o meio local (...)</p> <p>As atividades educativas e o ensino são diversificados (...) adaptados às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos.</p> <p>Desenvolvimento de projetos e de soluções inovadoras (...)</p>	<p>AD32</p> <p>AD33</p> <p>AD34</p> <p>AD35</p> <p>AD36</p> <p>AD37</p> <p>AD38</p> <p>AD39</p>
3. PONTOS FORTES	<p>Diversificação da oferta educativa (...)</p> <p>Valorização de atividades nos domínios artístico, cultural, social e ambiental (...)</p> <p>Desenvolvimento de parcerias, protocolos e acordos de cooperação estabelecidos com entidades e empresas (...)</p> <p>Liderança da diretora promotora do envolvimento e compromisso dos atores da comunidade educativa (...)</p> <p>“Desenvolvimento de projetos e de soluções inovadoras na abertura da Escola ao meio, com impacto e aprofundamento nas aprendizagens dos alunos;”</p>	<p>AD40</p> <p>AD41</p> <p>AD42</p> <p>AD43</p> <p>AD44</p>

	A ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares.	AD45
4. ÁREAS DE MELHORIA	Redefinição e implementação de estratégias de ensino que permitam melhorar os resultados dos alunos.	AD46
	Enquadramento da observação e partilha de aulas (...)	AD47
	Definição mais apurada dos referenciais dos planos de melhoria (...)	AD48

Anexo VIII – Análise de consistência interna

Análise de consistência interna

Para avaliarmos a qualidade do questionário relativamente aos tipos de liderança foi utilizado o coeficiente “Alpha de Cronbach”. A escala utilizada é uma escala ordinal do tipo Likert com cinco alternativas de resposta (de “0” a “4”) entre “nunca” e “frequentemente”. É constituída por 45 itens, os quais se organizam em três tipos de liderança (transformacional, transaccional e *laissez-faire*), englobando também um conjunto de questões que permitem perceber os “Resultados da Liderança”, expressos nos fatores “Esforço-Extra, Eficácia e Satisfação”, distribuídos por doze Áreas/Fatores/Categorias:

Tabela VIII. 1 - Questionário

Tipo de Liderança	Áreas / Fatores / Categoria	Questões
Liderança Transformacional	IIA - Atributos de Influência Idealizada	10, 18, 21, 25
	IIB - Comportamentos de Influência Idealizada	6, 14, 23, 34
	IM - Motivação Inspiracional	9, 13, 26, 36
	IS - Estimulação Intelectual	2, 8, 30, 32
	IC - Consideração Individual	15, 19, 29, 31
Liderança Transaccional	CR - Recompensa pelos objetivos atingidos	1, 11, 16, 35
	MBEA - Gestão por Exceção Ativa	4, 22, 24, 27
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	MBEP - Gestão por Exceção Passiva	3, 12, 17, 20
	LF - Ausência de Liderança	5, 7, 28, 33
Resultados da Liderança	EE - Esforço Extra	39, 42, 44
	E - Eficácia	37, 40, 43, 45
	S - Satisfação	38, 41

Tipo de Liderança Transformacional: Estatísticas de consistência interna

Tabela VIII. 2 - Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de itens
0,959	20

No que respeita à Liderança Transformacional, o valor do Alfa de Cronbach é superior a 0,90. Podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as 20 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Tipo de Liderança Transformacional.

Áreas/ Fatores/ Categorias: Estatísticas de consistência interna:

Tabela VIII. 3 - Correlação entre áreas/fatores da liderança transformacional

	Alfa de Cronbach	N de itens
IIA - Atributos de Influência Idealizada	0,762	4
IIB - Comportamentos de Influência	0,762	4
IM - Motivação Inspiracional	0,762	4
IS - Estimulação Intelectual	0,879	4
IC - Consideração Individual	0,871	4

No que diz respeito à consistência interna das categorias, em todas as áreas, o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70 pelo que podemos considerar os dados adequados. Podemos concluir que as variáveis medem de forma aceitável cada uma das Áreas/ Fatores/ Categorias.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala.

Tabela VIII. 4 - Correlação - liderança transformacional

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
10 - Gera orgulho nos outros por estarem associados a ela	0,707	0,957
18 - Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo	0,726	0,957
21 - Age de forma a inculcar respeito por ela	0,606	0,958
25 - Exibe um sentido de poder e de confiança	0,546	0,959
6 - Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes	0,761	0,956
14 - Realça a importância de ter um forte sentido de missão	0,687	0,957
23 - Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	0,816	0,956
34 - Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo	0,690	0,957
9 - Fala com otimismo acerca do futuro	0,571	0,959
13 - Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado	0,705	0,957

26 - Apresenta uma visão positiva e motivadora do futuro	0,864	0,955
36 - Expressa confiança de que os objetivos serão alcançados	0,760	0,956
2 – Reflete sobre pressupostos críticos de forma a questionar se estes são apropriados	0,651	0,958
8 - Procura alternativas diferenciadas para solucionar diferentes problemas	0,816	0,956
30 - Faz com que ou outros olhem para os problemas de muitas e diferentes perspectivas	0,795	0,956
32 - Sugere novas alternativas, maneiras de realizar e completar as tarefas	0,771	0,956
15 - Investe o seu tempo ensinando e treinando os docentes a resolverem problemas	0,642	0,958
19 - Trata-me como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	0,679	0,958
29 - Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferente sem relação aos outros indivíduos	0,799	0,956
31 - Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes	0,797	0,956

Tipo de Liderança Transacional: Estatísticas de consistência interna

Tabela VIII. 5 - Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de itens
0,688	8

O valor do Alfa de Cronbach é aproximadamente de 0,70, pelo que podemos aceitar uma consistência interna razoável, considerando os dados adequados como unidimensionais: as 8 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Tipo de Liderança Transacional.

Áreas/ Fatores/ Categorias: Estatísticas de consistência interna:

Tabela VIII. 6 - Correlação entre áreas/fatores da liderança transacional

	Alfa de Cronbach	N de itens
CR - Recompensa pelos objetivos atingidos	0,850	4
MBEA - Gestão por Exceção Ativa	0,522	4

O valor do Alfa de Cronbach é aproximadamente de 0,70, pelo que podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais: as variáveis medem de forma adequada ou aceitável cada uma das Áreas/ Fatores/ Categorias.

Testes adicionais indicam que existem itens correlacionados de forma negativa com a escala e que o item 1, 4, 22 e 27 contribui para que o valor do Alfa não seja mais elevado:

Tabela VIII. 7 - Correlação – liderança transacional

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
1 - Dá-me apoio em troca dos meus esforços	0,375	0,629
11 - Discute em termos específicos quem é o responsável por atingir metas de desempenho	0,681	0,552
16 - Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos	0,530	0,586
35 - Exprime satisfação quando vou ao encontro do desempenho esperado	0,581	0,569
4 - Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios em relação aos padrões esperados	0,020	0,714
22 - Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas	0,061	0,703
24 - Mantém-se a par de todos os erros	0,514	0,600
27 - Centra a sua atenção nas falhas a fim de atingir os desempenhos esperados	0,197	0,667

Tipo de Liderança *Laissez-Faire*: Estatísticas de consistência interna

Tabela VIII. 8 - Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de itens
0,905	8

Áreas/ Fatores/ Categorias: Estatísticas de consistência interna:

Neste tipo de liderança, o valor do Alfa de Cronbach é superior a 0,90. Podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as 8 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Tipo de Liderança *Laissez-Faire*.

Tabela VIII. 9 - Correlação entre áreas/fatores da liderança *laissez-faire*

	Alfa de Cronbach	N de itens
MBEP - Gestão por Exceção Passiva	0,759	4
LF - Ausência de Liderança	0,844	4

No que diz respeito à liderança *laissez-faire*, o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as 8 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: o Tipo de Liderança *laissez-faire*. Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, mas que o item 3, 12 e 17 contribui para que o valor do Alfa do fator Gestão por Exceção Passiva não seja mais elevado.

Tabela VIII. 10 - Correlação – *laissez-faire*

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
3 – Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam	0,565	0,907
12 - Espera que algo corra mal antes de agir	0,590	0,902
17 - Mostra acreditar na máxima “enquanto as coisas vão funcionando não se deve alterar”	0,513	0,911

20 - Espera que os problemas se tornem crônicos antes de agir	0,861	0,878
5 - Evita envolver-se quando surgem questões importantes	0,793	0,885
7 - Encontra-se ausente quando dela se precisa	0,805	0,884
28 - Evita tomar decisões	0,837	0,884
33 - Demora a responder a questões mais urgentes	0,703	0,893

Resultados da liderança: Estatísticas de consistência interna

Tabela VIII. 11 - Alfa de Cronbach (resultados da liderança)

Alfa de Cronbach	N de itens
0,939	9

O valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,90, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as 9 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão: os Resultados da liderança.

Áreas/ Fatores/ Categorias: Estatísticas de consistência interna:

Tabela VIII. 12 - Correlação entre áreas/fatores da liderança resultados da liderança

	Alfa de Cronbach	N de itens
EE - Esforço Extra	0,904	3
E - Eficácia	0,811	4
S - Satisfação	0,840	2

Relativamente aos Resultados da Liderança o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, em todas as áreas, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as variáveis medem de forma adequada cada uma das Áreas/ Fatores/ Categorias, não existindo itens correlacionados de forma negativa com nenhuma das Áreas/Fatores/Categorias, nem que contribuam para que o valor do Alfa seja mais elevado.

Testes adicionais indicam que não existem itens correlacionados de forma negativa com a escala, mas que o item 40 e 45 contribui para que o valor do Alfa não seja mais elevado.

Tabela VIII. 13 - Correlação – Resultados da liderança

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
39 - Leva-me a fazer mais do que o esperado	0,775	0,931
42 - Aumenta o meu desejo de obter sucesso	0,791	0,931
44 - Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco	0,863	0,926
37 - É eficaz em atender as minhas necessidades em relação ao trabalho	0,743	0,933
40 - É eficaz na representação que exerce em meu nome perante níveis hierárquicos superiores.	0,652	0,939
43 - É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização	0,721	0,935
45 - Lidera um grupo que é eficiente	0,669	0,937
38 - Usa métodos de liderança que são satisfatórios	0,837	0,928
41 - Trabalha comigo de uma forma satisfatória	0,868	0,926

No que se refere aos Resultados da Liderança e para todas as áreas, o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais: as variáveis medem de forma adequada cada uma das Áreas/ Fatores/ Categorias.

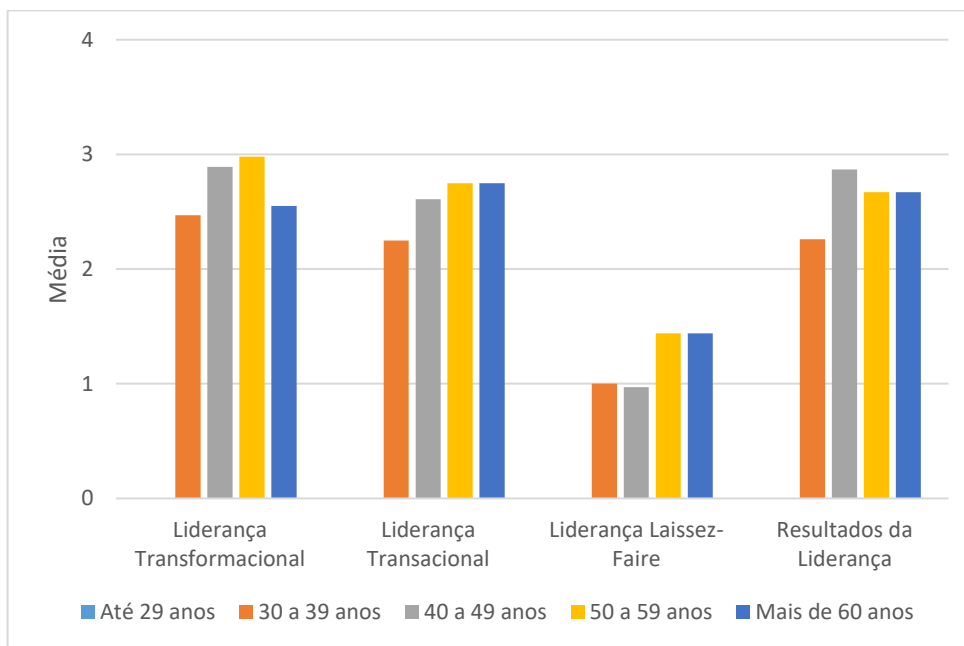
A partir da análise dos dados apresentados, podemos concluir que esta Escala Multifatorial de Liderança é adequada para medir os tipos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*, assim como os resultados da liderança esforço extra, eficácia e satisfação. É de referir ainda que o mesmo acontece com as suas áreas/fatores/dimensões, uma vez que foram obtidos coeficientes “Alpha de Cronbach” superiores a 0,7 em todos os itens, com exceção do item MBEA – Gestão por Exceção Ativa (Liderança Transacional), pelo que podemos considerar ser bastante consistente.

Anexo IX – Percepção da liderança da diretora por parte dos docentes em função da idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos

A percepção da liderança da diretora por parte dos docentes é influenciada pela idade, género, habilitação académica, categoria profissional, experiência profissional, tempo de permanência na escola e desempenho de cargos?

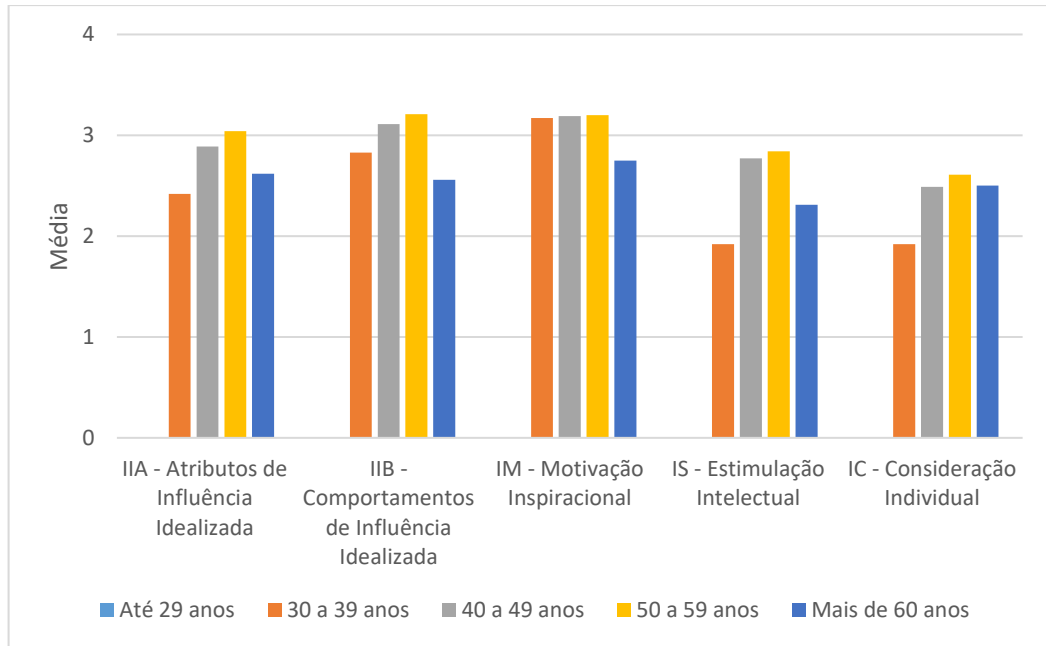
Idade

Figura IX. 1 - Tipos de liderança/resultados da liderança: classes de idade



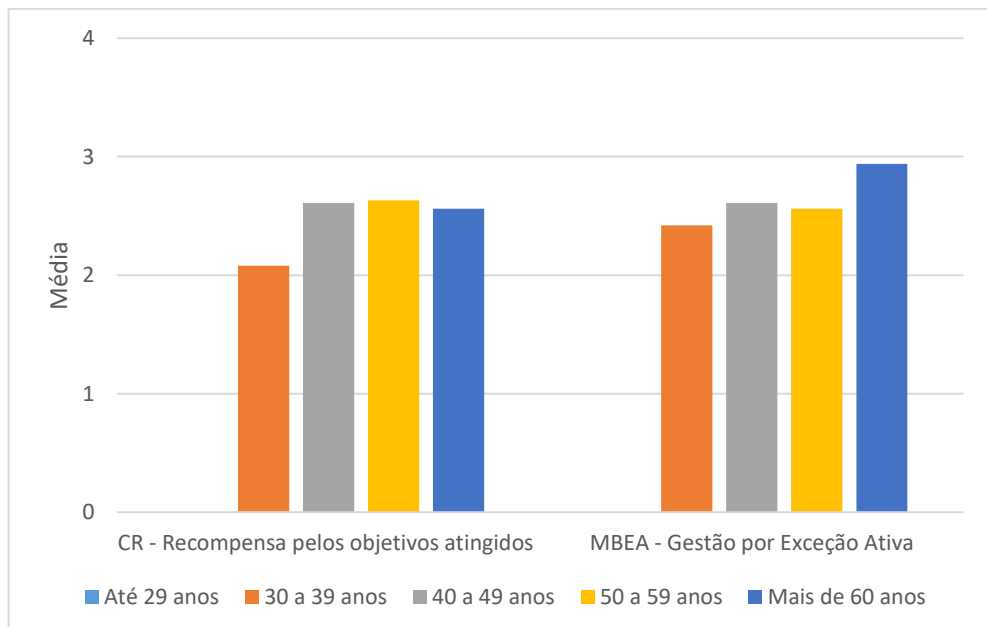
Os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 2 - Fatores da liderança transformacional: classes de idade



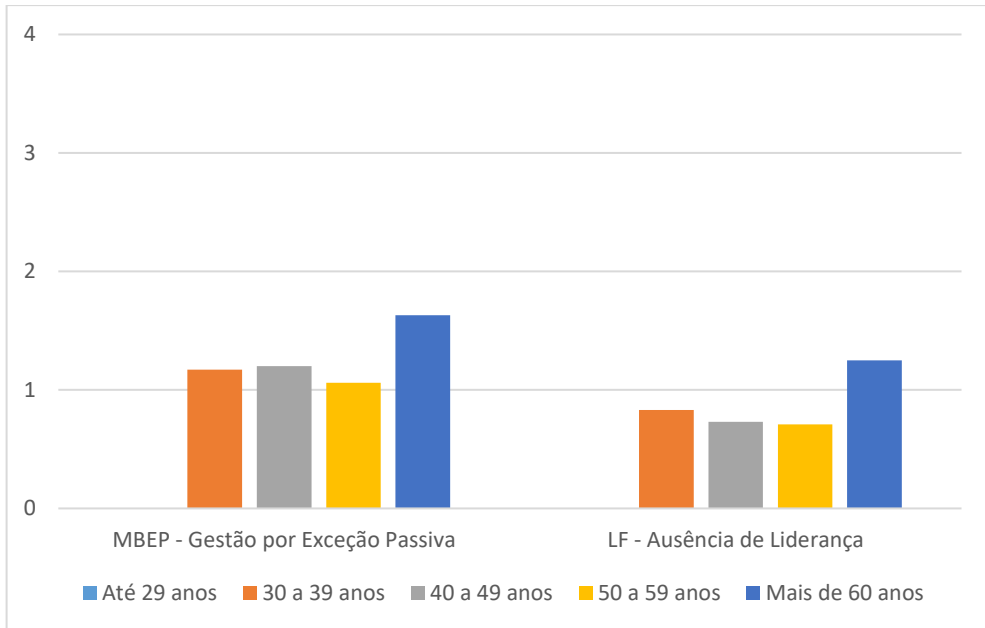
Os fatores do tipo de liderança transformacional apresentam, na amostra, variações com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 3 - Fatores da liderança transacional: classes de idade



Os fatores do tipo de liderança transacional apresentam, na amostra, variações com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

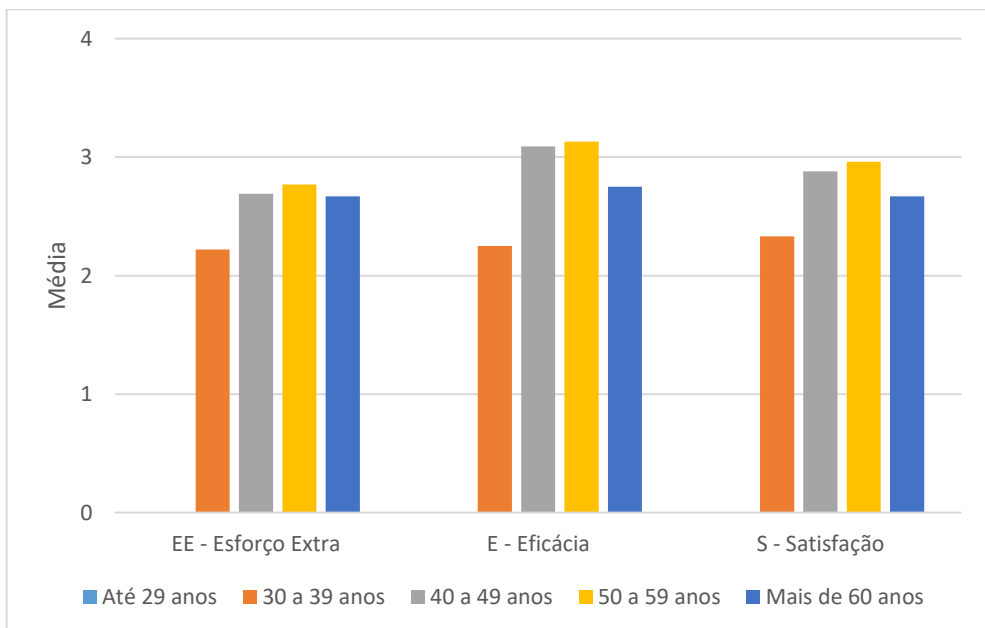
Figura IX. 4 - Fatores da liderança *laissez-faire*: classes de idade



O fator Ausência de Liderança é mais evidenciado pela classe das idades de mais de 60 anos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

Os fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresentam, na amostra, variações com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

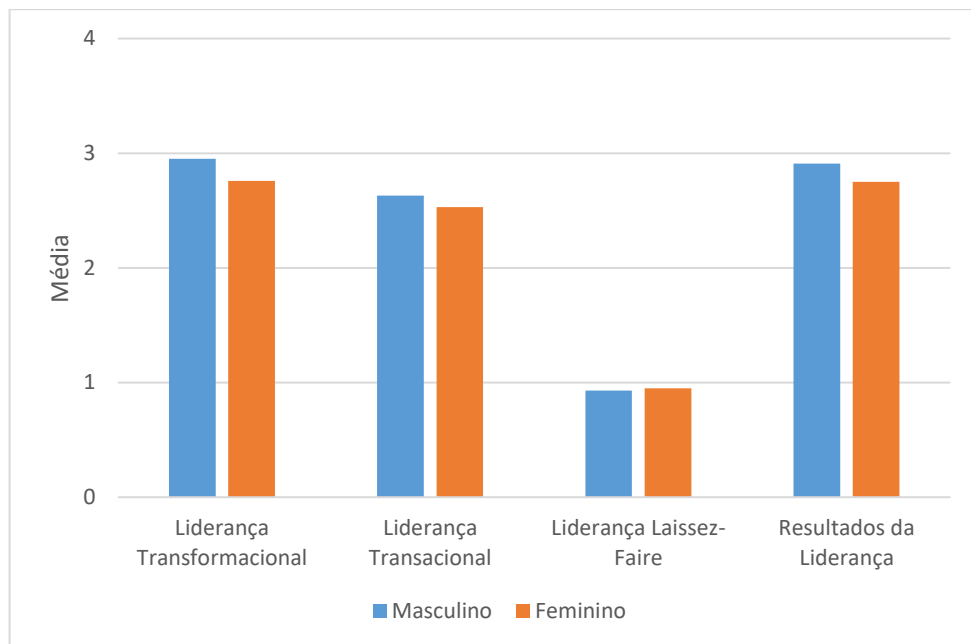
Figura IX. 5 - Fatores dos resultados de liderança: classes de idade



Os fatores dos resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com a idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

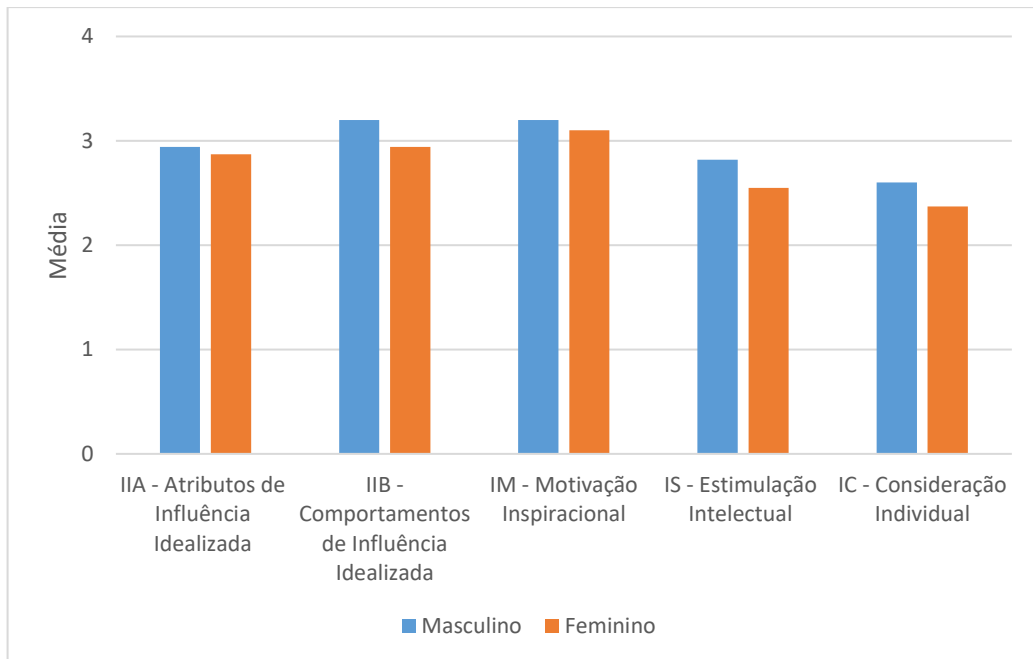
Género

Figura IX. 6 - Tipos de liderança/resultados da liderança: género



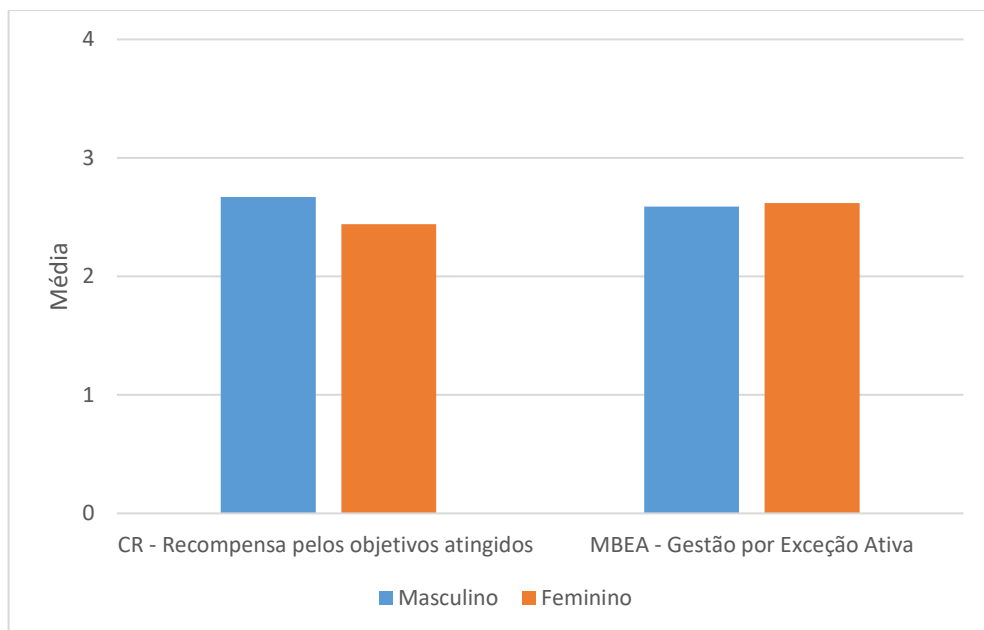
Os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam, na amostra, variações entre o género masculino e feminino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 7 - Fatores da liderança transformacional: género



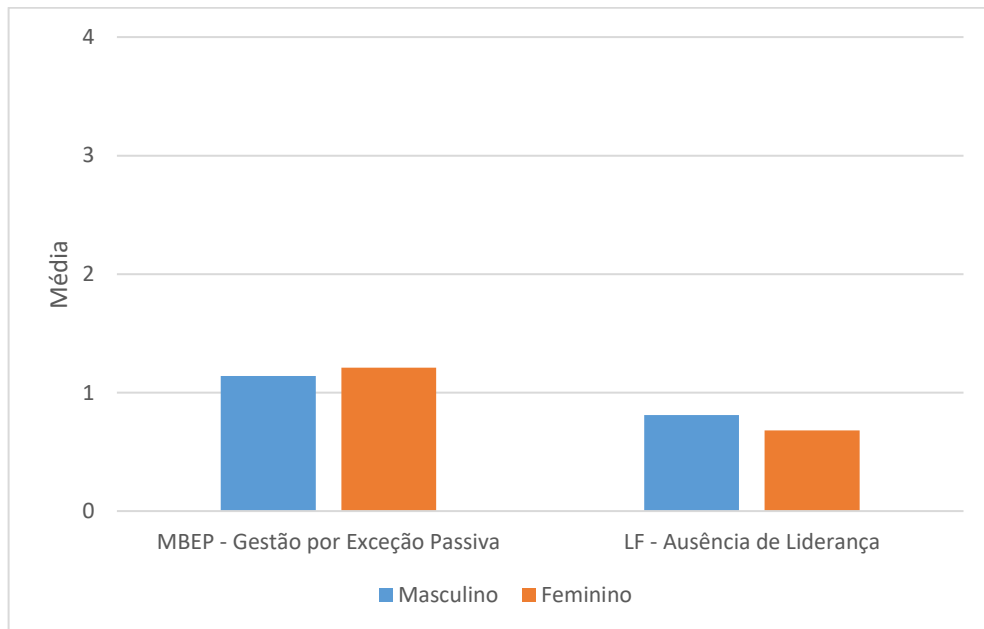
Os fatores do tipo de liderança transformacional apresentam, na amostra, variações entre o género masculino e feminino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 8 - Fatores da liderança transacional: género



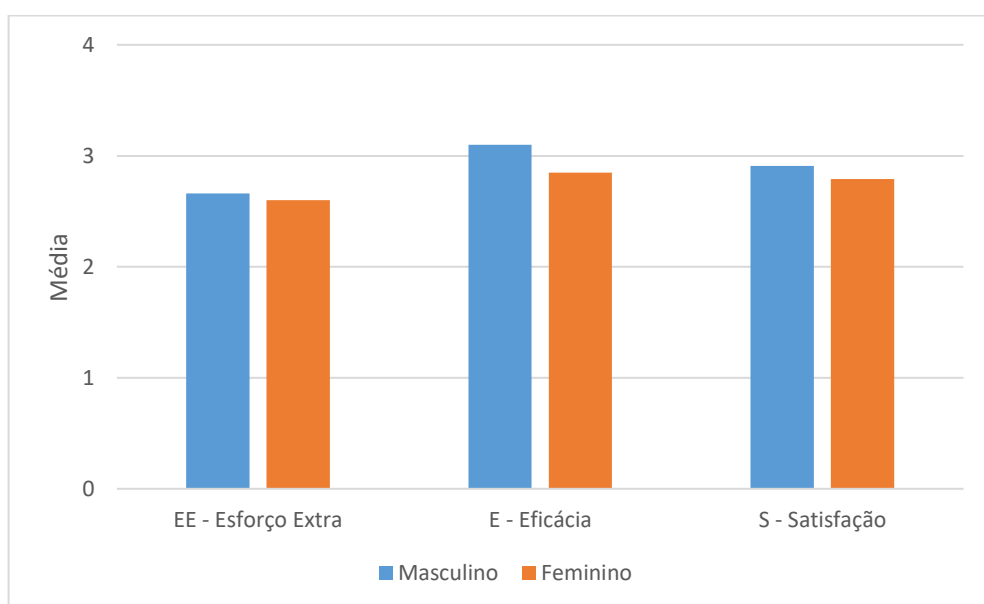
Os fatores do tipo de liderança transacional apresentam, na amostra, variações entre o género masculino e feminino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 9 - Fatores da liderança *laissez-faire*: género



Os fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresentam, na amostra, variações entre o género masculino e feminino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

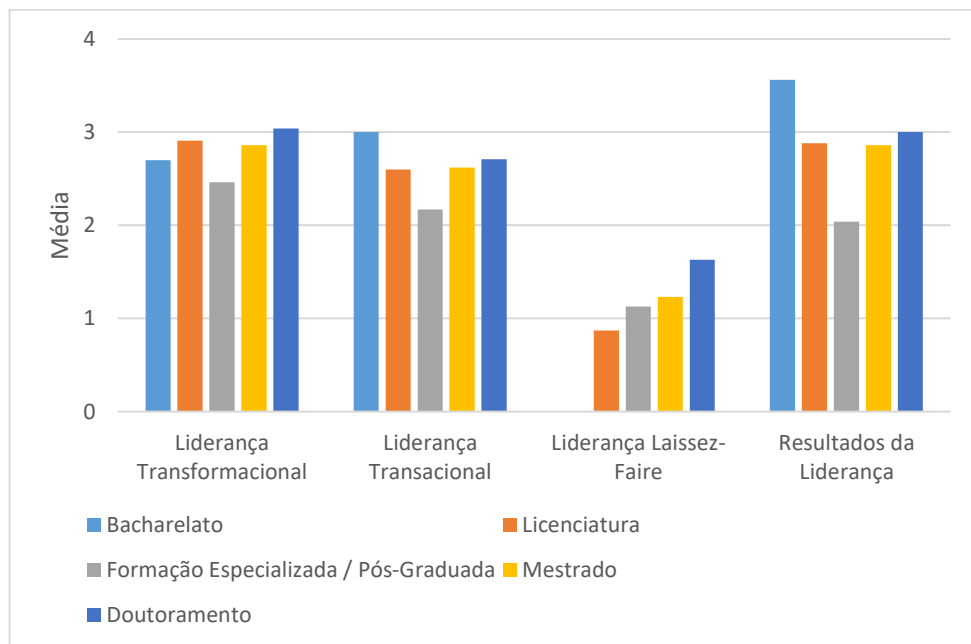
Figura IX. 10 - Fatores dos resultados de liderança: opinião dos docentes por género



Os fatores dos resultados da liderança apresentam, na amostra, variações entre o género masculino e feminino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Habilitação académica

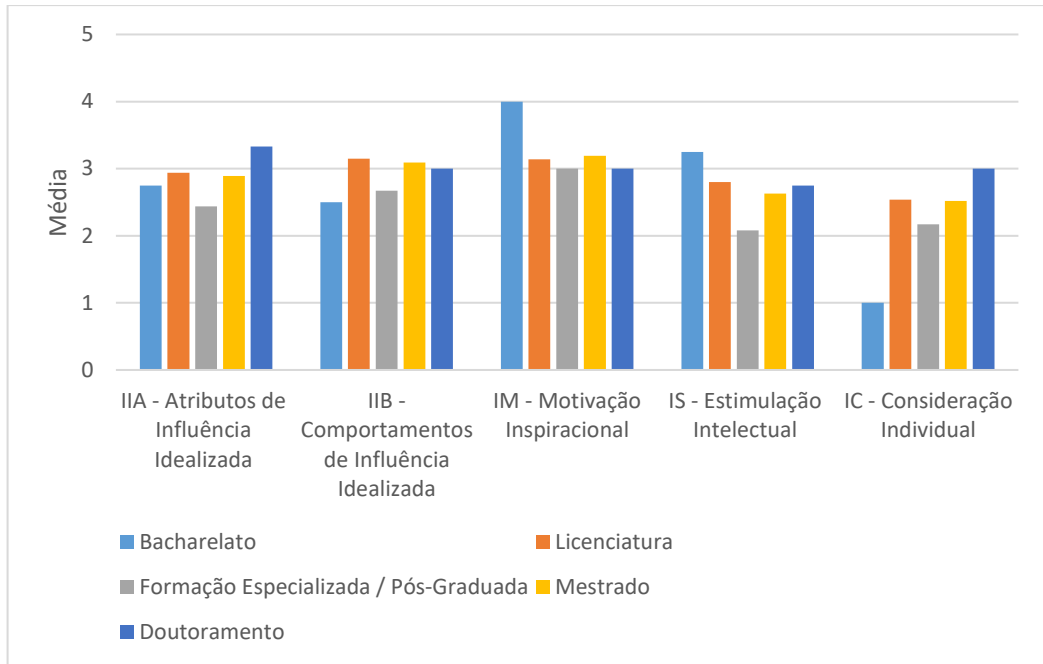
Figura IX. 11 - Tipos de liderança/resultados da liderança: formação académica



O fator Resultado de Liderança é mais evidenciado pelas habilitações Bacharelato, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

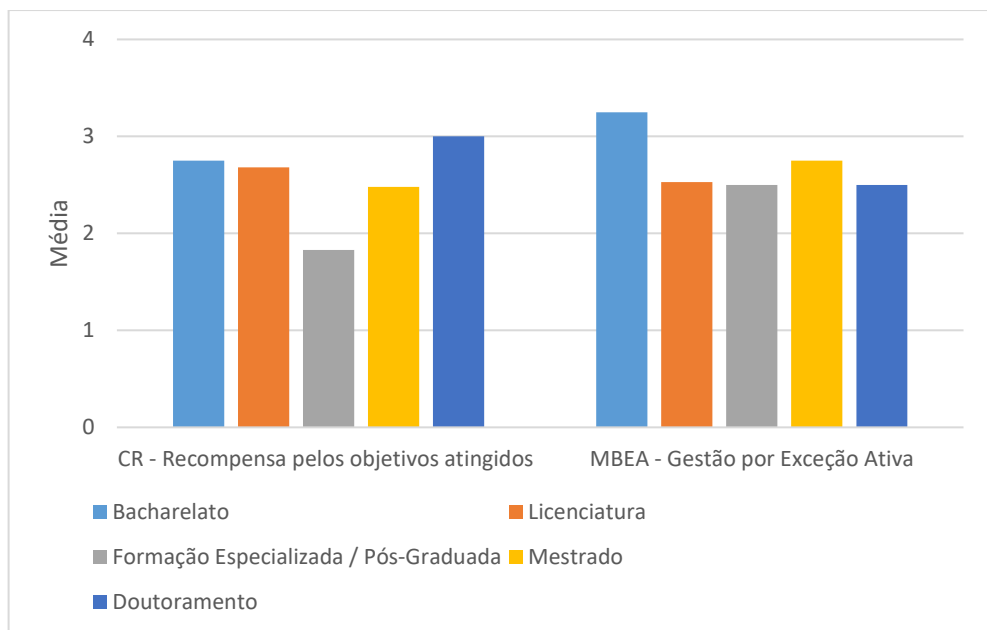
Os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com a formação académica, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 12 - Fatores da liderança transformacional: formação acadêmica



Os fatores do tipo de liderança transformacional apresentam, na amostra, variações com a formação acadêmica, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

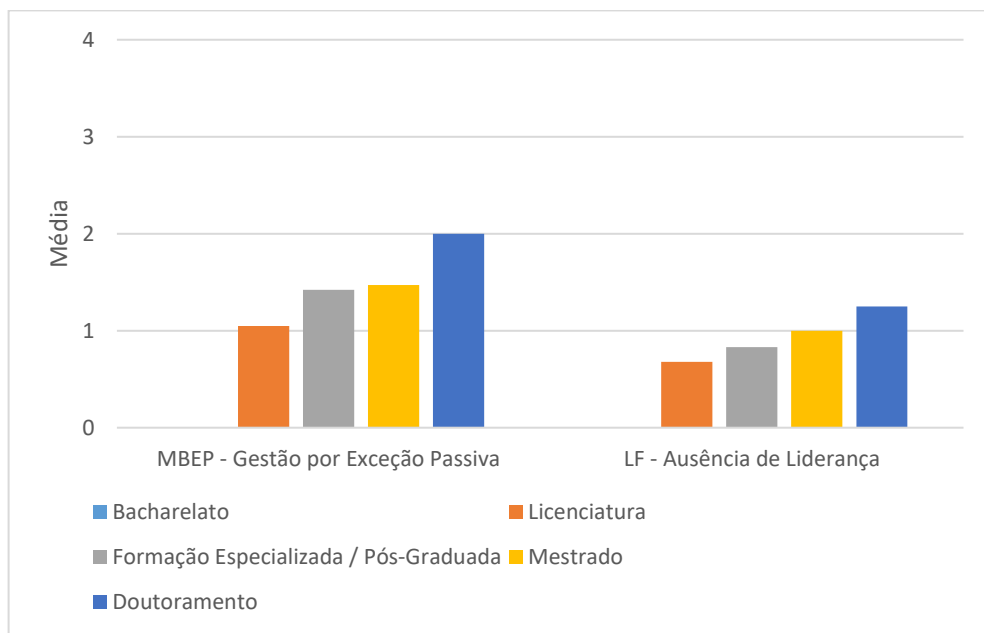
Figura IX. 13 - Fatores da liderança transacional: formação acadêmica



O fator Gestão por Exceção Passiva é mais evidenciado pelas habilitações Bacharelato, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

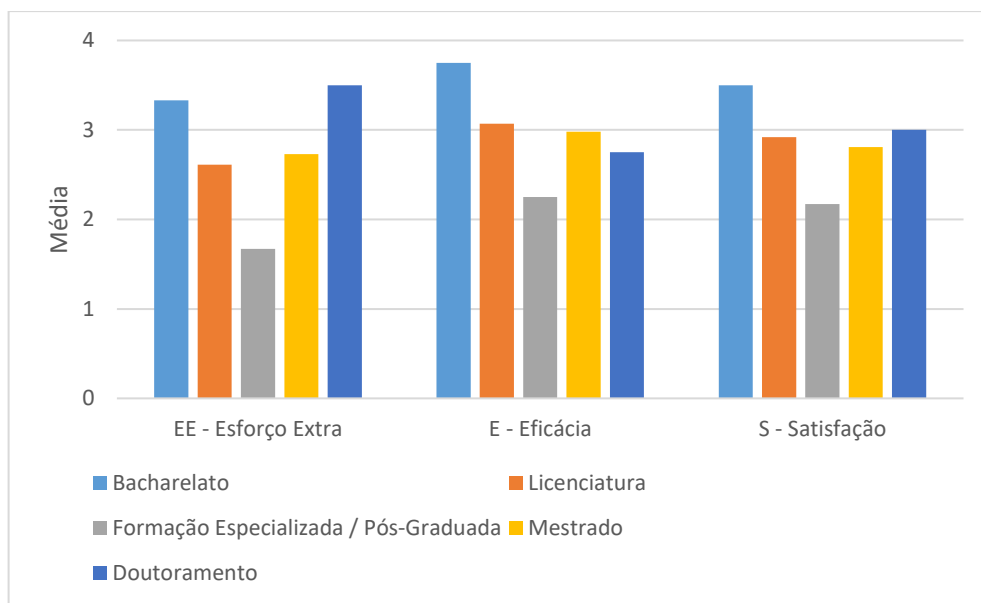
Os fatores do tipo de liderança transacional apresentam, na amostra, variações com a formação académica, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 14 - Fatores da liderança *laissez-faire*: formação académica



Os fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresentam, na amostra, variações com a formação académica, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

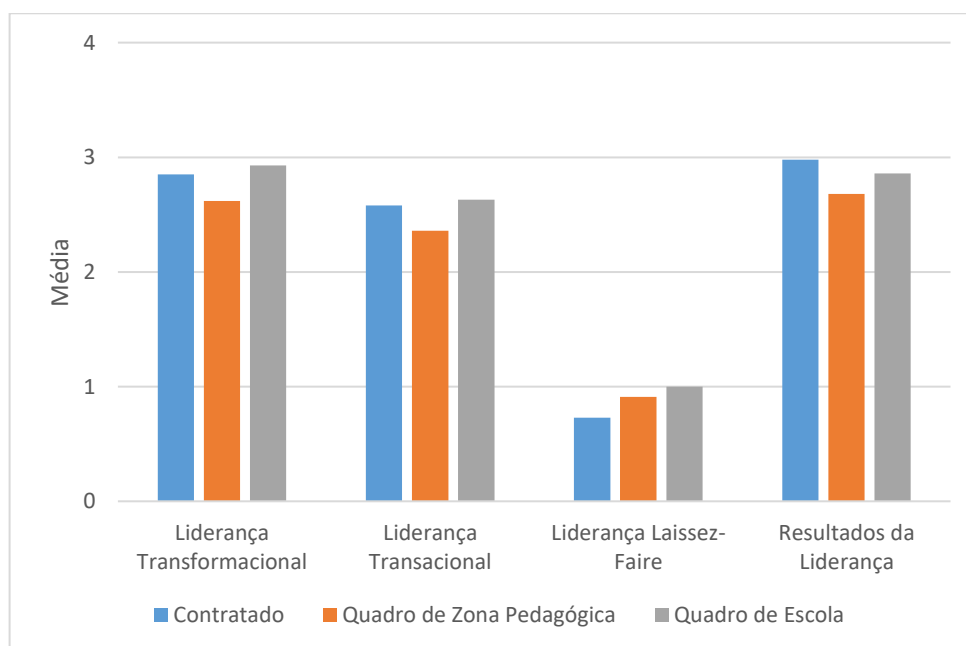
Figura IX. 15 - Fatores dos resultados de liderança: formação acadêmica



Os fatores dos resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com a formação acadêmica, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

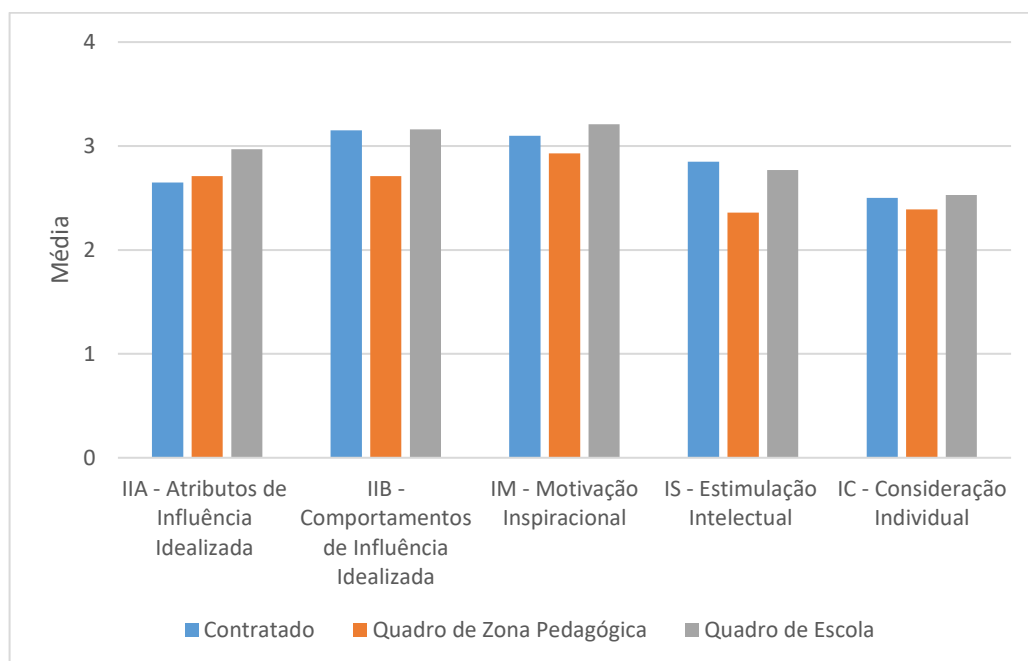
Categoria profissional

Figura IX. 16 - Tipos de liderança/resultados da liderança: categoria profissional



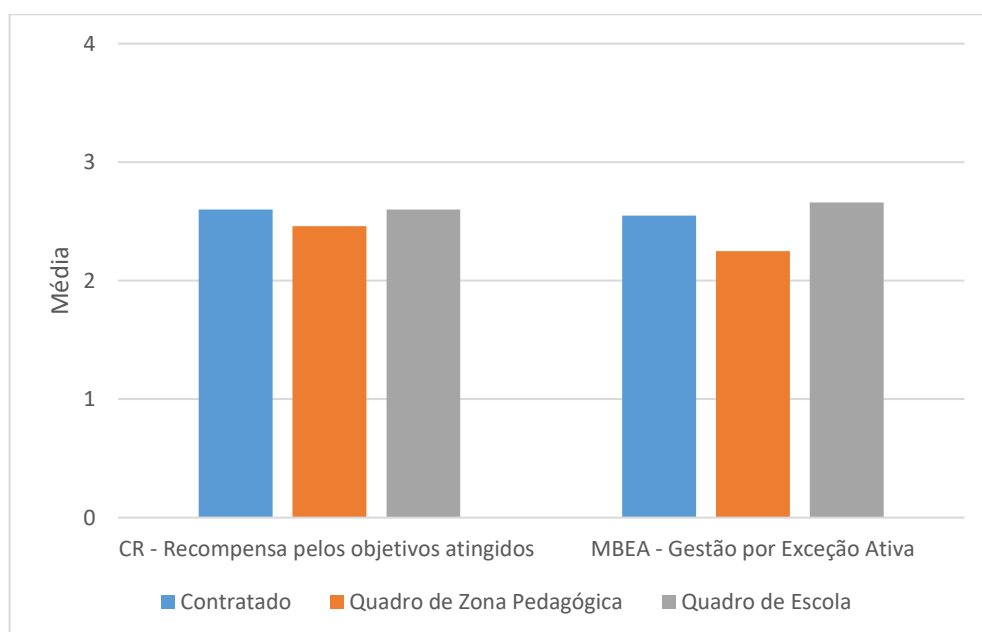
Os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 17 - Fatores da liderança transformacional: categoria profissional



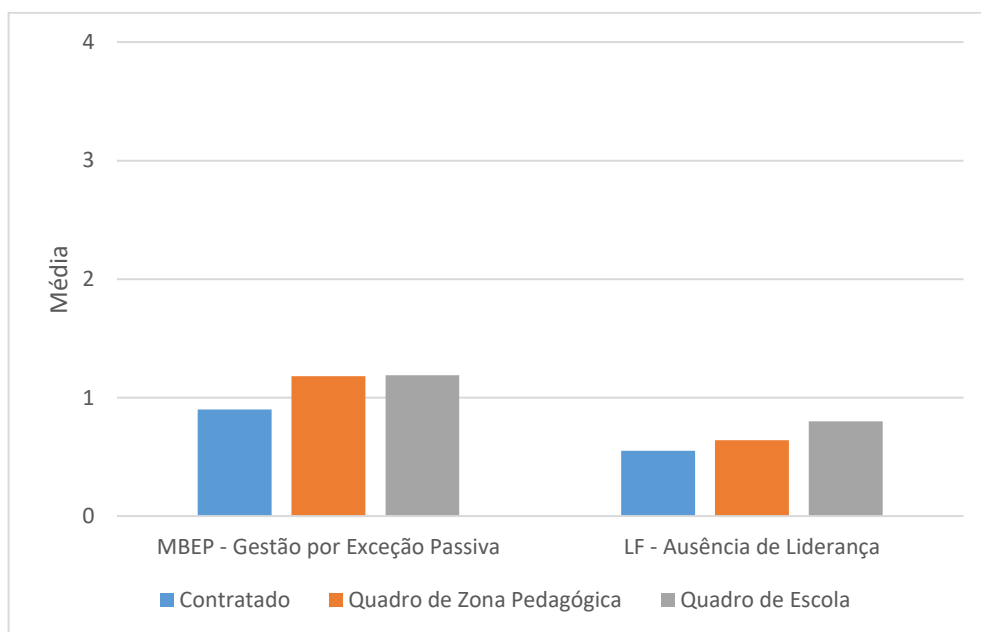
Os fatores do tipo de liderança transacional apresentam, na amostra, variações com as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 18 - Fatores da liderança transacional: categoria profissional



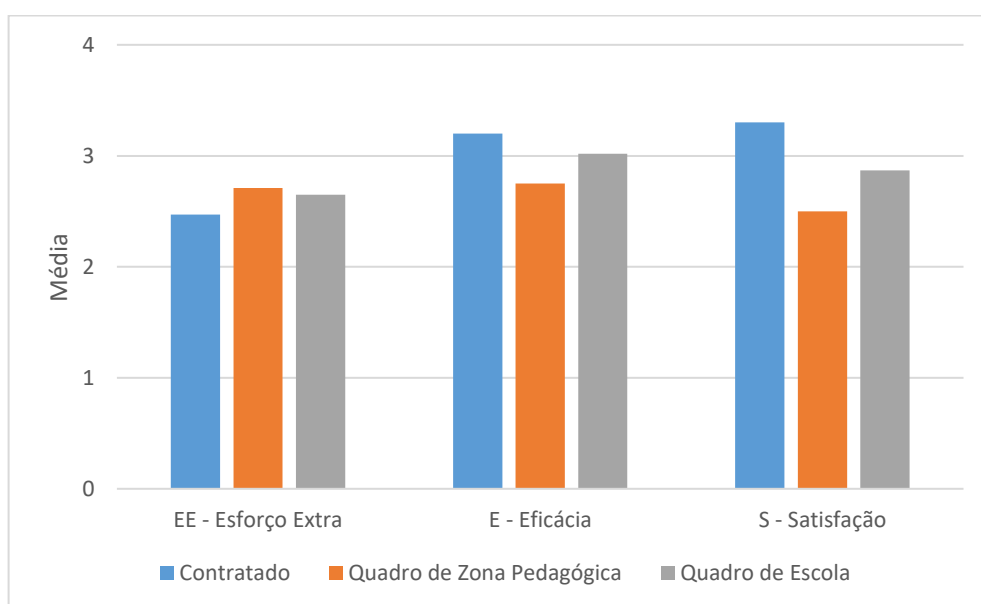
Os fatores do tipo de liderança transacional apresentam, na amostra, variações com as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 19 - Fatores da liderança *laissez-faire*: categoria profissional



Os fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresentam, na amostra, variações com as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

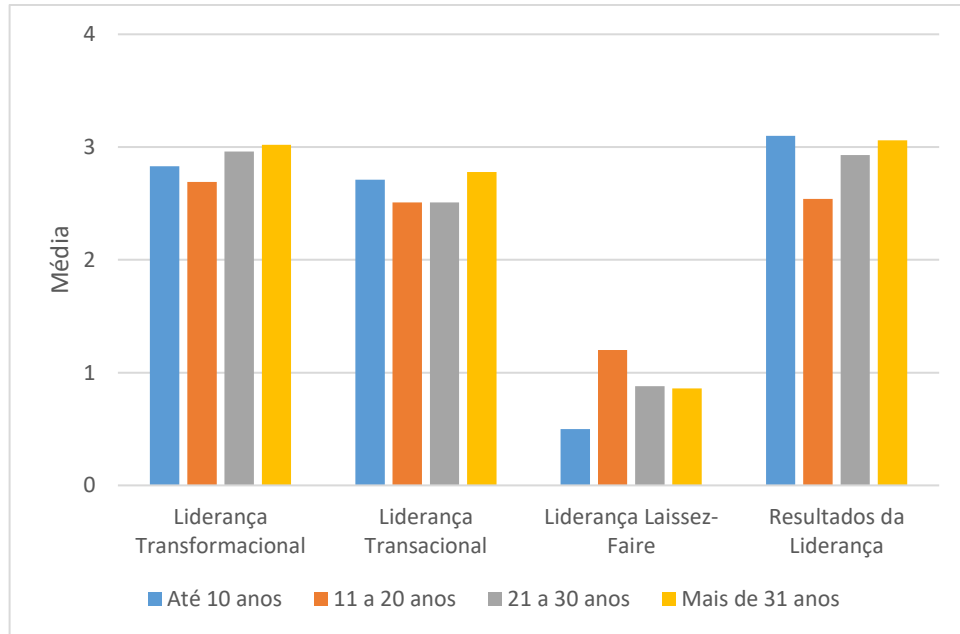
Figura IX. 20 - Fatores dos resultados de liderança: categoria profissional



Os fatores dos resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com as categorias profissionais, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

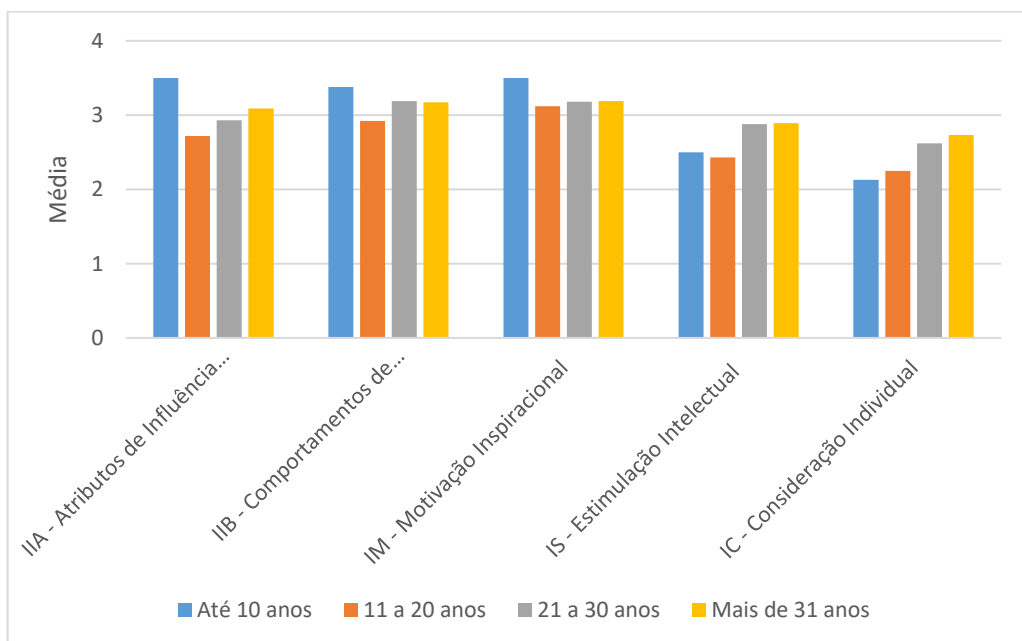
Experiência profissional

Figura IX. 21 - Tipos de liderança/resultados da liderança: experiência profissional



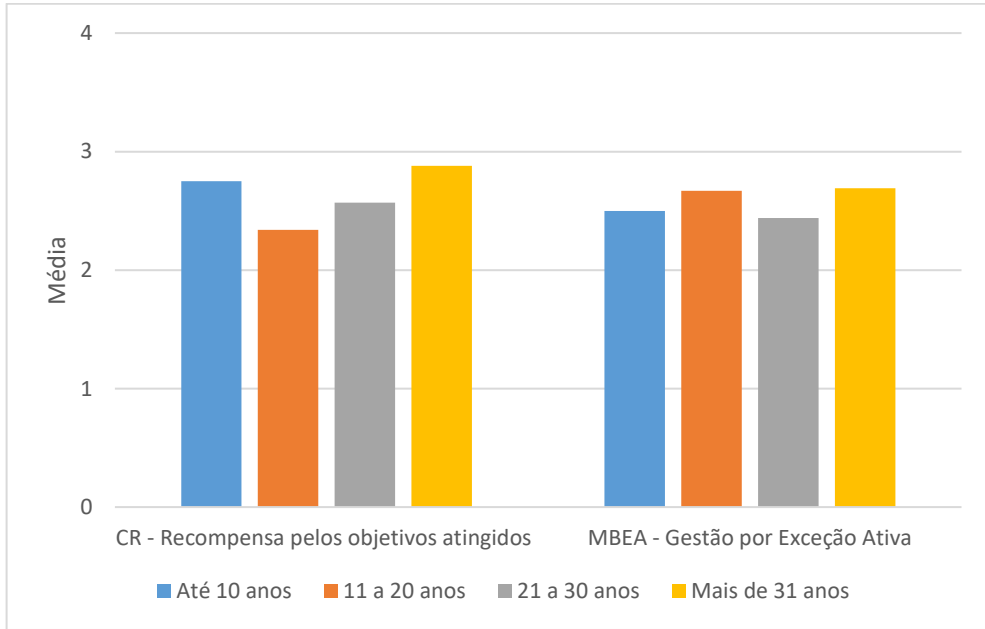
Os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com a experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 22 - Fatores da liderança transformacional: experiência profissional



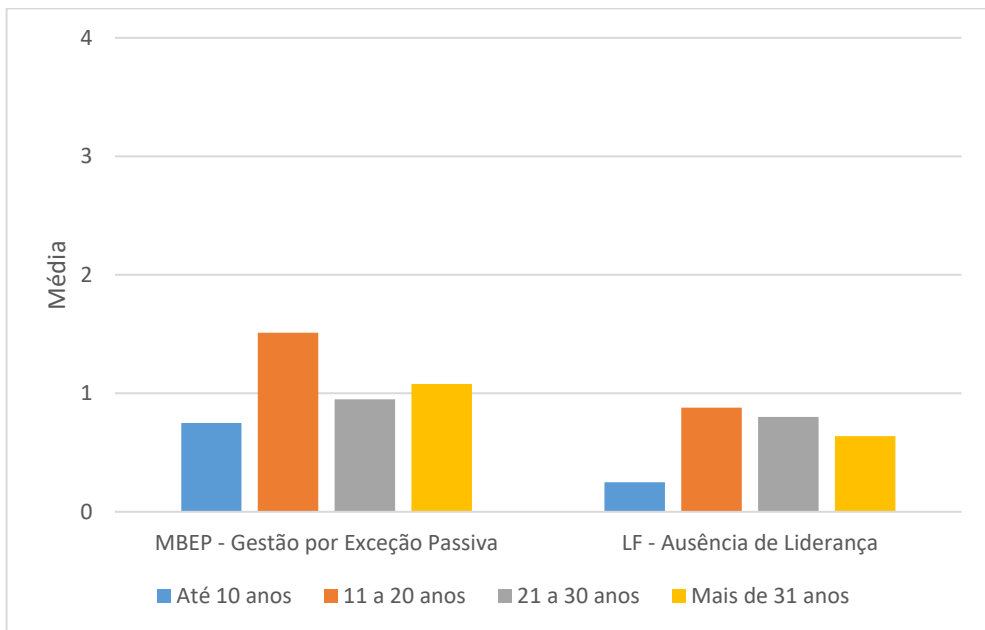
Os fatores do tipo de liderança transformacional apresentam, na amostra, variações com a experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 23 - Fatores da liderança transacional: experiência profissional



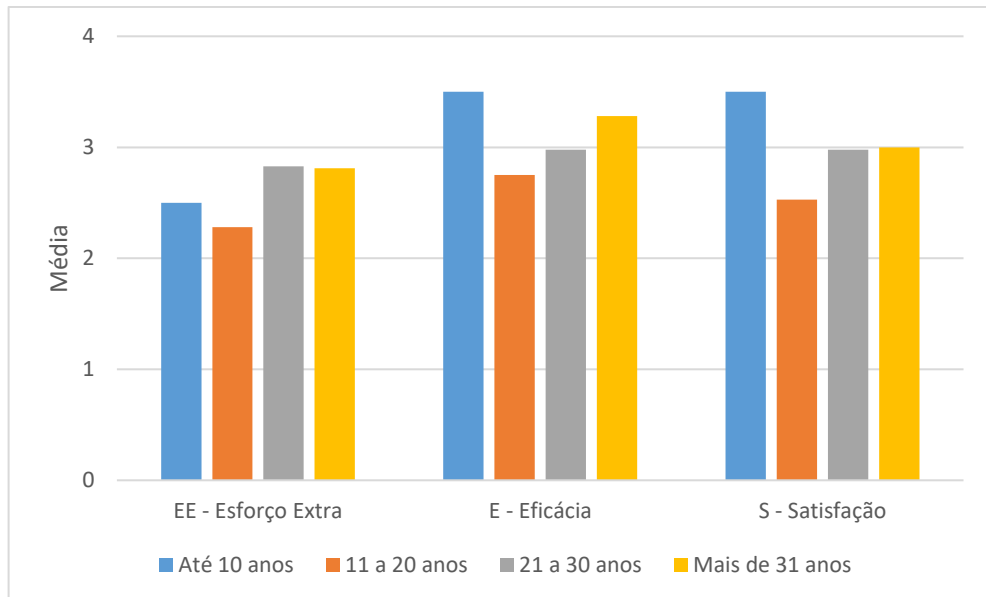
Os fatores do tipo de liderança transacional apresentam, na amostra, variações com a experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 24 - Fatores da liderança *laissez-faire*: experiência profissional



Os fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresentam, na amostra, variações com a experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

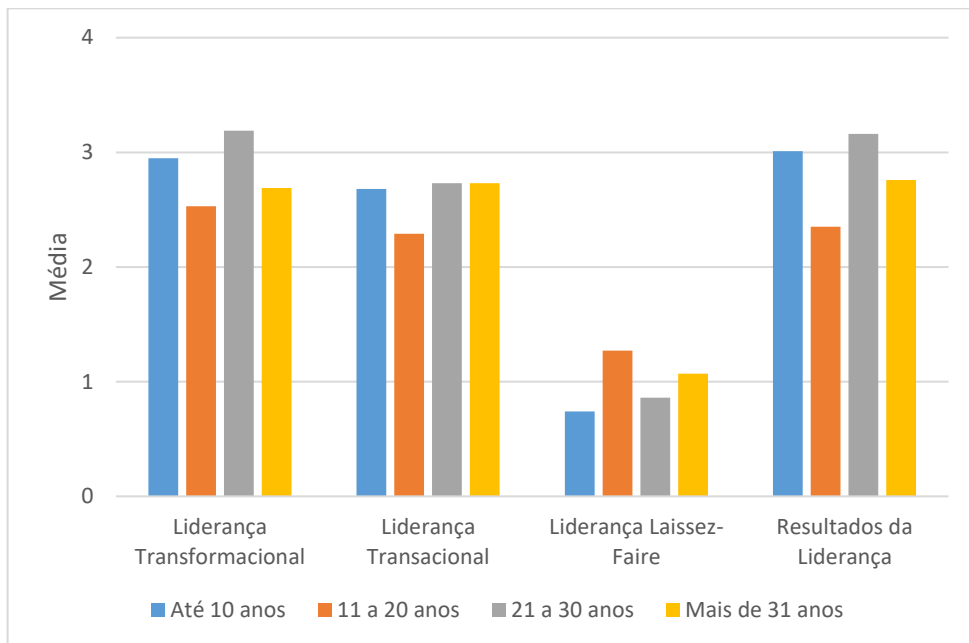
Figura IX. 25 - Fatores dos resultados de liderança: experiência profissional



Os fatores dos resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com a experiência profissional, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

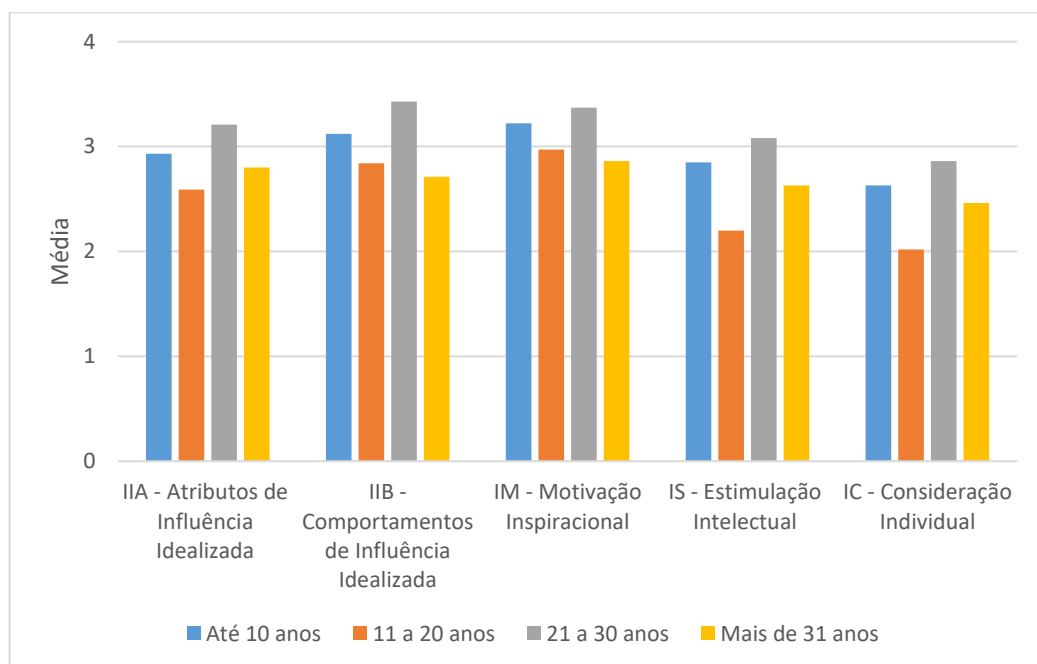
Tempo de permanência na escola

Figura IX. 26 - Tipos de liderança/resultados da liderança: anos de serviço na escola



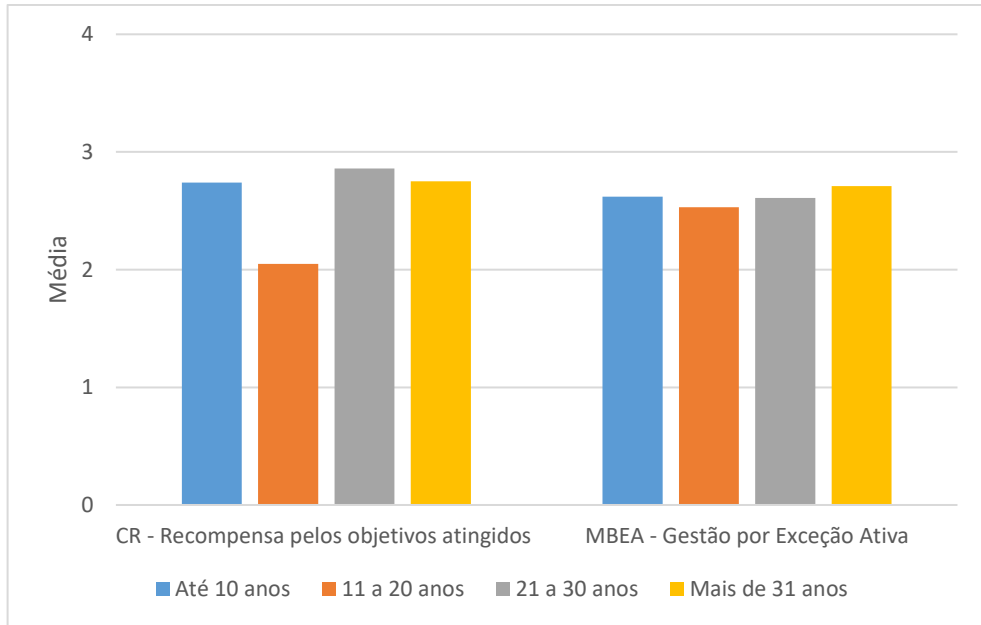
Os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 27 - Fatores da liderança transformacional: anos de serviço na escola



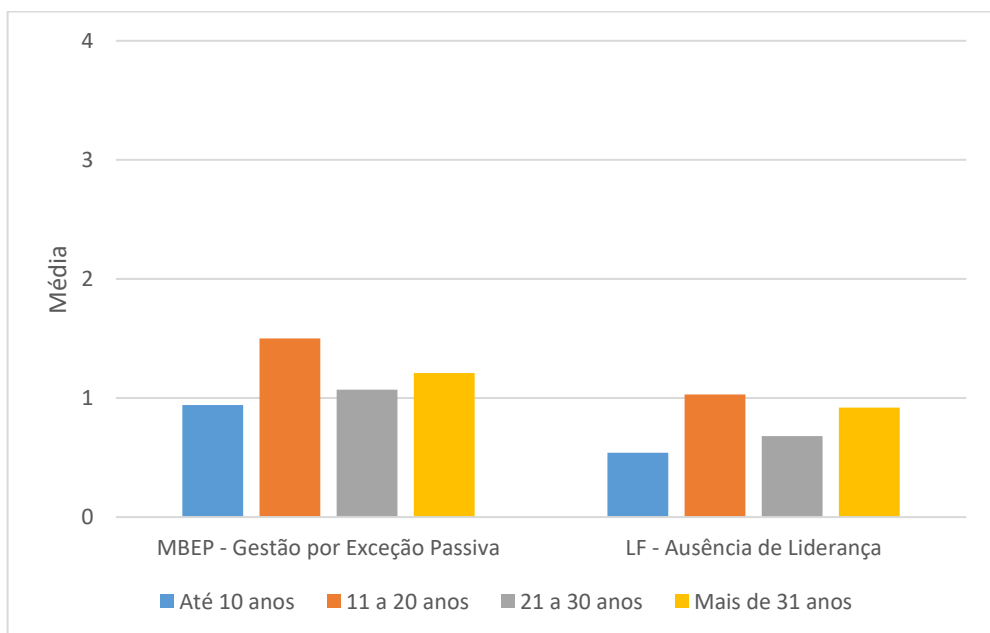
Os fatores do tipo de liderança transformacional apresentam, na amostra, variações com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 28 - Fatores da liderança transacional: anos de serviço na escola



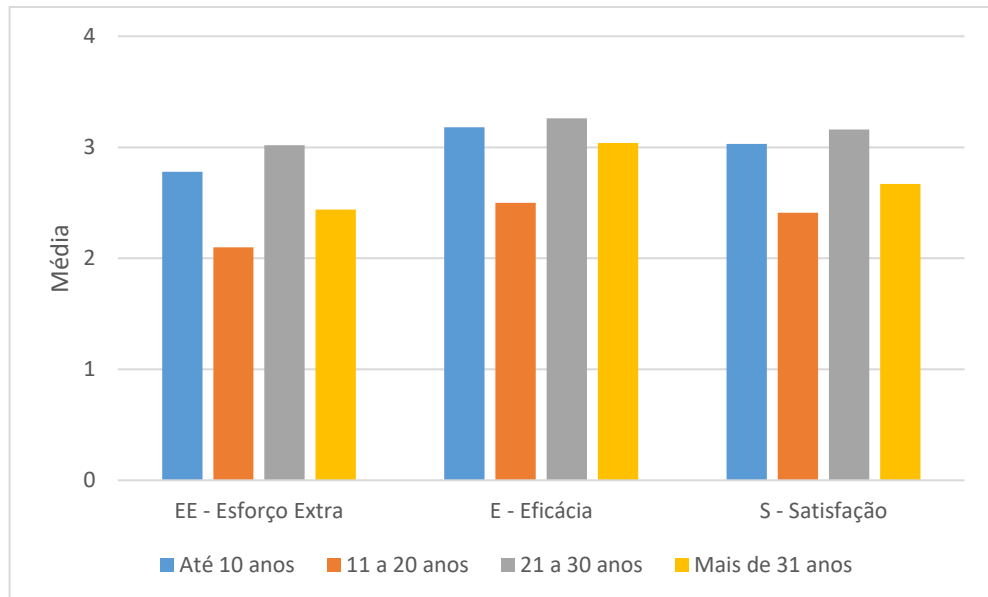
Os fatores do tipo de liderança transacional apresentam, na amostra, variações com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 29 - Fatores da liderança *laissez-faire*: anos de serviço na escola



Os fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresentam, na amostra, variações com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

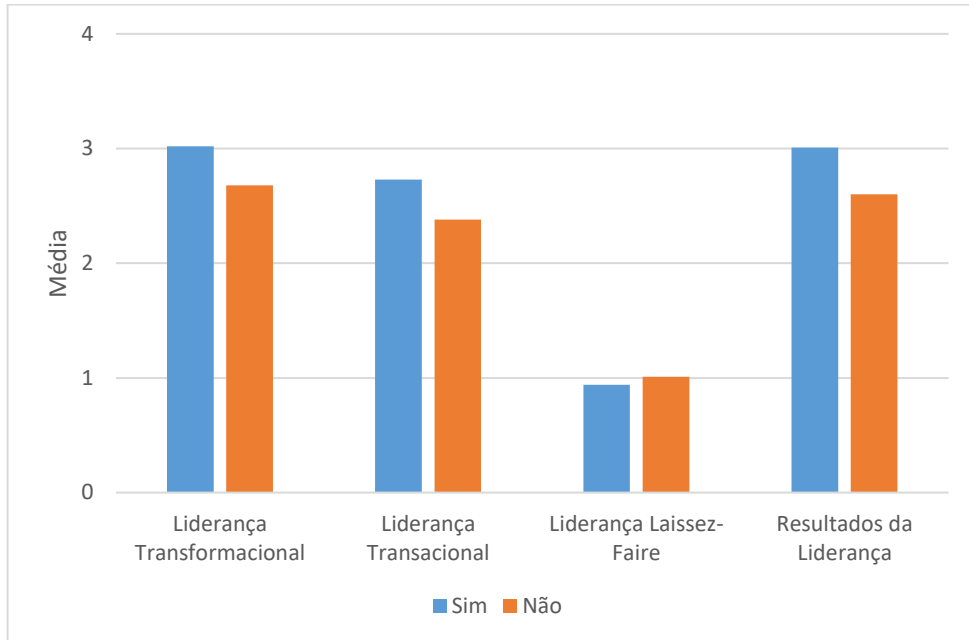
Figura IX. 30 - Fatores dos resultados de liderança: anos de serviço na escola



Os fatores dos resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com as categorias do tempo de permanência na escola, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

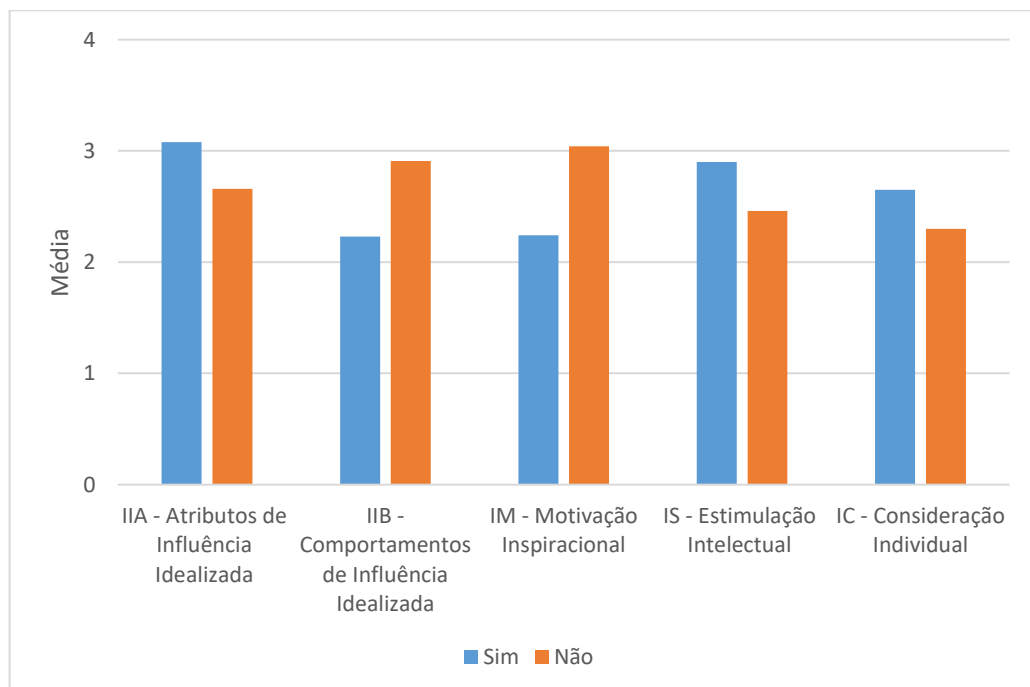
Desempenho ou não de cargos

Figura IX. 31 - Tipos de liderança/resultados da liderança: desempenho ou não de cargos



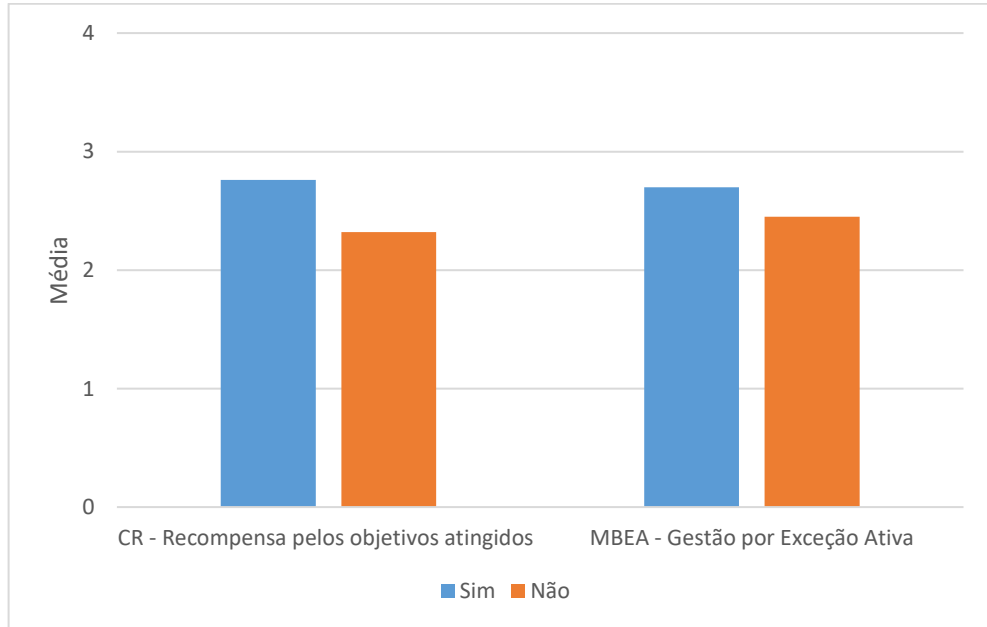
Os tipos de liderança e resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com o desempenho ou não de cargos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 32 - Fatores da liderança transformacional: desempenho ou não de cargos



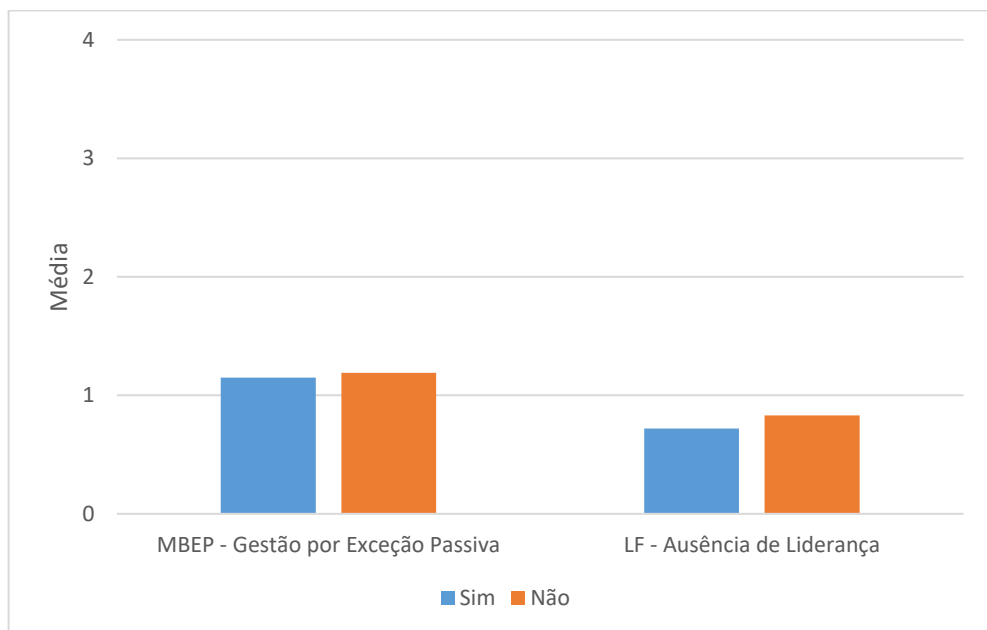
Os fatores do tipo de liderança transformacional apresentam, na amostra, variações com o desempenho ou não de cargos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 33 - Fatores da liderança transacional: desempenho ou não de cargos



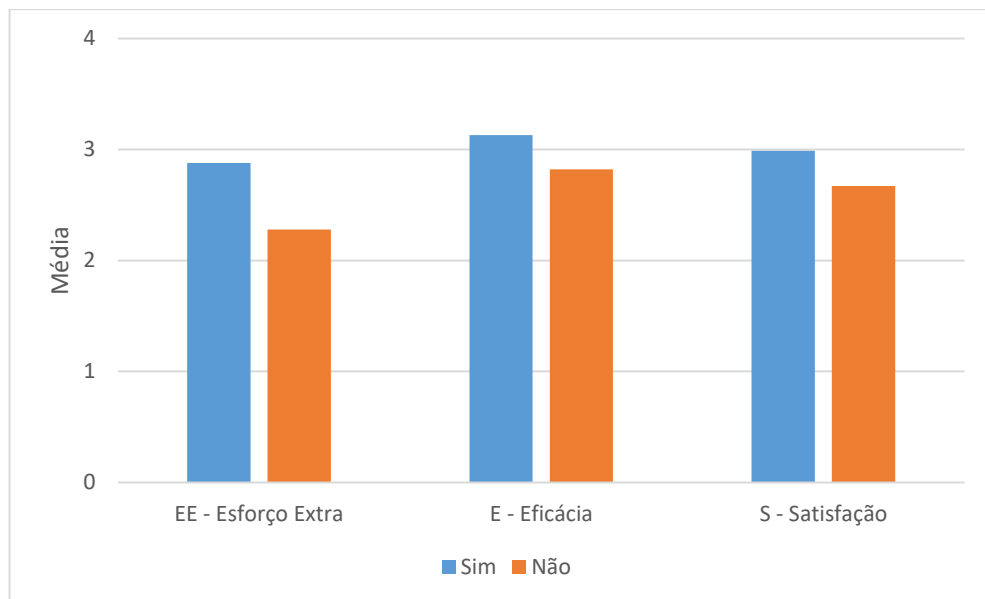
Os fatores do tipo de liderança transacional apresentam, na amostra, variações com o desempenho ou não de cargos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 34 - Fatores da liderança *laissez-faire*: desempenho ou não de cargos



Os fatores do tipo de liderança *laissez-faire* apresentam, na amostra, variações com o desempenho ou não de cargos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Figura IX. 35 - Fatores dos resultados de liderança: desempenho ou não de cargos



Os fatores dos resultados da liderança apresentam, na amostra, variações com o desempenho ou não de cargos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.