UNIVERSIDADE da MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PERCURSOS DE LIDERANÇA(S) NAS ESCOLAS: ENTRE DESAFIOS E LIMITAÇÕES…

Estudo nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional

Por

Cidalina Gregória Abreu Teles

Sob a orientação da

Prof.ª Doutora Jesus Maria Sousa

Funchal 2009

CITMA CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA MADEIRA

Rumos Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social da RAM

QREN QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL PORTUGAL 2007.2013

UNIVERSIDADE da MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PERCURSOS DE LIDERANÇA(S) NAS ESCOLAS: ENTRE DESAFIOS E LIMITAÇÕES…

Estudo nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional

Por

Cidalina Gregória Abreu Teles

Sob a orientação da

Prof.ª Doutora Jesus Maria Sousa

Funchal 2009

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com o contributo de várias pessoas que, de alguma forma, me ajudaram e incentivaram a prosseguir com este projecto.

À professora Jesus Maria Sousa, orientadora desta investigação, agradeço o apoio, a compreensão e o incentivo, bem como a valorização do projecto realizado e a liberdade que me foi concedida na elaboração do presente trabalho.

À professora Isabel Ribeiro, destaco o meu reconhecimento pela ajuda, pelo encorajamento e pela disponibilidade que sempre revelou, com realce para o apoio no desenvolvimento e na aplicação do programa SPSS neste estudo.

A todos os responsáveis pelas delegações escolares da RAM e a todos os directores, professores e educadores das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que participaram no preenchimento dos questionários, agradeço também o preponderante contributo que deram a esta investigação.

A todos os professores, colegas de mestrado e parceiros de trabalho, agradeço o apoio e o incentivo que me foram dados desde o primeiro momento.

Ao Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira, CITMA, pela atribuição da bolsa individual de formação de mestrado, da parte curricular e dissertação.

A todos os meus familiares, em especial à minha mãe que espiritualmente está sempre presente, às minhas irmãs e aos meus amigos, agradeço a atenção e os momentos de descontracção e de amizade.

Ao meu marido, Joel, pela compreensão, pelo estímulo e pela ajuda no desenrolar deste trabalho.

A todos aqueles que, de uma ou de outra forma, me apoiaram, dedico este trabalho.

Resumo

O presente estudo insere-se no âmbito da administração educacional, focalizando uma das grandes dimensões organizacionais: a liderança, mais especificamente, os estilos de liderança. Estudos realizados sobre esta temática têm identificado tendências reveladoras de que a liderança é permeada pelo contexto, pelas pessoas lideradas e pelo próprio líder. Através de um estudo bibliográfico, abordámos os conceitos de liderança, enveredando por um breve historial acerca das teorias e estilos de liderança, salientando os estilos de liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*.

Em virtude da análise teórico-conceptual acerca da liderança, procurámos estudar a dimensão da liderança escolar que apresenta especificidades e características próprias. Procurámos conhecer os desafios que são colocados ao líder escolar através das características que são inerentes às escolas da actualidade, conceptualizando os processos de autonomia, o modelo de administração e gestão e culturas docentes. Partindo da contextualização dos conceitos de liderança(s) perspectivada(s) nas organizações escolares, enveredámos pela caracterização do líder escolar, abordando a questão da influência, ou não, do género na liderança, bem como o papel e funções do líder, fazendo referência à complementaridade e diferenças entre os conceitos de liderança e gestão, abordando a área da motivação para a liderança, com particular destaque para a teoria de motivação de McClelland.

Tendo como objecto de estudo a liderança escolar, pretendemos investigar, perspectivando uma abordagem qualitativa, numa aproximação ao estudo de caso, a opinião dos directores das escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM e a opinião de uma amostra de educadores e professores, procurando compreender quais os estilos de liderança (transformacional, transaccional e *laissez-faire*), que são privilegiados pelos directores de escola, designados de líderes formais.

Os resultados da investigação sugerem que as percepções dos directores, dos professores e dos educadores indicam o estilo de liderança transformacional como o mais utilizado pelos directores de escola. Em relação ao estudo das motivações dos líderes, quer os directores quer os professores e educadores apontam como principais motivações o sucesso e a afiliação.

Palavras-chave: Teorias/Estilos de Liderança, Escolas, Liderança Escolar, Gestão, Motivação.

Abstract

The following study is inserted in the context of the education administration, focusing one of the greatest organizational skills: the leadership, specifically styles of leadership. Studies published about this theme have identified revealing tendencies that leadership is interposed by the context, the ones who are guided and the leader himself. With a bibliographical study, leadership concepts were mentioned, through a brief historical approach about the theories and the different styles of leadership, emphasizing the transformational, transactional and *laissez-faire* types of leadership.

Having in mind a theoretical-conceptual approach about leadership, we decided to study the type of leadership found in the school context which presents its own specifications and characteristics. One of the aims was to get to know the challenges that are presented to the school leader through the specific characteristics of the modern school, understanding the autonomy methods, the administration conduct and the school staff. Based on the context of the leadership concepts put in perspective in the school organizations, we decided to study the characteristics of the school leader, approaching the influence or lack of it, the type of leadership as well as the role and functions of the leader, making references to the completion and differences between the concepts of leadership and management and mentioning the area of leadership motivation, focusing with particular interest on the theory of motivation by McClelland.

Having in mind the school leadership as the study object, we aimed at investigating, following a qualitative study-case approach, the opinion of the head teachers of the public primary schools of Madeira (RAM) and the opinion of a group of educators and teachers, trying to understand which styles of leadership (transformational, transactional or *laissez-faire)* were preferred by the head teachers of the schools, the designated formal leaders.

The results of the research suggest that it is understood by the head teachers, educators and teachers, that the transformational leadership is the most used by the head teachers of the schools. In relation to the study about the motivation of the leaders, both the head teachers and educators/teachers suggest success and affiliation as the main motivational points.

Key words: Theories/types of leadership, schools, school leadership, management, motivation.

Résumé

Cette étude s'encadre dans le contexte de l'administration scolaire, en focalisant une des grandes dimensions organisationnelles : la direction, plus spécifiquement, les styles de direction. Des études réalisées sur cette thématique ont identifié des tendances révélatrices que la direction est influencée par le contexte, par les personnes dirigées et par le leader/directeur lui-même. À travers une étude bibliographique, nous avons abordé les concepts de direction, avec une brève rétrospective historique concernant les théories et les styles de direction, mettant en évidence les styles de direction transformationnel, transactionnelle et laissez-faire.

En vertu de l'analyse théorique-conceptuelle le concernant la direction, nous avons essayé d'étudier la dimension de la direction scolaire, qui présente des spécificités et des caractéristiques propres. Nous avons essayé de connaître les défis qui sont proposés au leader/directeur scolaire par les caractéristiques qui sont inhérentes aux écoles de l'actualité, conceptualisant les processus d'autonomie, le modèle d'administration et gestion et les cultures enseignantes. En partant de la contextualisation des concepts de direction(s) mise en perspective dans les organisations scolaires, nous avons opté pour la caractérisation du leader/directeur scolaire, en abordant la question de l'influence, ou non, du genre dans la direction, ainsi que le rôle et les fonctions du leader/directeur, en faisant référence à la complémentarité et aux différences entre les concepts de direction et gestion et en abordant le domaine de la motivation pour la direction, en mettant en évidence la théorie de motivation de McClelland.

En ayant comme objet d'étude la direction scolaire, nous avons voulu dévoiler, en perspectivant une approche qualitative d''étude du cas, l'opinion des directeurs des écoles publiques du 1er Cycle de l'enseignement de Base de Madère (RAM) et l'avis d'un échantillon d'éducateurs et d'enseignants, en cherchant à comprendre quel sont les styles de direction (transformationnel, transactionnelle et laissez-faire) qui sont privilégiés par les directeurs d'école, désignés de leaders/directeurs formels.

Les résultats de la recherche suggèrent que les perceptions des directeurs, des enseignants et des éducateurs indiquent le style de direction transformationnel comme le plus utilisé par les directeurs d'école. Concernant l'étude des motivations des leaders/directeurs, soit les directeurs soit les enseignants et les éducateurs indiquent comme principales motivations le succès et l'affiliation.

Mots-clé: Théories/Styles de Direction, Écoles, Direction Scolaire, Gestion, Motivation.

Resumen

El estudio que ahora se presenta hace, en el contexto de la administración educacional, un enfoque específico a los tipos de liderazgo. Las contribuciones científicas en esta materia demuestran que las tendencias del liderazgo dependen del contexto, de las personas bajo el liderazgo y del líder. Tras una investigación bibliográfica, definimos los conceptos de liderazgo, su evolución histórica en las teorías e estilos de liderazgo transformacional, transaccional e *laissez-faire*.

A través del análisis teórico y conceptual del término, se estudia su dimensión en el contexto escolar, presentando sus peculiaridades y características. Intentamos conocer los desafíos que se ponen al líder escolar ante la presencia de características que señalan peculiaridades a las escuelas de la actualidad, conceptualizando los procesos de autonomía, el modelo de administración, gestión y culturas docentes. Partiendo de la contextualización de los conceptos de liderazgo(s) perspectivado(s) en las organizaciones escolares, empezamos por la caracterización del líder escolar, comentando la cuestión de su influencia (o no), del género en el liderazgo, de los papeles y funciones del líder. Se hizo también mención a las aproximaciones e diferencias entre los conceptos de liderazgo e gestión, bajo la teoría de la motivación para el liderazgo de McClelland.

El objeto de esta investigación sobre el liderazgo escolar, bajo un abordaje cualitativo, se basa en un *case study* sobre las opiniones de los directores de escuelas públicas del primer ciclo de enseñanza en la Región Autónoma de Madeira y las opiniones de los maestros y de los educadores, intentando comprender que estilos de liderazgo se han adoptado para los cargos de dirección escolar, en cuanto líderes formales.

Los resultados de esta investigación demuestran las percepciones de los directores, de los maestros y del personal de educación sobre los estilos de liderazgo. El liderazgo transformacional es el más utilizado por los directores escolares. Por otro, las motivaciones de los líderes, cualquier que sea su posición en la jerarquía escolar, se basan en el suceso y la afiliación.

Palabras clave: Teorías/estilos de liderazgo; escuelas; liderazgo escolar; gestión escolar; motivación.

Sumário

Agradecimentos …….. iii
Resumo …….…….…. iv
Abstract ……..…. v
Resumé ……... vi
Resumen ……...… vii
Índice de Tabelas …….……...… xi
Índice de Figuras …….....… xii
Siglas utilizadas ……...…..... xiii

Introdução ……...……...…….…. 14

Capítulo I - Liderança(s) nas organizações escolares 19
1.1. Concepções de Liderança 20
1.1.1. Breve retrospectiva da Liderança: Teorias e Estilos …….……. 23
1.1.1.1. Teoria dos Traços ……...……... 24
1.1.1.2. Abordagem Comportamental ……..…….. 25
1.1.1.3. Teoria da Contingência ……...…... 28
1.1.1.4. Teoria da Liderança Carismática ……...…… 31
1.1.1.5. Visão ambígua da Liderança ……...…….. 32
1.1.2. Os Estilos de Lideranças Transformacional, Transaccional e *Laissez- Faire* ……..……...……..... 33
1.2. Liderança no contexto escolar ……...……..….. 39
1.2.1. Características da escola ……...……... 39
1.2.1.1. A autonomia das escolas ……...……. 43
1.2.1.2. Modelo de administração e gestão das escolas ….……...…..…… 49
1.2.1.3. As culturas docentes ……...……...… 52
1.2.2. O Líder escolar ……....……... 55
1.2.2.1. Liderança e Género ……...…….. 62
1.2.2.2. Liderança e Gestão ……...…….. 64
1.2.2.3. O papel e as funções do líder ……...…...…… 69
1.2.3. Estudos sobre liderança(s) nas escolas em Portugal ……...….……... 72

1.3. Motivações para a Liderança …… 76
1.3.1. Motivação ……..…...…..… 76
1.3.2. A Teoria de Motivação de McClelland …….. 78

Capítulo II - Metodologia 82
2.1. Natureza do Estudo 83
2.2. Problema de Investigação e Objectivos ……... 86
2.3. Plano de Investigação ……...……... 88
2.4. Abrangência do Estudo: população e amostra …….....……. 89
2.5. Contextualização do Estudo ……...……. 90
2.5.1. Contexto do estudo – As escolas públicas do 1.º Ciclo do EB da RAM ... 90
2.5.2. Participantes no estudo ……...……... 91
2.5.2.1. Os directores das escolas ……...……... 91
2.5.2.2. Os professores e educadores ……...…….. 91
2.6. Instrumentos de recolha de dados ……...……. 92
2.6.1. Questionários para os directores e professores/educadores ……..……..... 97
2.7. Método de Análise do Estudo ……..…... 100
2.8. Limitações do Estudo ……..……... 103

Capítulo III – Os resultados do estudo - Estilos de Liderança nas escolas públicas do 1.º ciclo do EB da RAM 105
3.1. As representações dos directores ……..…….……. 106
3.1.1. Caracterização da amostra constituída pelos directores ……..……... 106
3.1.2. Percepções dos directores sobre as suas práticas de liderança ….…….. 109
3.1.3. Motivações dos directores …….……. 112
3.2. As representações dos professores/educadores ……...……. 114
3.2.1. Caracterização da amostra constituída pelos professores e educadores . 114
3.2.2. Representações dos professores/educadores sobre as práticas de liderança dos directores ……..... 118
3.2.3. Opinião dos inquiridos sobre as motivações dos directores ….……... 121
3.3. Dados do estudo comparativo …….…… 122

3.3.1.Comparação dos resultados relativos às representações dos directores e professores/educadores sobre as práticas de liderança dos directores – testes de hipóteses …….……. 123

Capítulo IV – Conclusões do estudo ……...……. 128

4.1. Análise interpretativa e reflexiva dos resultados …….…….…..…..... 129

Considerações Finais …….……..…..…. 136

Recomendações ……..……....…… 140

Bibliografia …….…….…….…….. 142

Referências Legislativas ……..…….……. 153

Anexos …….…… 155

Anexo I – Pré-Questionário

Anexo II – Pedido de Investigação

Anexo III – Questionários para Directores

Questionários para Professores e Educadores

Índice de Tabelas

Pág.

Tabela 1: Factores de liderança dos directores ……... 112

Tabela 2: Factores de motivação dos directores ……. 112

Tabela 3: Factores de liderança na opinião dos professores e educadores ….…… 120

Tabela 4: Factores de motivação dos directores na opinião dos professores e educadores ……..…..…… 121

Tabela 5: Áreas do estilo de liderança transformacional …… 125

Tabela 6: Áreas do estilo de liderança transaccional ……..…… 126

Tabela 7: Áreas do estilo de liderança *laissez faire* ……...…… 126

Tabela 8: Factores de liderança …….. 126

Tabela 9: Motivações de liderança ……. 127

Tabela 10: Estilos de liderança ……...…… 127

Índice de Figuras

Pág.

Figura 1: Respostas dos directores por Concelho ……..…… 106
Figura 2: Directores por género ……...…….. 106
Figura 3: Directores por classes etárias …….. 107
Figura 4: Habilitações literárias dos directores ……..…… 107
Figura 5: Directores distribuídos por classes de anos de serviço ……...…… 108
Figura 6: Directores distribuídos por classes de anos na instituição …….. 108
Figura 7: Directores distribuídos por classes de anos de permanência no cargo de director …….…… 109
Figura 8: Média dos estilos de liderança nos directores …….…… 109
Figura 9: Soma das médias das áreas do estilo de liderança transformacional …….. 110
Figura 10: Soma das médias das áreas do estilo de liderança transaccional …….. 111
Figura 11: Soma das médias das áreas do estilo de liderança *laissez-faire* …...…... 111
Figura 12: Professores e educadores por género …… 114
Figura 13: Professores e educadores por classes etárias ……...……. 114
Figura 14: Habilitações literárias dos professores e educadores …… 115
Figura 15: Tempo de serviço dos professores e educadores …….. 115
Figura 16: Tempo na instituição dos professores e educadores ……. 116
Figura 17: Tempo do director no cargo segundo a opinião dos professores e educadores …….. 116
Figura 18: Género do director segundo a opinião dos professores e educadores ….. 117
Figura 19: Concelho segundo a opinião dos professores e educadores ……...….. 117
Figura 20: Média dos estilos de liderança dos directores na opinião dos professores e educadores …….….. 118
Figura 21: Soma das médias das áreas do estilo de liderança transformacional dos directores na opinião dos professores e educadores …….……... 119
Figura 22: Soma das médias das áreas do estilo de liderança transaccional dos directores na opinião dos professores e educadores …… 119
Figura 23: Soma das médias das áreas do estilo de liderança *laissez-faire* dos directores na opinião dos professores e educadores …….…… 120

Siglas utilizadas

CITMA – Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira.

EB – Ensino Básico.

MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire (Questionário dos multi-factores de liderança).

PEE – Projecto Educativo de Escola.

RAM – Região Autónoma da Madeira.

SPSS - Statistical Package for the Social Science.

Introdução

Introdução

Na actualidade, as estruturas de liderança tradicionais com características como a autoridade, o individualismo e a rigidez, estão pouco adequadas ao novo contexto das organizações, que buscam a inovação, mudança e qualidade como elementos preponderantes ao sucesso organizacional. Na pós-modernidade, a liderança requer-se mais completa e oferece desafios e promessas de uma nova visão da estrutura da organização. Os instrumentos de trabalho das organizações para alcançar as metas e os objectivos são, fundamentalmente, suportados pelas pessoas, por equipas de trabalho cooperativo em relação estreita com os líderes, tendo em vista o sucesso.

Ambiguidades e descontinuidades encobrem o presente e turvam o futuro, complicando, deste modo, a tarefa dos líderes. Os constantes choques e movimentos nas ligações entre pessoas, ideias e organizações tendem a intensificar-se, ampliadas por rápidos avanços tecnológicos, que vêm, deste modo, alterar o modo como os líderes podem e devem intervir na dinâmica e estrutura organizacional.

O presente trabalho apresenta relevância teórica, visto que irá procurar demonstrar a importância do papel do líder em contextos escolares, perspectivando as abordagens e os estilos de liderança, na forma de melhoria e mudança das organizações escolares.

O objecto de estudo da investigação assenta na(s) liderança(s) escolar(es). Este é um tema que, embora muito estudado no âmbito das organizações empresariais, no contexto das organizações escolares apresenta ainda poucos estudos. E no que diz respeito à nossa investigação, da(s) liderança(s) escolar(es) nas escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM, trata-se de um estudo inovador, pois até então o tema tem sido muito pouco, ou quase nada, investigado.

Para Costa, o tema da liderança é considerado objecto de estudo privilegiado das “várias ciências sociais e humanas”, tendo tendência “a ocupar um lugar central na investigação e na reflexão em torno das organizações” (2000, p. 15).

No decorrer desta investigação, procurámos fazer uma revisão das concepções e dos desenvolvimentos fundamentais sobre a literatura no que concerne à liderança, perspectivando as várias teorias organizacionais, para, posteriormente, analisarmos a presença da liderança no âmbito das organizações escolares.

A justificativa desta pesquisa relaciona-se com motivações académicas, mas também pessoais e profissionais. Assim, o facto de ser educadora de infância e desempenhar as minhas funções numa escola do 1.º ciclo com pré-escolar, propiciou o meu interesse pelas questões que envolvem as escolas deste nível de ensino; contempla também o meu interesse pessoal pelo tema, pela necessidade de compreender como os directores desenvolvem as suas práticas de liderança, visto que tenho como objectivo, a longo prazo, assumir o cargo de direcção de uma escola, e, assim, poderei ter um maior conhecimento neste âmbito da dimensão organizacional.

O sistema educacional português enfrenta um importante desafio no processo de atingir o nível dos outros países da União Europeia e existem factores que se apresentam como preponderantes nesse processo como a "direcção da escola" (Afonso, 1994, p. 40).

Ao longo deste estudo, procurámos reconhecer a importância da liderança no funcionamento das organizações escolares, perspectivando que no:

> "quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade" (Costa, 2000, p. 30).

Similarmente, Nóvoa (1992) equaciona a ligação entre a liderança e o desenvolvimento das escolas de qualidade, na medida em que a existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida pode promover estratégias concertadas de actuação e estimula o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho.

A escola do 1.º ciclo predominantemente mais pequena, mas tão complexa como outro estabelecimento de ensino, apresenta uma liderança específica nas vertentes pedagógicas, organizacionais e comunitárias, apresentando estratégias de organização e gestão particulares.

Procurámos conhecer a imagem da direcção da escola e para tal questionámos os professores e educadores das escolas e os próprios directores, tendo em vista a compreensão dos estilos de liderança utilizados, dos factores de liderança e das motivações dos directores para a liderança.

Esta investigação tem como objectivo primordial analisar os estilos de liderança dos directores nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico, da RAM, examinando a

natureza das teorias e estilos de liderança e de que modo podem tornar-se numa ferramenta efectiva de melhoria das escolas.

De forma a alcançarmos os nossos objectivos, partimos para uma metodologia qualitativa, perspectivando a abordagem de estudo de caso, não descurando a abordagem quantitativa no tratamento e análise dos dados, enveredando também pela pesquisa bibliográfica de modo a fundamentar e aprofundar a questão da(s) liderança(s) no contexto escolar.

O presente trabalho inicia-se com uma introdução, na qual apresentamos a temática do trabalho reflectindo acerca dos seus objectivos preponderantes e traçamos o plano geral da investigação.

Este trabalho estrutura-se em torno de quatro capítulos, partindo-se da parte teórica para a empírica, porém tendo em atenção que as duas estão interligadas ao longo do desenvolvimento dos capítulos. Encerramos com a apresentação da bibliografia consultada e utilizada que referencia os pressupostos teóricos desenvolvidos no estudo.

No primeiro capítulo, partimos para o desenvolvimento do suporte teórico-conceptual do estudo, tendo em atenção a apresentação do quadro teórico fundamental para a compreensão do objecto de estudo. Assim sendo, apresentamos as concepções de liderança, em sentido geral. Posteriormente fazemos uma revisão acerca das teorias e estilos de liderança, para de seguida enfatizarmos a liderança escolar, que é a que interessa ao nosso estudo realçamos as características específicas das escolas, enveredando pela autonomia escolar, pelo modo de administração e gestão e cultura dos docentes; pela análise do líder escolar, contemplando a liderança perspectivada segundo o género, a diferenciação entre os conceitos de liderança e gestão e os papéis e funções que competem aos líderes. Conceptualizamos a motivação, destacando a teoria de motivação de McClelland, que considera as três motivações: sucesso, afiliação e poder, tendo em vista a compreensão dos motivos dos líderes para o exercício da liderança.

No segundo capítulo, centrámo-nos na metodologia da investigação que se prende com a metodologia qualitativa, perspectivando a abordagem de estudo de caso, que impera uma análise, predominantemente assente na compreensão e interpretação dos estilos de liderança mais frequentemente utilizados pelos directores de escola. Apresentamos também a fundamentação da investigação, procurando definir o problema ou questões do estudo, referenciando os objectivos, a relevância e as próprias limitações da investigação. Para concretizarmos a investigação empírica recorremos à pesquisa bibliográfica e à utilização de questionários, tendo como público-alvo os directores das

escolas do 1.º Ciclo, do Ensino Básico, da RAM, os professores e educadores dessas escolas.

No quarto, e último, capítulo reflectimos e apresentámos uma discussão sobre as conclusões que mais se destacam na investigação, procurando contextualizá-las através das referências teóricas abordadas.

O trabalho termina com as reflexões finais, perspectivando a devida articulação entre o quadro teórico da investigação e o empírico, com a análise dos dados recolhidos e suas implicações.

Incluímos também os anexos, que serão, convenientemente, referenciados ao longo deste trabalho e que considerámos necessários para a compreensão do objecto de estudo.

Capítulo I – Liderança(s) nas organizações escolares

1.1. Concepções de Liderança

A liderança é um conceito que é difícil de definir, pois tem sofrido diversas interpretações teóricas ao longo do século XX e no início do século XXI.

Não existe um conceito unívoco de liderança. No entanto, embora o termo liderança possua diversas acepções, os autores, de forma geral, são unânimes em reconhecer que a liderança envolve um processo de influência sobre um grupo de pessoas. Contudo, as diferenças que mais se destacam entre os autores entendidos neste âmbito centram-se em torno do modo como é exercida a liderança.

A liderança pode assim ser visualizada por vários ângulos. Para Tannenbaum (1970), citado por Chiavenato, corresponde à "influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um ou mais objectivos específicos" (2004, p.112).

Na mesma vertente, Teixeira (1998, p. 139) indica que a liderança "é o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo, a actuar no sentido da prossecução dos objectivos do grupo".

A liderança, para Roldão (2005), é encarada como um processo de redução da incerteza do grupo que permite à organização caminhar em direcção aos seus objectivos. O líder surge, deste modo, como um meio para a consecução dos objectivos desejados pelo grupo, sendo que o grupo o aceita, porque ele possui e controla meios que o grupo deseja utilizar para atingir os seus objectivos e a satisfação das suas necessidades.

De acordo com Montserrat, a noção de liderança "define-se como a capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou dos grupos no sentido de atingir os objectivos fixados", sendo que o "fundamento da liderança decorre da capacidade de influência de uma pessoa sobre as outras. Assiste-se, assim, frequentemente à identificação positiva e à projecção dos subordinados sobre o líder", sintetizando o autor que o líder é "portador da filosofia da organização, a sua liderança baseia-se na competência e na capacidade de explicar as suas decisões" (2004, p. 97).

A influência envolve conceitos como poder e autoridade, que abrangem maneiras pelas quais provocam mudanças no comportamento das pessoas. Assim, o poder é o potencial de influência de uma pessoa sobre as outras, é a capacidade de

exercer influência, que pode ou não ser realizada. A autoridade é o poder legítimo, ou seja, significa o poder que tem uma pessoa em virtude do seu papel ou posição assumida na organização.

De acordo com Kelley, citado por Rego & Cunha (2004, p. 40), "os líderes têm grande importância. Mas, procurando tão zelosamente por melhores líderes, nós tendemos a perder de vista as pessoas que eles lideram". Acrescentando, ainda, que as organizações "singram ou não, em parte, devido à forma como os seus líderes lideram, mas também, em parte, devido ao modo como os seus seguidores seguem" (idem, 2004, p. 40).

A liderança é a capacidade de influenciar os liderados, mas realçamos que o processo de influência não é unidireccional. Esta perspectiva assenta na ideia de que o líder influencia os liderados e estes, por sua vez, influenciam o comportamento do líder. Neste sentido, Rego (1997) diz-nos que os seguidores são parceiros dos líderes na execução do trabalho organizacional e que sem bons seguidores não há bons líderes (p. 440).

A liderança é, portanto, perspectivada, por vários autores, como um processo contínuo de escolha que permite à organização caminhar em direcção aos seus objectivos. A liderança aparece relacionada com a redução de incerteza do grupo, na medida em que é a escolha ou a tomada de decisão por parte do líder que irá ajudar o grupo a tomar as decisões mais adequadas.

Na opinião de Bolívar, a liderança é entendida como "uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns" (1999, p. 256).

A liderança está dependente de variáveis que têm a ver com o líder, os subordinados e a situação. Deste modo, a liderança é a conjugação das características pessoais do líder, dos subordinados e da situação que os envolve. Neste caso, é da responsabilidade do líder conjugar e ajustar todas estas características.

De acordo com Kotter (1998), citado por Carapeto & Fonseca (2006), a liderança é sobretudo um processo cuja função é mudar as coisas, isto é, os sistemas, as estruturas e os métodos de trabalho nas organizações. O líder antecipa o futuro, é visionário na medida em que cria uma imagem do resultado a alcançar, partilha a sua

visão com os colaboradores e motiva-os para o seu alcance. Perspectiva-se, deste modo, que o líder é seguido, pois se não existem seguidores não existe líder.

Actualmente, a liderança é considerada como uma qualidade que se aprende e desenvolve, que inclui um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas, potenciam os recursos humanos, fomentando a criatividade e a inovação (Carapeto & Fonseca, 2006). Este novo conceito de liderança utiliza uma nova terminologia para se referir aos denominados subordinados. Passando a designá-los de colaboradores, constatamos deste modo uma nova valorização dos recursos humanos e das suas capacidades.

Chiavenato (1999) associa a liderança a um tipo de poder pessoal, pois através da liderança, uma pessoa influencia outras em função dos relacionamentos existentes; ligando, deste modo, a liderança a um fenómeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e nas organizações.

Para Sampaio, a liderança "pode ser vista como uma qualidade pessoal, isto é, um conjunto de traços de personalidade que fazem do indivíduo um líder, ou, como decorrente não só de determinados traços de personalidade mas também das características da situação na qual o indivíduo se encontra", sendo, por conseguinte, a liderança perspectivada como um processo contínuo de escolhas que permitem à organização atingir os seus objectivos, num ambiente interno e externo hostil e em constante mutação.

A liderança, de acordo com Bass & Avolio (1990), é uma interacção entre dois ou mais membros de um grupo, que frequentemente envolve a estruturação ou reestruturação de uma situação e as percepções e expectativas dos membros; sendo que os líderes são os agentes de mudança, isto é, são as pessoas cujos actos afectam mais os outros do que esses afectam os seus actos.

Na opinião de Goleman, Boyatzis & McKee (2003), o modelo da liderança primal baseia-se em relações com a neurologia, indicando-nos que há "descobertas recentes e importantes na investigação sobre o cérebro que mostram as razões pelas quais as acções e os estados de espírito dos líderes têm enorme impacte sobre quem é liderado". Estas investigações vêm lançar "uma nova luz" sobre o poder da liderança, emocionalmente inteligente para inspirar a paixão e o entusiasmo e para manter as pessoas motivadas e comprometidas com o que estão a fazer.

Existe alguma controvérsia sobre o que é designado de liderança: há quem defenda que a liderança inclui, apenas, os processos de influência relacionados com as

tarefas e objectivos do grupo; outro ponto de vista salienta que a liderança inclui todas as tentativas de influência exercidas sobre os seguidores, independentemente do propósito que move o influenciador; e alguns teóricos consideram que só as tentativas de influência que suscitam o *commitment*, o empenhamento entusiástico, dos outros podem ser designadas de actos de liderança (Rego, 1997).

Quanto à definição de liderança, Rego indica-nos que muitas "outras concepções existem e os pontos de divergência são muitos", sendo que a questão não é, meramente, do foro académico, pois dá origem a investigações e discussões de fenómenos diferentes e suscita diferentes interpretações dos resultados.

Jesuíno (2005) diz-nos até que existem "quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir" (p. 8). É, pois, importante que olhemos para esta diversidade e que reflictamos acerca deste fenómeno tão complexo como é a liderança, tendo em vista uma melhor compreensão deste fenómeno, sendo preferível admitir que todas as concepções têm a sua valia e podem nos ajudar no seu entendimento.

Para finalizar, destacámos a visão de liderança que advogamos neste trabalho, assente na perspectiva de que os líderes podem exercer influência, notória, nos colaboradores e nos processos da organização, embora também percebamos que a sua actividade pode ser condicionada ou facilitada por um elenco muito vasto de factores, como as pessoas, as situações, as organizações a que pertencem e as suas próprias acções enquanto líderes. O comportamento do líder deve ajudar o grupo a atingir os seus objectivos e a satisfazer as suas necessidades, bem como as da organização.

1.1.1. Breve retrospectiva da Liderança: Teorias e Estilos

A liderança tem sido tema de pesquisas importantes nas áreas da psicologia social e do comportamento organizacional já desde 1930.

As concepções acerca da liderança evoluíram ao longo do tempo, paralelamente ao desenvolvimento das teorias organizacionais de gestão. Portanto, foram surgindo diversos modelos ou as denominadas teorias de liderança.

A pesquisa e a literatura sobre a liderança organizacional evoluíram, de teorias que descrevem traços e características pessoais dos líderes eficazes, passando por uma abordagem funcional básica que esboçava o que os líderes deveriam fazer, e chegando a uma abordagem situacional ou contingencial que propõe um estilo mais flexível, adaptativo para a liderança eficaz, entre muitas outras.

Sampaio (2004) diz-nos que nenhum estilo de liderança se apresenta como completo

> "pois é necessário ter em conta diversas variáveis como as circunstâncias, o ambiente interno e externo, os conflitos, a cultura organizacional (valores, usos e costumes…), as consequências, a segurança, o tempo disponível, a experiência dos subordinados e até do líder e assim conseguir os comportamentos que melhor sirvam à realização dos objectivos individuais e organizacionais" (p. 204).

Passaremos a apresentar algumas das várias visões e teorias sobre a liderança que se apresentam como contraditórias por vezes, parciais outras tantas, mas que nos conduzem a uma única certeza: a de nos encontrarmos diante de um fenómeno extremamente complexo e repleto de ambiguidade.

1.1.1.1. Teoria dos Traços

Esta teoria de liderança é uma das mais antigas, tendo sido vários os desenvolvimentos de que foi alvo no decorrer dos anos 40. Um traço é uma qualidade distintiva da personalidade de uma pessoa. Assim, o líder é o sujeito que possui traços específicos de personalidade que o fazem distinguir das restantes pessoas. O líder com características vincadas de personalidade é encarado como o "herói" carismático, que influencia o comportamento das pessoas (Sampaio, 2004, pp. 185-186).

A teoria dos traços, procura definir os traços psicológicos, sociais, físicos e intelectuais, que discriminam o líder do não líder. A ideia subjacente a esta teoria é de que se nasce líder, que se trata de um "dom nato". As pessoas que nascem líderes podem dispor de um conjunto de características como: carisma, inteligência, iniciativa, autoconfiança, entre outras.

Segundo Costa (2000), os defensores da teoria dos traços "partem do pressuposto de que há determinadas características próprias e específicas dos líderes, características pessoais (com um grau significativo de inatismo)". Referindo, ainda, que

a tarefa dos investigadores "consistirá em identificar essas características, esses traços e, no caso dos responsáveis organizacionais/empresariais, será a de seleccionar os indivíduos que as possuam para ocupar os lugares-chave (de topo) das organizações" (p. 17).

Esta procura das características pessoais dos grandes homens ou dos traços mágicos de personalidade, de forma a predizer a performance da liderança, apresenta algum paralelismo com o contexto educacional e pedagógico. Costa ressalva a este propósito que:

> "as perspectivas de sucesso educativo e profissional como as que estão presentes na teoria dos dons, na teoria da meritocracia, ou mesmo, no caso da formação de professores, nas concepções inatistas do bom professor que, segundo alguns apologistas, dispensam formação e preparação pedagógica" (2000, p. 19).

O objectivo da teoria dos traços consistia em procurar individualizar os elementos de distinção da função dirigente através da procura dos traços de personalidade presentes nas pessoas que detinham posições de comando, mas não conseguiu estabelecer relações sistemáticas entre os traços da personalidade e a função de liderança (Cunha, 1989).

Tendo por base os estudos realizados por Stogdill, Rego (1997) diz-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 permitiam, sim, supor 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" (p. 58).

1.1.1.2. Abordagem Comportamental

O parcial insucesso da teoria dos traços, levou os investigadores, entre o período da Segunda Guerra Mundial e o início dos anos setenta, a estudar os comportamentos dos indivíduos que ocupam cargos de chefia formal e de indivíduos que espontaneamente surgem como líderes.

O aparecimento de um conjunto de desenvolvimentos das perspectivas comportamentais, que acontecem a partir dos finais dos anos 40, resulta na decadência da visão do líder nato, dando lugar a uma outra visão da liderança que tem como objecto

e objectivo de estudo o comportamento do líder, que corresponde às teorias sobre os estilos de liderança.

Para Teixeira, a incapacidade da teoria dos traços para explicar de forma conveniente a liderança e o aparecimento dos líderes levou os investigadores a procurar outras vias de análise, 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" (1998, p. 141).

Nas abordagens comportamentais destacam-se os estudos da Universidade de Ohio, da Universidade de Michigan, a classificação de Likert e a grelha de gestão de Blake & Mouton.

No estudo da Universidade de Ohio, desenvolvido em 1945, sobre o comportamento de vários líderes em várias organizações, procurou-se verificar como actuavam para encaminhar os esforços dos seus subordinados na prossecução dos objectivos do grupo. A partir deste estudo foram então identificadas duas dimensões:

> "no comportamento dos líderes, a que chamaram estrutura de iniciação, ou seja, em que medida o líder estabelece objectivos e estrutura as suas tarefas e as tarefas dos seus subordinados de forma a melhor serem alcançados os objectivos, e consideração, isto é, em que medida as relações entre líder e subordinados são caracterizadas por uma confiança recíproca e respeito pelas ideias e pelos sentimentos dos empregados" (Teixeira, 1998, p. 141).

Com os estudos desenvolvidos, as diversas formas de liderança foram classificadas em quatro tipos: alta consideração/reduzida estrutura; alta estrutura/alta consideração; reduzida estrutura/reduzida consideração; alta estrutura/reduzida consideração. Dos quatro tipos de liderança, os investigadores de Ohio sugerem que a combinação das dimensões, que resultaria num estilo de liderança mais aconselhável, dependia das circunstâncias da situação concreta e a combinação do grau de consideração e da estrutura corresponde ao comportamento do líder.

Quanto aos estudos da Universidade de Michigan, estes desenvolveram-se quase em simultâneo com as pesquisas da Universidade de Ohio, por um grupo de investigadores liderados por Likert. O estudo classifica o comportamento dos líderes de acordo com dois grupos: comportamento centrado nas preocupações com a tarefa e comportamento centrado nas relações pessoais.

Likert classificou quatro estilos de liderança, na continuidade do desenvolvimento das suas pesquisas sobre esta temática, defendendo a gestão participativa e encarando a comunicação como um ponto fundamental da gestão eficaz, pois é ela que permite a existência de "uma maior concertação de ideias e objectivos" (Teixeira, 1998, p. 142). Likert apresenta, então, quatro tipos de liderança: autocrático-coercitivo, quando "o líder decide o que há que fazer, quem, como e quando deve ser feito"; autocrático-benevolente, quando "o líder toma as decisões, mas os subordinados têm alguma liberdade e flexibilidade no desempenho das tarefas"; consultivo, quando "o líder consulta os subordinados antes de estabelecer os objectivos e de tomar as decisões"; participativo, quando "existe um envolvimento total dos empregados na definição dos objectivos e na preparação das decisões" (idem, 1998, p. 143).

A grelha de gestão de Blake & Mouton foi desenvolvida nos anos sessenta e trata-se de uma das abordagens mais divulgadas sobre a definição dos estilos de liderança. Este modelo baseia-se nas pesquisas anteriores, nomeadamente os estudos de Ohio, e consiste numa matriz bidimensional: a preocupação com as pessoas e a preocupação com a produção. Os autores procuraram a estimulação do "uso do enriquecimento das tarefas e das decisões participativas com vista à criação de uma situação em que, quer a organização quer os seus membros, estejam em sintonia num máximo e igual nível de preocupação" (idem, 1998, p. 144).

As teorias comportamentais tentam saber se é possível formar um líder. Esta teoria parte do pressuposto de que existem comportamentos específicos que são observáveis, que permitem distinguir o líder do não líder, interrogando-se sobre o que é necessário para o formar.

Esta nova abordagem permitiu a identificação de:

> "dois grandes tipos de orientação comportamental: a orientação para a tarefa, e a orientação para a relação. Estas duas grandes orientações – em que a primeira está ligada ao comportamento directivo, cujo exemplo mais referido é o estilo de gestão fabril, fordista e o segundo liga-se ao relacionamento e à manutenção da boa atmosfera do grupo – continuam a ser invocadas na caracterização dos estilos de liderança" (Bilhim, 2006, p. 345).

É a partir desta teoria que se dá início à formação da liderança e à preparação e treino dos líderes. Ainda no que diz respeito à 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" (2000, pp. 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, em relação aos seus subordinados. A abordagem dos estilos de liderança destaca o que o líder faz, ou seja, qual é o seu estilo de comportamento para liderar.

Através de estudos também realizados por White & Lippitt, desenvolvidos em 1939, passaram-se a distinguir os três estilos de liderança: estilo autocrático, estilo democrático e estilo liberal.

A liderança autocrática pressupõe a centralização das decisões no líder, que impõe as suas ordens ao grupo. Neste estilo de liderança, realçamos a opinião de Sampaio (2004): "apenas o líder fixa as directivas, sem que o grupo nelas participe. Fixa com rigidez todo o processo de organização do trabalho desde as tarefas até aos resultados" (189).

Na liderança democrática, o líder assume-se como condutor e orientador do grupo ou subordinados e incentiva a participação democrática e espontânea das pessoas. Esta visão de liderança comportamental, assente no treino do líder, manifesta-se, na opinião de Costa, como a "procura de um receituário comportamental, de uma cartilha de procedimentos que pretendem transformar os aprendizes de futuros líderes em heróis organizacionais prontos a usar" (2000, p. 20).

Na liderança liberal, também conhecida como *laissez-faire*, o líder delega, de forma total, as decisões ao grupo ou subordinados, deixando-os completamente à vontade e sem controlo, com liberdade completa para as decisões quer sejam do grupo, quer sejam dos indivíduos.

1.1.1.3. Teoria da Contingência

Nos anos 60, a orientação principal face à liderança é a de que esta depende dos contextos ou das situações perspectivando o modo como "determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente". Em termos de análise organizacional, este tipo de liderança está enquadrado "pela teoria da contingência" (Costa, 2000, p. 20).

As teorias contingenciais/situacionais explicam a liderança dentro de um contexto mais amplo e partem do princípio de que não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação. Assim, cada situação requer um tipo de liderança para alcançar eficácia dos subordinados e o líder deverá ajustar-se a um determinado grupo de pessoas.

Com o surgimento das abordagens contingenciais da liderança, destaca-se a ideia de que: "não existe um estilo de liderança ideal, já que o processo de liderança é função das três variáveis nele intervenientes: líder, seguidores e contexto em que se exerce a liderança" (Cardoso, 2001, p. 175).

Dentro desta abordagem as teorias mais conhecidas são: a teoria "caminho-objectivo"; a teoria de House; o "*continuum* de liderança" de Tannenbaum & Shmidt; a teoria da contingência da liderança de Fidler; a teoria normativa de Vroom, Yetton & Jago; e a teoria situacional de Hersey & Blanchard.

A teoria "caminho-objectivo" foi desenvolvida por Robert House e está relacionada com a teoria das expectativas de Vroom sobre a motivação das pessoas. De acordo com esta abordagem, "o desempenho dos trabalhadores pode ser melhorado pelo líder que lhes assegure, e ajude a atingir, recompensas desejadas como consequência da realização de objectivos da organização" (Teixeira, 1998, p. 146). O líder clarifica o comportamento dos liderados, que deve ser accionado para ganhar as referidas recompensas.

De um modo geral, a teoria "caminho-objectivo" assenta em quatro perspectivas interligadas: características da tarefa, características dos subordinados, comportamento de liderança e efeito da liderança na motivação e na satisfação.

A teoria do *Continuum* de liderança defende a ideia de "um *continnum* de comportamentos de liderança com base no pressuposto de que a escolha de um estilo de liderança eficaz depende fundamentalmente de três grupos de factores" (Teixeira, 1998, p. 147), sendo estes os seguintes: características do líder; características dos subordinados; e requisitos da situação, incluindo os objectivos, a estrutura e clima da organização, natureza do trabalho, entre outros.

A abordagem da teoria da contingência da liderança de Fidler defende que não existe um estilo de liderança que possa ser considerado como o mais eficaz em qualquer situação, pois "uma pessoa torna-se líder não apenas devido aos atributos da sua

personalidade, mas também em virtude da coexistência de vários factores situacionais e da interacção entre o líder e os subordinados" (Teixeira, 1998, p. 148).

Segundo esta teoria, e citando Teixeira (1998, p. 148), existem três factores que determinam se uma situação é favorável ou desfavorável ao líder:

> "a relação líder/subordinado, isto é, o grau de aceitação do líder pelos subordinados; a estrutura da tarefa, ou seja, se os objectivos, as decisões e as soluções dos problemas estão clarificados (tarefa estruturada) ou não; a posição de poder do líder, determinada fundamentalmente pela sua autoridade formal e pelo grau da influência sobre as recompensas, punições, etc.".

No modelo da teoria de Vroom, Yetton & Jago, destaca-se o grau de participação que os subordinados devem ter na tomada de decisões para que estas sejam mais eficientes e eficazes. Segundo Teixeira, o "modelo é normativo, isto é, define uma série sequencial de regras (tipo árvore de decisões) que devem ser seguidas para se determinar a forma e o grau de participação desejados na decisão a tomar" (1998, p. 149).

A teoria situacional de Hersey & Blanchard baseia-se na ideia de que o estilo de liderança mais eficaz varia de acordo com a maturidade dos subordinados e com as características da situação. Esta teoria assenta em duas dimensões: o comportamento de tarefa e comportamento de relação, ou relacionamento, sendo estes semelhantes às classificações utilizadas pelos investigadores da Universidade de Ohio e por Blake & Mouton e a sua grelha de gestão.

De acordo com Ferreira, Abreu & Caetano (1996, p. 250), este modelo coloca ênfase nos liderados, sendo que a sua "eficácia depende da adequação do estilo de liderança ao grau de maturidade dos liderados" e a ênfase colocada nos liderados justifica-se pelo facto de a partir das acções destes, e não tanto do comportamento do líder, estar dependente a eficácia da liderança.

Os autores supra citados definem a "maturidade" como a "capacidade e a vontade de as pessoas assumirem a responsabilidade pela direcção do seu próprio comportamento" e é dividida em duas componentes: "a maturidade no trabalho e a maturidade psicológica" (idem, 1996, p. 250).

A teoria situacional defende que um líder eficaz é aquele que consegue diagnosticar correctamente a situação e o nível de maturidade dos subordinados e adoptar o estilo de liderança que mais se apropria.

A teoria situacional é desenvolvida por Paul Hersey e Kenneth Blanchard, sendo largamente utilizada. Segundo esta teoria não existe um único e melhor modo de influenciar as pessoas, sendo que o estilo de liderança, que se deve adoptar com os indivíduos ou grupos, depende do nível de maturidade das pessoas que o líder deseja influenciar.

A liderança situacional, na opinião do autor supra citado, para além de usar as duas dimensões (a tarefa e a relação), avança mais um pouco combinando-as nos seguintes quatro estilos de liderança:

> "determinar, (tarefa elevada e baixo relacionamento). O líder define os papéis e indica o quê, quando, como, e onde as diversas tarefas são feitas. Salienta um comportamento directivo; persuadir (tarefa elevada e elevado relacionamento). O líder dá a maior parte das orientações e convence os liderados a adoptarem os comportamentos desejados; compartilhar (tarefa baixa e relacionamento elevado). Há partilha da decisão entre o líder e os subordinados, em que o papel daquele é o de facilitar a comunicação; delegar (tarefa baixa e baixo relacionamento). O líder dá pouca direcção e apoio, mas identifica o problema, deixando aos liderados a responsabilidade da execução" (Bilhim, 2006, p. 350).

Este tipo de liderança, na opinião de Costa (2000), tem como princípio básico o "líder ajustável", que compreende um novo entendimento de liderança "relativizando-o para o tornar um pouco mais à medida", com relevo para o "ajustar a organização às características quer do seu ambiente externo quer interno" (p. 21).

Para escolher o padrão de liderança a adoptar em relação aos subordinados, o líder deve avaliar três forças que condicionam os padrões de liderança, nomeadamente: a situação, o gerente e os subordinados.

1.1.1.4. Teoria da Liderança Carismática

De acordo com Ferreira, Abreu & Caetano (1996, p. 254), a liderança carismática realça o significado de carisma como um dom de inspiração divina, que permite fazer milagres ou prever eventos futuros. Nos estudos, "a controvérsia maior é saber se o carisma é principalmente atributo do líder, se é resultado de factores contextuais, ou da interacção e respectivos processos de influência entre líderes e liderados" (idem, 1996, pp. 254-255). O carisma resulta da percepção das qualidades e comportamento do líder por parte dos liderados, percepções estas, que são influenciadas

quer pelo contexto da liderança, quer pelas necessidades individuais e colectivas dos liderados.

House (1977), citado por Ferreira, Abreu & Caetano, identificou três características dos líderes carismáticos: "elevada autoconfiança, forte necessidade de poder e elevadas convicções nas suas crenças e ideais" (1996, p. 255). Enquanto Bennis e Nanus (1985) identificaram quatro características:

> "visão ou sentido de futuro, capacidade de partilhar de um modo claro a visão com os colaboradores, ser consistente no concretizar da visão e conhecer os seus pontos fortes, potencializando-os" (idem, 1996, p. 255).

De acordo com Teixeira (1998), este tipo de liderança trata-se de uma "repescagem" da teoria dos traços ou perfil do líder, que enfatiza a importância do carisma.

Robert House propõe a teoria do líder carismático, sugerindo que os grandes líderes fazem uso fundamentalmente de quatro características pessoais: a dominância, a autoconfiança, a necessidade de influenciar e a convicção de rectidão moral.

A teoria da liderança carismática parte do pressuposto de que os seguidores atribuem aos outros capacidades extraordinárias quando observam certos comportamentos.

1.1.1.5. Visão ambígua de Liderança

As organizações de hoje, enquadradas na denominada pós-modernidade, são entendidas como "flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias" (Costa, 2000, p. 24).

É, pois, neste contexto marcado por incertezas, conflitos, poderes e processos de influência que as pessoas passam a deter um importante papel estratégico nas organizações. Esta concepção organizacional tem o seu enquadramento teórico nas perspectivas teóricas de análise organizacional como as "de anarquia organizada, dos modelos micropolíticos, da teoria do caos, da perspectiva neo-institucional … as quais vieram romper, globalmente, com o paradigma da racionalidade técnica" (Costa, 2000, p. 25).

Já em meados dos anos 70, Cohen e March, citados por Costa (2000), realizaram estudos que reconheciam ao funcionamento e gestão das organizações escolares níveis elevados de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza, que alertam, ainda hoje em dia, para:

> "o grau significativo de ambiguidade presente nos cargos de liderança deste tipo de organizações, apontando quatro tipos de ambiguidade com que se confronta o líder formal numa organização escolar: a ambiguidade das intenções, a ambiguidade do poder, a ambiguidade da experiência e a ambiguidade do êxito" (p. 25).

Surge, assim, um novo entendimento da liderança nas organizações traduzida através do conceito de *liderança dispersa*. Este tipo de liderança é equacionado como uma actividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais, nomeadamente do líder heróico (Costa, 2000).

Destacámos uma das características que levou ao aparecimento da liderança dispersa, apresentada por Costa (2000), face aos líderes informais, que na nossa opinião se coadjuvam com o contexto das organizações escolares:

> "a visibilidade que os diversos estudos sobre as práticas de liderança trouxeram aos chamados líderes informais, reconhecendo-se, portanto, a proliferação de práticas efectivas de liderança dissipadas pelos vários sectores da organização, podendo, nesta perspectiva apontar-se para a existência da função de liderança sem a existência de líderes formais" (p. 26).

Partindo desta perspectiva, podemos então dizer que é mais adequado falar em lideranças do que em liderança, mais nos líderes do que no líder, pois a visão ambígua da liderança remete-nos para um fenómeno disperso, de contornos pouco definidos, presente nos vários níveis e actores da dinâmica da organização.

1.1.2. Os Estilos de Lideranças Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*

Na década de 80, apontam-se novos caminhos e novas formas de entender a liderança nas organizações. O líder começa a ser percepcionado como um gestor de sentido que, na visão de Bryman, corresponde àquele que "define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como

ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de propósito" (Costa, 2000, p. 22).

Surge, por conseguinte, um novo movimento que ficou conhecido por "*Nova Liderança*", onde podemos encontrar as teorias da liderança transformacional em contraste com a liderança transaccional, entre outras. Esta visão de liderança é denominada, por Costa (2000), como "visão cultural", na medida em que "encontra o seu referencial teórico, em termos de análise organizacional, na perspectiva da cultura organizacional" (p. 22).

Passaremos então a caracterizar as lideranças transaccional, transformacional e *laissez-faire*, considerando a opinião de vários autores.

Quanto à liderança transaccional, segundo Castanheira & Costa (2007), esta focaliza-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, dos objectivos contratuais. O líder transaccional indica quais os comportamentos a adoptar e os objectivos a atingir, não influenciando, nem motivando os colaboradores para o alcance das metas desejadas. A liderança transaccional acentua uma dicotomia entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, assente numa perspectiva de conformidade face à realidade da organização.

Na teoria transaccional, podemos identificar a existência de trocas, somente as necessárias, entre o líder e os subordinados, tendo em vista a recompensa de comportamentos apropriados e a punição de comportamentos improdutivos.

Para Leithwood & Duke (1999), "in contrast to transformational leadership, transactional leadership occurs when one person takes initiative in making contact with others for the purpose of exchanging valued things (economic, political, or psychological "things", for example)" (p. 49). De acordo com os autores supra citados, com este tipo de liderança "motives or purposes may well be met using the existing resources of those involved in the exchange" (idem, 1999, p. 49).

A liderança transaccional é, na opinião de Ferreira, Abreu & Caetano, a "modalidade que procura apenas compatibilizar e harmonizar os objectivos dos liderados, através da troca simples e da negociação dos conflitos; trocam-se incentivos e estatuto por desempenho" (1996, p. 253). Neste sentido, o líder transaccional dirige e motiva os seus liderados na direcção dos objectivos estabelecidos, clarificando os papéis e exigências da tarefa.

No processo de liderança transaccional, para Heitor (2006), os seguidores são motivados pelas promessas do líder ou são corrigidos pelo *feedback* negativo, por reprovações ou por acções disciplinares; o líder interage com os seus seguidores de modo a que estes dêem continuidade e realizem aquilo que ambos acordaram e transaccionaram.

Burns, citado por Rego (1997, p. 392), "contrasta a liderança transformacional com a liderança transaccional", pois esta última motiva os seguidores pelo apelo que faz ao interesse próprio, sendo que os líderes transaccionais baseiam o seu poder na autoridade que lhes advém da posição hierárquica.

De forma a ultrapassar as excessivas regras formais presentes no modelo transaccional, surge o modelo transformacional, considerado pelos investigadores como um novo paradigma, que surgiu no início dos anos 80. Assim, a liderança transformacional ultrapassa as ideias da anterior, assentes nas transacções entre líderes e subordinados, dando uma nova visão de liderança onde impera a motivação das pessoas para superarem as expectativas, de modo a conduzir a desempenhos mais elevados.

A expressão liderança transformacional foi utilizada "pela primeira vez, por Burns (1978)", significando a "liderança exercida por líderes que introduzem profundas mudanças na sociedade e nas organizações, deixando marcas indeléveis" (Rego, 1997, p. 392).

Burns, na sua obra *Leadership,* citado por Montserrat (2004, p. 98), distingue os líderes transaccionais que melhoram os planos de acção existentes e os líderes transformacionais que mudam as estratégias e os acontecimentos, e "sublinha a evolução actual de uma liderança de autoridade, voltada para uma liderança mobilizadora e transformadora". Para tal, é necessário que o dirigente possua uma combinatória de competências teóricas, técnicas e metodológicas, fundada simultaneamente na gestão e na liderança.

De acordo com o modelo transformacional, no que diz respeito às tarefas dos líderes, estes agem em articulação e enfoque de uma visão e missão, e, simultaneamente, mantêm uma imagem positiva para com os seguidores. Portanto, o líder utiliza expectativas motivadoras e desafiantes, revelando também confiança e respeito pelos subordinados, procurando reforçar a visão e a missão através das suas próprias acções.

Na opinião de Bryant (2003), na liderança transformacional os líderes criam um ambiente em que os trabalhadores se sentem livres para inovar e partilhar experiências e realizações com os outros. O líder transformacional, para Muchinsky (2004), não se limita ao intercâmbio da informação ou à realização de acordos, antes lidera por exemplo, atingindo assim resultados superiores através do uso de um ou mais componentes que estão na base da liderança transformacional e que permitem atingir o estado de bem-estar.

Segundo Castanheira & Costa (2007), este tipo de liderança caracteriza-se por ter uma forte componente pessoal, na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes, de forma a criar inspiração para a realização de objectivos assentes em valores e ideais. Este tipo de liderança baseia-se em quatro componentes fundamentais: a componente carismática, a componente inspiracional, a componente de respeito pelos subordinados e a componente de estimulação intelectual.

Para Leithwood & Duke (1999) a liderança transformacional assenta em

> "Higher levels of personal commitment to organizational goals and greater capacities for accomplishing those goals are assumed to result in extra effort and greater productivity" (pp. 48-49).

Este modelo de liderança surge num contexto de impulsionamento da mudança das organizações, de progresso tecnológico e da necessidade de transparência e de bons desempenhos. Esta teoria, procura ultrapassar as deficiências dos modelos tradicionais, no qual o líder manda e os outros obedecem.

A liderança transformacional aborda sete importantes dimensões tais como:

> "building school vision, establishing school goals, providing intellectual stimulation, offering individualized support, modeling best practices and important organizational values, demonstrating high performance expectation, creating a productive school culture, and developing structures to foster participation in school decisions" (Leithwood & Duke, 1999, p. 49).

Os estudos empíricos conhecidos, de acordo com Ferreira, Abreu & Caetano (1996), evidenciam apoio à superioridade da modalidade transformacional sobre a transaccional. Os líderes transformacionais inspiram os seus seguidores, conseguem implementar grandes mudanças nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações e obtêm deles o compromisso e a empatia necessários para a prossecução dos objectivos.

Segundo Bass (1985, 1995), citado por Rego (1997), os efeitos da liderança transformacional nos seguidores perspectivam "confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder, e estão motivados a fazer mais do que aquilo que esperavam fazer", sendo que um líder "pode transformar os seguidores através de diversos meios: a) tornando-os mais cientes da importância dos resultados; b) induzindo-os a transcender os seus próprios interesses em prol da organização ou equipa; c) activando as suas necessidades de nível mais elevado" (p. 393).

A liderança transformacional é composta, de acordo com Heitor (2006), por quatro dimensões: a influência idealizada, a motivação inspiracional, a estimulação intelectual e a consideração individual, as quais passamos a caracterizar de forma mais detalhada.

Na dimensão da influência idealizada, (carisma), os líderes são admirados, respeitados e acreditados e os seguidores identificam-se com os líderes. Uma das formas de o líder obter os créditos dos seguidores é considerar as necessidades deles. O líder partilha os riscos com os seguidores e é consistente na sua conduta, dando ênfase à ética, princípios e valores.

Na motivação inspiracional, os líderes, através de diferentes formas, motivam os que os rodeiam, dando um sentido e desafios ao trabalho; promovem o espírito individual e de equipa; o entusiasmo e optimismo são comuns; o líder encoraja os seus seguidores para estados de futuro visionários e atractivos; e a comunicação apela à visão, ao uso de símbolos para focar os seguidores no esforço e modelação de comportamentos apropriados.

Na estimulação intelectual os líderes estimulam o esforço dos seus seguidores, para terem iniciativa, serem criativos e colocarem questões, debaterem problemas e olharem a velhas situações de uma forma nova.

Na consideração individual os líderes, agindo como mentores e treinadores, dão atenção às necessidades de cada indivíduo para que se possa desenvolver e crescer; os seguidores são sucessivamente desenvolvidos para níveis mais altos e de maior potencial; são criadas novas oportunidades de aprendizagem com um clima de suporte, de modo a promover o crescimento; as diferenças individuais em termos de necessidades e desejos são reconhecidas; e o líder suporta, encoraja e acompanha os seguidores.

Castanheira & Costa (2007, p. 146), citando Avolio & Bass (2004) e Bass & Avolio (2003), fazem referência a uma outra área da liderança transformacional, não menos importante, contudo não referida anteriormente, a IIB Idealized influence behaviors, os comportamentos de influência idealizada.

Burns e Bass, os autores fundadores das lideranças transaccional e transformacional, mostram-nos algumas diferenças entre os dois conceitos. Quanto à liderança transformacional, Burns restringe-a aos líderes esclarecidos que fazem apelo a valores morais positivos e a necessidades de alto nível dos seguidores; já Bass considera que o líder transformacional activa a motivação dos seguidores e aumenta o seu comprometimento, independentemente dos efeitos (Rego, 1997, p. 394). Bass diz-nos que os dois tipos de liderança são processos distintos, "embora não se excluindo mutuamente", referindo, também, que "o mesmo líder pode usar os dois tipos de poder em diferentes momentos e diferentes situações" (idem, 1997, pp. 394-395).

Quanto ao estilo de liderança *laissez-faire*, este é descrito, de acordo com Antonakis (2006), como:

> "negatively correlated with the active forms of leadership and positively correlated with passive management-by-exception. These types of leaders avoid taking positions or making decisions, and abdicate their authority. After management-by-exception passive, this factor is the most inactive form of leadership" (p. 13).

Na gestão por excepção passiva que se coadjuva com a liderança *laissez-faire*, Heitor (2006) refere que, "o líder espera pela ocorrência de problemas, e só depois actua" (p. 138).

No estilo de liderança *laissez-faire*, "o líder não exibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões e abdicando da sua responsabilidade e autoridade" [(Antonakis et al. (2003), citados por Castanheira & Costa (2007, p. 144)].

O tipo de liderança *laissez-faire* pressupõe que o líder desenvolve comportamentos como: "evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer acção" (Castanheira & Costa, 2007, p. 149).

1.2. Liderança no contexto escolar

1.2.1. Características da escola

A bibliografia mais recente tem tornado a questão da liderança num dos temas mais debatidos nas organizações, em geral. No que diz respeito às organizações escolares, partilhamos das ideias de Estêvão quando refere que a liderança está relacionada com:

> "as novas exigências de organizações mais horizontalizadas em termos de hierarquia, quer com as novas preocupações políticas que remetem, por um lado, para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e eficácia" (2000, p. 35).

A escola é uma organização que, como constata Teixeira (1995), é pouco estudada e muito complexa que exige uma cuidadosa reflexão.

Bush (1986), referenciado por Alves (1999), revela-nos que a escola é uma organização específica distinta das demais organizações e que a sua realidade é socialmente construída por:

> "uma multiplicidade de actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação de adolescentes e jovens, torna singular os processos e os produtos; que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder; que os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar" (p. 12).

As escolas são também perspectivadas como "singularmente morais" e que necessitam de uma liderança escolar que envolva e exija "um complexo conjunto de processos de influência e de actividades, empreendidas de modo a melhorar a eficácia da escola através de mudanças voluntárias" (Greenfield, (2000, p. 257).

As escolas são locais de aprendizagem e, enquanto organizações, são também locais de aprendizagem organizacional, sendo que apesar da aprendizagem organizacional ocorrer em todos os domínios da acção educativa, é necessário apontarmos que ela é única, pois, é diferentemente realizada em cada escola. A

especificidade da organização escolar prende-se, segundo Barroso (2005), com o facto de ser considerada como um "objecto social, com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a ser deduzidos pelo sistema social mais amplo em que se integram" (p. 33).

Pretendemos ao longo do trabalho assumir que a escola, enquanto instituição e organização, detém as seguintes, e inúmeras, características:

> "alto nível de formação, autonomia e trabalho individual dos professores, configurando-se uma prática singular, escassamente supervisionada e que escapa à orientação e controlo da autoridade e dos pares; vulnerabilidade face às exigências dos contextos legal, familiar, social que faz com que o trabalho educativo seja marcado pela ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza; existência de uma estrutura hierárquica de autoridade, mas onde podem coexistir várias autoridades, poderes e contrapoderes e outras estruturas geradas pelas interacções humanas; subordinação formal ao cumprimento de objectivos pré-determinados a nível das instâncias centrais; pluralidade e antagonismo de valores, interesses, preferências, inconsistência e/ou ambiguidade de objectivos quer supra, quer intradeterminados; divisão e hierarquização do trabalho; decisões e comportamentos ora determinados por regras e regulamentos heterónomos ora pelos múltiplos interesses em presença e pelas negociações e alianças estabelecidas entre os actores da organização; participação fluida, convergente, formal e "anárquica" (Alves, 1999, pp. 18-19).

Podemos assim constatar que a escola, como organismo social e organização pedagógica, assume uma identidade que vai para além da dimensão de instrução e de ensino.

Consideramos que nas escolas a forma como a equipa directiva exerce ou não uma função de liderança, e não apenas de gestão administrativa, interfere na sua estruturação e dinamização, bem como na prossecução de qualidade.

As escolas, como organizações, não são imunes ao percurso teórico das teorias e estilos de liderança. Embora seja claro que concebemos a escola com especificidades organizacionais próprias, não obstante, entendemos que esta depende de modelos de análise organizacional e de orientação normativa que são importados de outros contextos, nomeadamente do empresarial, visto que nestas organizações existem maiores estudos ao nível da liderança.

Estamos, portanto, conscientes da especificidade do contexto escolar e achámos por bem parafrasear Sergiovanni, que salienta que apesar de as escolas

partilharem "com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objectivos organizacionais básicos, como competência, estrutura e estabilidade", não deixam de ter características particulares que diferem de outras organizações (2004, p. 172).

Ainda no que diz respeito à especificidade do contexto escolar, apresentámos a visão de Costa (2000, p. 27), que determina ser importante apontar para essa especificidade "designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa".

É, pois, importante que estejamos conscientes que a escola, pelas suas especificidades, está sujeita a modificações e a uma permanente pressão normativa. A organização e a administração diária da escola encontram-se submergidas por todos os tipos de instruções legais.

Whitaker (1999, p. 90) refere que o sucesso das escolas será mais facilmente alcançado se as mudanças forem apoiadas por uma reavaliação radical dos conceitos e estruturas de gestão e quando todos os participantes na vida escolar forem capazes de identificar o seu papel crucial e ímpar no contexto situacional, pois se todos os colaboradores ajudarem a desempenhar um papel pleno e activo na concepção e desenvolvimento da escola, como uma empresa de aprendizagem, então, provavelmente, obteremos maiores progressos.

Nas organizações escolares é necessário que os líderes tenham em atenção as redes culturais da organização, com identificação dos sistemas de valores dos membros da organização, compreensão das atitudes e contribuições na vida da organização, constituindo uma das ferramentas úteis para a gestão e liderança.

Na opinião de Barroso (1991) assistimos a uma mudança profunda na maneira como se encaram as questões da organização e administração dos estabelecimentos de ensino, sendo que a escola, enquanto organização, "tornou-se um objecto de estudo específico, e é encarada, cada vez mais, como o ponto central da gestão do sistema" (p. 55).

A mudança do paradigma das teorias da administração, a partir dos anos setenta, permitiu destacar as características especiais da escola enquanto organização, o que levou a questionar a aplicação indiscriminada das teorias tradicionais da organização e da gestão aos estabelecimentos de ensino, como era prática corrente fazer-se até então (Barroso, 1991).

Greendfield (2000) indica-nos que as escolas são abertas e vulneráveis, dizendo que existem "múltiplas e contínuas ameaças à estabilidade" e destaca também a "vulnerabilidade do administrador escolar" comparativamente a outros tipos de organizações.

Nas escolas, segundo Barroso (1991), os papéis assumidos pelos professores na gestão do estabelecimento de ensino e a redução do seu estatuto de funcionário, resultante do alargamento das margens de autonomia individual e de escola, bem como dos disfuncionamentos burocráticos da administração central, permitem reforçar a dimensão "profissional" da organização escolar e subordinar as funções administrativas a critérios pedagógicos.

Segundo o mesmo autor, importa ressalvar que as relações entre os administradores e os profissionais (professores) podem ser de três tipos: o primeiro compreende que a "zona de acção dos "administradores" se sobrepõe à dos "profissionais", o que pode levar a uma "burocratização da pedagogia", com a subordinação dos critérios pedagógicos aos critérios administrativos (o que corresponde de certo modo à situação vivida antes de 1974)"; o segundo tipo diz respeito à "zona de acção dos "administradores" que separa a zona de acção dos "profissionais", estabelecendo-se uma espécie de contrato implícito entre eles, o que faz com que o director proponha não interferir na sala de aula, e os professores aceitem a sua parte no acordo, não esperando participar na política da escola"; o terceiro tipo está relacionado com a "zona de acção dos "administradores" que se articula com a zona de acção dos "profissionais" no sentido de compartilhar as soluções administrativas (gestão dos recursos, do tempo e espaço, do currículo, etc.) ao exercício das competências dos profissionais (professores) na actividade docente e às exigências do acto educativo" (1991, p. 71).

A marca "distintiva" da escola e a afirmação da sua identidade assenta nos projectos como quadros simbólicos de um estilo de gestão participada, como processos de afirmação de valores educativos e pedagógicos, como meio de mobilização e não apenas como instrumentos de planificação.

Barroso, (1991, p. 84), refere que a escola enquanto "anarquia organizada ou sistema debilmente acoplado necessita de ter estruturas e processos de gestão ajustadas às suas características", com a mudança na gestão e com importantes processos a surgir como a gestão participativa, o planeamento estratégico, a qualidade e outros modelos

que visam a excelência, é necessário ter em atenção que "as escolas e os professores têm muito que aprender com estes processos desde que saibam integrá-los na especificidade do estabelecimento de ensino e os utilizem como meios de viabilizar um projecto pedagógico".

As escolas são externamente dirigidas por um centro político-administrativo que parece invisível no organigrama de cada escola, como o Ministério da Educação, a Direcção Regional de Educação e Delegações Escolares.

Concluímos, citando Santos Guerra (2002) que nos diz, que existem "zonas pouco iluminadas" na organização escolar, as quais necessitamos de ter em linha de conta, como a rotina institucional, o pragmatismo quotidiano, os posicionamentos eficientes, a heteronomia funcional, o carácter ambíguo e contraditório dos seus fins, a falta de tempos destinados à reflexão, os mecanismos colectivos de defesa e a dimensão oculta do currículo, que fazem com que permaneça persistentemente obscurecida uma ampla parcela da vida organizativa das escolas.

1.2.1.1. A autonomia das escolas

A autonomia é entendida como um "conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola" (Barroso, 1996, p. 20). A autonomia é também, segundo o referido autor, o resultado "da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa" (idem, 1996, p. 20).

A autonomia consiste na capacidade e na possibilidade das pessoas e das organizações construírem as próprias normas de acção, envolvendo, portanto, a capacidade e a possibilidade de opção, de decisão e de construção de regulamentos em função das situações, dos problemas e das especificidades a que se reportam.

Segundo Sanches, o conceito de autonomia é explanado em duas dimensões "a participação e representatividade dos vários sectores da escola" e a "conceptualização e prática de uma missão pedagógica criativa e original" (1990, p. 19).

Formosinho (2005) advoga a necessidade de uma autonomia da escola que esteja centrada na dimensão pedagógica e numa "governação das escolas que incentive as lógicas pedagógicas em detrimento das burocráticas e que equilibre as lógicas territoriais e as afinitárias" (p. 308).

A autonomia, para o autor supra citado (2005), não se trata de um fim em si mesma, mas antes um meio significativo para o desenvolvimento pessoal, grupal e institucional, sendo, pois, predominantemente instrumental. Assim, por um lado pressupomos que a construção da autonomia é instrumental na forma como promove o desenvolvimento de projectos pedagógicos, tendo em vista a melhoria da educação que é oferecida nas escolas. Por outro lado, perspectivamos a autonomia que é construída tendo por base o enquadramento legal das escolas, destacando-se o Decreto-Lei n.º 115-A/98, o Decreto legislativo Regional n.º 21/2006/M, da RAM, e o Decreto-Lei n.º 75/2008 que regulamentam o regime de autonomia, administração e gestão das escolas do ensino público.

Na opinião de Barroso (1996) o reforço da autonomia, a reorganização e a redefinição funcional do aparelho de estado, quer ao nível central, quer ao nível regional passam pelo processo de transferência de competências para as autarquias e pela co-responsabilização da sociedade local na prestação de serviço público de educação nacional, através de múltiplas parcerias de natureza sócio-educativa.

As exigências decorrentes do reforço da autonomia às escolas, de acordo com Barroso (1997), "obrigam a desenvolver a sua capacidade de gestão", ou seja, pressupõe a existência de estruturas organizativas adequadas mesmo para escolas de reduzida dimensão "como acontece normalmente no caso da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo" (p. 59).

A "autonomia" das escolas, de acordo com Formosinho & Machado (2007), surge como uma inovação pelo modo burocrático, isto é, concebida no topo da máquina administrativa, conduzida de cima para baixo e de aplicação universal de modo uniformizado em todas as escolas.

No quadro da administração da escola pública a autonomia é, na opinião de Barroso (2005, p. 108), "sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências", desde a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, as atribuições e competências das autarquias, os direitos dos alunos e das suas famílias, as competências e direitos profissionais dos professores.

Para a busca de um reforço de autonomia, Barroso (1996, p. 61) sugere-nos, a necessidade de ter em consideração a existência de cinco princípios de normas de gestão das escolas: a legitimidade, a participação, a liderança, a qualificação e a flexibilidade.

A aspiração aos processos que possam conduzir a autonomia, segundo Barroso (1997, p. 49), está de certa forma "dependente das dimensões da organização", nomeadamente do seu espaço físico, dos seus recursos materiais e humanos, da negociação e da participação dos diferentes actores nos processos de decisão.

No nosso entender o desenvolvimento de um processo de autonomia envolve, necessariamente, os conceitos de participação, democracia, qualidade e liderança.

A relação entre autonomia e participação é, na perspectiva de Alves (1999), uma relação biunívoca, sendo que a autonomia pode ser individual e organizacional se cada pessoa for reconhecida, valorizada e levada a colocar-se ao serviço da construção e desenvolvimento das práticas educacionais. Assim, a participação só fará sentido se essas pessoas, ou mesmo as organizações, tiverem poder de decisão e dispuserem de meios e de condições que possam permitir a realização de acções.

A questão da participação é, para Santos Guerra (2002, p. 78), entendida como um compromisso "com a escola", e pressupõe que o poder está partilhado, não estando portanto "nas mãos de uns poucos".

De modo a facilitar quer o processo de participação, quer o da autonomia, é relevante, Alves diz-nos, que o papel das lideranças empreendedoras nos vários níveis da organização, no modo como mobilizam para uma "acção inovadora, que promova o desenvolvimento dos processos educativos, que moderem os conflitos de interesses e de perspectivas, que proporcionem a circulação de informação, que apoiem e reconheçam o trabalho desenvolvido" (1999, p. 24).

No processo de autonomia das escolas, a liderança surge com um novo importante papel de decisão, diagnóstico e execução de uma política educativa que vise alcançar uma efectiva concepção de autonomia, qualidade e eficácia nas escolas.

O desenvolvimento da autonomia passa pela celebração de contratos, de acordo com os diplomas legais, que são entendidos como acordos negociados e celebrados entre a escola, ministério da educação, administração municipal e outros parceiros, sendo que o acordo "estabelece os objectivos e fixa as condições que viabilizem o desenvolvimento dos projectos educativos apresentados pelos órgãos de administrarão e gestão das escolas" (Alves, 2000, pp. 39-40).

De acordo com Alves, é necessário olhar para além dos princípios decretados considerando que um contrato é um "acordo de vontades" e torna-se fundamental "ter presente outros princípios básicos, imprescindíveis a um processo de contratualização

de autonomia", nomeadamente: o princípio da confiança; o princípio da declaração de vontade; princípio da liberdade contratual; o princípio da interdependência das vontades; o princípio de poder (e do querer e do saber) compartilhado; o princípio da posição paritária; o princípio da arbitragem; e o princípio da avaliação externa (2000, pp. 41-43).

Na perspectiva do autor supra citado (2000, p. 44), o contrato de autonomia "só existe se a escola o propuser e as partes o celebrarem", mas para tal é necessário considerar que há todo um trabalho a realizar no interior das escolas. Assim, surge a necessidade de se gerar uma vontade individual e colectiva, de modo a serem diagnosticados problemas, a definirmos metas exequíveis, a identificarmos denominadores comuns e a mobilizarmos os membros da comunidade escolar, estabelecendo, deste modo, compromissos para acção concreta da escola. É, portanto, necessário que os membros da escola cheguem a um acordo comum e que estejam sobretudo dispostos a "abdicar da autonomia privada e de alguns interesses pessoais, em nome de uma meta, de um projecto" (Alves, 2000, p. 44).

Ainda quanto ao desenvolvimento da autonomia no interior das escolas, é necessário considerar que a escola é uma arena onde múltiplos e divergentes interesses e valores conflituam, uma organização "anárquica" onde os objectivos são fluidos e ambíguos, detentora de tecnologias educativas que são, predominantemente, rotineiras, precárias e imprecisas, onde a participação é escassa, em que os contextos são turbulentos e imprevisíveis, prevalecendo um modelo escolar fragmentado e balcanizado.

O contrato é, por vezes, apontado como um problema, pois não podemos ignorar que o contrato toque, profundamente na realidade das escolas, "nos modos de ensinar e de aprender, nos modos de avaliar, tem de tocar nas rotinas inscritas na gramática escolar e aspirar a transformá-las, sob pena de ser mais um ritual e uma aparência" (Alves, 2000, p. 44). É, por conseguinte, fundamental que haja uma vontade colectiva, uma vontade "livre" que leve as pessoas a aceitarem e a aderirem a um projecto de transformação, neste caso clarificamos o papel da(s) liderança(s) nas escolas, que segundo Alves (2000), é necessário que sejam os líderes os responsáveis pela mobilização para a acção, pela conjugação de vontades e recursos, de animação de processos, que possam incentivar e expressar reconhecimento.

Ao procurarmos compreender o papel dos contratos de autonomia, não podemos deixar de referir que podem ser entendidos, por vezes, como "uma mera inovação decretada" e acrescentamos que só não o serão se existir, como nos diz Alves (2000, p. 48), uma verdadeira "*revolução* dos modos de agir" das pessoas, de modo a propiciar a emergência de novas formas de regulação e de gestão.

As razões subjacentes ao emergir do conceito da autonomia são, segundo Alves (1999), pertencentes a três grandes domínios: o domínio político, o domínio social e o domínio profissional.

As razões políticas estão relacionadas com a descentralização e democratização do poder, perspectiva que o reconhecimento e a afirmação do poder residem nas pessoas e nas comunidades locais.

Quanto às razões sociais, estas encontram-se intrinsecamente ligadas às anteriores e relacionam-se com a convicção de que o desenvolvimento do bem-estar social necessita da cooperação das organizações sociais locais.

No que diz respeito às razões pessoais e profissionais, estas estão relacionadas com o desejo de afirmação das identidades e da assunção da liberdade.

A autonomia deve ser, na perspectiva de Alves (1999, p. 21), "não só um fim (de natureza cívica e política) mas também um meio para melhorar o serviço público de educação", tendo em vista o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores, o reforço das dinâmicas de entreajuda e da cooperação e a promoção de uma organização educativa mais solidária e eficaz.

Na autonomia das escolas e na realização dos contratos de autonomia, o que está em causa é, de acordo com Sarmento (1999, p. 33), a adopção das condições políticas e estruturais de realização de projectos educacionais desenvolvidos pelas escolas que sejam "capazes de promover as finalidades cívicas da educação pública, através da construção de uma acção educativa participada e adequada aos contextos concretos em que se realiza".

Para uma melhor compreensão da autonomia é necessário distinguirmos a autonomia construída e a autonomia decretada, sendo que a primeira corresponde ao "processo de construção, individual, em primeiro lugar, e social e interactiva, em segundo lugar" (João Barroso, referenciado por Formosinho et al., 2005, p. 60). A autonomia construída conquista-se na aquisição de saberes e técnicas, na aplicação de processos de trabalho inovadores, na partilha de culturas e no desenvolvimento de

projectos colectivos; enquanto que a autonomia decretada se associa à descentralização, isto é, à transferência de competências do poder central para outras estruturas que são ditas inferiores".

Na opinião de Formosinho et al. (2005), a autonomia construída "convive numa relação de tensão com a autonomia decretada ou descentralização", na medida em que a correspondência nunca é totalmente assegurada "e pode até ser subvertida" (p. 61).

A construção da autonomia da escola, na opinião de Formosinho (2005), está sujeita a progressos feitos de avanços e recuos, seguindo uma lógica de territorialização das políticas e da acção educativa.

Costa diz-nos que os espaços de autonomia aparecem tendo como exigência a "implementação do projecto educativo de escola" (1991, p. 45). O referido autor face ao PEE diz-nos que este surge "directamente ligado à questão da autonomia", sendo através deste que a autonomia é exercida, considerando, porém, a participação dos vários intervenientes do processo educativo, nomeadamente a comunidade educativa, na sua definição e execução.

A autonomia, na opinião de Barroso, menciona que esta corresponde no fundo a "um campo de forças", onde se "confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna)", nomeadamente o Governo, a administração, os professores, pais, alunos e outros membros da sociedade local (2005, p. 109).

Na autonomia das escolas detecta-se uma falta da dita "autonomia" em diversas áreas, considerando a perspectiva de Ventura et al. (2006), desde a gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, de currículos e de recrutamento de professores e funcionários não docentes. Por conseguinte, o órgão de gestão da escola, o conselho executivo ou o director, tem dificuldades em tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações que se revelem significativas na escola e que possam gerir a busca de uma efectiva autonomia.

Para Alves (1999), é necessário considerarmos que, para que as possibilidades da autonomia "existam no terreno concreto da acção", não basta ser decretada a autonomia, "nem proclamar retoricamente as suas virtualidades", é fundamental que a comunidade escolar, com particular destaque os professores, possa visualizar o "campo de possibilidades, reconheçam as vantagens simbólicas, pessoais e profissionais que

podem decorrer de uma implicação no trabalho de construção e aplicação de normas próprias e específicas" (p. 21).

Pensamos ser importante destacar que a autonomia das escolas não constitui de facto um fim em si mesma, mas deve ser assumida como um meio de a escola e de os actores escolares realizarem em melhores condições as suas finalidades, planeando o seu rumo interno em prossecução da qualidade, tendo em vista a promoção da formação e educação das crianças e dos jovens que frequentam as escolas.

1.2.1.2. Modelo de administração e gestão das escolas

A história da administração escolar em Portugal e as investigações e estudos realizados sobre esta problemática levam Canário (2003, p. 16) a afirmar que "no quadro de uma mesma moldura normativa, se afirmam e coexistem práticas de gestão muito diferenciadas, bem como resultados e níveis de satisfação muito diferenciados". Podemos, assim, constatar que não existe uma correspondência linear entre as leis e as práticas de gestão, não existindo também uma correspondência linear entre os modelos formais de gestão e níveis de desempenho das escolas.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º115-A/98 menciona a especial atenção que é dada no diploma "às escolas do 1.º ciclo do ensino básico", e aos jardins-de-infância, "integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente, de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação", constatando o que até ao momento tinha acontecido.

Pires (2003) aponta-nos para a existência de dois órgãos de gestão nas escolas: um colegial, correspondente ao conselho escolar e um individual, equivalente ao director. É através do Decreto-Lei n.º 115-A/98 que a governação das escolas passa a apresentar um órgão de gestão colegial.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 aponta no seu preâmbulo o reforço da "autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço educativo de educação". O referido diploma atribui ao director, também, "funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente".

O Decreto-Lei faz referência à necessidade de se afirmarem "boas lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de

autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa", sendo o líder responsável "pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição". Neste sentido, o diploma menciona que é necessário, por conseguinte, criar condições de modo a que seja conferida uma "maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração", perspectivando que "maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade".

De acordo com o referido diploma, artigo 20.º, as competências do director assentam, entre muitas outras, em: representar a escola; exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente; exercendo "ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal".

Os directores têm ainda como deveres específicos, legislados no Decreto supra citado, artigo n.º 29.º, o cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa; manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes aos serviços; assegurar a conformidade dos actos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa".

Nas escolas da RAM vigora também a Portaria 110/2002, que diz respeito à reformulação do regime de criação e funcionamento das escolas a tempo inteiro, no qual se ressalva a importância de se "multiplicar as respostas educativas", atendendo ao resultado dos seus quatro anos de funcionamento, fazendo alusão à saída da Portaria n.º 133/98, de 14 de Agosto.

O fundamento da criação e funcionamento das escolas a tempo inteiro comprova-se no seguinte pressuposto:

> "a educação é muito mais que a simples escolaridade, que a escola é uma extensão da família e que o envolvimento dos pais na educação é muito mais que o envolvimento dos pais na escolas, que importa corporizar uma matriz estrutural potenciadora do desenvolvimento de uma escola cuja finalidade não seja apenas a transmissão dos saberes instrumentais básicos, mas a construção de condições para a sua futura utilização e desenvolvimento pelas crianças a que se destinam" (Portaria 110/2002).

A direcção das escolas a tempo inteiro, de acordo com Portaria 110/2002, é da competência do director que detém competências ao nível da "gestão de pessoal e de recursos físicos e materiais, estabelecidos os critérios e as orientações pelo conselho escolar". Os directores das escolas a tempo inteiro "exercem as suas funções com dispensa total da componente lectiva, mediante isenção de horário", sendo-lhes atribuído um suplemento remuneratório.

Tendo como referência o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, o diploma que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira, o mandato do director é por um período de 4 anos, sendo apenas candidatos a directores os docentes dos quadros, quadro de escola e quadro de zona pedagógica.

Quanto à eleição dos professores para o cargo de directores de escola, Vicente (2004) diz-nos que essa eleição "não significa, necessariamente, que se viva um ambiente verdadeiramente democrático na escola, nem que exista uma gestão participativa", pois, a direcção do tipo colegial dilui as responsabilidades

> "mesmo quando o director ou presidente a transforma em gestão unipessoal, num sistema perfeitamente piramidal, o que significa que ninguém tem que prestar contas da sua actuação, a menos que existam situações de irregularidades escandalosas" (idem, 2004, p. 129).

Para além da acção do director estar dependente de um órgão colegial, também se constata uma "forte dependência hierárquica" das escolas do 1.º ciclo face às delegações escolares (Pires, 2003, p. 22).

A construção e o exercício da gestão escolar, em articulação com processos de autonomia, têm por base a acção conjunta de quatro mudanças fundamentais a serem desenvolvidas pelas escolas: os projectos, as lideranças, a participação e os contratos de autonomia, perspectivando uma dinâmica interaccionista.

No desenvolvimento do processo de administração e gestão das escolas achamos fundamental que haja envolvimento de todos os que trabalham na escola, mas não podemos esquecer a exigência de normas e práticas que possam promover uma gestão participativa e uma cultura democrática "quer pela valorização de formas de participação representativa, quer, principalmente, pelo exercício indiferenciado e colectivo de funções de gestão, através de mecanismos de participação directa" (Barroso, 2000, 174).

No processo de administração e gestão das escolas, devemos ter presente que a legislação embora evoluída, e provavelmente com boas intenções, não conseguirá produzir os efeitos desejados se não existirem nas escolas lideranças empreendedoras e que influenciem os actores educativos a caminharem para o alcance de objectivos comuns.

Vicente (2004) conceptualiza a gestão e administração das escolas como a "zona cinzenta do sistema educativo", pois segundo o autor os "órgãos de gestão das escolas assumem um duplo posicionamento hierárquico perante os professores, alunos e funcionários da escola" (p. 134). Os directores assumem uma "dupla condição hierárquica", na medida em que "se situam numa zona intermédia da pirâmide que constitui o sistema de ensino e que tem no topo a administração" e também "reproduzem o modelo piramidal, situando-se no topo de uma nova pirâmide que tem por base os professores, alunos e demais técnicos da educação" (idem, 2004, p. 134).

Esta condição dos órgãos de gestão, denominada de "zona cinzenta", corresponde, de acordo com Vicente, "ao espaço de actuação da Assembleia de Escola e dos Conselhos Executivo, Pedagógico e Administrativo, que não têm autonomia, poder ou capacidade para se constituírem como uma efectiva direcção" (2004, p. 134).

A denominada "zona cinzenta" corresponde no fundo a "uma espécie de terra de ninguém", expressão utilizada por Vicente (2004), pelo facto de ficar situada entre a administração central e as salas de aula.

A capacidade e competência dos órgãos de gestão assumirem e exercerem uma verdadeira função encontra-se condicionada pela vontade da administração central, pela sua delegação de poderes e pela transferência de responsabilidade, assente sempre na obrigatoriedade da prestação de contas.

1.2.1.3. As culturas docentes

As culturas dos docentes são caracterizadas pela sua diversidade. Segundo Hargreaves (1995), citado por Caetano (2003, p. 21), destaca-se a necessidade de colaboração que facilite a quebra de compartimentações, a remoção de redundâncias, o aumento da capacidade de reflexão, a redução do sentido de sobrecarga, a sincronização de perspectivas temporais acerca da mudança, a redução das incertezas e certezas, o aumento da assertividade política dos professores em relação a inovações e reformas, a

predisposição para uma participação em decisões organizacionais, para o desempenho de funções de liderança e para um desenvolvimento continuado.

Os professores são perspectivados como "relativamente isolados uns dos outros" e apresentam características muito próprias que determinam a sua cultura profissional:

> "têm a expectativa e usufruem de um elevado grau de autonomia no controlo do seu trabalho quotidiano; verifica-se um reduzido nível de interacção entre os professores no cumprimento das suas tarefas; não são supervisionados de perto e dão muita importância à recompensa psíquica resultante das relações e dos sucessos dos seus alunos" (Greendfield, 2000, p. 261).

Os professores apresentam isolamento face aos colegas, mesmo partilhando o mesmo espaço escolar, e têm uma limitada supervisão dos directores, que são vistos como colegas e que, portanto, muito dificilmente podem influenciar as práticas lectivas, sendo que os professores até, por vezes, chegam a ignorar as tentativas dos directores em influenciar as suas práticas lectivas na sala de aula.

Para Lima (2002), as culturas profissionais dos professores representam mais do que simples agregados de conhecimentos e de concepções apontando que "elas integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas" (p. 51).

A colaboração entre os docentes é um aspecto fundamental a ser desenvolvido nas culturas docentes, pode estar associada a vários problemas aos quais Hargreaves, citado por Caetano (2003, p. 21), faz referência "riscos de superficialidade, de falta de propósito e direcção, de complacência, de conformismo e de constrangimento forçado".

Para que sejam criadas as condições favoráveis para o aparecimento de uma cultura colaborativa docente, consideramos importante a combinação de objectivos de grupo e de responsabilidade individual, a possibilidade e relevância da ajuda de cada membro do grupo nas tarefas comuns, entre outras tarefas que podem, e devem, ser incentivadas pelos directores.

Para Caetano (2003, p. 22), o trabalho colaborativo nas escolas passa pela compreensão de diferentes aspectos, desde a distribuição das funções de liderança, a disponibilidade de recursos, a preparação e concretização da participação por todos os membros, a aceitação da avaliação como parte do processo e o desempenho de papéis.

Na criação de comunidades colaborativas é atribuído um importante lugar às crenças, valores, rituais e normas da comunidade, mas também às dinâmicas de aprendizagem activa e à reflexão sobre a prática.

Quanto ao modo de desenvolvimento ou condições para o melhor desenvolvimento da colaboração, as situações são, segundo Caetano (2003), muito "diversas e agir para promover esse desenvolvimento é tarefa complexa, dada a imprevisibilidade e particularidade" das escolas e dos membros (p. 23).

Hopkins (1990) e Halsall (1998), citados por Caetano (2003), destacam que para favorecer o desenvolvimento de culturas de colaboração e *skills* colaborativos individuais é necessário colocarmos as pessoas em situação que as leve a interagir entre si e a implicarem-se em projectos orientados para a melhoria, pressupondo a responsabilidade, o diálogo e a construção de uma visão comum.

O desenvolvimento das culturas colaborativas constitui, segundo Caetano (2003, p. 23), "uma das vias de desenvolvimento das próprias escolas", que, conjugado com outros factores como a reflexão, a investigação, a liderança, a planificação, a concretização e a avaliação, leva à qualidade educativa.

Na construção de uma cultura de colaboração, na opinião de Caetano (2003, p. 28), o director de escola "nomeadamente no 1.º ciclo do ensino básico, poderá ter um papel relevante" (p. 28). Para tal, os líderes da escola necessitam de ter uma acção de liderança profissional, que considere as vertentes do currículo, da pedagogia, da organização das turmas e de liderança cultural.

Para Alves (1999), nas escolas a ordem educativa é mais "determinada pelas acções, pelos interesses, pelos valores, pelas "culturas" das pessoas que trabalham nas organizações educativas do que pelo sistema legal" (p. 18). São estes, portanto, os elementos influenciadores da cultura docente e da própria cultura de escola.

Hargreaves (1992), citado por Lima (2002, p. 52), caracterizou as culturas dos docentes considerando dois elementos fundamentais: o conteúdo e a forma. O conteúdo diz respeito às atitudes, aos valores, às crenças, aos hábitos, aos pressupostos e aos modos de fazer as coisas, partilhados por um determinado grupo de professores; já a forma refere-se aos padrões característicos de relacionamento e às formas de associação entre os membros dessas culturas.

Para uma melhor compreensão da cultura docente necessitamos de enveredar pela concepção de colegialidade e pelo seu desenvolvimento nas organizações escolares

sendo, portanto, importante saber, segundo Little (1990), referenciado por Lima (2002), distinguir as formas "fortes" e "fracas" de "interacção entre colegas e estudar o modo como cada uma influencia o conteúdo das interacções colegiais estabelecidas no ensino" (p. 52). Na perspectiva de Sergiovanni (2004b, p. 106), as escolas alimentam a "interacção colegial, criando ambientes profissionais que facilitam o trabalho docente".

Os professores são perspectivados como avessos às mudanças e reformas, mas é necessário reflectirmos sobre as razões que levam a essa constatação preliminar. Baseando-nos em Vicente (2004), constatámos que as reformas têm criado nos docentes "uma boa dose de frustração e acumulação de uma certa fadiga, como consequência do discurso reformista da educação e da mera multiplicação de reformas educativas, ditadas por impulsos tecnocráticos" (2004, p. 133). O referido autor indica-nos que os professores não se sentem sujeitos, mas objectos de experimentações sucessivas, o que os leva a encarar as reformas com certa superficialidade.

Os professores com a especificidade de uma cultura docente especializada, quase que "debilmente articulada", que desenvolvem nas escolas uma colegialidade própria, são, por vezes, avessos à existência de uma efectiva liderança no contexto escolar.

1.2.2. O Líder escolar

"Os professores são líderes vitais, sem os quais o progresso educacional é impossível de alcançar"

Glanz (2003, p. 9)

No contexto da análise educacional, a questão da liderança esteve sempre presente, mas de um modo particular, em Portugal, a liderança nas escolas "se não completamente esquecida, está longe da centralidade que outros colegas, noutros contextos geográficos, lhe atribuem" (Costa, 2000, p. 15).

A temática da liderança constitui um assunto que ao longo da história se revelou inquietante e controverso com a capacidade de despertar nas pessoas concepções e representações, frequentemente, contraditórias.

Para um melhor entendimento sobre a liderança, concretamente a liderança escolar, achámos pertinente distinguir as noções de liderança formal e informal. Nesta perspectiva, Drummond diz-nos que a liderança formal "emerge da estrutura de poder e

de controlo da organização", enquanto que a liderança informal "emergirá da legitimação que é conferida pelos liderados" (2007, p. 80). O mesmo autor acrescenta que o "facto de esses dois tipos se encontrarem, eventualmente, superpostos, tendem a conferir grande reforço à acção, impulsionando o conjunto em direcção aos seus objectivos" (idem, 2007, p. 80).

A liderança escolar é, portanto, perspectivada através de líderes formais e informais que têm como objectivo a melhoria permanente das organizações escolares e promovem o desenvolvimento de estratégias para que, internamente nas escolas, possam ir resolvendo, de forma autónoma, os seus próprios problemas.

A liderança nas escolas pressupõe que o líder "governe", considerando uma perspectiva sistemática de inventariação dos problemas e accionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos anseios, das necessidades e dos projectos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos.

A liderança escolar, na opinião de Costa (2000, p. 27), é percepcionada "não só como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas", mas concebe mesmo a própria liderança como objecto de acção pedagógica, isto é, o autor defende uma abordagem de liderança educativa e pedagógica.

A principal mensagem da liderança educativa e pedagógica nas escolas situam-se nas chamadas perspectivas críticas, onde se realça a "defesa de uma liderança participativa, coloborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa das visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança. Em virtude do exposto anteriormente, destacamos o pensamento de Smyth que nos apresenta a "ideia de um grupo (os líderes) que exerce hegemonia e dominação sobre outro (os seguidores)" ser, de certo modo, de índole anti-educativa (Costa, 2000, p. 28).

Tendo em atenção o contexto escolar com a sua crescente autonomia, exige-se equipas de directores que possam estruturar a dinâmica colegial de escola, estimular o trabalho em equipa dos professores e o exercício da autonomia pedagógica, organizativa e de gestão. Nesta análise, perspectivamos a figura do líder como aquele que fundamentalmente "dá espaço de manobra", que permite que a organização escolar "se movimente" catalisando iniciativas, que contribui para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento profissional (Bolívar, 1999, p. 255).

É de extrema importância que, ao falarmos de liderança escolar, tenhamos em atenção a necessidade da sua contextualização. Neste sentido, Estêvão indica-nos que um dos aspectos "mais importantes no estudo da liderança prende-se com a necessidade de considerar as diferenças contextuais". Devemos, portanto, ter em conta "a estrutura normativa das organizações" e ainda "todas as outras variáveis que acentuam a sua distintividade" (2000, p. 39).

Pensamos que a liderança no contexto das organizações escolares passa, também em grande parte, pela autogestão das próprias escolas, pelos seus membros aceitarem e assumirem as suas responsabilidades, desencadeando um sentimento de pertença e de compromisso por fazer o melhor pela escola.

Sergiovanni (1996), tal como Costa (2000), defende que a imagem de liderança que mais se coadjuva com a escola é a da liderança pedagógica, na medida em que esta liderança, como pedagogia, tem por base o facto de os directores, ou presidentes de conselho executivo, consoante o nível de ensino a que se reportam, exercerem as suas responsabilidades de gestão, comprometendo-se a construir, servir, cuidar e proteger as escolas e os seus fins. Esta liderança apela também aos seguidores, que são os professores e colaboradores, para níveis elevados de comprometimento, de esforço e responsabilidade. Também Formosinho et al., apresentam a ideia de uma liderança pedagógica, que não deve ser analisada do ponto de vista tecnológico ou gerencialista, mas com ligação à cultura profissional docente colocando como base da acção do líder "interacção transformadora a partir de uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola" (2000, p. 128).

Face a estes requisitos de prática de liderança, destacamos que nenhumas destas práticas podem ser impostas. Como podemos impor às pessoas uma busca de oportunidades desafiadoras sem que estejam dispostas a isso? Como fazê-las colaborar ou partilhar informações, sem que estejam convencidas do valor desses comportamentos? Só podemos concluir que todas estas práticas não podem então ser impostas, mas podem e devem ser negociadas em cada organização escolar.

Segundo Prawat, citado por Sergiovanni (1996), os líderes escolares precisam de estar à vontade com as questões de ensino e aprendizagem e suficientemente à vontade com os pais, alunos, professores e colaboradores para que se possa propiciar uma comunicação aberta, com partilha de opiniões sobre o que é necessário para a

comunidade escolar. No fundo, que seja criado um entendimento comum da realidade escolar e dos objectivos a atingir.

A gestão e administração das escolas necessitam de ter como base uma forte e esclarecida liderança, que no quadro da crescente autonomia constitui um importante meio de impulsionamento da qualidade do sistema educativo. Esta forte e esclarecida liderança deve permitir e, até mesmo, promover o "envolvimento e participação crítica de toda a comunidade, no desenvolvimento do projecto educativo da escola" (Vicente, 2004, p. 143). O líder assume assim funções determinantes para revitalizar a organização, para tal necessita de criar novas visões, de mobilizar o compromisso com as novas visões e de definir a necessidade da mudança e a sua aceitação.

Indo ao encontro do pressuposto anterior, a visão de Sergiovanni (2004) evidencia que a escola requer uma liderança autêntica, que seja sensível à cultura, aos valores, desejos e necessidades dos colaboradores. Neste sentido, os líderes escolares para obterem sucesso na construção de uma cultura, que vise a qualidade e o sucesso e valorize os recursos humanos "têm de dedicar especial atenção aos aspectos informais, mais subtis e simbólicos, da vida escolar" (idem, 2004, p. 24).

Em 1996, o autor Sergiovanni, na sua obra *Leadership for the Schoolhouse*, com tradução em português para *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*, descreve três teorias relacionadas com a liderança e a administração escolar: a teoria da pirâmide, a teoria do caminho-de-ferro e a teoria do elevado desempenho.

A teoria da pirâmide realça que o alcance dos objectivos escolares pressupõe ter uma pessoa que assuma a responsabilidade de dar orientação, direcção e supervisão.

Enquanto a segunda teoria, a teoria do caminho-de-ferro, parte do princípio que podemos controlar a forma como as pessoas pensam e agem indirectamente através da padronização do seu trabalho. Esta teoria compreende a criação de trilhos, enfatiza o desenvolvimento de sistemas pedagógicos em que os resultados são identificados e alinhados de acordo com um currículo e métodos de ensino.

Já a teoria do elevado desempenho, foca a sua atenção na descentralização, descrevendo-a do seguinte modo: a "descentralização é a chave. Os professores e as escolas recebem poderes para tomar as suas próprias decisões sobre a forma como as coisas devem ser feitas" (Sergiovanni, 2004, p. 41). Esta teoria foi popularizada nos anos 80 por Peter & Waterman (1982), na obra *In Search of Excellence: Lessons from America´s Best Run Companies*.

Para entendermos o papel da liderança no contexto escolar é imprescindível considerar um conjunto de relações ambientais, pessoais e organizacionais, que quando combinadas influenciam, por vezes de forma determinante, o bom funcionamento da escola, pois tanto a liderança é influenciada pelo contexto da escola, como esta é influenciada pela liderança.

A(s) liderança(s) nas escolas pressupõe(m) uma certa ambiguidade e imprevisibilidade, características desta organização específica. Nesta linha de pensamento, Formosinho & Machado dizem-nos que podemos falar de líder escolar no singular "mas sê-lo-á sempre como um singular entre singulares", pois a liderança poderá surgir "em função do contexto, das ideias e das características das pessoas singulares" (2000, p. 195).

O papel das lideranças das escolas será, segundo Diogo (2004), o de saber preparar a escola para a construção de um projecto:

> "que antecipe o futuro, e que, como tal, exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria" (p. 272).

Na análise da relação entre a direcção e professores, Whitaker (1999) diz-nos que, para alguns professores "pertencerem aos quadros de chefia pode significar uma total e frustrante ausência de poderes", na medida em que implica a renúncia a uma das principais fontes do poder profissional no interior da organização: "a direcção e gestão do ensino diário das crianças" (p. 99).

Segundo Whitaker (1999), apesar da extensa e profunda experiência que os professores têm sobre gestão e liderança, é surpreendente a forma como tem existido tanta prudência no emprego destas capacidades na administração geral nas escolas.

Friedkin & Slater (1994), citados por Marzano (2005), concluíram que o líder eficaz apresenta duas características essenciais:

> "(1) acessibilidade e atenção para com os assuntos que preocupam os professores e (2) a adopção de uma postura de colaboração e de respeito mútuo, no que respeita à resolução de problemas e à tomada de decisões sobre assuntos educativos no contexto de respeito mútuo" (p. 162).

Na liderança escolar perspectiva-se uma tendência evolutiva de maiores níveis de participação e comprometimento de todos, assente numa mudança da autoridade e

hierarquia para estruturas organizacionais mais horizontais que implicam a redistribuição da autoridade e do poder no contexto escolar. Deste modo, Whitaker (1999, p. 106) aponta para a necessidade de criação de uma cultura de gestão mais cooperante que "requer que os detentores de posições cimeiras de gestão aprendam a encarar o seu papel de liderança como uma delegação de poderes a terceiros, dentro da organização, e não como um mecanismo de controlo", a liderança passa assim a ser um processo de construção e desenvolvimento da participação e colaboração dos actores escolares.

As características inerentes à actividade escolar, como a ambiguidade, a exigência e o seu carácter individual, solicitam ao líder "uma liderança atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional e à natureza política da educação" (Alves, 1999, p. 25).

Greendfield (2000) diz-nos que quanto à liderança escolar é irrealista pensar que a cooperação dos outros, particularmente dos professores, pode ser conseguida através de ordens ou de supervisão frequente, referindo que esta liderança específica deve ser perspectivada como um processo de influência interpessoal, que tem como objectivo obter dos outros uma mudança voluntária nas suas preferências.

A liderança é um fenómeno multifacetado, que tanto pode ser exercida ou estimulada formalmente, como informalmente, tendo como alvo o indivíduo, o grupo ou a própria organização.

A qualidade da gestão de uma escola surge ligada às características dos professores que desempenham cargos de directores de escola e pressupõe que estes exerçam uma liderança efectiva e pratiquem uma gestão intuitiva, centrada na resolução de problemas, revelando preocupação com a criação de um bom clima organizacional, para que sejam apoiados por grupos informais de outros professores, que partilhem valores comuns em torno da sua concepção de escola e do projecto educativo (Barroso, 1991, p. 73).

Barroso (1991) no que diz respeito à liderança escolar, faz um forte apelo ao líder para o desenvolvimento da inovação e da criatividade, que se encontra subjacente à mudança do modo de organização pedagógica, realçando que a escola não poderá ser liderada por "gestores profissionais" preocupados em aplicar técnicas de gestão tipo "pronto-a-vestir" aprendidas. Propõe que os professores, como futuros líderes, consigam adaptar as técnicas de gestão às especificidades das escolas.

Santos Guerra (2002, p. 230) diz-nos que os directores "constituem pedras angulares", mas que apresentam falta de preparação específica "em questões essenciais da sua actividade", o que os obriga a converter-se em "controladores da situação, mais do que impulsionadores, coordenadores e dinamizadores de valiosas experiências de aprendizagem", e que são, habitualmente, pressionados "pelas urgências (substituir um professor, solucionar um conflito, resolver os expedientes académicos, etc.), dispõem de pouco tempo para tarefas de maior importância: esquematização de experiências, avaliação da escola, investigação sobre a realidade".

Os estudos recentes, segundo Heitor (2006, p. 135), apontam os líderes emocionalmente inteligentes e transformacionais "como os que são capazes de aumentar o desempenho e a motivação dos seus colaboradores", bem como conseguem gerir o trabalho de equipa, estimular a inovação, fazer uso efectivo do tempo e dos recursos e restituir a confiança nas pessoas.

Segundo Bass et al. (2003, p. 207), referenciando Bennis (2001), a liderança transformacional é apontada como a mais apropriada às organizações actuais, onde a mudança e a imprevisibilidade estão presentes:

> "the pace of change confronting organizations today has resulted in calls for more adaptive, flexible leadership. Adaptive leaders work more effectively in rapidly changing environments by helping to make sense of the challenges confronted by both leaders and followers and then appropriately responding to those challenges. Adaptive leaders work with their followers to generate creative solutions to complex problems, while also developing them to handle a broader range of leadership responsibilities".

Segundo Peters (1987), citado por Rego (1997, p. 403), o líder deve desempenhar as seguintes tarefas: "desenvolver uma visão inspiradora (que defina o rumo e encoraje as iniciativas)", "gerir por exemplo", "praticar a gestão visível", "prestar atenção", "acarinhar as pessoas" e "delegar as responsabilidades e competências".

É imperioso que os directores, líderes formais, das escolas comecem por procurar definir um estilo diferente de exercerem as funções directivas, mais baseado na vontade de unir em prol de projectos partilhados, na habilidade para adaptar o funcionamento da escola aos objectivos a que se propõe, na capacidade de compreender a cultura da escola e de promover a mudança.

As organizações escolares, de acordo com Vicente (2004, p. 129), requerem uma efectiva liderança que "promova a participação de todos na definição dos planos,

projectos e missão da escola, bem como na sua concretização, ou seja, na construção da escola como organização aprendente", está assim subjacente a ideia de um necessário desenvolvimento de uma gestão participativa que busca a qualidade.

As nossas escolas necessitam de uma liderança especial, na medida em que os seus profissionais, mais concretamente os professores "nem sempre reagem calorosamente a um tipo de liderança de comando baseada em hierarquias" ou mesmo a uma "liderança heróica" visto que os professores mostram mesmo "muita pouca tolerância relativamente a rituais burocráticos" (Sergiovanni, 2004, p. 173).

O líder escolar deve ter em atenção que a falta de clareza sobre as características, os desafios e as implicações estratégicas do seu papel de líder podem comprometer o envolvimento dos seus colaboradores e professores.

Finalizamos esta abordagem referente ao líder escolar, realçando que estamos conscientes que o papel dos directores nas escolas tem vindo a sofrer modificações ao longo das últimas décadas. Essas mudanças afectam o conjunto do sistema educativo e incidem, particularmente, na figura do director, que necessita de encontrar um difícil ponto de equilíbrio entre as pressões que comporta externamente e os problemas que são levantados pela própria comunidade educativa, no interior de cada escola.

1.2.2.1. Liderança e Género

Face à problemática e polémica da associação dos conceitos de liderança e género, parafraseamos Rocha (2000, p. 116) que nos indica que subjacentes a esta relação "estão determinados estereótipos", perspectivando que são os actores sociais que percepcionam a "liderança como sendo um papel masculino", onde se destaca que as qualidades de liderança fazem parte, essencialmente, da forma de ser, de estar e de actuar dos líderes masculinos.

Santos (2006), citando Alvesson e Billing (1997), corrobora a ideia de Rocha, ao apontar tratar-se de uma construção social e cultural que resulta das condições socioculturais e históricas, bem como dos processos sociais que nos levam a interiorizar determinados comportamentos e papéis como adequados para determinada identidade quer seja feminina, quer seja masculina.

No que diz respeito à liderança feminina, de acordo com Teixeira (1998), as mulheres adoptam, muitas vezes, "um estilo de liderança diferente do que é geralmente

adoptado pelos homens nas mesmas circunstâncias" (pp. 155-156). As mulheres tendem a adoptar um estilo mais democrático e encorajam mais a participação, com partilha do poder e da informação e com preocupação pelos seus subordinados.

Teixeira destaca mesmo que em determinadas situações, como por exemplo em negociações, "as mulheres parecem desempenhar melhor essas tarefas, uma vez que são menos inclinadas a centrar-se demasiado nos ganhos, nas perdas e em competição do que fazem os homens" (1998, p. 156).

Segundo Riley (1994), citado por Rocha (2000, p. 115), "in Portugal, where 90 per cent of primary school heads or principals are women, women are poorly represented in the top leadership roles". Podemos assim dizer que a liderança perpetua as nossas representações sociais e culturais.

Santos (2006), referenciando Morrison e Von Glinow (1990), apresenta a relação liderança e género como o "efeito tecto de vidro", na medida em que procura sustentar a "justificação para a menor presença das mulheres em posições de chefia e direcção no interior das organizações". Este efeito "tecto de vidro" é definido como uma barreira subtil e "invisível", não obstante, muito forte que procura impedir as mulheres de ascenderem a posições de liderança e, por conseguinte, de maior responsabilidade nas organizações pelo simples facto de serem mulheres.

De acordo com Sousa (2006, pp. 280-281) as investigações conduzidas pelos autores Rosener (1990) e Bass, Avolio e Atwater (1996) mostram que:

> "as mulheres gestoras se caracterizam por um estilo de liderança transformacional: elas são mais capazes de fazer com que os subordinados transformem os seus interesses próprios em interesses globais pela prossecução dos objectivos gerais da organização e atribuem muito mais o seu poder a características como o carisma, o esforço árduo ou maiores capacidades de relacionamento interpessoal".

Comparativamente, os homens, segundo Teixeira, "têm tendência para usar um estilo de comando e controlo mais apertado", já a actuação da mulher líder "baseia-se mais no seu carisma, competência, contacto e capacidade de relacionamento para influenciar o comportamento dos subordinados" (1998, p. 156).

É importante ressalvar que apesar de os homens historicamente terem vindo a deter a predominância de posições de liderança nas organizações, não podemos concluir, apressadamente, que estes têm sempre vantagens sobre as mulheres para assumirem e desempenharem papéis de liderança.

Rocha (2000) remete-nos para a existência de "uma diferença assimétrica que organizacionalmente se estabelece entre os estilos de liderança feminina e os de liderança masculina" (p. 116).

De acordo com Santos (2006), a extensa investigação sobre mulheres e liderança realizada nos últimos anos pode dividir-se em dois grupos: o primeiro aponta para a inexistência de diferenças significativas nos estilos de liderança masculina e liderança feminina; no segundo grupo é defendida a ideia de que existem diferenças entre os dois géneros quanto aos estilos de liderança, sendo atribuída a responsabilidade aos processos de socialização de cada um.

Sousa (2006, p. 282) aponta-nos contudo que, em geral, homens e mulheres "não parecem diferir muito em termos de comportamentos de liderança", embora se admita a existência de algumas diferenças, não significativas, ao nível do estilo de liderança, com as mulheres a adoptarem um estilo mais participativo e consultivo comparativamente a alguns homens.

Na relação entre liderança e género podemos constatar as diferentes perspectivas dos autores sugerindo ora uma maior, ora uma menor, ou irrelevante, influência do género, feminino ou masculino, nos comportamentos de liderança. Quanto a esta problemática as opiniões não são unânimes, mas vêm indicar-nos que se trata de uma questão de foro social, histórico e cultural.

1.2.2.2. Liderança e Gestão

Para melhor compreendermos o conceito de liderança é conveniente distingui-lo de outros conceitos com os quais se confunde e, até por vezes, se sobrepõe. Assim, distinguiremos liderança de gestão, tendo em vista uma melhor compreensão destes dois conceitos de modo a entendermos a liderança que é perspectivada no contexto escolar.

Tal como o conceito de liderança, apresentado anteriormente no trabalho, também o de gestão apresenta-se polissémico, suscitando, portanto, várias perspectivas e também diferenciação entre os conceitos.

A liderança é uma variável organizacional que, na opinião de Ferreira, Abreu & Caetano (1996), é capaz de gerar impacto nas práticas de gestão. Mas destaca-se que persiste o "problema das fronteiras e delimitações conceptuais entre os conceitos de liderança e de gestão" (idem, 1996, p. 252).

Para Pereira (1999, p. 324) a "liderança é sempre um acto de cooperação, entre pessoas" e o líder "exerce poder pessoal e tal poder é-lhe – só pode ser – conferido por aqueles que estão desejosos de com ele colaborar" (1999, p. 325).

Na opinião de Tavares (2004) o líder "é alguém que intervém nas motivações dos seus seguidores" (p. 139), portanto é fundamental que suscite a admiração e o respeito da sua equipa, admiração assente nas suas capacidades, nas suas competências, na sua coerência, no seu dinamismo e nos seus valores, assumindo o líder, por conseguinte, uma função de referência e representando uma figura atractiva que suscita nos outros o desejo de ser como ele.

Quanto à gestão, Cardoso aponta as principais funções do gestor: planear, organizar, dirigir e contratar (2001, p. 27). A actividade de gestão, segundo Whitaker (1999, p. 90), é necessária de modo a manter o funcionamento "eficiente da organização", tendo em vista que os planos sejam alcançados, os procedimentos funcionem e os objectivos sejam realizados.

De acordo com Cunha (1989), o tipo de influência do gestor/administrativo manifesta-se sobretudo no funcionamento interno do grupo, com tendência a assegurar uma correcta execução das tarefas normais de rotina, como os processos de execução das actividades conduzidas pelos membros, os mecanismos de interacção e de comunicação.

Tavares diz-nos que as funções de gestão "são integradas pelas actividades de planeamento, organização, direcção, coordenação e controlo, e estas passam a ser desenvolvidas pela equipa no que respeita ao seu próprio trabalho", por conseguinte a função do gestor é alterada competindo-lhe então "um papel de liderança da sua equipa para que ela seja capaz de decidir correctamente e funcionar segundo um verdadeiro espírito de equipa" (2004, p. 139). A principal função do gestor é, portanto, a de construção de uma equipa de trabalho e a sua liderança.

Mintzberg (1975), citado por Ferreira, Abreu & Caetano (1996), desenvolveu um estudo sobre os papéis dos gestores, no qual o trabalho destes foi "apreciado quer do ponto de vista das características quer do ponto de vista do conteúdo" (p. 252). Mintzberg destaca três grandes papéis que fazem parte das funções do gestor: os papéis interpessoais, os informacionais e os decisionais que constituem a essência fundamental do trabalho do gestor. Nos papéis mencionados, a liderança "aparece como um dos papéis do gestor, entendido como a responsabilidade pela direcção e motivação de

colaboradores, através da integração das necessidades individuais com os objectivos organizacionais" (idem, 1996, p. 252).

Os gestores, segundo Rego (1997), executam muitas e diversificadas tarefas de curta duração, são frequentemente interrompidos, misturam actividades importantes com outras que são triviais, são reactivos, mais do que proactivos e dedicam pouco tempo a actividades de reflexão e planeamento, pois a diversidade e fragmentação de tarefas deixam-lhes pouco tempo sem interrupções, o que os leva a tomar decisões no âmbito de um processo que é, frequentemente, desordenado. O referido autor, vem desmobilizar o mito de que o gestor é um planeador reflectido e sistemático, referindo que a realidade é bem diferente e mostra que os gestores trabalham em ritmo acelerado, que as suas actividades são breves, diversificadas e descontínuas e que estão fortemente inclinados para a acção.

Os gestores estão investidos de autoridade formal sobre uma unidade organizacional e é essa autoridade que lhes proporciona um determinado *status* e o conduz a vários relacionamentos interpessoais.

Ambas as funções de líder e de gestor são, no nosso entender, necessárias e importantes e pretendemos, portanto, que esta análise seja predominantemente mais descritiva e menos normativa.

De acordo com Teixeira (1998), a liderança é apenas mais uma das muitas tarefas de um gestor, e a forma como é exercida tem enormes repercussões nas organizações e na forma como estas são vistas pelos seus colaboradores e "*stakeholders*" (p. 139). O mesmo autor diz-nos que contudo "nem todos os líderes são gestores" e "do mesmo modo, nem todos os gestores, só porque o são, são líderes", só porque a organização lhes atribuiu formalmente determinados direitos, nada lhes garante que sejam líderes efectivos (idem, 1998, p. 139).

Na perspectiva de Scurati (1978), citado por Cunha (1989, p. 103) nos conceitos de "administrador", ao qual associamos ao gestor, e de "líder" existe uma diferença entre a figura do administrador e a do líder que consiste:

> "no facto de que enquanto o primeiro pretende assegurar o funcionamento regular da organização mediante o emprego dos meios previstos e consentidos (garante a correcta execução), o segundo aspira, por sua vez, a planear e a encontrar novas metas e novos meios, conjuntamente com os outros membros da organização (garante a inovação)".

A distinção entre gestão e liderança tem presente o modo de funcionamento das organizações, bem como a sua dinâmica de mudança, de noção de poder, de influência e de autoridade. Nas organizações é muitas vezes difícil distinguir o líder do gestor/administrativo e nas escolas é pedido que tanto superintendam o funcionamento de toda a máquina administrativa como exerçam um papel de liderança educativa, resultando, por isso, num papel de difícil assimilação.

Ferreira, Abreu & Caetano realçam os autores Zaleznik (1989), Crozier (1989) e MacCoby (1990) como defensores do acréscimo de importância da liderança sobre a gestão, na medida em que se apoiam "na exigência de inovação e de mobilização de todas as inteligências existentes na organização" que se encontra fundada na liderança a todos os níveis da organização (1996, p. 353).

Para Bennis e Nanus (1985), citados por Ferreira, Abreu & Caetano (1996, p. 253), existe uma distinção clara entre a liderança e gestão, pois, "gerir consiste em realizar, em assumir responsabilidades, em comandar" e liderar "consiste em exercer uma influência, em guiar, em orientar", os autores dizem-nos, ainda, que "aqueles que gerem, a quem chamamos gestores, sabem o que devem fazer", enquanto que "aqueles que lideram, a quem chamamos líderes, sabem o que é necessário fazer".

A gestão está, muitas vezes, relacionada com estruturas bem ordenadas, manutenção das funções diárias, certificação da realização do trabalho, monitorização de produtos e resultados e eficiência, já a liderança está ligada ao comportamento pessoal e interpessoal, ao enfoque no futuro, à mudança, ao desenvolvimento, à qualidade e à eficácia.

Na distinção entre gestor e líder, consideramos a opinião de Tavares (2004, p. 138) que nos diz que, alguns autores como Bennis, Kotter, Saleznick defendem que os "líderes e os gestores são pessoas diferentes pois, sendo as suas funções tão diferentes, não podem ser desempenhadas pela mesma pessoa". Esta visão, no entanto, não é defendida "por muitos outros que pensam conciliáveis estas duas funções e vêem até desejável que o gestor exerça uma função de liderança da sua equipa", opinião que é partilhada por Tavares que a fundamenta com a sua própria experiência de trabalho (Tavares, 2004, p. 138).

De acordo com Rego (1997), é evidente que uma pessoa pode ser um líder sem ser gestor, ou ser um gestor sem liderar, referindo que são poucos os que propõem que

as duas coisas sejam equivalentes, sendo nessa sobreposição que residirá o desacordo entre ambos os conceitos.

Segundo Jesuíno, citado por Rego, é possível encontrar três posições distintas a respeito dos conceitos de liderança e gestão: a primeira considera a opinião de Mintzberg (1975, 1992) que "advoga que a liderança é um subconjunto das actividades do gestor"; a segunda, defende "ao invés, que a gestão deve ser considerada como uma parcela das actividades da liderança"; e a última, defendida por Jesuíno, "considera que a distinção deve tomar em consideração o nível organizacional em análise", deste modo, a liderança que é exercida nos níveis operacionais pode ser considerada como uma actividade subsidiária da actividade da gestão (1997, p. 27).

Podemos sintetizar a distinção entre gestão e liderança da seguinte forma: a "gestão permite o funcionamento de uma organização" e a "liderança ajuda ao seu melhor funcionamento" (Whitaker, 1999, p. 91).

Quanto à gestão e à liderança em contexto escolar, Costa (2000) diz-nos que, muitas vezes, somos tentados a identificar o gestor com o líder e até a atribuirmos ao bom gestor a capacidade de liderança, mas não estamos, contudo, perante uma situação de causalidade linear, nem mesmo perante conceitos sinónimos, pois são vários os líderes efectivos em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como serão, provavelmente, inúmeros os gestores escolares, que, absorvidos e dependentes das suas tarefas administrativas e técnicas, não fazem ideia do que significa liderar.

Para Whitaker, não se trata apenas de "termos gestores ou líderes, mas sim de estarmos conscientes das diferenças existentes entre os dois e saber quando e como sermos gestores eficientes e quando e como sermos líderes eficazes" (1999, p. 91). O autor referido anteriormente diz-nos que na "maior parte das organizações estas funções estão reunidas em papéis e responsabilidades únicos, embora seja importante ter consciência da distinção de raiz entre os dois" (idem, 1999, p. 91).

Com as distinções descritas anteriormente não pretendemos sugerir que a liderança é mais importante do que a gestão, pelo contrário, a distinção pretende reforçar a crescente importância dos aspectos humanos e interactivos que ocorrem nas organizações, incluindo nas organizações escolares.

1.2.2.3. O papel e as funções do líder

Para uma melhor compreensão de como o líder, de acordo com o seu papel e funções, implementa na prática uma liderança eficaz e de qualidade, considerámos fundamental aprofundar a questão do processo estratégico das escolas contemplando a visão, a missão e os valores a serem desenvolvidos.

Para Weindling (2006, p. 224), o planeamento estratégico "pode ser visto como uma técnica que auxilia os líderes e gestores a lidar com o ambiente cada vez mais turbulento e os desafios que confrontam as organizações".

A gestão estratégica de recursos humanos envolve a concepção e a implementação de um conjunto de políticas e práticas com coerência interna dentro das organizações, que garantem que as pessoas possam contribuir para o alcance dos seus objectivos.

A gestão estratégica, de acordo com Bilhim (2006), compreende as decisões estratégicas do líder e as "respectivas acções de concretização exercem uma fortíssima influência", a longo prazo sobre a estrutura organizacional, bem como sobre a sua posição em relação aos subordinados (p. 47).

A gestão estratégica emerge no processo de formulação e implantação dos planos que orientam a organização, integrando assim o planeamento estratégico, as decisões operacionais, o funcionamento e as dinâmicas do seu quotidiano.

A gestão estratégica, para Bilhim (2006, p. 48), pressupõe a identificação da missão, isto é, o carácter, a orientação global e a forma de estar da organização; a definição dos objectivos que concretizam a missão; a análise da envolvente geral e específica, de modo a identificar as ameaças e as oportunidades; o diagnóstico interno para evidenciar quais os pontos fortes e fracos; e a escolha estratégica que permitirá atingir as metas e os objectivos propostos.

Segundo Carapeto & Fonseca (2006, p. 161), a implementação da gestão estratégica pelo líder consiste em "orientar a acção no sentido da visão e no cumprimento da missão", ou seja, é a partir da visão e da missão que se estabelece a direcção da organização em termos do seu desenvolvimento, dos seus objectivos e das suas metas de gestão. O planeamento estratégico é, contudo, "um grande chapéu onde cabem várias abordagens ao processo de decisão do contexto organizacional, fundadas

na seguinte premissa básica: todas as acções são guiadas por uma estratégia planeada, que é implementada e avaliada ciclicamente".

Nas funções do líder formal, director de escola, não podemos descurar a gestão das queixas, uma das tarefas mais recorrentes dos directores que implica, na opinião de Cunha (1989), a resolução das "situações de mal-estar, de incerteza e de conflito" (p. 179). O termo "queixa" é entendido, segundo Cunha, como "qualquer coisa diferente da crítica, feita pelos pais, como componente organizada do mundo da escola, ou por forças, entidades e associações exteriores à escola" (idem, 1989, p. 179). Nas queixas, o interlocutor privilegiado acaba por ser o director de escola, enquanto dirigente formal, a quem os pais ou outras pessoas se dirigem para pôr questões de todo o tipo.

Cunha sugere que "o dirigente não pode pretender possuir a capacidade e os instrumentos para tratar com sucesso cada queixa"; é importante que o director de escola reconheça que "numa estrutura complexa como é a escola, o surgir de queixas e reclamações é um fenómeno inevitável" e que a "atitude de escuta é o elemento essencial daquela a que chamámos "responsabilidade moral" do dirigente" (1989, pp. 180-181).

Os líderes escolares devem também dar a devida importância à gestão do tempo, tendo em atenção quais as suas prioridades, caso contrário correrão o risco de viver o quotidiano enfrentando, caso a caso, os problemas que nascem; porquanto é necessário que os directores sejam capazes de encontrar alguns critérios ou princípios reguladores nos quais possam inspirar a sua acção diária.

Quanto à solução de problemas e tomada de decisões, o dirigente escolar sabe que uma boa capacidade para tratar e resolver os problemas é, por um lado, uma das condições essenciais para garantir a manutenção das estruturas escolares existentes e, por outro, abre a entrada à inovação impedindo que o acumular das dificuldades a sufoquem à nascença. O líder escolar assume uma dupla responsabilidade: providenciar para que o pessoal docente e não docente saiba enfrentar os problemas, adoptando oportunas estratégias de solução e demonstrar que ele próprio é capaz de resolver, com a necessária eficácia, os problemas que lhe dizem respeito. A este propósito, Santos Guerra (2002, p. 230) diz-nos que uma das funções mais frequentes do líder é "esclarecer a ordem e solucionar conflitos", quer sejam professores com os alunos, quer sejam de professores com os pais ou de qualquer deles com a direcção, o director é considerado o responsável pela ordem e é a ele que acorrem para pedir "contas".

De acordo com Greendfield (2000), o trabalho do director de escola envolve uma comunicação cara a cara "é orientado para a acção, é reactivo, os problemas que surgem são imprevisíveis, as decisões são frequentemente tomadas sem uma informação exacta ou completa, o trabalho acontece num contexto imediato, o ritmo é rápido, há interrupções frequentes", enfim, trata-se de um trabalho caracterizado por uma pressão generalizada para manter uma escola pacífica e funcional, apesar das suas grandes ambiguidades e incertezas (p. 259).

Os líderes escolares, ou administradores escolares como são chamados por Greendfield (2000), "têm o dever profissional de assegurar que as políticas e práticas escolares servem realmente os interesses educativos e o desenvolvimento das crianças" (p. 260).

Para Carapeto & Fonseca (2006), as grandes funções que são, hoje em dia, atribuídas à liderança são o planeamento do trabalho, a promoção da mudança, o controlo que assegure os padrões de qualidade, o apoio ao desenvolvimento dos funcionários, a informação permanente do grupo e a avaliação dos resultados.

Os líderes devem, sobretudo, saber construir significados comuns, que possam ser partilhados e que constituam a base de um processo decisório mais eficaz, com competências nas relações interpessoais, pois a forma como conduz as pessoas a ganhar a sua confiança constituirá um factor determinante para o sucesso da organização.

Weindling (1990), referenciado por Barroso (2005), aponta cinco competências determinantes para o exercício das funções do director:

> "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" (pp. 150-151).

Nas funções do líder destaca-se, também, a noção de *empowerment* que, segundo Carapeto & Fonseca (2006, p. 141), está ligada a diversas terminologias como a "delegação de responsabilidades, enriquecimento funcional, autogestão ou gestão participativa", tratando-se, sobretudo, de dar poder aos outros para que estes se sintam "donos" do seu próprio trabalho.

O *empowerment* constitui uma importante ferramenta da qualidade total que potencia o trabalho em equipa, o comprometimento e a colaboração. É um dos importantes papéis da liderança.

Através das diferentes perspectivas dos autores referenciados, podemos constatar que no âmbito da liderança, as funções e os papéis são inúmeros e assumem extrema importância no sucesso das organizações escolares.

1.2.3. Estudos sobre liderança(s) nas escolas em Portugal

A investigação sobre a liderança, de acordo com Ferreira, Abreu & Caetano (1996), aponta que na maioria dos casos é enfatizado o estilo de liderança e procura as respostas para saber quão participativo ou democrático deve ser o líder. Os investigadores no âmbito da administração educacional "have devoted considerable time over this century trying to understand school leadership on leaders" (Leithwood & Duke, 1999, p. 45).

Apresentamos então alguns dos estudos desenvolvidos em Portugal nas escolas tendo como objecto de estudo a liderança.

Um estudo exploratório foi desenvolvido por Boavida (1984), apresentado por Afonso (1994, p. 79) no qual se destacou questões-chave do sistema de administração, nomeadamente que os "administradores escolares não discordam da estrutura centralizada do sistema escolar, apoiando a centralização das decisões curriculares, assim como o sistema centralizado para a contratação de professores" (idem, 1994, p. 81).

Um estudo conduzido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério, em 1986, apresentado também por Afonso (1994), forneceu dados interessantes, relativamente à "praxis" da gestão dos conselhos directivos. Uma das conclusões importantes deste estudo "foi a falta de autonomia da escola", sendo que a "maioria dos conselhos directivos queixou-se da quantidade extrema de normas e regulamentos, provenientes da burocracia ministerial", e outra conclusão evidenciou "o número significativo de escolas que não elegeram os seus conselhos directivos, de acordo com os seus procedimentos regulares" (Afonso, 1994, p. 81), provavelmente como resultado da pouca motivação dos professores para se candidatarem às eleições. Outras conclusões foram destacadas como a participação insignificante do pessoal, dos alunos e

dos pais, a falta de uma política consistente, orientando a actividade dos conselhos directivos e a ausência de um verdadeiro papel de liderança, no comportamento dos membros do conselho directivo (Afonso, 1994).

Lima (1992) desenvolveu um estudo centrado na análise da organização e participação numa escola secundária. No estudo, Lima centrou-se na organização da estrutura escolar, descrevendo as funções, as características do trabalho do conselho directivo e do conselho pedagógico, bem como o significado da participação dos alunos e dos professores. Segundo o estudo de Lima a descrição do funcionamento diário do conselho directivo proporciona "um cenário vivo de uma estrutura de gestão escolar caracterizada por relações próximas e informais com os professores, num contexto de colegialidade e afinidade entre os gestores escolares e os professores", aponta que a maior parte do trabalho normal dos conselhos directivos "baseia-se em contactos informais com pessoas, principalmente professores, entrando e saindo permanentemente do gabinete, fazendo perguntas específicas ou apresentando problemas" (Afonso, 1994, p. 85). Com estas evidências destaca-se a existência de uma "política de porta-aberta" considerada como "uma questão-chave relativamente às relações entre o conselho directivo e os professores" e que, de acordo com Afonso, para além das "suas vantagens ou desvantagens práticas era vista como um símbolo da colegialidade escolar, o exemplo concreto da solidariedade da direcção em relação aos interesses e às necessidades dos professores" (1994, p. 86). Afonso (1994) sintetiza o estudo de Lima apontando que forneceu a imagem de uma estrutura da administração escolar privada de competências directivas relevantes, no contexto da tradição centralizada da administração pública e sob a pressão e o controlo da clientela dos professores.

Carvalho (1992) desenvolveu um estudo sobre a influência do clima escolar na mobilidade dos professores, sendo este conduzido numa escola secundária. O estudo refere que o processo de gestão "corresponde a uma estrutura de gestão controlada por professores, em funcionamento e em conformidade com os seus interesses, nos limites das normas e dos regulamentos legais" (Afonso, 1994, p. 87). Deste estudo, destaca-se, também, os processos informais desenvolvidos quando um conselho directivo vai ser eleito, no qual não são eleitas as pessoas que pretendam realizar mudanças ou que vão de encontro ao *establishment* da vida da escola. Para Carvalho, citado por Afonso (1994, p. 88), a principal preocupação na votação dos directores centra-se na necessidade de assegurar que os membros do novo conselho directivo não vão mudar o

status quo escolar, e não tencionam adoptar um "estilo de gestão autoritária". De uma forma geral, o estudo de Carvalho, citado por Afonso (1994), destaca os seguintes aspectos: o controlo dos professores sobre o órgão de administração escolar, referindo a disponibilidade e a permeabilidade do conselho directivo relativamente aos pedidos dos professores; o conselho directivo é o órgão executivo de uma ordem estabelecida; e, também, se destaca que faz parte da natureza de um consenso concebido para evitar conflitos e preservar a solidariedade entre os professores.

Um outro estudo, similar à nossa investigação, foi desenvolvido por Castanheira & Costa (2007), sobre os gestores escolares, com base no MLQ *multifactor leadership questionnaire*, tendo como objectivo a caracterização dos tipos de liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*. O questionário foi aplicado a 106 professores de diferentes escolas públicas portuguesas, no ano lectivo 2005/2006, e os autores pretendiam compreender a percepção dos professores sobre o perfil comportamental dos respectivos líderes, bem como indagar sobre as potencialidades de utilização do questionário no contexto educacional português. Os resultados do estudo apontam a "motivação inspiracional" como a área com a média de frequência mais alta, que diz respeito à expressão de confiança nos seguidores, à inspiração de optimismo e confiança no futuro, entre outros. Esta área é enquadrada no tipo de liderança transformacional. O item com a média de frequência de resposta mais baixa foi "atitudes de influência idealizada" que se reporta também à liderança transformacional. De uma forma geral, o estudo aponta que "a liderança transformacional e a liderança transaccional andam bastante próximas", embora a liderança transaccional apresente valores ligeiramente superiores (idem, 2007, p. 148). Quanto à liderança *laissez-faire*, esta situa-se numa posição inferior comparativamente com os dois tipos de liderança. Face aos resultados da liderança, o estudo indica, como principal resultado, a eficácia do líder, ou seja, "comportamentos tais como ser eficaz na representação que exerce, em nome dos seguidores, perante figuras hierárquicas superiores", entre outros (Avolio & Bass (2004, citado por Castanheira & Costa (2007, p. 150). O item com média inferior é a satisfação face à liderança "o que poderá indicar que comportamentos tais como usar métodos de liderança que sejam satisfatórios e trabalhar com os outros de um modo satisfatório são menos observados" (idem, 2007, p. 150).

Um estudo similar ao anterior foi desenvolvido pelo professor António Bento (2008), da Universidade da Madeira, intitulado "Os estilos de liderança dos líderes

escolares da Região Autónoma da Madeira". Este trabalho foi apresentado no Congresso de Administração Educacional, em Abril de 2008, na Universidade de Aveiro. O estudo teve como objectivo determinar o modo como os docentes percepcionam a liderança das suas organizações escolares, considerando os estilos de liderança: transformacional, transaccional e *laissez-faire*. O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o *multifactor leadership questionnaire* (MLQ), de Bass e Avolio (2004). O questionário foi aplicado a uma amostra de 97 professores de diferentes escolas da RAM, nos meses de Janeiro, Fevereiro e Março de 2008. Destaca-se, no estudo, que o género predominante é o feminino, com uma percentagem de 75,2% e a maioria das escolas eram Básicas com 46,4%, seguindo-se as escolas Básicas e Secundárias com 35%. Neste estudo, a média mais alta de respostas incidiu-se na "motivação inspiracional", correspondente a uma das áreas do estilo de liderança transformacional. Enquanto o item com média de frequência mais baixa foi o *"laissez-faire"*, que diz respeito a uma ausência do exercício de liderança. De forma geral, o estudo realça que o item com média mais elevada de respostas, isto é, com maior frequência de observação de comportamento foi o tipo de liderança transformacional. Quanto aos resultados de liderança, englobando a "eficácia", "satisfação" e "esforço extra", os resultados do estudo apontam como principal indicador a "satisfação" face à liderança, tendo o item "esforço extra" apresentado uma média inferior.

1.3. Motivações para a Liderança

1.3.1. Motivação

A palavra motivação etimologicamente significa acção de pôr em movimento e diz respeito ao "comportamento que visa um objectivo" (Pereira, 1999, p. 175).

Para Chiavenato a motivação "funciona como o resultado da interacção entre o indivíduo e a situação que o envolve" (1999, p. 592). O referido autor mostra-nos que a motivação está relacionada com três aspectos "a direcção do comportamento (objectivo); a força e intensidade do comportamento (esforço); a duração e persistência do comportamento (necessidade)" (idem, 1999, p. 592).

Segundo Sousa (2006), o conceito de motivação é de difícil definição, uma vez que a noção compreende características individuais, características da situação, bem como a percepção desta por parte de cada pessoa. Não obstante, o mesmo autor diz-nos que é bastante fácil reconhecer uma pessoa motivada, pois esta "geralmente esforça-se mais, está interessada na maioria das tarefas que desempenha, parece bem-disposta e entusiasmada com o seu trabalho e com as novas ideias que sobre ele vai desenvolvendo" (idem, 2006, p. 73).

Segundo Bilhim (2006), a motivação "pode ser entendida de forma simples como o que dá energia, dirige e mantém o comportamento humano", entende-se como o desejo pessoal para fazer melhor o seu trabalho ou para fazer todo o esforço que for possível para cumprir as tarefas ou atingir os objectivos que foram propostos e aceites (p. 194).

Tendo em vista uma melhor compreensão sobre a motivação, distinguimos os motivos das necessidades. Para Sousa (2006), os motivos correspondem ao impulso e à energia internas das pessoas e dirigem o comportamento, que, por sua vez, produz resultados e as necessidades são, igualmente, internas ao indivíduo e podem ser fisiológicas ou sociais ou, ainda, estar relacionadas com a auto-estima.

A motivação é a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objectivos, esforço esse que é condicionado pela forma como esta satisfaz algumas das necessidades dos indivíduos, sendo que determinados resultados podem parecer mais ou menos atractivos ao sujeito.

Para Sampaio (2004), as necessidades mudam com o tempo, resultado da maturação e satisfação das pessoas. Destacam-se três tipos de necessidades: "de características fisiológicas", "de características psicológicas" e de "auto-realização" (p. 114).

Segundo Teixeira (1998), podemos considerar quatro tipos de teorias de motivação. No primeiro tipo, são agrupadas as teorias das necessidades, baseadas no pressuposto de que a melhor forma de explicar a motivação é através da satisfação das necessidades dos indivíduos. Os restantes três tipos de teorias de motivação são: "a teoria da equidade, a teoria do reforço e a teoria das expectativas" (idem, 1998, p. 123).

As teorias de motivação assentam, na opinião de Montserrat (2004), não em quatro tipos de teorias de motivação, mas, em três áreas: "as teorias do conteúdo centradas nas necessidades, as teorias do processo centradas nas expectativas e as teorias da interacção que integram a dimensão ambiental" (p. 25).

Nas teorias das necessidades destacam-se os contributos de Abraham Maslow, com o conceito da pirâmide das necessidades, a teoria de Herzberg, de Alderfer e de McClelland.

A motivação tem como base a "satisfação das necessidades", mas é necessário distinguir quais são essas necessidades enveredando, por conseguinte, pelas motivações intrínsecas e extrínsecas. A denominada motivação intrínseca está relacionada com a auto-realização da pessoa; enquanto que a motivação extrínseca é a motivação orientada por uma recompensa esperada ou uma satisfação de carácter exterior, como um louvor ou um prémio.

As teorias das necessidades no processo de motivação, segundo Teixeira, "põem o acento tónico nas necessidades internas das pessoas e nos comportamentos que resultam do esforço para reduzir ou satisfazer essas necessidades" (1998, p. 123).

O ciclo motivacional é, na perspectiva de Teixeira (1998), iniciado com um estímulo para a satisfação de uma determinada necessidade que se manifesta, o que gera uma tensão tradutora de um estado de desequilíbrio do organismo. Enquanto essa necessidade não for satisfeita, a tensão não abranda e o desequilíbrio mantém-se, uma nova situação de equilíbrio só será atingida quando o indivíduo conseguir pôr em prática comportamentos adequados à satisfação dessa necessidade. Mas quando o indivíduo não consegue satisfazer a necessidade, então ele atinge um estado de frustração, como por exemplo por não ter alcançado o seu objectivo, o que poderá

resultar num comportamento compensatório, ou seja, na redução da tensão que se verifica "por uma compensação que substitua a satisfação (não verificada) daquela necessidade" (idem, 1998, p. 124). É, pois, preponderante que tenhamos presente que os estados de equilíbrio são então transitórios, isto é, uma vez satisfeita uma necessidade, outra emerge gerando novo estado de tensão e desequilíbrio que se mantém até à sua satisfação.

Nas organizações, é importante que sejam consideradas, quando possível, as motivações e as soluções compensatórias, pois, de acordo com Teixeira, "as frustrações, para além dos efeitos negativos no desempenho dos trabalhadores, podem acumular tensões que conduzem a situações de agressividade ou apatia, sempre prejudiciais" ao bom desenvolvimento do trabalho e das mesmas organizações (1998, p. 124).

São muitas as teorias sobre a motivação que procuram compreender e explicar por que razão certa actividade motiva mais do que outra ou satisfaz mais um trabalhador do que outro ou quais as necessidades das pessoas, o que nos leva a considerar que o líder deve ter em conta esta importante vertente no processo de acção liderante.

1.3.2. A Teoria de Motivação de McClelland

A teoria das necessidades de McClelland foi desenvolvida nos anos sessenta e pôs em destaque, segundo Teixeira (1998), as "necessidades adquiridas", isto é, as necessidades que as pessoas desenvolvem através da sua experiência, ao longo da sua vida, ou seja, as necessidades adquiridas socialmente à medida que interagem com o seu ambiente. Chiavenato vem corroborar a opinião de Teixeira dizendo que as "necessidades aprendidas" são necessidades humanas aprendidas e adquiridas pelas pessoas ao longo das suas vidas.

McClelland levou a cabo uma das linhas de pesquisa que mais se tem notabilizado no âmbito dos traços da personalidade, que são resultantes do processo de socialização e não inato ao indivíduo. Para McClelland, citado por Sampaio (2004), os "indivíduos orientam o seu comportamento através de motivos socialmente adquiridos de uma forma não consciente, através de um processo contínuo de aprendizagem" (p. 122).

De acordo com Montserrat (2004), no seio das organizações a dinâmica dos grupos e a liderança influenciam directamente a motivação, bem como o modo de

gestão dos grupos e, nomeadamente, o estilo de liderança determinará o nível de motivação dos indivíduos. A escolha de um estilo de liderança, segundo Roldão (2005), deve ter em linha de conta as motivações dos liderados.

É importante que o líder considere quais as suas motivações, mas sem se esquecer de motivar os seus colaboradores e parceiros em prol de uma organização de qualidade, que apresente níveis elevados de empenho e satisfação com trabalho presente e futuro.

Passaremos a caracterizar de forma mais profunda os três tipos de motivação de McClelland. Em relação ao "êxito", associámos ao "sucesso" indicado por Rego & Cunha (2007) e enquadrámos este tipo de motivação no estudo empírico, que é também apresentado como "realização" pelos autores Chiavenato (1999), Sampaio (2004), Montserrat (2004) e Bilhim (2006).

Com uma forte motivação para o sucesso os gestores, segundo Rego (1997), tendem a caracterizar-se do seguinte modo:

> "a) Manifestam forte preocupação pelo alcance dos objectivos. b) Desejam assumir, pessoalmente, responsabilidades pela resolução de problemas. c) Querem tomar a iniciativa na descoberta desses problemas e respectivas soluções. d) Em termos de riscos, não são conservadores, mas também não se sentem atraídos pelos riscos externos (preferem desafios de dificuldade moderada). e) Estabelecem metas, prazos e objectivos elevados mas realistas. f) Desenvolvem planos de acção específicos. g) Tentam descobrir modos de ultrapassar obstáculos." (p. 61).

Segundo Rego (1997), todas estas características são benéficas para a organização, mas no caso de o motivo ser dominante no gestor, o resultado pode não ser favorável, pois é provável que os esforços do indivíduo sejam dirigidos para o seu próprio sucesso pessoal e progressão na carreira, mais do que para o êxito da unidade organizacional. O autor refere, ainda, que a dominância do sucesso no gestor pode resultar na sua apresentação relutante em delegar e fracasse no desenvolvimento de um forte sentido de responsabilidade entre os subordinados (idem, 1997, p. 62).

Quanto à motivação para a afiliação, Rego (1997) diz-nos que um indivíduo com forte motivo afiliativo tende a revelar um desejo vincado de ser aceite socialmente, de que os outros gostem dele e de trabalhar com pessoas amigas e cooperativas. Na opinião do referido autor, a maior parte dos estudos "tem encontrado uma correlação negativa entre este motivo e a eficácia dos gestores", assumindo que os gestores com forte afiliação são caracterizados da seguinte forma:

> "a) Estão mais preocupados com as relações pessoais do que com as tarefas. b) Procuram evitar que o trabalho interfira na harmonia das relações. c) Tentam evitar ou suavizar conflitos, não os enfrentando. d) Evitam tomar decisões impopulares, ainda que necessárias. e) Recompensam os colaboradores de modo a obter a aprovação social, mais do que a premiar o desempenho eficaz. f) Mostram favoritismo para com os amigos" (1997, p. 62).

Uma baixa necessidade afiliativa torna o gestor pouco sociável e pouco aberto a actividades de relações públicas (Rego, 1997).

Relativamente à motivação para o poder, na perspectiva de Rego, os indivíduos com esta forte motivação "obtêm satisfação ao influenciarem as pessoas e ao terem impacto" (1997, p. 62). A necessidade pode ser expressa de duas formas diferentes, relacionada com o autocontrolo ou a inibição da acção: "um indivíduo com elevada inibição da acção (IA) tem um forte autocontrolo e está motivado para satisfazer a sua necessidade de poder de modo socialmente aceitável"; "um sujeito com baixa IA procura satisfazer a sua motivação para o poder, dominando os outros e usando o poder para proveito pessoal" (idem, 1997, p. 63). A união de uma forte motivação para o poder com elevada IA resulta numa orientação designada de poder social; a outra resulta numa tendência denominada de poder pessoal. De acordo com McClelland, citado por Rego (1997, p. 63), as duas orientações referidas estão relacionadas com os seguintes perfis, ou os denominados "Síndromes": "a Síndrome D. Juan, associada ao poder pessoal e a Síndrome Imperial, associada ao poder social".

Para McClelland, citado por Bilhim (2006), a necessidade de realização é caracterizada pela preferência em "estabelecer os seus próprios objectivos", pela opção "por metas moderadamente difíceis, mas susceptíveis de serem alcançadas", e pela preocupação pela "gratificação interior do que com as recompensas externas que o sucesso lhes possa fazer" (p. 323). Os indivíduos com elevada necessidade desta motivação preferem situações de trabalho onde haja responsabilidade pessoal, *feedback*, e um grau intermédio de risco.

Teixeira (1998) diz-nos que os gestores com elevada necessidade de afiliação tendem a adoptar um estilo de gestão colaborativa, em que o trabalho de equipa assume um papel importante.

McClelland na realização de um estudo, com base na actuação de mais de quinhentos gestores, concluiu que os gestores mais eficazes têm uma grande

necessidade de poder, uma necessidade mais moderada de realização e uma menor necessidade de relacionamento amigável (Teixeira, 1998, pp. 129-130). Similarmente a McClelland, Rego (1997) indica-nos que os estudos suportam a ideia de que o padrão motivacional óptimo para a eficácia de liderança em grandes organizações "inclui uma forte orientação para o poder social, uma moderada necessidade de êxito e uma relativamente baixa motivação para a afiliação – isto é, a Síndrome Imperial" (p. 63).

As necessidades de afiliação e de poder tendem a estar relacionadas, de perto, com o sucesso de gestão, sendo que os melhores gestores visam mostrar elevada necessidade de poder e baixa necessidade de afiliação (Bilhim, 2006, p. 324).

Podemos concluir, segundo a teoria de McClelland, que as pessoas têm todos estes três tipos de motivações, mas com graus diferentes, sendo que uma delas prevalecerá em cada indivíduo e será mais característica numa pessoa do que as outras duas. Mas também é necessário considerar que embora se parta do princípio que todas as pessoas têm estes três tipos de motivações, apenas uma delas as motivará em determinadas situações, pois os motivos individuais variam com o tempo e o percurso de vida de cada um.

Capítulo II - Metodologia

2.1. Natureza do Estudo

No que concerne à metodologia, procurámos em primeiro lugar referenciar o que entendemos por método. Segundo Oliveira (1999), um método é um conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir determinado objecto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos. O método científico caracteriza-se pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo e a sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objectivo ao qual se aplica e o objectivo que se tem em vista no estudo (Fachin, 2001). Dentro do método científico podemos optar por abordagens de carácter quantitativo ou qualitativo.

No presente estudo, desenvolvemos uma abordagem qualitativa, sem descurar a quantitativa, que tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como a sociologia, antropologia, psicologia, entre outros das ciências sociais. Esta abordagem tem tido diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas podemos dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se, portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade (Denzin & Lincoln, 2000).

Pretendemos adoptar uma "pesquisa qualitativa" procurando "compreender as percepções individuais", não descurando, contudo, a relação entre cada indivíduo e realizando "medições com a ajuda de técnicas científicas" que são, comummente, conclusões quantitativas (Bell, 2003, pp. 19-20).

Na opinião de Bell, o investigador deverá ter presente que:

> "estilos, tradições ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de informação igualmente diferentes, mas não há abordagem que prescreva ou rejeite uniformemente qualquer método em particular" (2003, p. 19).

Na opinião de Chizzotti (2006, p. 289), as pesquisas designadas de qualitativas são "pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem".

Segundo Quivy & Campenhoudt, para "Max Weber e para os defensores da abordagem compreensiva, por exemplo, a explicação de um fenómeno social encontra-se essencialmente no significado que os indivíduos dão os seus actos" (1992, p. 100).

A pesquisa qualitativa permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais. Neste sentido, pretendemos no estudo recolher dados que são, essencialmente, de carácter descritivo, tendo como interesse, acima de tudo, a compreensão do significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para Bogdan & Biklen (1994), a "investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos" (p. 16), sendo privilegiado, sobretudo, "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 16).

Tendo como referência a pesquisa qualitativa, desenvolvemos o método de estudo de caso, que se enquadra numa abordagem qualitativa e é, frequentemente, utilizado para a recolha de dados na área de estudos organizacionais.

De acordo com Yin (2005, p. 26), a definição das "questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa", já que a "forma de uma questão fornece um indício importante para traçar a estratégia de pesquisa que será adoptada".

Na opinião do autor referido anteriormente, o estudo de caso "é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos" (2005, p. 26).

Bell destaca que "há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas qualitativas, e vice-versa" (2003, p. 20), salientando que embora os estudos de casos sejam "geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas" (Bell, 2003, p. 95).

Para Yin, a "pesquisa de estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos" (2005, p. 33). O mesmo autor refere, ainda, em consonância com a visão de Bell (2003), que os estudos de caso "podem incluir as evidências quantitativas, e mesmo a elas ficar limitadas" (p. 34).

Na presente investigação desenvolvemos o estudo de casos múltiplos, com a análise de todas as escolas públicas do Ensino Básico do 1.º Ciclo da RAM, incidindo-nos, sobretudo, numa análise global.

Na perspectiva de Herriott e Firestone, citados por Yin (2005, p. 68), as "evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como algo mais robusto".

Para Chizzotti, o "caso pode ser único e singular ou abranger uma colecção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados" (2006, p. 136).

Com este estudo não pretendemos avaliar a incidência dos fenómenos, mas compreender como é perspectivada a liderança, considerando as opiniões dos directores, professores e educadores.

Na opinião de Chizzotti (2006), o objectivo do estudo de caso é "reunir os dados relevantes sobre o objecto do estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objecto" (p. 135). O mesmo autor, realça que os "limites e características de um caso dependem dos propósitos da pesquisa" (2006, pp. 136-137).

O estudo de caso é preferido quando: o tipo de questão de pesquisa é da forma "como" e "por quê?", quando o controle que o investigador tem sobre os eventos é muito reduzido, ou quando o foco temporal está em fenómenos contemporâneos dentro do contexto de vida real.

A natureza complexa e ambígua do fenómeno da liderança escolar e o facto de pretendermos analisar a realidade da(s) liderança(s) nas escolas públicas do 1.º Ciclo, do Ensino Básico da RAM, fizeram com que esta investigação privilegiasse a metodologia qualitativa e a abordagem de estudo de caso múltiplo.

Para discutirmos a abordagem do estudo de caso devemos considerar três aspectos: a natureza da experiência, enquanto fenómeno a ser investigado, o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização de estudos a partir do método.

No método do estudo de caso, a ênfase está na compreensão, fundamentada basicamente no conhecimento tácito que tem uma forte ligação com a intencionalidade da investigação.

Na perspectiva de Sousa:

> "o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação específica, que é o seu ambiente natural" (2005, pp. 137-138).

O estudo de caso pretende analisar e compreender aquilo que o objecto de estudo tem de único, particular e singular. Na opinião de Stake (2003), o investigador

estuda uma realidade específica, concentrando-se nela e procurando compreender a sua complexidade.

Os autores Miles & Huberman oferecem uma lista de questões que auxiliam os investigadores a determinar se o critério escolhido para selecção dos casos foi adequado: a amostra escolhida é relevante para o quadro referencial e para as questões de pesquisa? O fenómeno no qual estamos interessados pode ser identificado na amostra? Os casos escolhidos permitem comparação e algum grau de generalização? As descrições e explanações que podem ser obtidas a partir dos casos estudados guardam consonância com a vida real? Os casos seleccionados são considerados viáveis, no sentido de acesso aos dados, custo envolvido, tempo para colecta de dados? Os casos escolhidos atendem a princípios éticos? (1994, p. 34).

O estudo de caso é muito utilizado quando não se consegue controlar os acontecimentos e, portanto, não é de todo possível manipular as causas do comportamento dos participantes (Yin, 1993).

Fazendo uso da pesquisa qualitativa de estudo de caso, o ponto de partida foi o estabelecimento de elementos essenciais das escolas do 1.º Ciclo da RAM, como são desenvolvidos os estilos de liderança e a sua relevância no contexto da dinâmica dos processos organizacionais escolares. Tivemos também em conta a perspectiva de Pacheco, que percepciona que uma investigação de âmbito educacional assenta numa "actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos" (1995, p. 9).

2.2. Problema de Investigação e Objectivos

A organização da investigação assenta sobre a formulação do problema, que se enquadra numa questão que sintetiza o que pretendemos estudar. Para Lima & Pacheco (2006, p. 15), "a contextualização do problema coincide com uma resenha bem fundamentada do estado da arte sobre as questões respeitantes ao objecto de estudo".

Por conseguinte, formulámos a nossa pergunta de investigação:

Quais são os Estilos de Liderança dos Directores nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM?

Consequentemente, o objecto de estudo prende-se com a identificação e análise dos estilos de liderança desenvolvidos pelos directores das escolas públicas do 1.º Ciclo da RAM.

Tendo por base o problema inicial, pretendemos saber: quais são as teorias que determinam o modo como os líderes pensam e estabelecem a liderança escolar?; quais são as teorias que determinam as decisões que os líderes tomam sobre como atribuir responsabilidade às pessoas?; de que forma os directores de escola actuam enquanto líderes formais?; quais os estilos de liderança que prevalecem nas escolas?; quais são as opiniões dos professores e educadores sobre a actuação/liderança dos directores das escolas?; quais as motivações dos directores de escola para o exercício da liderança?.

Estas perguntas serão desenvolvidas ao longo da investigação, quer através da pesquisa bibliográfica, quer do estudo empírico, através da aplicação dos questionários aos directores, professores e educadores das escolas.

Procurámos identificar a percepção do papel da liderança, por parte dos próprios directores e, também, procurámos conhecer as opiniões dos docentes das escolas sobre a liderança dos seus líderes formais.

Pretendemos, assim, questionar as dificuldades e desafios do papel da liderança, destacando-se a sua importância e a do desempenho dos directores, sendo estas as questões preponderantes do objecto de estudo.

De acordo com Lima & Pacheco, o "processo de investigação tem ainda como referente a formulação de objectivos, que orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados" (2006, p. 16).

Destacámos que a identificação dos objectivos ajudam a clarificar "as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho" (Lima & Pacheco, 2006, p. 16).

Deste modo, definimos os objectivos, gerais e específicos, do estudo que passamos a apresentar.

Objectivo Geral

Compreender/Analisar os estilos de liderança que prevalecem nas organizações escolares estudadas.

Objectivos Específicos

Analisar as teorias sobre características e perfil de liderança.

Definir liderança e descrever a sua importância.

Descrever as características dos estilos de liderança.

Conhecer as opiniões dos directores acerca das suas práticas de liderança.

Conhecer as opiniões dos professores e educadores sobre as práticas de liderança desenvolvidas pelos directores das escolas em análise.

Compreender os comportamentos e motivações subjacentes aos estilos de liderança desenvolvidos pelos directores.

Identificar os estilos de liderança dominantes, através da análise dos questionários.

Analisar os dados da pesquisa e correlacioná-los às características teóricas apresentadas para construir o perfil referencial proposto (os líderes escolares).

2.3. Plano de Investigação

Como mencionámos anteriormente, optámos por uma pesquisa predominantemente qualitativa, enveredando pelo estudo de caso, tendo como intenção a análise das percepções dos directores, professores e educadores, das escolas públicas do 1.º Ciclo do EB da RAM, sobre o papel de liderança dos líderes formais das escolas mencionadas anteriormente.

Recolhemos, através da pesquisa bibliográfica, a fundamentação da liderança, numa perspectiva mais organizacional, fazendo abordagem às teorias e estilos de liderança; a liderança educativa; o enquadramento do modelo de administração e gestão escolar desenvolvido na RAM; e as motivações para a liderança; para, posteriormente, apresentarmos a metodologia do estudo, os seus resultados e as conclusões.

Os dados recolhidos das percepções dos directores, professores e educadores basearam-se no questionário, tendo como objectivo a obtenção de respostas "de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo a que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características" (Bell, 2003, p. 27).

Para o desenvolvimento deste estudo, procedemos ao seguinte percurso metodológico: revisão da literatura e estudos realizados no âmbito das lideranças educativas; recolha e análise da legislação das especificidades das escolas do 1.º Ciclo e das funções dos directores; aplicação dos questionários aos directores, professores e educadores; análise dos dados, de modo a descrever e interpretar quais os estilos de liderança privilegiados pelos líderes formais e suas motivações, considerando as percepções dos próprios directores, dos professores e educadores.

2.4. Abrangência do Estudo: população e amostra

O estudo baseou-se nos seguintes sujeitos da investigação: a população ou universo de directores das Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM e estendeu-se a uma amostra representativa de professores e educadores dessas escolas, tendo sido estipulado um total de 8 professores e educadores por cada escola a ser estudada. Este estudo prende-se com a aplicação de questionários destinados quer aos directores das escolas, quer aos professores e educadores, visando a auto representação de cada director sobre a sua prática de liderança, bem como a opinião dos docentes face à liderança do director de escola.

Segundo Lima & Pacheco, é necessário que o investigador pense na clarificação do modelo de recolha de dados:

> "as noções de universo (conjunto de indivíduos, fenómenos ou observações que seria desejável estudar), população (conjunto de elementos escolhidos para estudar) e amostra (parte da população que se pretende estudar)" (2006, p. 20).

Quanto aos questionários destinados aos directores, procurámos que fossem respondidos pelo seu universo, correspondendo ao total de 98 directores das escolas do EB do 1.º Ciclo da RAM.

De modo a corroborar a nossa população, destacámos o pensamento de Sousa, quando diz que "interessa que a amostra possua as mesmas características que a população e que a sua relação com esta possa ser representativa" (2005, p. 84).

Na opinião de Hill & Hill, "uma população ou universo é o conjunto de valores de uma variável sobre a qual pretendemos tirar conclusões", acrescentando que em ciências sociais é "usual termos apenas um valor da variável para cada caso, pelo que o tamanho de uma população definida de modo estatístico é normalmente igual ao número total de casos para os quais pretendemos tirar conclusões" (2005, p. 41).

No que concerne aos questionários a serem aplicados aos professores e educadores, visto ser um universo muito extenso, constituindo, de acordo com os dados fornecidos pela DRAE – Direcção Regional de Administração Educativa – um total de 2125 professores e educadores, em situação de Quadro de Escola, Quadro de Zona Pedagógica e Contratação, optámos por enquadrar o estudo junto de uma amostra, procurando conhecer a opinião de 8 docentes por cada escola, correspondendo a 784 professores e educadores.

Para fundamentar a nossa amostra, apresentamos a opinião dos autores Hill & Hill (2005, p. 42), que determina que quando o investigador "não tem tempo nem recursos suficientes para recolher e analisar dados para cada um dos casos do universo pelo que, nesta situação, só é possível considerar uma parte dos casos que constituem o universo", sendo, pois, essa parte designada por amostra do universo.

Os autores supra mencionados, referem que é importante que os investigadores tenham em consideração a questão da representatividade da amostra, na medida em que "se a amostra for retirada sem ser considerada a sua representatividade, não é possível extrapolar as conclusões para o universo com confiança" (2005, p. 42).

2.5. Contextualização do Estudo

2.5.1. Contexto do estudo – As escolas públicas do 1.º Ciclo do EB da RAM

As escolas públicas do 1.º Ciclo do EB da RAM correspondem ao total de 98 escolas, tendo em consideração as informações fornecidas pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, mais concretamente pela Direcção Regional de Educação.

As escolas públicas do 1.º Ciclo da RAM funcionam, em grande parte, em regime de tempo inteiro, comummente, denominadas de ETI, de acordo com a Portaria 110/2002, de 14 de Agosto.

As escolas da RAM são regidas pelos Decretos Legislativos Regionais n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, e o n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, que altera e republica o anterior.

A valorização das escolas da RAM desencadeia-se a partir do modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM, implementado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro. Este documento legal, foi "melhorado" pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, tendo por base os princípios de democraticidade, participação e intervenção comunitária, que visam o reforço das competências das escolas, nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, tendo como instrumentos o Projecto Educativo de Escola, Regulamento

Interno e Plano Anual de Actividades, aos quais acrescentamos o Projecto Curricular de Escola.

O referido Decreto Legislativo Regional reforça, no entanto, no seu preâmbulo o facto de nas escolas do 1.º Ciclo do EB não "poder ser aplicado *ipsis verbis*", na medida em que "se traduziria num processo excessivamente pesado para realidades tão distintas", assente "numa lógica que privilegie e valorize a identidade destas escolas e exclua a lógica da uniformidade burocrática, afastando-se o paradigma de um modelo único de organização singular e uniforme".

2.5.2. Participantes no estudo

2.5.2.1. Os directores das escolas

Os directores das escolas públicas do 1.º Ciclo do EB da RAM correspondem ao total de 98, correspondendo ao mesmo número de escolas que nos foi cedido pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, mais concretamente pela Direcção Regional de Educação. Dos 98 directores responderam aos questionários o total de 69.

A direcção das escolas é assegurada por um docente, professor do 1.º Ciclo ou educador de infância, do quadro de escola ou de zona pedagógica, eleito por todos os docentes em exercício efectivo de funções na escola, inclusive os docentes contratados, por um período de quatro anos. Esta situação aplica-se no caso de a escola funcionar em regime de tempo inteiro. Se não for esse o regime de funcionamento, o mandato será de dois anos (Ofício Circular n.º 26/2007/DRAE, de 31 de Agosto).

2.5.2.2. Os professores e educadores

Tendo como referência os dados indicados pela Direcção Regional de Administração Educativa quanto ao nível do 1.º Ciclo do EB: do Quadro de Escola fazem parte 690 professores, do Quadro de Zona Pedagógica 295 e 409 Contratados, num total de 1394 professores.

Em relação ao ensino Pré-Escolar: ao Quadro de Escola pertencem 269 educadores, ao Quadro de Zona Pedagógica 274 e 188 Contratados, correspondendo a um total de 731 educadores.

O valor total de professores e educadores em exercício de funções nas Escolas Básicas da RAM corresponde a 2125. Destes professores e educadores tínhamos como intenção inquirir 784, correspondendo a 8 docentes por cada escola, mas foram devolvidos apenas 501 questionários.

2.6. Instrumentos de recolha de dados

Um dos instrumentos do estudo incide na pesquisa documental, da qual, também, consta o plano de recolha de dados, sendo que o material recolhido e analisado é utilizado para corroborar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações, referenciando a pesquisa a ser realizada pelo estudo de caso. O referencial bibliográfico tem por base o que já existe sobre o tema, utilizando-se, fundamentalmente, as contribuições dos diversos autores e estudos sobre o objecto de estudo.

A análise documental ajuda o investigador a perceber, segundo Bell, "se o projecto que o investigador se propõe é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto" (2003, p. 102).

Para Alves-Mazzotti, citado por Lima & Pacheco (2006, p. 38), a revisão crítica de teorias e pesquisas é "um aspecto essencial à construção do objecto de pesquisa e como tal deve ser tratado".

A pesquisa documental, segundo Ketele & Roegiers (1993), perspectiva que o objecto é a literatura científica relativa ao objecto de estudo e cuja finalidade é a exploração da literatura com vista a elaboração de uma problemática teórica.

Na revisão da literatura, abordámos as posições teóricas e as investigações mais importantes sobre o tema de estudo, procurando, assim, fundamentar a investigação e definir os conceitos e a terminologia que iremos utilizar ao longo da investigação.

Para Sousa (2005, p. 87), a pesquisa documental envolve a procura "em livros, revistas, teses, monografias, actas, artigos, internet, registos académicos, estatísticas e outros documentos das informações que interessam" ao propósito do estudo.

Na opinião de Bell (2003, p. 83), qualquer investigação "seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse, a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redacção das suas conclusões".

Para além da pesquisa documental e bibliográfica, o método da recolha de dados consistiu no inquérito por questionário. Na visão de Sousa (2005, p. 153), a "metodologia do inquérito consiste em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes". Esta metodologia é utilizada "quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população" (Sousa, 2005, p. 153).

Na opinião de Bell (2003): o grande objectivo do inquérito "é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações", sendo que na "maior parte dos casos, num inquérito propõe-se obter informações a partir de uma selecção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo" (p. 26).

Na aplicação dos questionários, precisamos ter, também, em consideração que, como estaremos a lidar com opiniões, atitudes e pensamentos, que são factores dinâmicos da personalidade, é, portanto, habitual que surjam as seguintes questões: "Até que ponto é que os seus resultados colhidos poderão ser considerados como verídicos, reflectindo a verdade? Qual a sua validade e garantia?" (Sousa, 2005, p. 157). Estas questões, embora estejam sempre presentes de forma "camuflada" nas investigações, não dependem do investigador, mas sim da honestidade das pessoas inquiridas.

É importante ressalvar a opinião de Bell, nos questionários e inquéritos "devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias" (2003, p. 27).

O inquérito por questionário é apresentado, por Quivy & Campenhoudt, do seguinte modo:

> "consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse" (1992, p. 190).

Outro aspecto relevante prende-se com o facto de o questionário ter como referência uma perspectiva sociológica, "distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem" (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190).

O questionário é entendido tendo como referência os autores Ketele & Roegiers, "no sentido de um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros" (1993, p. 35). De acordo com os autores referidos anteriormente, torna-se preponderante considerar que "a montante da utilização de um questionário de inquérito, é essencial captar bem o objectivo a atingir, bem como o tipo de informações a recolher" (1993, p. 36).

Para o estudo elaborámos dois questionários, um para directores e outro para professores e educadores. Estes questionários foram adaptados de Bass & Avolio (1995), de Bigliazzi (2007) e de Castanheira & Costa (2007). Optámos por realizar um pré-teste, ou "pré-questionário", junto a vinte professores e educadores (Anexo I), tendo sido realizado de forma intencional, de modo a testarmos os questionários, com o objectivo de verificar a sua adequabilidade e grau de entendimento. A partir do pré-teste, procurámos identificar a necessidade de modificações das questões, tendo em vista a melhoria dos questionários.

Os autores Hill & Hill (2005) apontam que "o estudo preliminar consiste em descrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final" (p. 70).

Na aplicação do "pré-questionário", considerámos a opinião de Bell (2003), quando diz que "todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes" (p. 128). O "questionário-piloto" tem como fundamento:

> "descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, poderá realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais" (Bell, 2003, p. 129).

Para Yin, o pré-teste "é a ocasião para um "ensaio" formal, na qual o plano pretendido para a colecta de dados é utilizada de uma forma tão fiel quanto possível como rodada final de testes" (2005, p. 104).

De acordo com Bell, existem algumas questões que apoiam o investigador na aplicação do "questionário-piloto", como:

> "1. Quanto tempo levou a completar o questionário? 2. As instruções eram claras? 3. Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê? 4. Opôs-

> se a responder a alguma questão? 5. Na sua opinião, foi omitido algum tópico importante?", entre outras, (2003, p. 129).

Considerando a opinião dos autores Hill & Hill (2005), em "todos os tipos de questionário é muito útil pedir, a pelo menos uma pessoa, e de preferência a duas ou três, para o ler e dar a sua opinião sobre a clareza e compreensão do mesmo" (p. 166). Para a finalização dos questionários foi pedida a opinião às professoras doutoras Jesus Maria Sousa, orientadora deste estudo, Isabel Ribeiro e, ainda, a colegas de profissão, professores e educadores.

Na perspectiva de Hill & Hill, "pode ser útil mostrar as perguntas a algumas pessoas (tão semelhantes quanto possíveis às que irão responder ao questionário) para comentar sobre a clareza das perguntas elaboradas" (2005, p. 96).

De acordo com Sousa (2005), o questionário é considerado "como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc" (p. 204).

Segundo Bell, é importante "decidir quais os métodos que melhor servem determinados fins e, depois, conceber os instrumentos de recolha de informação mais apropriados para o fazer" (2003, p. 95), tendo como objectivo "conseguir o leque de respostas mais representativo possível que lhe permita cumprir os objectivos do estudo e lhe proporcione respostas a questões-chave" (p. 99).

Para Ketele & Roegiers, "o bom uso de um questionário de inquérito será essencialmente em função de: a) A presença e a pertinência de objectivos e de hipóteses prévias; b) A validade das perguntas feitas; c) A fiabilidade dos resultados recolhidos" (1993, p. 36).

Considerando a visão de Hill & Hill, destacamos que:

> "numa investigação onde se aplica um questionário, a maioria das variáveis (frequentemente, todas as variáveis) são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de resposta associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas" (2005, p. 83).

O questionário consiste em perguntas fechadas. O autor supra citado corrobora esta ideia referindo que "é útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis" (2005, p. 95).

A análise das informações colectadas foi feita de forma qualitativa procurando interpretar os dados colectados e estabelecendo elos de ligação com a pesquisa documental e bibliográfica estudada e analisada.

Considerámos a opinião dos autores Hill & Hill (2005, p. 105), que dizem ser conveniente "associar números às respostas para que estas possam ser analisadas posteriormente por meio de técnicas estatísticas. Os números associados a cada conjunto de respostas apresentam uma escala de medida e são vários os tipos de escalas".

No estudo, optámos por enquadrar nos questionários as respostas com escalas de medida sobre frequência que, de acordo com Hill & Hill (2005, p. 120), são as mais utilizadas:

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5

Tendo em atenção o número elevado de pessoas a serem inquiridas, 98 directores e 784 professores e educadores, considerámos a perspectiva de Quivy & Campenhoudt face à elaboração das questões:

> "dado o grande número de pessoas geralmente interrogadas e o tratamento quantitativo das informações que deverá seguir-se, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de tal forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas" (1992, p. 190).

Segundo Bell (2003), na distribuição e devolução dos questionários é necessário ter em atenção que existem "vantagens claras na entrega pessoal dos questionários aos indivíduos" (pp. 129-130). Assim, os objectivos do estudo poderão ser explicados e os "questionários podem até ser preenchidos na altura" (p. 130).

No estudo tivemos particular atenção com a preservação da confidencialidade de cada questionário, de cada director, professor e educador das escolas a serem estudadas. Cada questionário foi aplicado nos onze concelhos da RAM, para posteriormente, efectuarmos uma análise global.

Os questionários foram distribuídos pessoalmente nas delegações escolares, excepto em dois concelhos, onde num os questionários foram entregues directamente nas escolas e no outro foram enviados por correio para a delegação que, por sua vez, os

entregou nas escolas a ela pertencentes. Os questionários foram colocados em envelopes lacrados, contendo no seu interior o pedido de aplicação dirigido a cada director(a) de escola, a autorização de aplicação dos questionários da Direcção Regional de Educação – DRE (Anexo II), um questionário para o(a) director(a) de escola e oito questionários para professores e educadores, e, ainda, um envelope vazio que seria utilizado na devolução dos questionários para que deste modo a confidencialidade fosse, efectivamente, mantida. A devolução dos questionários efectuou-se, na maioria, em cada sede da delegação escolar, que corresponde a uma por concelho.

Os dois questionários visam o estudo dos estilos de liderança escolar, desenvolvida pelo líder formal, o(a) director(a) de escola, sendo que um dos questionários era dirigido aos directores de escola, tratando-se, portanto, de uma auto-avaliação de estilos de liderança; e o outro questionário contemplava a opinião dos professores e educadores face às práticas de liderança dos directores.

A aplicação dos questionários foi realizada em duas fases: a primeira decorreu de 4 a 30 de Julho de 2008, com a entrega, aplicação e devolução dos questionários; a segunda fase, de 1 a 15 de Setembro de 2008, consistiu no contacto com as delegações escolares para a verificação da devolução de todos os questionários.

Na aplicação dos questionários temos como referência a visão de Costa (2001), citado por Lima & Pacheco (2006, p. 22):

> "na recolha de informação pela via da entrevista ou do questionário tem de se ter sempre em conta que, mesmo nas questões ditas mais objectivas, tudo o que se obtém é uma declaração do sujeito sobre a observação que ele faz do seu próprio pensamento, comportamento ou situação".

2.6.1. Questionários para os directores e professores/educadores

Nos questionários dirigidos quer aos directores, quer aos professores e educadores são apresentados os mesmos itens (Anexo III), de modo a estabelecer comparações entre ambos.

A aplicação dos questionários visa aferir a frequência com que os diversos comportamentos da liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire* são observados pelos professores e educadores e pela auto-avaliação dos próprios directores.

A escala de frequência utilizada é de 1 a 5, visto que uma classificação menor num dos itens reflectirá uma menor exibição do comportamento por parte dos directores/líderes formais.

O questionário inicia-se com a caracterização dos inquiridos, que nos permite conhecê-los, contemplando no questionário para os directores, sete pontos (sexo, idade, tempo de serviço lectivo, habilitações literárias, tempo na instituição, tempo no cargo de director e concelho), e no questionário para os professores e educadores, oito pontos (sexo, idade, tempo de serviço lectivo, habilitações literárias, tempo na instituição, tempo do director(a) no cargo, sexo do(a) director(a) e concelho).

Para a avaliação dos estilos de liderança e resultados da liderança, considerámos trinta e quatro questões que adaptámos dos estudos de Avolio & Bass (1995) e de Bigliazzi (2007), bem como do estudo exploratório de Castanheira & Costa, na obra de Sousa & Fino (2007). Estas questões são contextualizadas numa segunda parte do questionário, denominada de liderança.

Nos questionários (Anexo III) contemplámos dez itens para a liderança transformacional, com dois itens para cada área: nas Atitudes (ou nos atributos) de influência idealizada (*Idealized Influence Attitudes*), o director ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo (questão 14) e actua de forma a inspirar respeito por si (questão 17); nos Comportamentos de influência idealizada (*Idealized Influence Behaviors*), o director mostra a importância de planear e de especificar os objectivos a alcançar (questão 11) e enfatiza a importância de ter um sentido de missão comum na instituição (questão 25); na Motivação inspiracional (*Inspirational Motivation*), o director fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser realizado (questão 10) e inspira optimismo e confiança no futuro (questão 20); na Estimulação intelectual (*Intellectual Stimulation*), o director reflecte sobre as situações críticas, questionando se elas são pertinentes (questão 2) e congrega perspectivas diferentes para solucionar problemas (questão 7); na Consideração individual (*Individual Consideration*), o director, na sua relação com os outros, encara-os não só como um membro do grupo, mas também como pessoas (questão 15) e ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes (questão 23).

Na liderança transaccional apresentam-se dois grupos: a Recompensa contingencial ou recompensa pelos objectivos alcançados (*Contingent Reward*), com quatro itens; e a Gestão por excepção activa, (*Management by Exception Active*), também com quatro itens. Na área da recompensa contingencial são contempladas as

seguintes acções dos directores: desenvolve acções de recompensa face aos esforços dos outros (questão 1); apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição (questão 8); apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objectivos alcançados (questão 12); e exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objectivos (questão 26). A área de gestão por excepção (activo) compreende as seguintes acções do director: focaliza a sua atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras existentes (questão 4); dedica a sua atenção em detectar erros e falhas, estando aberto para ouvir críticas e queixas (questão 18); procura manter-se informado sobre todos os erros que ocorrem na instituição (questão 19); e focaliza a sua atenção nas falhas, face às regras estabelecidas (questão 21).

Na liderança *Laissez-Faire* agrupam-se duas áreas, com quatro itens cada: a primeira é a Gestão por excepção passiva (*Management by Exception Passive*); e a segunda, *"laissez-faire"*. A área de gestão por excepção (passiva), da liderança *laissez-faire*, contempla as seguintes questões: actua apenas quando os problemas se tornam manifestos (questão 3); aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir (questão 9); demonstra acreditar que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos (questão 13); e demonstra pelas suas acções que só actua quando os problemas se tornam mais graves (questão 16). No que diz respeito à área "laissez-faire" o director apresenta as seguintes características: procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos (questão 5); está ausente quando precisam de si (questão 6); procura esquivar-se da tomada de decisões (questão 22); e demora a responder a questões urgentes (questão 24).

O conjunto de itens que compõe os resultados da liderança contempla as seguintes variáveis: a Eficácia (*Effectiveness*), com três itens; o Esforço extra (*Extraeff* ou *Extra Effort*), com três itens; e a Satisfação (*Satisfaction*), com dois itens. No que diz respeito à área da eficácia, esta contempla as seguintes questões: representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores (questão 32); atende eficazmente às necessidades da instituição (questão 39); e mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho (questão 28). A área do esforço extra compreende as seguintes acções do director: desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados (questão 31); motiva os outros para obter sucesso (questão 37); e aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação (questão 40). A área da satisfação tem dois itens e determina que o director

trabalha com os outros de forma satisfatória (questão 34); e desenvolve estratégias de liderança, como cooperação, delegação de responsabilidades, entre outras (questão 29).

Quanto aos itens que se reportam às motivações dos líderes, abrangemos um total de seis itens, adaptados de Rego & Cunha (2007, p. 389), que contemplam três tipos de motivações: o Sucesso, a Afiliação e o Poder, com dois itens cada. Os itens de motivação para o sucesso, do director, correspondem aos seguintes pontos: gosta de aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais (questão 30) e na instituição procura fazer cada vez mais (questão 27). A motivação para a afiliação contempla as seguintes características: na instituição, o director gosta de ser uma pessoa amável (questão 33) e mostra satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio (questão 35). Relativamente à motivação para o poder, esta compreende as seguintes acções do director: procura relacionar-se com pessoas influentes (questão 36) e nos convívios, aproveita para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quer fazer (questão 38).

Após a recolha dos questionários, partimos para o tratamento dos dados privilegiando o tratamento estatístico, recorrendo ao SPSS – Statistical Package for the Social Sciences, versão 13.0 for Windows e ao Microsoft Office Excel 2007.

Os questionários respondidos foram respondidos por 69 directores, de um total pretendido de 98. Quanto aos professores e educadores, recebemos o retorno de 501, de um total de 784 pretendidos.

2.7. Método de Análise do Estudo

Os resultados dos questionários são descritos quantitativa e qualitativamente e sujeitos a uma análise comparativa. A análise dos dados está, também, relacionada com as questões levantadas e estabelecidas no início do estudo.

Procurámos fundamentar a análise de dados tendo por base os seguintes momentos fundamentais: a descrição, a análise e a interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se deve salientar os aspectos essenciais e identificar factores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos.

Na análise dos dados propriamente dita, o investigador deve ter o cuidado de ler mais do que uma vez todos os documentos obtidos. O material recolhido ao longo da investigação, como é o caso dos questionários, e outros, foi organizado num "dossier" que foi submetido a uma análise pormenorizada e indutiva.

No início do estudo, começámos por analisar o conteúdo dos questionários de auto-avaliação de liderança, com o objectivo de caracterizar e melhor conhecer os estilos de liderança desenvolvidos pelos directores, analisando, posteriormente, as percepções dos professores e educadores, no que concerne à actuação do líder formal da escola.

Depois, elaborámos um resumo, onde serão, também, transcritos e analisados os resultados dos questionários e os documentos reunidos na pesquisa bibliográfica.

Por fim, observámos toda a informação compactada, foram elaborados quadros síntese da informação, acompanhados por comentários/reflexões, procurando estabelecer, assim, conclusões fundamentadas, com articulação a dados, em forma de narrativa que pretendemos que seja compreensível e esclarecedora, tendo o mesmo objecto de estudo.

Na interpretação e apresentação dos dados, o investigador tem o trabalho de "procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa" (Bell, 2003, p. 183).

De acordo com Yin (2005, p. 137), a análise de dados "consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo". Na apresentação dos resultados e das conclusões, privilegiámos "quadros, tabelas, gráficos e outras figuras" que podem "ilustrar e elucidar o texto" (Bell, 2003, p. 125). Realizámos o tratamento estatístico dos dados recorrendo ao SPSS 13.0 for Windows e ao programa de Microsoft Office Excel 2007, acompanhando com reflexões a partir das interpretações e descrições dos dados recolhidos. Para Ketele & Roegiers (1993), as "estratégias de tratamento da informação são múltiplas e muito variáveis consoante os diferentes métodos de recolha de informações" (p. 247).

Na opinião de Hill & Hill, numa "investigação onde se aplica um questionário, a maioria das variáveis (frequentemente, todas as variáveis) são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas" (2005, p. 83).

Na interpretação dos dados recolhidos, considerámos o seguinte plano de análise dos questionários: "1. Listar todas as variáveis da investigação; 2. Especificar o número de perguntas para medir cada uma das variáveis" (Hill & Hill, 2005, p. 84).

Para Lima & Pacheco (2006), quanto "às técnicas de análise de dados, para além da análise estatística, a mais utilizada é a análise de conteúdo" (p. 23), uma vez que a análise de conteúdo se distingue "por três grandes categorias de métodos": as análises temáticas, as análises formais e as análises estruturais. A mais conhecida e utilizada é a análise categorial, pertencente ao primeiro método (Quivy & Campenhouldt, 1997; Bardin, 1988).

A análise categorial é "um procedimento predominantemente quantitativo", que segundo Quivy & Campenhoudt (1997, p. 228), citado por Lima & Pacheco: "consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes os temas evocados) previamente agrupadas em categorias significativas" (2006, p. 23).

Os trabalhos de investigação em educação utilizam mais frequentemente a análise de conteúdo temática, de acordo com a terminologia de Ghiglione e Matalon, ou designada de análise categorial, segundo a terminologia de Bardin. (Lima & Pacheco, 2006).

A análise de dados consiste, para Bogdan & Bicklen (1994), num "processo de busca e de organização sistemática" dos instrumentos de pesquisa, no caso concreto da investigação, dos questionários, "com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou" (p. 205).

Segundo os autores supra citados (1994, p. 205), a "análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros".

É importante realçar que face às opiniões dos actores organizacionais na perspectiva dos autores referidos anteriormente, "não só as pessoas que ocupam diferentes posições em determinada organização tendem a ter perspectivas diferentes, como também se verifica uma grande diversidade entre aqueles que ocupam posições semelhantes" (1994, p. 283).

Na interpretação dos dados, o investigador procura considerar a existência de "um encadeamento de evidências (ligações explícitas entre as questões feitas, os dados colectados e as conclusões a que se chegou)" (Yin, 2005, p. 109).

De um modo geral, e considerando a opinião de Sousa (2005, pp. 140-141), na investigação ponderámos sobre os seguintes procedimentos a desenvolver sobre o estudo: em primeiro lugar a recolha, o mais exaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo e o contexto em que se encontra inserido; segundo, a análise qualitativa e quantitativa desses dados, procurando-se constantes relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo; e terceiro, efectuar inferências a partir da análise e extrair conclusões.

2.8. Limitações do Estudo

A realização de uma investigação no âmbito de um curso de mestrado apresenta limitações temporais e logísticas que, portanto, a condicionam.

Inicialmente, quando começámos a delinear o projecto de investigação, pretendíamos fazer uma análise comparativa entre as opiniões dos directores, professores/educadores e funcionários de escola ("colaboradores"), mas, devido às limitações temporais impostas para o desenvolvimento da investigação, optámos por estudar as percepções dos directores, (tendo em vista todo o universo), dos professores e educadores, (considerando uma amostra representativa). Também no estudo tivemos em consideração, sobretudo, os estilos de liderança, bem como alguns factores de liderança e de motivação para a liderança, o que nos levou a equacionar futuras investigações neste âmbito, tendo em atenção outros conteúdos pertinentes e muito associados ao nosso objecto de estudo, como as lideranças informais, a cultura e clima de escola, entre outros.

Na investigação, reconhecemos também outras restrições como o número limitado de respostas aos questionários, nomeadamente dos professores e educadores; e o facto de não utilizarmos outros instrumentos de recolha de dados que nos permitissem uma exploração mais detalhada sobre a liderança escolar.

Por conseguinte, com este estudo pretendemos enveredar por uma abordagem mais explicativa, e até exploratória, das características dos estilos de liderança dos

directores das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM, o que nos levou à indicação de pistas para futuras investigações.

Capítulo III – Os resultados do estudo – Estilos de Liderança nas escolas públicas do 1.º Ciclo do EB da RAM

3.1. As representações dos directores

3.1.1. Caracterização da amostra constituída pelos directores

A taxa de respostas obtidas foi maior no Concelho do Funchal, com 21,7%, seguido de Câmara de Lobos com 15,9%, Santa Cruz com 13%, Ribeira Brava e Machico, ambos os Concelhos, com 10,1%. Com menores valores temos os Concelhos da Calheta com 1,4%, Porto Moniz e São Vicente com 2,9% cada (ver figura 1).

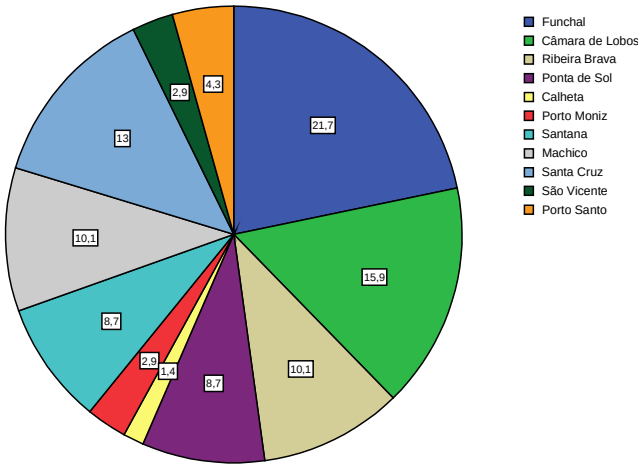

Figura 1 – Respostas dos directores por Concelho (%)

Dos 69 directores inquiridos apenas 53 responderam à questão de género, sendo que a maioria, 79,2%, é do género feminino, tal como mostra a figura 2.

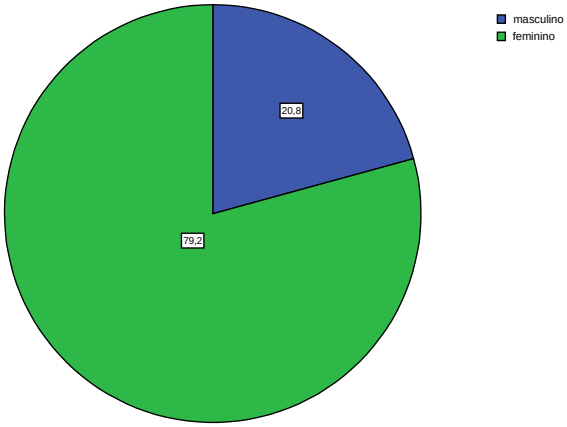

Figura 2 – Directores por género (%)

No que diz respeito à idade dos inquiridos, foram construídas 3 classes etárias: a primeira dos 25 aos 35 anos; a segunda dos 36 aos 46 anos e, por fim, a classe que compreendia as idades dos 47 aos 57 anos. A figura 2 mostra que a maior percentagem dos inquiridos está incluída na classe etária dos 36 aos 46 anos. Verifica-se que mais de 50% dos respondentes têm idade igual ou inferior a 46 anos (ver figura 3).

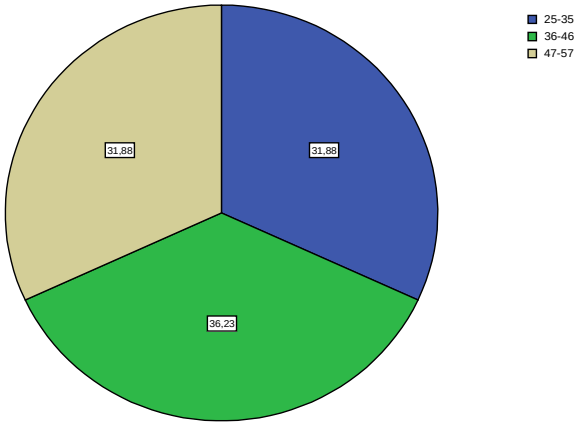

Figura 3 – Directores por classes etárias (%)

Relativamente às habilitações literárias, responderam a esta questão 68 dos 69 inquiridos. Verifica-se pela figura 4 que a esmagadora maioria, cerca de 85%, possui a licenciatura, uma percentagem menor de 11,8% possui o bacharelato e apenas 2,5%, o equivalente a dois respondentes, possui mais do que a licenciatura.

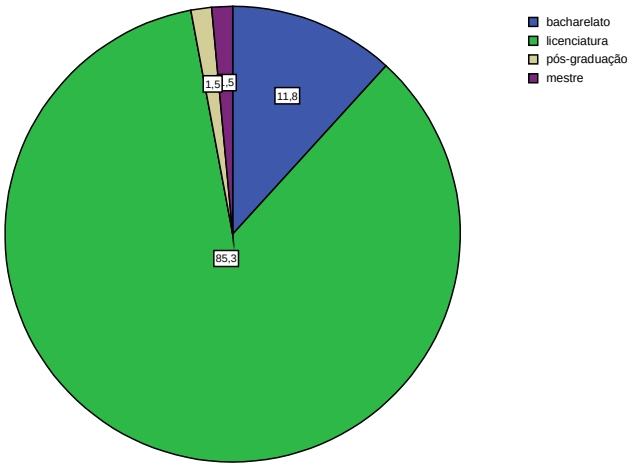

Figura 4 – Habilitações literárias dos directores (%)

Quanto aos anos de serviço dos respondentes, mais de 50% possui menos de 20 anos de serviço e apenas 17,7% tem 27 ou mais anos de serviço. (ver figura 5).

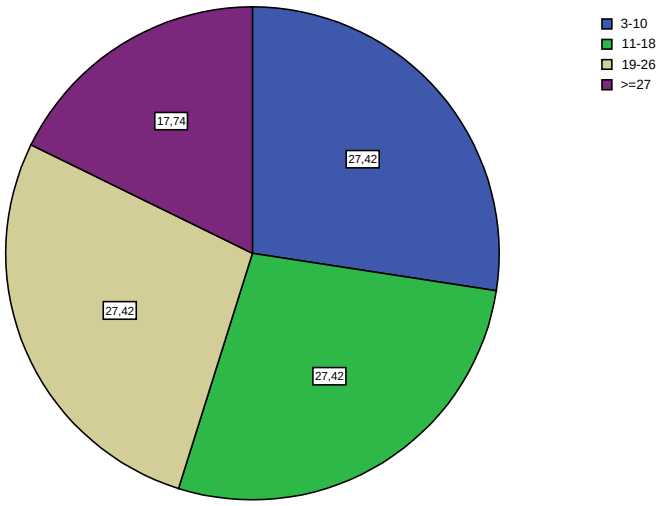

Figura 5 – Directores distribuídos por classes de anos de serviço (%)

No que diz respeito ao período que permanecem na instituição, obteve-se 68 respostas dos 69 inquiridos. A classe de anos mais representativa é a que inclui até 10 anos na instituição com cerca de 61,8% das respostas obtidas; apenas 5,9% estão na instituição há mais de 21 anos (ver figura 6).

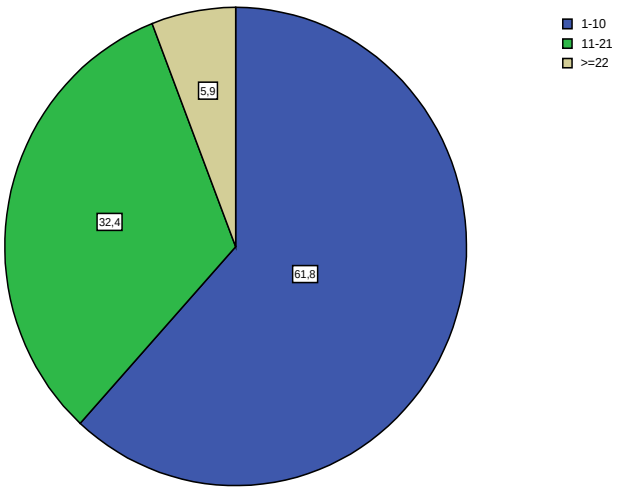

Figura 6 – Directores distribuídos por classes de anos na instituição (%)

Quanto ao tempo de permanência no cargo de director, as respostas obtidas foram 68 de 69 do total dos inquiridos. A figura 7 mostra que 70,6% dos respondentes estão no cargo há menos de 6 anos, uma percentagem relativamente significativa; cerca de 28% está no cargo há mais de 6 e há menos de 11 anos e apenas 1,5% dos respondentes exercem o cargo há mais de 18 anos. A classe de tempo dos 12 aos 17 anos não apresenta nenhum valor.

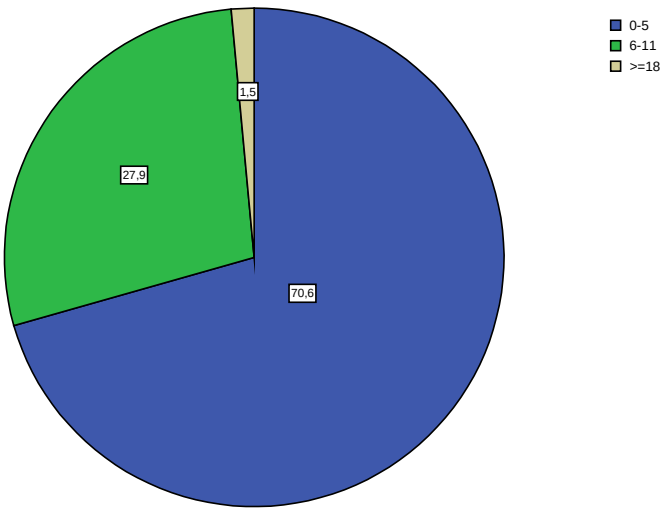

Figura 7 – Directores distribuídos por classes de anos de permanência no cargo de director (%)

3.1.2. Percepções dos directores sobre as suas práticas de liderança

De um modo geral, o estilo de liderança que, na opinião dos directores, é mais utilizado pelos mesmos, assenta na abordagem transformacional com média de 41,28, seguido da liderança transaccional com 29,93 e da abordagem *laissez-faire* com 17,08 (ver figura 8).

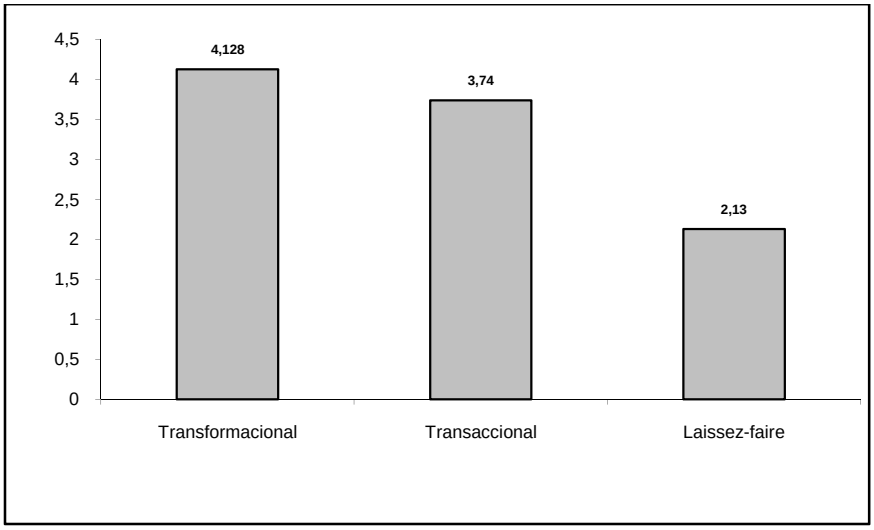

Figura 8 - Média dos estilos de liderança nos directores

De acordo com a figura 9, no estilo de liderança transformacional, a área que apresenta a média mais elevada é a "consideração individual", com 8,64. Esta área está relacionada com a consideração individual dos membros da instituição, encarando-os

como indivíduos (apoiando o desenvolvimento dos seus pontos fortes) e não apenas como membros do grupo. Segue-se a "influência idealizada comportamental", com 8,32, que diz respeito ao planeamento e especificação dos objectivos a serem alcançados e à importância de um sentido de missão comum na instituição. O item com a média de frequência mais baixa é a "influência idealizada – atributos" (7,91), que está relacionada com a acção do director de modo a inspirar nos outros respeito por si e ir para além do seu interesse pessoal em prol do grupo.

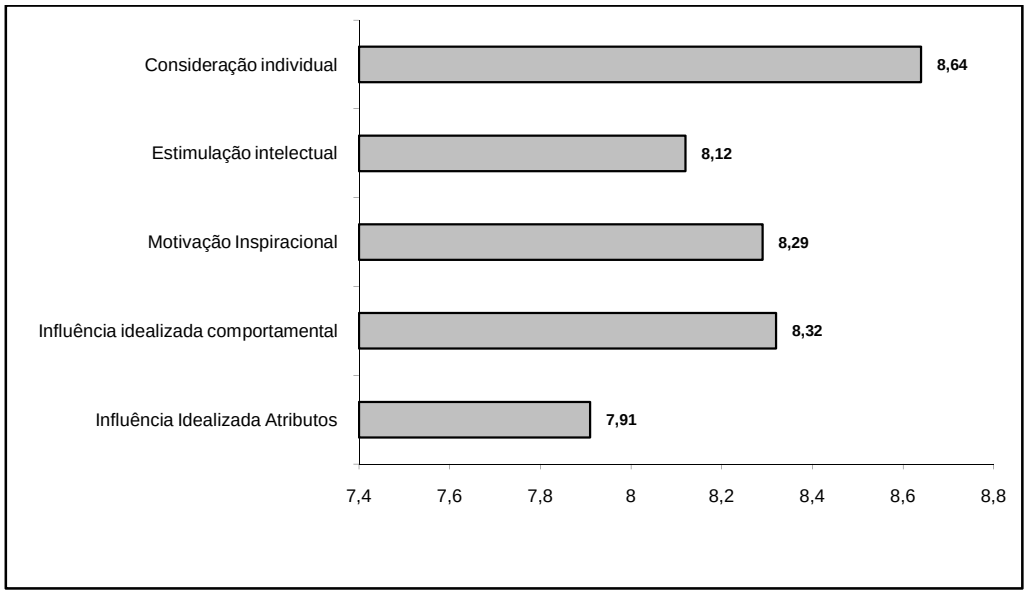

Figura 9 – Soma das médias das áreas do estilo de liderança transformacional

No estilo de liderança transaccional a área que apresenta a média mais elevada é a "recompensa contingencial", com 15, 7 (figura 10). Esta área corresponde à apresentação clara e desenvolvimento de acções de recompensa, ao apuramento de responsabilidades de cada membro da instituição e à expressão de satisfação pela correspondência às expectativas e objectivos definidos. O item de "gestão por excepção activo" apresenta um valor muito próximo com 14, 23 e está relacionado com a focalização nos erros e falhas, com a informação de todos os erros existentes na instituição e procura ouvir críticas e queixas.

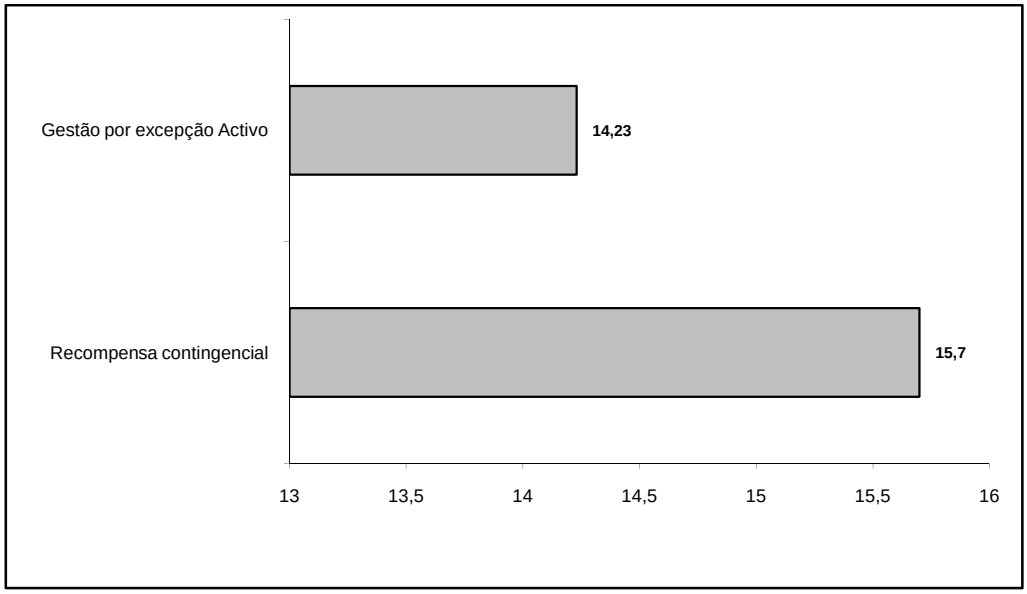

Figura 10 - Soma das médias das áreas do estilo de liderança transaccional

De acordo com a figura 11, no estilo de liderança *laissez-faire*, a área que apresenta a média mais elevada é a "gestão por excepção passivo", com 10,67. Este item está relacionado com a actuação do director, apenas quando os problemas são manifestos e graves e demonstra acreditar que se deve manter aquilo que está a ter resultados positivos, revelando pouca abertura à mudança.

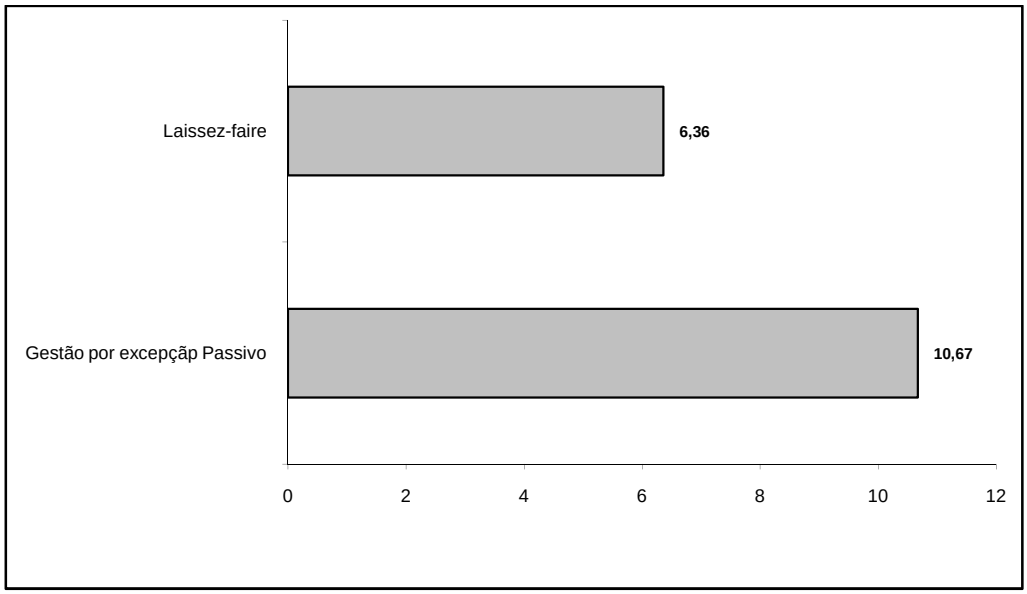

Figura 11 – Soma das médias das áreas do estilo de liderança *Laissez- faire*

Os factores de liderança apontados pelos inquiridos assentam em valores médios muito próximos, tais como a satisfação, com 4,2, o esforço extra, com 4,1 e a eficácia, com 4,13 (ver tabela 1). Podemos aferir então que os inquiridos utilizam, praticamente de igual forma, os factores de liderança contemplando a satisfação, o esforço extra e a eficácia.

Tabela 1 – Factores de liderança dos directores

Esforço extra	Média	Mediana	Moda	Média total
Desenvolvo estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados	3,93	4,00	4,00	4,1
Motivo os outros para obter sucesso	4,36	4,00	5,00	
Aumento a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação	4,01	4,00	4,00	
Eficácia	Média	Mediana	Moda	Média total
Represento eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores	4,22	4	4	4,13
Atendo eficazmente às necessidades da instituição	4,04	4	4	
Mostro-me eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	4,13	4	4	
Satisfação	Média	Mediana	Moda	Média total
Trabalho com os outros de forma satisfatória	4,39	4	4	4,2
Desenvolvo estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, entre outras)	3,97	4	4	

3.1.3. Motivações dos directores

Na opinião dos directores, as motivações que apontam com maior incidência são o “sucesso” e a “afiliação”, valores médios de 4,57 e 4,54, respectivamente. A motivação que surge com menor valor é o “poder” com 2,695 (ver tabela 2). Podemos assim concluir que os inquiridos mostram menor motivação pelo “poder” que diz respeito à procura de relações com pessoas influentes e aproveitá-lo, nos convívios, para poder influenciar os outros e deste modo obter o apoio para o que pretendem fazer.

Tabela 2 – Factores de motivação nos directores

Sucesso	Média	Mediana	Moda	Média total
Gosto de aperfeiçoar constantemente as minhas	4,46	5	5	

competências pessoais				4,57
Na instituição procuro fazer cada vez mais	4,68	5	5	
Afiliação	Média	Mediana	Moda	Média total
Na instituição gosto de ser uma pessoa amável	4,59	5	5	4,52
Mostro satisfação quando os outros ficam felizes com o meu apoio	4,49	5	5	
Poder	Média	Mediana	Moda	Média total
Procuro relacionar-me com pessoas influentes	2,93	3	3	2,695
Nos convívios aproveito para influenciar os outros e obter apoio para o que quero realizar	2,46	3	3	

3.2. As representações dos professores/educadores

3.2.1. Caracterização da amostra constituída pelos professores e educadores

No que diz respeito ao género dos inquiridos, educadores e professores, destaca-se uma percentagem de resposta de 90,4%, englobando 84,5% dessas respostas o género feminino e 15,5% o género masculino, tal como se pode ver na figura 12.

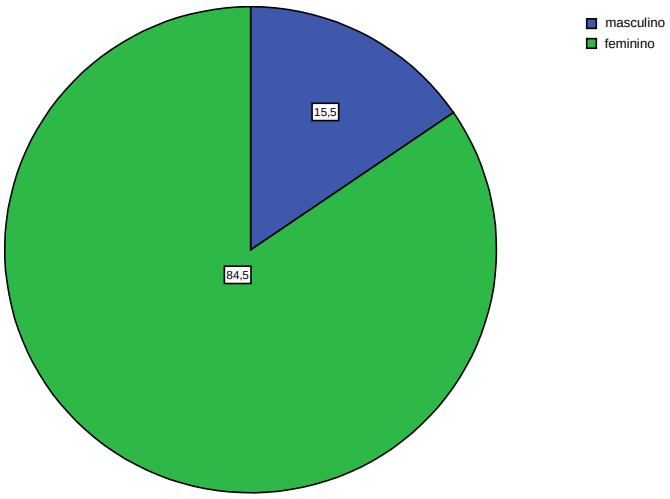

Figura 12 – Professores e educadores por género (%)

Quanto à idade dos professores e educadores, obteve-se 98% de respostas do total dos 501 inquiridos. Tal como mostra a figura 13, a classe etária mais representativa é a que vai dos 23 aos 33 anos de idade.

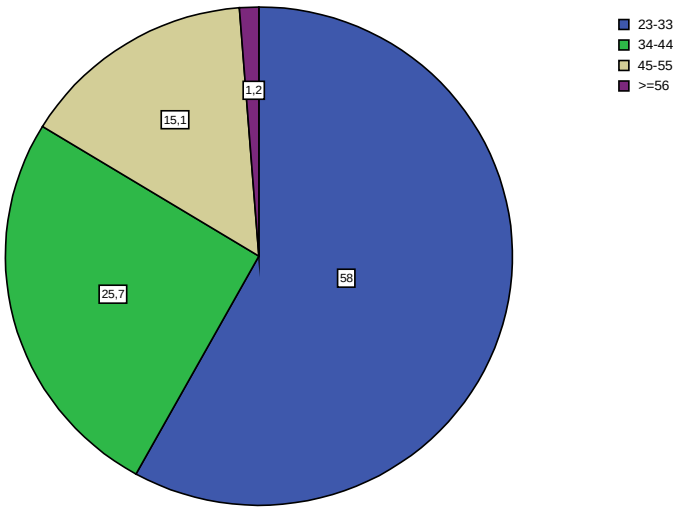

Figura 13 – Professores e educadores por classes etárias (%)

Na questão das habilitações literárias obteve-se uma taxa de resposta de 97,2%. A maioria dos professores e educadores possui o grau de licenciado, cerca de 88% dos respondentes. Os graus académicos que registam menores valores são a pós-graduação e o mestrado, com 1,2% e 0,8%, respectivamente (ver figura 14).

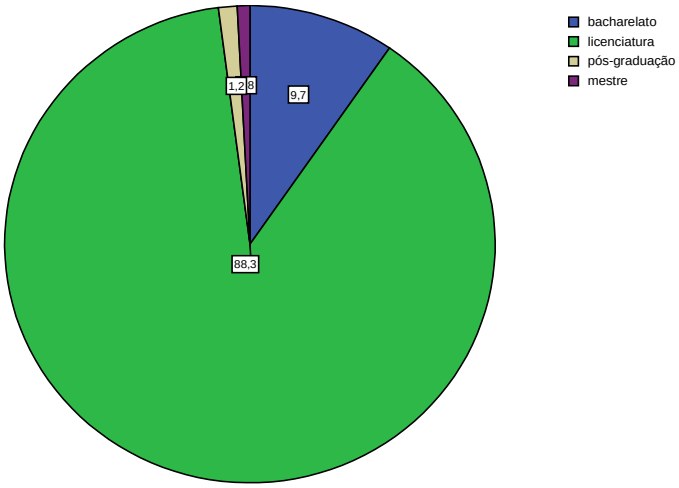

Figura 14 – Habilitações literárias dos professores e educadores

Tendo em conta o tempo de serviço, a taxa de resposta a esta questão foi de 97%. Verifica-se, através da figura 15, que a maioria dos professores e educadores, cerca de 67%, possui dez ou menos anos de serviço lectivo.

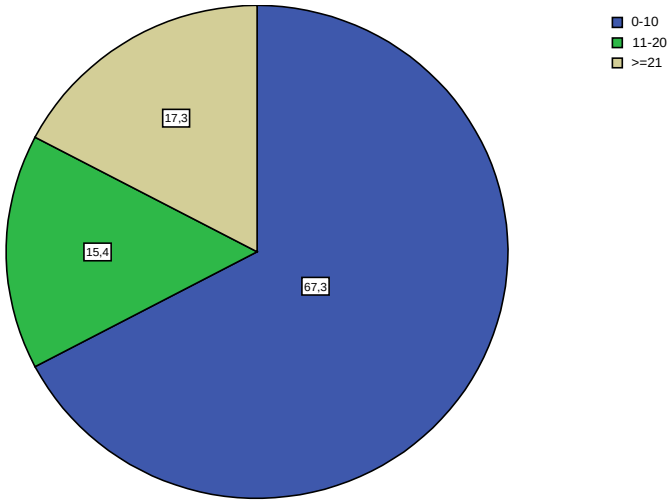

Figura 15 – Tempo de serviço dos professores e educadores (%)

Quanto ao tempo que os inquiridos desempenham as suas funções na Instituição, obtivemos 95,2% do total das respostas. A figura 16 mostra que a classe que se destaca, com 91,8%, é a classe de tempo dos 0-10 anos.

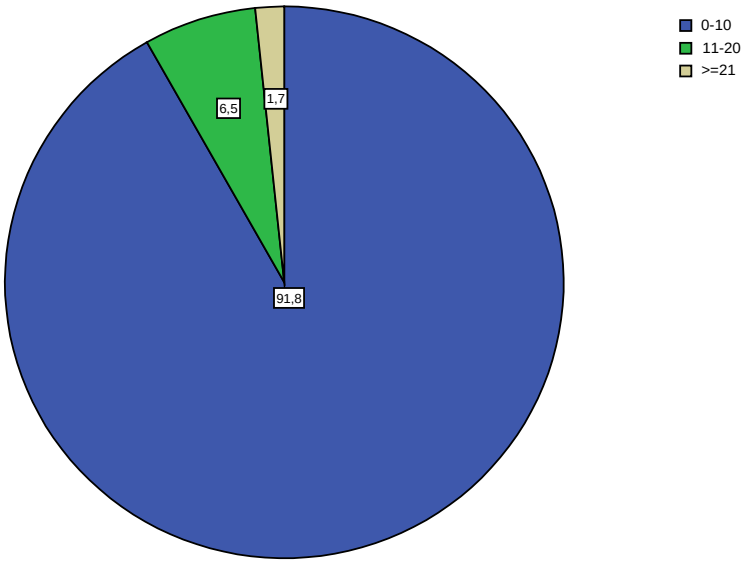

Figura 16 – Tempo na instituição dos professores e educadores (%)

Na questão sobre o tempo do director no cargo, responderam 86,6% dos 501 educadores e professores inquiridos. Na opinião dos inquiridos, o tempo do director no cargo corresponde no máximo até aos 5 anos (72,4%). E dos inquiridos cerca de 21% apontam o tempo no cargo de director dos 6 aos 10 anos (ver figura 17).

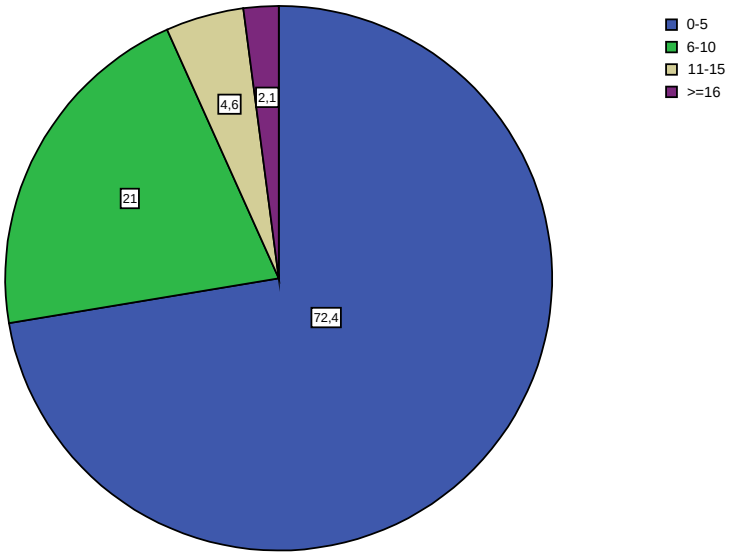

Figura 17 – Tempo do director no cargo segundo a opinião dos professores e educadores (%)

Tendo em conta as respostas obtidas, 485 do total de 501, os professores e educadores indicam o sexo feminino como o dominante do seu director de escola (84,3%) e em menor percentagem o género masculino com 15,7% (ver figura 18).

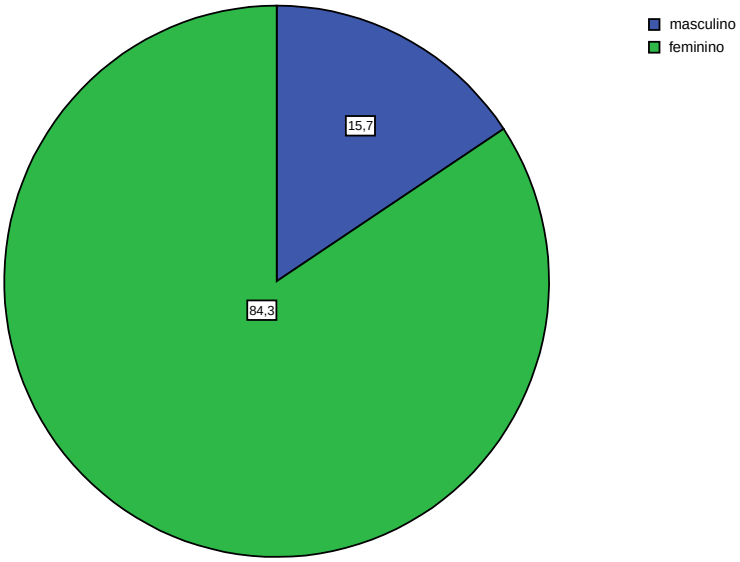

Figura 18 – Género do director segundo a opinião dos professores e educadores (%)

Quanto ao Concelho obteve-se a taxa de respostas de 100%. Tal como se pode verificar pela figura 19, o Concelho com maior número de respostas é o Concelho do Funchal, com 24,8%, seguido de Câmara de Lobos com 16% e Santa Cruz com 14,2%.

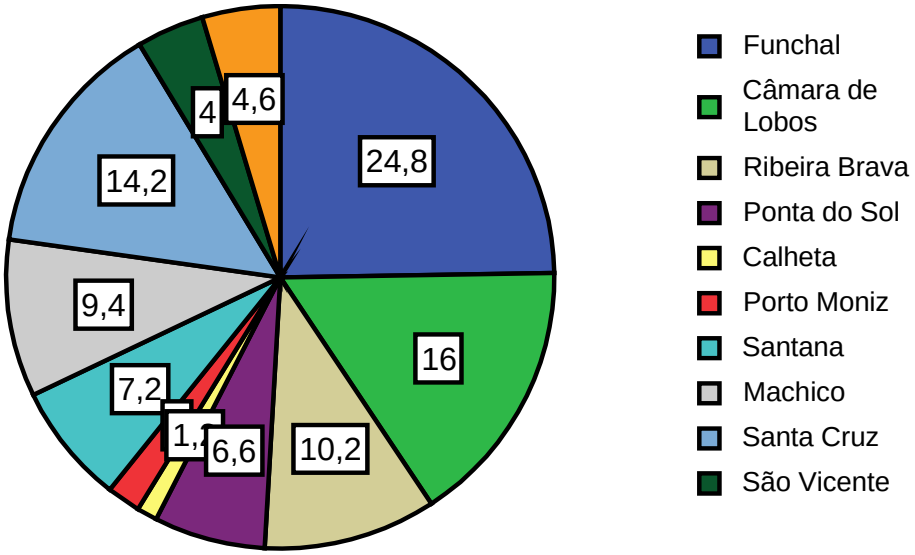

Figura 19 – Concelho segundo a opinião dos professores e educadores (%)

3.2.2. Representações dos professores/educadores sobre as práticas de liderança dos directores

De acordo com a opinião dos professores e educadores o estilo de liderança transformacional é o mais frequentemente utilizado pelos directores das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM, apresentando o total de 4,026%. O estilo de liderança transaccional apresenta, contudo, certa proximidade da percentagem da abordagem transformacional com 3,705%. Com menor valor e, portanto, com menor incidência de acções/comportamentos dos directores é o estilo de liderança *laissez-faire* apresentando 2,193%.

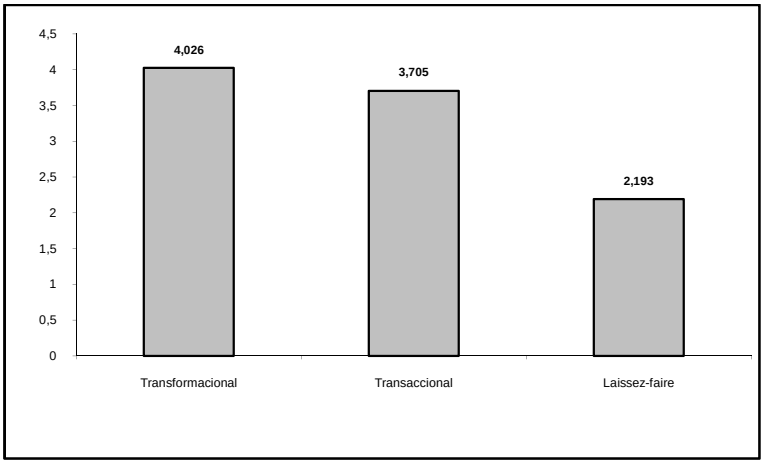

Figura 20 - Média dos estilos de liderança dos directores na opinião dos professores e educadores (%)

De acordo com a figura 9, no estilo de liderança transformacional, a área que apresenta a média mais elevada é a "motivação inspiracional", com 8,45. Esta área diz respeito à revelação de entusiasmo sobre o que é necessário ser realizado e à inspiração de optimismo e confiança no futuro. Segue-se a "estimulação intelectual", com 8,27, que está relacionada com a reflexão sobre as situações críticas e seu questionamento, bem como a junção das perspectivas diferentes para a solução dos problemas. O item que apresenta a média de frequência mais baixa é a "influência idealizada – atributos", com 7,64, está relacionado com a acção do director de modo a inspirar nos outros respeito por si e ir para além do seu interesse pessoal em prol do grupo.

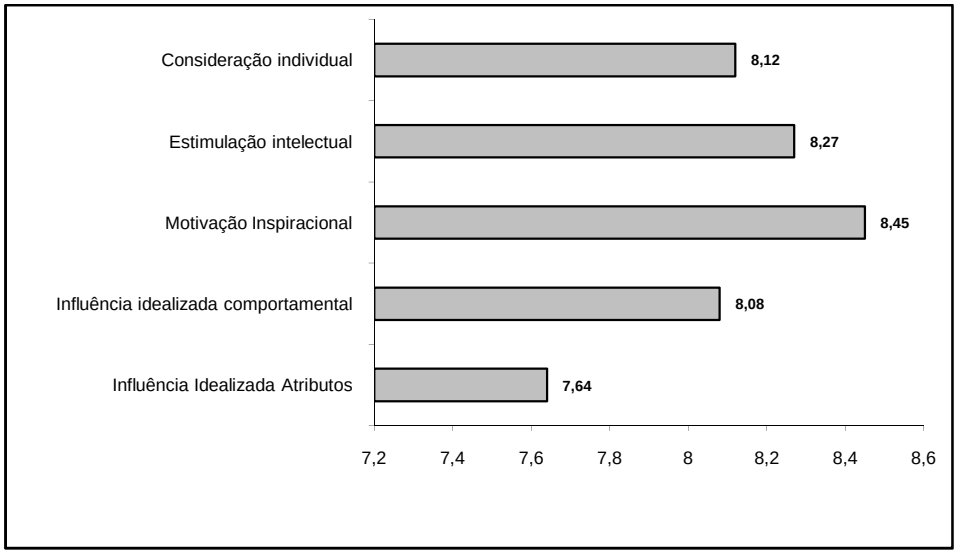

Figura 21 – Soma das médias das áreas do estilo de liderança transformacional dos directores na opinião de professores e educadores (%)

No estilo de liderança transaccional as duas áreas, "recompensa contingencial" e "gestão por excepção activo", apresentam médias muito próximas com 14,45 e 14,64 respectivamente. O item de "gestão por excepção activo" apresenta uma residual subida face à "recompensa contingencial", por volta de 0,19 valores, (figura 10), sendo esta área correspondente à focalização nos erros e falhas, com a informação de todos os erros existentes na instituição e a procura de auscultação de críticas e queixas.

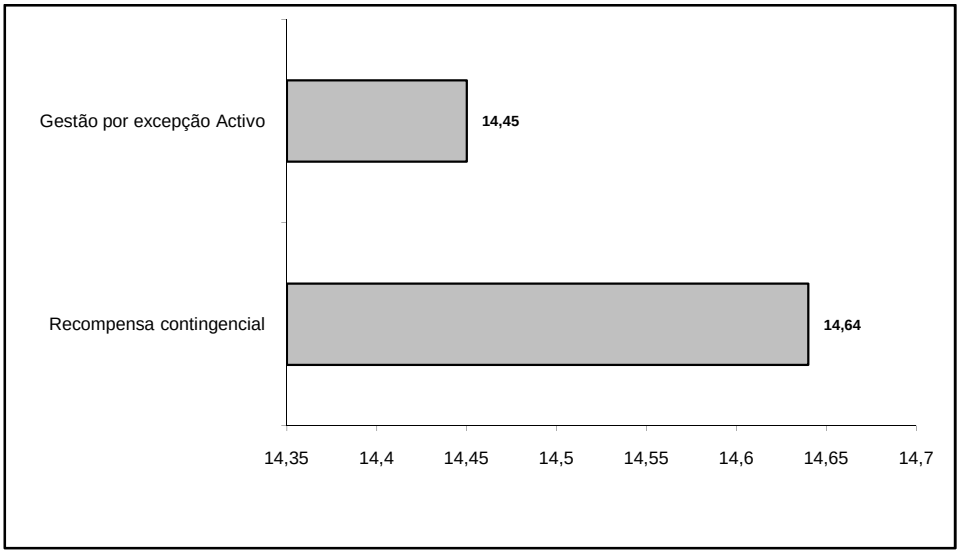

Figura 22 - Soma das médias das áreas do estilo de liderança transaccional dos directores na opinião dos professores e educadores (%)

De acordo com a figura 11, no estilo de liderança *laissez-faire*, a área que apresenta a média mais elevada é a "gestão por excepção passivo", com 10,83. Este

item está relacionado com a actuação do director, apenas quando os problemas são manifestos e graves, e demonstra acreditar que se deve manter aquilo que está a ter resultados positivos, revelando pouca abertura à mudança. A área que corresponde ao *laissez-faire*, apresenta uma média de frequência mais baixa, com 6,71, e diz respeito ao alheamento do director quando surgem assuntos mais complexos, à sua ausência quando ele é necessário, ao esquivo na tomada de decisões e à demora de resposta perante questões urgentes.

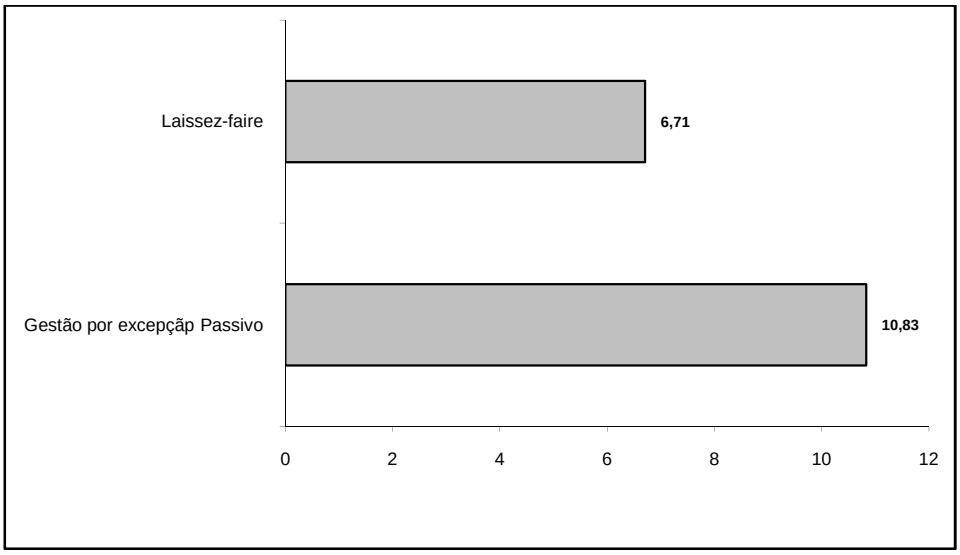

Figura 23 – Soma das médias das áreas do estilo de liderança *Laissez- faire* dos directores na opinião dos professores e educadores (%)

Na tabela 3, verifica-se que os factores de liderança apontados pelos inquiridos têm valores muito próximos: o esforço extra, com 4,04, a eficácia e a satisfação com os mesmos valores, com 4,33. Podemos constatar que, de acordo com os professores e educadores inquiridos, os directores das escolas do 1.º Ciclo da RAM revelam tanto os factores de esforço extra e eficácia como os de satisfação.

Tabela 3 – Factores de liderança na opinião dos professores e educadores

Esforço extra	Média	Mediana	Moda	Média total
Desenvolvo estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados	3,86	4	4	4,04
Motivo os outros para obter sucesso	4,13	4	5	
Aumento a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação	4,12	4	4	
Eficácia	Média	Mediana	Moda	Média total

Represento eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores	4,33	5	5	4,33
Atendo eficazmente as necessidades da instituição	4,39	5	5	
Mostro-me eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	4,27	4	5	
Satisfação	Média	Mediana	Moda	Média total
Trabalho com os outros de forma satisfatória	4,44	5	5	4,33
Desenvolvo estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, entre outras)	4,22	5	5	

3.2.3. Opinião dos inquiridos sobre as motivações dos directores

De acordo com a tabela 4, na opinião dos educadores e professores, as motivações que os directores deixam transparecer apontam com maior incidência para a "afiliação" e o "sucesso", com 4,4 e 4,37, cada uma das motivações. A motivação que surge com menor expressividade é o "poder", com 3,04. Podemos assim referir que, segundo os professores e educadores, os directores mostram menor motivação pelo "poder" que diz respeito à procura de relações com pessoas influentes e aproveitá-lo, nos convívios, para poder influenciar os outros e, deste modo, obter o apoio para o que pretendem fazer.

Tabela 4 – Factores de motivação dos directores na opinião dos professores e educadores

Sucesso	Média	Mediana	Moda	Média total
Gosto de aperfeiçoar constantemente as minhas competências pessoais	4,23	4	5	4,37
Na instituição procuro fazer cada vez mais	4,51	5	5	
Afiliação	Média	Mediana	Moda	Média total
Na instituição gosto de ser uma pessoa amável	4,41	5	5	4,4
Mostro satisfação quando os outros ficam felizes com o meu apoio	4,39	5	5	
Poder	Média	Mediana	Moda	Média total
Procuro relacionar-me com pessoas influentes	3,41	4	4	3,04
Nos convívios aproveito para influenciar os outros e obter apoio para o que quero realizar	2,66	3	4	

3.3. Dados do estudo comparativo

Ao analisarmos os resultados dos dados dos questionários dos directores, dos professores e educadores, achámos por bem compará-los nas suas diferentes variáveis. No género dos directores os próprios indicam serem 79,2% do género feminino e 20,8% do masculino; já os professores e educadores apontam valores ligeiramente diferentes, para o género feminino 84,3% e 15,7% para o masculino.

Quanto à questão do concelho, no qual os inquiridos desempenham as suas funções/actividades, os directores apontam o Funchal com maior valor, seguido de Câmara de Lobos, assim como os professores e educadores. Já os Concelhos que mostram menor representatividade, segundo a opinião dos directores, são o Porto Moniz e São Vicente, enquanto que os professores e os educadores indicam o Porto Moniz e a Calheta.

No que concerne às idades dos inquiridos, em relação aos directores, mais de 50% têm idade igual ou inferior a 46 anos, já os professores e os educadores com idade mais representativa é a classe etária dos 23 aos 33 anos, com 58%.

Em relação às habilitações literárias, tanto os directores como os professores e os educadores apresentam uma grande percentagem no nível da licenciatura, com 85% e 88% respectivamente.

Quanto ao tempo de serviço, referenciado por classes, as respostas dos directores indicam que mais de 50% possuem menos de 20 anos de serviço, já os professores e os educadores apresentam 91,8% com a classe de tempo dos 0 aos 10 anos.

No que diz respeito ao tempo na instituição, destacam-se os valores dos directores face aos dos professores e educadores, na classe representativa para ambos, com 61,8% e 91,8% cada.

Relativamente ao tempo do director no cargo, o próprio indica-nos que até aos 6 anos apresenta um valor significativo, com 70, 6%, e a partir dos 6 até aos 10 anos no cargo, com cerca de 28%. Similarmente os professores e os educadores apontam valores muito próximos sobre o tempo do director de escola no cargo, com 72,4% e 21%, face às duas classes mencionadas.

Quanto às percepções de liderança, tanto os directores como os professores e os educadores indicam a liderança transformacional com a média de frequência mais

significativa, porém próximos da liderança transaccional. Já a liderança *laissez-faire* apresenta nos dois grupos de inquiridos uma média mais baixa, revelando, portanto, a pouca frequência de comportamentos de liderança *laissez-faire* nos directores das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM. Nesta linha de pensamento, procurámos verificar as áreas das lideranças referidas, começando pela liderança transformacional que segundo os directores os itens mais utilizados pelos próprios são: a "consideração individual" e a "influência idealizada comportamental"; na opinião dos professores e educadores as áreas que os seus directores de escola utilizam com maior frequência são: a "motivação inspiracional" e a "estimulação intelectual". Já o item que quer os directores quer os professores e educadores apresentam menor incidência de comportamentos é a "influência idealizada de atributos". Na liderança transaccional as áreas de "gestão por excepção activo" e "recompensa contingencial" apresentam valores muito próximos na opinião dos dois grupos de inquiridos, bem como na liderança *laissez-faire*, com os seus itens de "gestão por excepção passivo" e "*laissez-faire*".

Em relação aos factores de liderança, os directores, os professores e os educadores apresentam valores similares nos três factores analisados: o esforço extra, a eficácia e a satisfação.

No que diz respeito às motivações dos líderes, os directores apontam primeiramente para o sucesso e, em segundo, a afiliação como as suas maiores motivações. Os professores e os educadores indicam que as motivações que os directores revelam com maior incidência são em primeiro lugar a afiliação e, depois, o sucesso. A motivação que é apontada pelos dois grupos de inquiridos com menor representatividade é a motivação pelo poder.

3.3.1. Comparação dos resultados relativos às representações dos directores e professores/educadores sobre as práticas de liderança dos directores – testes de hipóteses

Para verificar se existem diferenças de opiniões entre os directores e os professores/educadores nas várias áreas dos estilos de liderança, nos factores de liderança e nos estilos de liderança o teste mais adequado, na opinião de Maroco (2007), é o teste *t-Student* para duas amostras independentes. A escolha recaiu sobre este teste por se tratar de um teste paramétrico que, por isso mesmo, é mais robusto permitindo a

obtenção de resultados mais fiáveis. Exige, no entanto, algumas condições para a sua aplicabilidade, nomeadamente, a normalidade dos dados e a homogeneidade das variâncias que foram testadas com recurso ao teste de *Kolgomorov-Smirnov* e ao teste de *Levene*, respectivamente. Tendo-se verificado a não existência da normalidade nas variáveis, estilos de liderança, áreas dos estilos de liderança, factores de liderança e motivações de liderança, utilizou-se como alternativa ao teste *t-Student* o teste de *Mann-Whitney* para comparar medianas. Formularam-se os seguintes hipóteses:

1) Hipótese A:

H_{A0}: Não existem diferenças entre as opiniões dos directores e dos professores/educadores relativamente às áreas do estilo de liderança transformacional.

H_{A1}: Os directores e professores/educadores têm a mesma opinião em relação às áreas dos estilos de liderança transformacional.

2) Hipótese B:

H_{B0}: Não existem diferenças de opiniões entre os directores e os professores/educadores relativamente às áreas do estilo de liderança transaccional.

H_{B1}: Os directores e professores/educadores têm a mesma opinião em relação às áreas do estilo de liderança transaccional.

3) Hipótese C:

H_{C0}: Não existem diferenças de opiniões entre os directores e os professores/educadores relativamente às áreas do estilo de liderança *laissez-faire*.

H_{C1}: Os directores e professores/educadores têm a mesma opinião em relação às áreas do estilo de liderança *laissez-faire.*

4) Hipótese D:

H_{D0}: Não existem diferenças de opiniões entre os directores e os professores/educadores relativamente aos factores de liderança.

H_{D1}: Os directores e professores/educadores têm a mesma opinião em relação aos factores de liderança.

5) Hipótese E:

H_{E0}: Não existem diferenças de opiniões entre os directores e os professores/educadores relativamente às motivações de liderança.

H_{E1}: Os directores e professores/educadores têm a mesma opinião em relação às motivações de liderança.

6) Hipótese F:

H_{F0}: Não existem diferenças de opiniões entre os directores e os professores/educadores relativamente aos estilos de liderança.

H_{F1}: Os directores e professores/educadores têm a mesma opinião em relação aos estilos de liderança.

Para um nível de confiança de 95%, a regra de decisão consiste em rejeitar a hipótese nula se *p-value* for inferior ao nível de significância de 5%, concluindo-se que existem diferenças estatisticamente significativas.

Tal como mostra a tabela 5, o *p-value* é inferior ao nível de significância de 5%, apenas para a área "consideração individual", isto significa que se rejeita hipótese nula H_{A0}. Na opinião dos directores, em relação aos itens "na minha relação com os outros encara-os não só como membros do grupo mas como pessoas" e "ajudo os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes", estes consideram que muitas vezes ou sempre têm estes comportamentos, já na opinião dos professores/educadores os directores nem sempre adoptam estes comportamentos.

Tabela 5 – Áreas do estilo de liderança transformacional

Áreas	**Medianas**		***Mann-Whitney p-value***
	Directores	**Professores/educadores**	
Influência idealizada - atributos	4	4	0,213
Influência idealizada - comportamento	4	4	0,232
Motivação inspiracional	4	4,5	0,094
Estimulação intelectual	4	4	0,552
Consideração individual	4,5	4	0,033*

*** Significativa para nível de significância de 5%**

No que diz respeito às áreas que fazem parte dos estilos de liderança transaccional e *laissez-faire*, (ver tabela 6 e 7), os dados não permitem rejeitar as hipóteses nulas H_{B0} e H_{C0}. Os resultados dos testes provam que as opiniões dos directores e dos professores/educadores, quanto à frequência de adopção destes comportamentos por parte do director da escola, são idênticas (*p-value*>5%).

Tabela 6 – Áreas do estilo de liderança transaccional

Áreas	**Medianas**		***Mann-Whitney p-value***
	Directores	**Professores/educadores**	
Recompensa contingencial	3,75	4	0,302
Gestão por excepção - Activo	3,5	3,75	0,539

Tabela 7 – Áreas do estilo de liderança *laissez faire*

Áreas	**Medianas**		***Mann-Whitney p-value***
	Directores	**Professores/educadores**	
Gestão por excepção - Passivo	2,75	2,75	0,922
Laissez-faire	1,5	1,5	0,712

Quanto aos factores de liderança ilustrados na tabela 8 o teste de *Mann-whitney* prova que existem diferenças estatisticamente significativas nos factores "eficácia" e "satisfação", pelo que se rejeita a hipótese nula H_{D0}. São os professores/educadores quando comparados com os directores que consideram que o director tem muitas vezes, ou sempre, comportamentos tais como: "representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores", "atende eficazmente as necessidades da instituição", "mostra eficácia no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho", "trabalha com os outros de forma satisfatória", "desenvolve estratégias de liderança, cooperação, delegação, responsabilidades".

Tabela 8 – Factores de liderança

Factores	**Medianas**		***Mann-Whitney p-value***
	Directores	**Professores/educadores**	
Esforço extra	4	4	0,804
Eficácia	4	4,3	0,007*
Satisfação	4	4,5	0,008*

*** Significativa para nível de significância de 5%**

Tendo em conta as motivações de liderança, designadamente, sucesso, afiliação e poder (ver tabela 9) os resultados mostram que o poder é a motivação onde existem diferenças de opiniões entre directores e professores/educadores (*p-value*=0,004 e inferior ao nível de significância de 5%), pelo que se rejeita a hipótese nula $H_{E0.}$ Na opinião dos directores, estes nunca, ou raramente, adoptam comportamentos tais como

"procuro relacionar-me com pessoas influentes" e "nos convívios proveito para influenciar os outros a obter o seu apoio para o que quero fazer". Já na opinião dos professores/educadores, os directores, às vezes, adoptam estes comportamentos.

Tabela 9 – Motivações de liderança

Motivações	**Medianas**		***Mann-Whitney p-value***
	Directores	**Professores/educadores**	
Sucesso	4,5	4,5	0,060
Afiliação	4,5	4,5	0,409
Poder	2,5	3	0,004*

*** Significativa para nível de significância de 5%**

Por fim, testando a hipótese de que não existem diferenças de opiniões entre os directores e os professores/educadores quanto ao estilo de liderança existente na sua escola, verifica-se pelos resultados apresentados na tabela 10 que os dados não permitem rejeitar a hipótese nula $H_{F0,}$ pelo que se conclui que as opiniões do director e dos professores/educadores, quanto ao estilo de liderança do director, são iguais.

Tabela 10 – Estilos de liderança

Estilos	**Medianas**		***Mann-Whitney p-value***
	Directores	**Professores/educadores**	
Transformacional	4,1	4,1	0,387
Transaccional	3,63	3,75	0,939
Laissez-faire	2,13	2,13	0,821

Capítulo IV – Conclusões do estudo

4.1. Análise interpretativa e reflexiva dos resultados

A escola do 1.º Ciclo do EB, embora seja, habitualmente, de dimensões mais reduzidas, não deixa de ser tão complexa como as escolas de outros níveis de ensino. Nesta escola a liderança é de grande proximidade com todos os actores, levando a um modo de organização e gestão muito específico e requerendo, portanto, uma liderança própria, enleada por várias influências.

Os estudos sobre a liderança, segundo Rocha (2000), apontam que é necessário que seja repensada "a conceptualização da gestão e da liderança no âmbito das organizações educativas", destacando-se a exigência de novos líderes que concretizem os "novos desafios impostos por um sistema escolar também ele renovado" (p. 115).

No estudo achámos por bem destacar que o género feminino é apontado como o mais representativo, com maioria, nos dois grupos da investigação, os directores e os professores/educadores. A relação entre a liderança e o género é apresentada por Santos (2006) como um "efeito tecto de vidro", pois trata-se de uma barreira subtil e invisível que procura impedir as mulheres de ascenderem a posições de liderança, pelo simples facto de serem mulheres. São vários os autores, como Sousa (2006), Teixeira (1998), Rocha (2000), que nos indicam que as mulheres no exercício da liderança, comparativamente com os homens, apresentam características de um estilo de liderança transformacional, participativo, democrático e consultivo, com maior contacto e partilha de poder, com capacidade de relacionamento para influenciar os outros e preocupação com estes.

Os dados do estudo demonstram que os comportamentos de liderança dos directores das escolas do 1.º Ciclo do EB da RAM, mais frequentemente utilizados, através dos questionários aplicados aos directores, aos professores e aos educadores, apresentam maiores comportamentos ligados à liderança transformacional, seguido da liderança transaccional. A uma certa distância, com um menor valor encontra-se a liderança do tipo *laissez-faire*.

Os comportamentos de liderança transformacional mais observados, de acordo com os directores de escola, abrangem as áreas de "consideração individual" e de "influência idealizada comportamental"; e na opinião dos professores e educadores as áreas com maiores valores são a "motivação inspiracional" e a "estimulação intelectual".

A liderança transformacional, apresentada pelos inquiridos deste estudo, pelos directores, pelos professores e pelos educadores, como a mais frequentemente desenvolvida pelos directores de escola, apresenta as seguintes características: ultrapassar os interesses pessoais em prol do grupo; actuar de forma a inspirar respeito; mostrar a importância do planeamento e da especificação dos objectivos necessários a alcançar; enfatizar a importância da existência de uma missão comum na instituição; falar com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado; inspirar optimismo e confiança no futuro; reflectir sobre as situações críticas, questionando se são pertinentes; congregar perspectivas diferentes para solucionar problemas; na relação com os outros o director encara-os não só como membros do grupo, mas como pessoas; ajudar os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.

Os comportamentos dos directores das escolas, que se incidem no estilo de liderança transaccional, têm por base que o director seja capaz de desenvolver acções de recompensa face aos esforços dos outros; apurar as responsabilidades de cada membro da instituição; apresentar de forma clara as recompensas pelo alcance dos objectivos; exprimir satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objectivos; focalizar a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras; dedicar a sua atenção em detectar erros e falhas, estando aberto para ouvir críticas e queixas; procurar manter-se informado sobre todos os erros que ocorrem na instituição; focalizar a sua atenção nas falhas, face às regras estabelecidas.

O estilo de liderança *laissez-faire*, que neste estudo apresenta menores valores, nos dois grupos de inquiridos comparativamente aos estilos de liderança transformacional e transaccional, destaca que o director actua apenas quando os problemas se tornam manifestos; aguarda até que os problemas se tornem evidentes para então agir; demonstra que acredita que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos; demonstra pelas suas acções que só actua quando os problemas se tornam mais graves; procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos; está ausente quando precisam dele; procura esquivar-se de, na tomada de decisões, assumir essa responsabilidade; e demora a responder face a questões urgentes.

No estudo de Castanheira & Costa (2007) sobre os gestores escolares, a liderança transformacional e a liderança transaccional apresentaram valores bastante próximos, tal como na nossa investigação. Mas a liderança transaccional apresentou valores ligeiramente superiores, enquanto que no nosso estudo a liderança transformacional apresenta valores levemente superiores. O tipo de liderança *laissez-*

faire apresentou uma posição inferior em relação aos outros estilos de liderança, assim como no nosso estudo.

No estudo de Bento (2008) sobre os estilos de liderança dos líderes escolares da RAM, a liderança transformacional apresentou uma maior frequência de comportamentos; enquanto que o item com média de frequência mais baixa foi o *laissez-faire*, que corresponde ao estilo de liderança *laissez-faire*.

No decorrer do estudo, pudemos verificar que as escolas constituem locais de especificidade de liderança, e de liderança(s), com permanente pressão normativa e hierárquica, e são, na opinião de Greenfield (2000), "singularmente morais" e exigem uma liderança assente em processos de influência e de actividades, que sejam empreendidas tendo em vista a melhoria da eficácia da escola, através de mudanças voluntárias. Destaca-se a autonomia que, como nos diz Barroso (2005), é sempre relativa e se desenvolve num quadro de múltiplas dependências. A autonomia deve ser assumida pelo líder e pelos seus parceiros, professores e colaboradores, como um meio de realizarem e de concretizarem as suas finalidades, através da implementação do planeamento estratégico pensado e repensado e que, na prática, seja contextualizado a cada realidade escolar.

No modelo de administração e gestão das escolas, mais concretamente, no Decreto-lei n.º 75/2008, é feito um apelo à afirmação de "boas lideranças eficazes", mas onde invocam funções maioritariamente de gestão, como "dotado de autoridade" e executor local das medidas de política educativa. As competências dos directores, de acordo com a legislação consultada, situam-se, por conseguinte, mais no âmbito da gestão do que na liderança. Os directores de escola assumem a condição de "zona cinzenta", como são caracterizados por Vicente (2004).

Achámos importante relembrar que o director e/ou, a equipa directiva e o seu modo de exercer ou não uma função de liderança na escola, e não apenas de gestão, poderá certamente interferir, decididamente, na estruturação, dinamização e prossecução de qualidade no contexto escolar.

Na actuação do líder, não podemos deixar de mencionar o papel influente das culturas docentes e da colegialidade no espaço escolar, que podem propiciar ou dificultar essa acção liderante.

A liderança que é perspectivada por Sergiovanni (2004) vai ao encontro das características da liderança transformacional, com destaque para a sensibilidade à cultura, aos valores, aos desejos e às necessidades dos colaboradores. E Heitor (2006)

nos seus estudos aponta que os líderes emocionalmente inteligentes e transformacionais são mais capazes de aumentar o desempenho e a motivação dos seus colaboradores, bem como propiciar o trabalho de equipa, a estimulação da inovação e da confiança nas pessoas.

A liderança transformacional, a mais representativa neste estudo, tem como fundamento as interacções entre os líderes e os subordinados, constituindo uma nova visão de liderança onde se destaca a motivação das pessoas para superarem as expectativas, levando assim a organização e as pessoas a alcançarem desempenhos mais elevados.

Este tipo de liderança é, de acordo com Castanheira & Costa (2007), caracterizado pela sua forte componente pessoal, na medida em que os líderes transformacionais motivam os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de forma a criar inspiração para a realização de objectivos assentes em valores e ideais. Os líderes transformacionais actuam em articulação com a visão e a missão, utilizando expectativas motivadoras e desafiantes, mostrando confiança e respeito pelos subordinados, procurando assim reforçar a visão e a missão através das suas próprias acções.

Como mencionámos no percurso teórico da investigação, a liderança transaccional, na opinião de Castanheira & Costa (2007), centra-se na existência de um sistema de recompensas e de trocas aplicadas pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, dos objectivos. A liderança transaccional realça a dicotomia entre o líder/seguidor, o líder como superior e o seguidor, professores e colaboradores, como dependente, perspectivando uma componente de conformidade no interior da organização. Os líderes transaccionais detêm poder a partir da sua posição hierárquica superior, relativamente aos outros na estrutura da organização.

A liderança *laissez-faire* constitui uma, quase, não liderança em que o líder, segundo Castanheira & Costa (2007), evita a tomada de decisões e abdica da sua responsabilidade e autoridade, procurando evitar tomar decisões e atrasando respostas, deixando, pelo contrário, que os problemas se “arrastem” antes de tomar uma atitude.

É ainda interessante notar que, em relação aos factores da liderança, os directores de escola apresentaram como mais frequentes comportamentos que revelam o esforço extra, a eficácia e a satisfação do líder, enquanto que os professores e educadores revelaram que os factores de liderança mais notórios na acção do líder formal são a eficácia, a satisfação e o esforço; destacámos que ambos os grupos de

inquiridos demonstraram valores similares entre eles. Estes factores de liderança envolvem as seguintes características: no esforço extra, desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados, motiva os outros para obter sucesso, aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação; na eficácia, representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores, atende eficazmente as necessidades da instituição, mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho; na satisfação, trabalha com os outros de forma satisfatória, desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.).

Os dados do estudo de Castanheira & Costa (2007) demonstraram que o principal factor de liderança foi a eficácia, que diz respeito aos comportamentos como a eficácia do director na representação que exerce em nome dos seguidores perante as figuras hierárquicas superiores, pois a satisfação foi o item que apresentou uma média inferior. O estudo de Bento (2008) demonstrou que, face aos factores de liderança, a satisfação é apontada como o principal item, sendo que a área com uma média inferior corresponde ao esforço extra.

Dos dados da investigação destaca-se que as motivações para a liderança, segundo os directores, apontam para o sucesso e para a afiliação. A motivação para o sucesso está relacionada com o gosto em aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais e de na instituição procurar fazer cada vez melhor. A motivação de afiliação envolve os seguintes comportamentos do director: o gosto de ser uma pessoa amável e de mostrar satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio. As motivações dos líderes, de acordo com a opinião dos professores e dos educadores, apontam também com maior incidência a afiliação e o sucesso.

Na motivação e, mais concretamente, nos três tipos de motivação de McClelland, a motivação para o sucesso, ao ser dominante no líder, poderá não ser favorável e a motivação para a afiliação, ao dominar o exercício da liderança, poderá comprometer a eficácia do líder, mas quando estamos perante uma baixa motivação afiliativa poderá tornar o líder pouco sociável e levá-lo a adoptar um estilo de liderança pouco colaborativo. Podemos assim aferir que é conveniente um adequado doseamento dos três tipos de motivação nos directores de modo a que possa alcançar os seus próprios objectivos e as metas da instituição, tendo em atenção as relações que são criadas dentro do espaço de trabalho.

A motivação com menor representatividade é a motivação pelo poder, abrangendo as opiniões dos directores, dos professores e dos educadores. Esta motivação é considerada, por vários autores como Rego (1997), Bilhim (2006) ou Teixeira (1998), como um meio para alcançar o sucesso.

Com o estudo foi possível verificarmos a existência de um grau de concordância considerável entre as percepções dos directores, dos professores e dos educadores, no que respeita aos estilos de liderança desenvolvidos pelos directores de escola. Nos factores de liderança, na análise das opiniões entre o grupo de inquiridos, directores e professores/educadores, existem diferenças significativas nos factores de eficácia e de satisfação. Nas motivações de liderança estudadas: a afiliação, o sucesso e o poder, a motivação para o poder é aquela que revela a existência de diferenças de opiniões entre os directores e os professores/educadores, visto que os primeiros apontam que os directores nunca ou raramente assumem comportamentos ligados a essa motivação, enquanto que os professores/educadores indicam que os directores às vezes actuam de acordo com essa motivação.

A análise da investigação apontou para a grande importância das práticas das lideranças no contexto das organizações escolares. Mas, apesar de termos estudado os estilos de liderança centrando-nos na figura do director, como líder formal de escola, não podemos deixar de constatar que alguns autores, como são o caso de Castanheira & Costa, nos dizem que na gestão das escolas públicas portuguesas o gestor "é mais um *primus inter pares* do que o responsável unipessoal pela gestão da escola", na medida em que "existe uma relativa proximidade na apreciação positiva das tarefas de gestão entre o presidente do conselho executivo e os professores" (2007, p. 152).

Nos estudos específicos sobre as organizações educativas, de acordo com Rocha (2000), existe pouca claridade na forma como se percepcionam os papéis a serem desenvolvidos pelos líderes, sobretudo se esses líderes assumirem, simultaneamente, as funções de gestores da organização.

As escolas na prossecução da qualidade exigem, de acordo com Barroso (1991, p. 81), professores com competências de gestores que não percam a sua dimensão de professores, "que saibam adaptar as técnicas de gestão à especificidade das organizações educativas". A liderança pode exercer um papel chave no processo de construção, promoção e desenvolvimento da qualidade das escolas. É exigido aos líderes formais que ponham de lado os modos tradicionais de agir, centrados nos seus superiores, e adoptem comportamentos mais centrados nos colaboradores.

Concluímos reforçando a necessidade de ser implementada nas escolas uma liderança transformacional e democrática, que possa impulsionar uma dinâmica de trabalho mais cooperativa, com a partilha de uma visão comum e compromissos partilhados, que aproximem as pessoas e criem ligações mais estreitas entre estas e a própria escola e não de lideranças autoritárias que, de acordo com a especificidade da organização escolar, seriam não apenas contraproducentes como também educacionalmente questionáveis.

Considerações Finais

Considerações Finais

A temática da liderança em contexto escolar levanta, habitualmente, polémica e diferentes posições como por exemplo: se o líder efectivo será o líder formal ou informal; quais as práticas de liderança que devem predominar nas organizações escolares, se de domínio administrativo ou pedagógico; se a cultura docente é determinante no bom exercício da liderança ou não, entre outras questões. Temos consciência de que são inúmeras as questões que estão relacionadas com o estudo da liderança escolar. O que procurámos ao longo da investigação foi principalmente pensar e reflectir sobre a escola e a sua imagem multifocalizada, incidindo-nos, fundamentalmente, nos estilos de liderança dos directores de escola.

Com o estudo pretendemos responder à seguinte questão: quais os estilos de liderança dos directores nas escolas públicas do 1.º ciclo do EB da RAM? Para darmos resposta à nossa pergunta inicial, perspectivámos como objecto de estudo a identificação e análise dos estilos de liderança desenvolvidos pelos directores, recorrendo às referências teóricas e ao estudo empírico. Para melhor compreendermos quais os estilos de liderança dos directores de escola, aplicámos dois questionários, tendo um como público-alvo, os professores e educadores e o outro, os próprios directores, constituindo-se cada grupo em amostras representativas. Deste modo, procurámos descrever e analisar os estilos de liderança (transformacional, transaccional e *laissez-faire*), desenvolvidos pelos directores de escola, através do estudo empírico, realizado numa aproximação ao estudo de caso, que nos possibilitou: conhecer as opiniões dos directores sobre as suas práticas de liderança; conhecer as opiniões dos professores e educadores sobre as práticas de liderança desenvolvidas pelos seus directores de escola; analisar as motivações subjacentes aos estilos de liderança, considerando a opinião dos dois grupos de inquiridos; e identificar também os estilos de liderança, os factores de liderança e as motivações dominantes.

Efectivamente, o conceito que mais emerge nesta investigação é o da liderança, que nos remete para a necessidade de termos em atenção que os seus enfoques são muitos e diferentes uns dos outros, dependendo de quem e como é analisado, sejam considerados os líderes, os liderados, os factores ou as situações, com destaque para a sua adequação às especificidades das organizações a que se reportam.

Ao longo do trabalho procurámos revelar o que entendemos por liderança e liderança em contexto escolar, recorrendo à devida fundamentação teórica com base em diferentes autores. Não obstante achámos por bem revelar que embora tenhamos optado por investigar os estilos de lideranças transformacional, transaccional e *laissez-faire*, não defendemos que haja um, ou mais do que um, estilo de liderança, única e exclusivamente, recomendado e superior aos outros. Por meio dos modelos teóricos da pesquisa da investigação, abrangendo os desenvolvimentos na área da liderança escolar, perspectivámos os desafios que são colocados, na actualidade, para o desempenho dos líderes formais das escolas, partindo da identificação das representações e percepções dos sujeitos do estudo.

Os resultados da investigação apontam que as percepções quer dos directores, quer dos professores e educadores indicam o estilo de liderança transformacional como o mais frequentemente utilizado pelos directores de escola, apresentando, contudo, uma proximidade com o estilo de liderança transaccional.

Quanto aos factores de liderança, os dois grupos em estudo mostram que os três factores analisados: o esforço extra, a eficácia e a satisfação apresentam valores similares.

Os dados deste estudo demonstram ainda que, face às motivações para a liderança, os directores revelam como maiores motivações o sucesso e a afiliação, enquanto que os professores e educadores percepcionam que as motivações dos directores de escola se incidem em primeiro lugar na afiliação, seguida da motivação para o sucesso.

Dos dados da investigação, emerge ainda que não existem diferenças entre as opiniões dos directores e dos professores e educadores relativamente ao estilo de liderança utilizado pelo director de escola.

O desenvolvimento e a reflexão desta investigação contribuiram para o questionamento e a abertura a novas possibilidades de estudo da liderança em contexto escolar, assente no pressuposto de que a prática da liderança se apresenta como uma tarefa complexa e capaz de gerar diferentes percepções e compreensões. Leva-nos a salientar que existem vários tipos de liderança que possuem características próprias e produzem efeitos diferentes.

Devido às especificidades inerentes das organizações escolares consideramos que a liderança, neste contexto, necessita de modelos de participação mais horizontais, onde o líder formal seja um orientador de boas práticas, de apoio e de motivação para

um desempenho de qualidade, assente numa concepção de planeamento estratégico que deverá ser desenvolvido em cooperação pelos intervenientes do processo educativo.

Recomendações

Recomendações

Sabemos que a liderança é um processo complexo que depende do contexto específico das organizações e das escolas. Não pretendemos, por conseguinte, generalizar dados, mas apenas contribuir para uma melhor compreensão da problemática e lançar pistas para futuras investigações.

Em futuras investigações seria interessante aprofundar o tema da liderança aumentando o número de participantes no estudo, de modo a envolver os elementos que directa ou indirectamente interferem na dinâmica escolar (com maior número de professores e educadores, directores, funcionários, pais e delegados escolares).

Também para uma melhor compreensão da liderança em contexto escolar, poder-se-ia recorrer a um estudo de caso onde pudéssemos utilizar outros instrumentos, como as entrevistas e a observação.

Na nossa opinião, este trabalho propiciou-nos uma reflexão profunda no âmbito da liderança nas escolas do 1.º ciclo e foi, de facto, um momento preponderante de desenvolvimento pessoal e profissional.

Bibliografia

Bibliografia

AFONSO, N. G. (1994). *A Reforma da Administração Escolar – A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALVES, J. M. (1999). Autonomia, participação e liderança. *In* A. Carvalho; J. Alves & M. Sarmento. *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA.

ALVES, J. M. (2000). "Gestão escolar e contratos de autonomia". *In* S. N. Jesus et al. *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA.

ANTONAKIS, J. (2006). "Leadership: What is it and how it is implicated in strategic change?". *In International Journal of Management*. Cases 8 (4), pp. 4-20.

AVOLIO, B. J. & BASS, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire – Manual and sampler set*. Mind Garden.

AZEVEDO, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: ASA Editores.

BARROSO (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, J. (1991). "Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução". *Inovação*. vol. 4, N.º 2-3, pp. 55-86.

BARROSO, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Ministério da Educação.

BARROSO, J. (2000). "Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia". *In* J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BARROSO, J. (2001). "Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa". Relatório efectuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

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

BARROSO, J. et al. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

BASS B. M. (1995). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

BASS, B. M. & AVOLIO, B. J. (1990). "Developing transformational leadership", *Journal of European Industrial Training*, p. 23.

BASS, B. M. et al. (2003). “Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership”. *In Journal of Applied Psychology*. Vol. 88, N.º 2, pp. 207-218.

BEGLEY, P. (1999). *Values and Educational Leadership*. New York: State University of New York Press.

BELL, J. (2003). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENTO, A. (2008). “Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira”. *In* Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 145-157 (publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).

BILHIM, J. A. F. (2006). *Teoria Organizacional, Estrutura e Pessoas*. Lisboa: Editora: ISCSP, UTL.

BLIGLIAZZI, S. M. L. (2007). “Liderança e formação académica – Uma análise da contribuição dos cursos de pós-graduação *lato-sensu* em gestão na opinião dos alunos”. São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul – IMES.

BOGDAN, R. & BICKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (1999). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA Editores.

BRITO, C. (1994). *Gestão escolar participada – Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.

BRYANT, S. E. (2003). “The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploting organizacional knowledge”. *Journal of Leadership & Organizational Studies.*

BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Raw.

CAETANO, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

CALDWELL, B. J. & SPINKS, J. M. (1988). *The self-managing school*. Philadelphia: The Farmer Press.

CANÁRIO, R. (2003). “Mais uma reforma da gestão das escolas?” *In Cadernos da FENPROF*, N.º 37.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

CARAPETO, C. & FONSECA, F. (2006). *Administração pública – Modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.

CARDOSO, L. (2001). *Gestão estratégica das organizações – Como vencer os desafios do século XXI*. Lisboa: Editorial Verbo.

CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, A.; ALVES, J. M. & SARMENTO, M. J. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA.

CASTANHEIRA, P. & COSTA, J. A. (2007). "Lideranças transformacional, transaccional e "laissez-faire": um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ". *In* J. Sousa & C. Fino (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA.

CASTRO, C. S. (2007). *Administração e organização escolar – O direito administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.

CHAMBEL, M. J. & CURRAL, L. (1995). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Texto Editora.

CHIAVENATO, I. (1999). *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

CHIAVENATO, I. (2004). *Introdução à Teoria da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

CHIZZOTTI, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.

CHORÃO, F. (1992). *Cultura organizacional – Um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

COSTA, J. A. (1991). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, J. A. (2000). "Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas". *In* J. M. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA Editores.

COSTA, J. A.; MENDES, A. N. & VENTURA, A. (org.). (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

CUNHA, M. P. & REGO, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CUNHA, S. A. C. (1989). *Guia para a organização da escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.

DIOGO, J. (2004). "Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz?" *In* J. Costa; A. Mendes & A. Ventura. *Politicas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

DOMINGUES, I. (2003). *Gestão de qualidade nas organizações industriais: procedimentos, práticas e paradoxos*. Oeiras: Celta Editora.

DRUMMOND, V. S. (2007). *Confiança e Liderança nas organizações*. São Paulo: Thomson Learning Edições.

DULUC, A. (2001). *Liderança e Confiança: desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.

ESTAÇO, I. M. R. (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTÊVÃO, C. A. V. (2000). "Liderança e democracia: o Público e o Privado". *In* J. Costa; A. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

FACHIN, O. (2001). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva.

FALCÃO, M. N. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar – Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERREIRA, H. (2007). *Teoria política, Educação e Participação dos Professores – A administração da Educação Primária entre 1926 e 1995*. Lisboa: EDUCA.

FERREIRA, J.; ABREU, J. & CAETANO, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Editora McGraw-Hill.

FINO, C. N. (2007). "O futuro da escola do passado". *In* Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (Org.) *A Escola Sob Suspeita*. Porto: ASA.

FINO, C. N. (2008). "A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais". *In* Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp. 43-53.

FINO, C. N. (2008). "Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação)". *In* Alice Mendonça & António V. Bento (Org.). *Educação em tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp. 277-287.

FLORES, M. (2003). "Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal". *Perspectiva*. Vol. 1, n.º 2.

FONSECA, A. (2000). “A liderança escolar e a comunicação relacional”. *In* J. Costa; A. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). “Autonomia, projecto e liderança”. *In* J. Costa; A. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2007). “Modernidade, burocracia e pedagogia”. Correio da Educação, N.º 306, CRIAP-ASA.

FORMOSINHO, J. (2005). “A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias”. *In* J. Formosinho et al. *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

FORMOSINHO, J. et al. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA Editores.

FORMOSINHO, J. et al. (2005). *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

GLANZ, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança*. Porto: Edições ASA.

GOLDRING, E. B. (2006).“Liderança educacional: escolas, ambientes e ampliação dos limites”. *In* M. Preedy; R. Glatter, R. & R. Levacic (2006). *Gestão em Educação: estratégia, qualidade e recursos*. Porto Alegre: Artmed.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2003). *Os novos líderes – A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

GOMES, J. F. S.; CUNHA, M. P. & REGO, A. (org.). (2006). *Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora: RH.

GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.

GRACE, G. (1995). *School Leadership*. Beyond Education Management.

GREENFIELD, W. D. (2000). “Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança”. *In* M. J. Sarmento (org.). *Autonomia da escola – Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia Editores.

HEITOR, M. I. P. (2006). “Liderança, inteligência emocional, e organizações com desempenhos elevados: Que relações?” *In* J. F. S. Gomes; M. P. Cunha & A. Rego (org.). (2006). *Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora: RH.

HILL, M. & HILL, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

JESUÍNO, J. C. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

JESUS, S. N. et al. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA.

KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de dados – Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

LAFOND, M. A. B. et al. (1998). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: ASA Editores.

LEITHWOOD, K. & DUKE, D. L. (1999). "A century´s quest to understand school leadership". *In* J. Murphy & K. S. Louis (Ed.) (1999). *Handbook of research on Educational Administration*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 45-72.

LEMOS, J. & SILVEIRA, T. (2003). *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.

LEWIS, A. (1993). *Leadership styles*. California: American Association of school administrators.

LIMA, J. A. & PACHECO, J. A. (org.). (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas*. Porto: Porto Editora.

LIMA, L. (org.). (2006). *Compreender a Escola – Perspectivas e análise organizacional*. Porto: ASA Edições.

LIMA, L. C. (1992). "A escola como organização e a participação na organização escolar – Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)". *Caderno de Ciências Sociais*. N.º 14.

LIMA, L. C. (2003). "Democratizar a gestão é o maior dos desafios". *In Diário de Notícias*, (06/01/2003).

LIMA, L. C. (2007). "A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas". *In* M. Sanches et al. (2007). *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora.

LIMA, L. C. (s.d.). *Construindo modelos de gestão escolar. Colecção Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Editora – Instituto de Inovação Educacional.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. & FERNANDES, A. S. (coord.). (2000). *Autonomia, contratualização e Município*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, Cadernos Escola e Formação.

MAROCO, J. (2003). *Análise estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

MAROCO, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

MARZANO, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – Da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.

MENDONÇA, A. (2005). "Sucesso/Insucesso: Percursos da Organização Escolar", *In* I Colóquio DCE- UMA, Funchal.

MENDONÇA, A. (2007). *Insucesso Escolar – A escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do Século XX (1994-2000)*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade da Madeira, Funchal.

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* Oaks: Sage Publications.

MONTSERRAT, X. (2004). *Como motivar – Dinâmicas para o sucesso*. Porto: Edições ASA.

MUCHINSKY, P. M. (2004). *Psicologia Organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

MURPHY, J. & LOUIS, K. S. (Ed.) (1999). *Handbook of research on Educational Administration*. San Francisco: Jossey-Bass.

NÓVOA, A. (Coord.). (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

O.C.D.E. (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.

OLIVEIRA, S. L. (1999). *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira.

PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, A. (2006). *SPSS – Guia prático de utilização. Análise de dados para Ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

PEREIRA, O. G. (1999). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PFEFFER, J. (1994). *Gerir com poder - Políticas e Influências nas organizações*.

PIRES, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º Ciclo – O órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

PIRES, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.

PREEDY, M.; GLATTER, R. & LEVACIC, R. (2006). *Gestão em Educação: estratégia, qualidade e recursos*. Porto Alegre: Artmed.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

REGO, A. & CUNHA, M. P. (2007). *A essência da Liderança – Mudança, Resultados, Integridade.* Lisboa: Editora RH.

REGO, A. (1997). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

REGO, A. (2000). "Impactos dos docentes universitários sobre os seus ex-alunos – Uma abordagem comportamental de liderança". *In* J. M. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

REGO, A. (2002). *Comportamentos de cidadania nas organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

ROCHA, C. (2000). "Perspectivas Organizacionais sobre a Liderança Feminina em Contexto Educativo". *In* J. M. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Ministério da Educação.

ROLDÃO, V. S. (2005). *Gestão de projectos – Abordagem instrumental ao planeamento, organização e controlo.* Lisboa: Monitor.

SÁ, V. (1996). "O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes". *Revista Portuguesa de Educação*. N.º 9, pp. 139- 162.

SAMPAIO, A. (2004). *Comportamento e Cultura Organizacional*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.

SANCHES, M. F. C. (1990). "Natureza das motivações para governar a escola: comparação entre professores e conselhos directivos". *Aprender*. N.º 11, Julho, pp. 19-28.

SANCHES, M. F. C. (2000). "Da natureza e possibilidade de liderança colegial das escolas". *In* J. Costa; A. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANCHES, M. F. C. et al. (2007). *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA Editores.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *Os desafios da participação – Desenvolver a democracia na escola.* Porto: Porto Editora.

SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: ASA Editores.

SANTOS, G. G. (2006). "Género e Gestão". *In* J. F. S. Gomes; M. P. Cunha & A. Rego (org.). *Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora: RH.

SANTOS, I. (2001). *Escola Básica integrada: a dualidade em questão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SARMENTO, M. J. (1999). "Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional nas escolas". *In* A. Carvalho; J. Alves & M. Sarmento. *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA.

SERGIOVANNI, T. J. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA Editores.

SERGIOVANNI, T. J. (2004). *O mundo da liderança – Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA Editores.

SMYLIE, M. A. & HART, A. W. (1999). "School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective". *In* J. Murphy & K. S. Louis. *Handbook of research on Educational Administration*. San Francisco: Jossey-Bass.

SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOUSA, F. H. (2006). *Os comportamentos nas organizações*. Editorial Verbo.

SOUSA, J. M. & FINO, C. N. (org.). (2007). *A Escola sob suspeita*. Porto: ASA Edições.

SOUSA, J. M. (1997). "Investigação em educação: novos desafios". *In* A. Estrela & J. Ferreira (Org.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. FPCE – Universidade de Lisboa.

SOUSA, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: ASA Edições.

STAKE, R. (2003). "Case studies". *In* N. Denzin & Y. Lincoln. *Strategies of qualitative Inquiry*. California: Sage.

STAKE, R. E. (2001). "The case study method in social inquiry". *In* N. K Denzin & Y. S. Lincoln, *The American tradition in qualitative research*. California: Sage Publications.

TAVARES, M. M. V. (2004). *Desenvolvimento organizacional – Gerir as organizações em tempo de mudança*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

TEIXEIRA, M. (1995). *O professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Amadora: McGraw- Hill.

TEIXEIRA, S. (1998). *Gestão das organizações*. Amadora: McGraw-Hill.

TOMLINSON, C. A. & ALLAN, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA Editores.

VARGAS, R. (2005). *A arte de tornar-se útil – Desenvolvendo Líderes para vencer desafios*. Lisboa: Gradiva.

VENTURA, A. et al. (2006). REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación. vol. 4, n.º 4e.

VICENTE, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.

VILAR, A. M. (1993). *Inovação e Mudança – Na reforma educativa*. Porto: Edições ASA.

VITELA, A. P. (Coord.). (2003). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

WEILER, H. N. (2000). "Perspectivas comparadas em descentralização educativa". *In* M. J. Sarmento (org.). *Autonomia da Escola – Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

WEILER, H. N. (2000). "Perspectivas comparadas em descentralização educativa". *In* M. J. Sarmento (org.). *Autonomia da escola – Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

WEINDLING, D. (2006). "Planeamento estratégico nas escolas: algumas técnicas práticas". *In* M. Preddy; R. Glatter & R. Levacic R. *Gestão em Educação: estratégia, qualidade e recursos*. Porto Alegre: Artmed.

WHITAKER, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.

YIN, R. K. (1993). *Applications of case study research*. California: Sage Publications.

YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso – Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Referências Legislativas

Referências Legislativas

- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – 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 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 Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro - Modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos.

- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M – Aprova, (e altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro), o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

- Portaria n.º 110/2002, de 14 de Agosto – Define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro.

- Ofício Circular n.º 26/2007/DRAE, de 31 de Agosto.

Anexos

Anexo I

Questionário: Professores/Educadores

Este questionário contribui para uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, que tem por objectivo compreender os estilos de liderança que são desenvolvidos pelos directores nas escolas públicas da RAM. Assim, ao responder a este questionário, contribuirá para que se possa conhecer as representações sobre as práticas de liderança nas escolas públicas da RAM.

O questionário é de carácter anónimo, pedindo-lhe, por isso, que expresse livremente a sua opinião, uma vez que o seu tratamento será efectuado de forma global.

Caracterização do(a) Inquirido(a)

Sexo: M ☐ F ☐ **Idade:** ____ Anos. **Tempo de Serviço Lectivo** ____ Anos.
Habilitações literárias: _____. **Tempo na Instituição:** ____ Anos.
Tempo do(a) Director(a) no Cargo: _____ Anos. **Sexo do(a) Director(a):** M☐ F☐

Nas questões seguintes encontram-se quarenta itens descritivos. Indique para cada uma das afirmações qual a que melhor retrata o(a) director(a) da escola na qual lecciona. Responda a cada afirmação de acordo, com a seguinte escala, escolhendo apenas uma resposta para cada item:

1	**2**	**3**	**4**	**5**
Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

O(A) Director(a) da minha escola…

1.	Desenvolve acções de recompensa face aos esforços dos outros.	1	2	3	4	5
2.	Reflecte sobre as situações críticas, questionando se elas são pertinentes.	1	2	3	4	5
3.	Actua apenas quando os problemas se tornam manifestos.	1	2	3	4	5
4.	Focaliza a sua atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras existentes.	1	2	3	4	5
5.	Procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos.	1	2	3	4	5
6.	Está ausente quando precisam de si.	1	2	3	4	5
7.	Congrega perspectivas diferentes para solucionar problemas.	1	2	3	4	5
8.	Apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição.	1	2	3	4	5

9.	Aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir.	1	2	3	4	5
10.	Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser realizado.	1	2	3	4	5
11.	Mostra a importância de planear e de especificar os objectivos a alcançar.	1	2	3	4	5
12.	Apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objectivos alcançados.	1	2	3	4	5
13.	Demonstra que acredita que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos.	1	2	3	4	5
14.	Ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo.	1	2	3	4	5
15.	Na sua relação com os outros, encara-os não só como membros do grupo, mas como pessoas.	1	2	3	4	5
16.	Demonstra pelas suas acções que só actua quando os problemas se tornam mais graves.	1	2	3	4	5
17.	Actua de forma a inspirar respeito por si.	1	2	3	4	5
18.	Dedica a sua atenção em detectar erros e falhas, estando aberto em ouvir críticas e queixas.	1	2	3	4	5
19.	Procura manter-se informado sobre todos os erros que ocorrem na instituição.	1	2	3	4	5
20.	Inspira optimismo e confiança no futuro.	1	2	3	4	5
21.	Focaliza a sua atenção nas falhas, face às regras estabelecidas.	1	2	3	4	5
22.	Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade.	1	2	3	4	5
23.	Ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.	1	2	3	4	5
24.	Demora a responder face a questões urgentes.	1	2	3	4	5
25.	Enfatiza a importância de ter um sentido de missão comum na instituição.	1	2	3	4	5
26.	Exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objectivos.	1	2	3	4	5
27.	Na instituição, procura fazer cada vez melhor.	1	2	3	4	5
28.	Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho.	1	2	3	4	5
29.	Desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.)	1	2	3	4	5
30.	Gosta de aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais.	1	2	3	4	5
31.	Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados.	1	2	3	4	5
32.	Representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores.	1	2	3	4	5
33.	Na instituição, gosta de ser uma pessoa amável.	1	2	3	4	5
34.	Trabalha com os outros de forma satisfatória.	1	2	3	4	5
35.	Mostra satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio.	1	2	3	4	5
36.	Procura relacionar-se com pessoas influentes.	1	2	3	4	5
37.	Motiva os outros para obter sucesso.	1	2	3	4	5
38.	Nos convívios, aproveita para influenciar os outros e obter o seu apoio para o quer fazer.	1	2	3	4	5
39.	Atende eficazmente as necessidades da instituição.	1	2	3	4	5
40.	Aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação.	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo II

S. R.

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

EXMA. SENHORA
EDUCADORA CIDALINA GREGÓRIA
ABREU TELES
RUA COMANDANTE CAMACHO DE
FREITAS, PORTA 353
9350-075 CAMPANÁRIO

- 3781 /5

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
	12/05/08	Proc. 5.79/08	19.MAI.2008

ASSUNTO: **Aplicação de questionários**

Em referência à v/carta, informo V. Exa. que, autorizo a aplicação dos questionários, no âmbito da frequência do curso de Mestrado em Ciências de Educação – Administração Educacional, cujo tema é o de "Percursos de Liderança(s) nas Escolas: entre desafios e limitações", devendo no entanto contactar as Direcções das Escolas Básicas do 1º Ciclo, para efeitos de operacionalização.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL

(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal
✆ 291708420 Fax 291708437

Mod. IE-700-015

Anexo III

Questionário: Director(a) de Escola

Este questionário faz parte de uma investigação que está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, e tem como objectivos caracterizar e compreender os vários estilos de liderança exercidos pelos directores das escolas públicas do 1.º Ciclo do E.B. da RAM. Assim, ao colaborar no preenchimento deste questionário, irá contribuir para o conhecimento das práticas de liderança nas escolas públicas da RAM.

As informações recolhidas serão, estritamente, confidenciais. Deve, por isso, expressar livremente a sua opinião, uma vez que o tratamento dos dados será efectuado de forma agregada.

Parte I. Caracterização do(a) Inquirido(a)

1. Sexo (**assinale a sua resposta com x**): M □ F □

2. Idade: ____ Anos. **3.** Tempo de Serviço Lectivo ____ Anos.

4. Habilitações literárias: _____.

5. Tempo na Instituição: ____ Anos.

6. Tempo no cargo como Director(a): _____ Anos.

7. Concelho: _____.

Parte II. Liderança

Nas questões seguintes encontram-se quarenta itens descritivos. Indique para cada uma das afirmações qual a que melhor retrata a sua acção enquanto director(a) da escola. A palavra "outros", que aparece nas questões, está associada às pessoas que trabalham consigo na escola, nomeadamente, professores, educadores e colaboradores. Reflicta, portanto, sobre a sua relação com as mesmas. Responda a cada afirmação de acordo com a seguinte escala, escolhendo apenas uma resposta para cada item:

1	**2**	**3**	**4**	**5**
Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

Eu como Director(a) da escola…

1.	Desenvolvo acções de recompensa face aos esforços dos outros.	1	2	3	4	5
2.	Reflicto sobre as situações críticas, questionando se elas são pertinentes.	1	2	3	4	5
3.	Actuo apenas quando os problemas se tornam manifestos.	1	2	3	4	5
4.	Focalizo a minha atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras existentes.	1	2	3	4	5
5.	Procuro alhear-me quando surgem assuntos mais complexos.	1	2	3	4	5
6.	Estou ausente quando precisam de mim.	1	2	3	4	5
7.	Congrego perspectivas diferentes para solucionar problemas.	1	2	3	4	5

8.	Apuro quais as responsabilidades de cada membro da instituição.	1	2	3	4	5
9.	Aguardo até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir.	1	2	3	4	5
10.	Falo com entusiasmo sobre o que precisa de ser realizado.	1	2	3	4	5
11.	Mostro a importância de planear e de especificar os objectivos a alcançar.	1	2	3	4	5
12.	Apresento de forma clara as recompensas que irei dar aos outros pelos objectivos alcançados.	1	2	3	4	5
13.	Demonstro acreditar que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos.	1	2	3	4	5
14.	Ultrapasso os meus interesses pessoais em prol do grupo.	1	2	3	4	5
15.	Na minha relação com os outros, encaro-os não só como membros do grupo, mas como pessoas.	1	2	3	4	5
16.	Demonstro pelas minhas acções que só actuo quando os problemas se tornam mais graves.	1	2	3	4	5
17.	Actuo de forma a inspirar respeito por mim.	1	2	3	4	5
18.	Dedico a minha atenção em detectar erros e falhas, estando aberto para ouvir críticas e queixas.	1	2	3	4	5
19.	Procuro manter-me informado sobre todos os erros que ocorrem na instituição.	1	2	3	4	5
20.	Inspiro optimismo e confiança no futuro.	1	2	3	4	5
21.	Focalizo a minha atenção nas falhas, face às regras estabelecidas.	1	2	3	4	5
22.	Na tomada de decisões, procuro esquivar-me dessa responsabilidade.	1	2	3	4	5
23.	Ajudo os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.	1	2	3	4	5
24.	Demoro a responder face a questões urgentes.	1	2	3	4	5
25.	Enfatizo a importância de ter um sentido de missão comum na instituição.	1	2	3	4	5
26.	Exprimo satisfação quando os outros correspondem às minhas expectativas e aos objectivos.	1	2	3	4	5
27.	Na instituição, procuro fazer cada vez melhor.	1	2	3	4	5
28.	Mostro-me eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho.	1	2	3	4	5
29.	Desenvolvo estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.)	1	2	3	4	5
30.	Gosto de aperfeiçoar constantemente as minhas competências pessoais.	1	2	3	4	5
31.	Desenvolvo estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados.	1	2	3	4	5
32.	Represento eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores.	1	2	3	4	5
33.	Na instituição, gosto de ser uma pessoa amável.	1	2	3	4	5
34.	Trabalho com os outros de forma satisfatória.	1	2	3	4	5
35.	Mostro satisfação quando os outros ficam felizes com o meu apoio.	1	2	3	4	5
36.	Procuro relacionar-me com pessoas influentes.	1	2	3	4	5
37.	Motivo os outros para obter sucesso.	1	2	3	4	5
38.	Nos convívios, aproveito para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quero fazer.	1	2	3	4	5
39.	Atendo eficazmente às necessidades da instituição.	1	2	3	4	5
40.	Aumento a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação.	1	2	3	4	5

Comentário Geral: _____

Muito obrigada pela sua colaboração.

Questionário: Professores/Educadores

Este questionário faz parte de uma investigação que está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, e tem como objectivos caracterizar e compreender os vários estilos de liderança exercidos pelos directores das escolas públicas do 1.º Ciclo do E.B. da RAM. Assim, ao colaborar no preenchimento deste questionário, irá contribuir para o conhecimento das práticas de liderança nas escolas públicas da RAM. As informações recolhidas serão, estritamente, confidenciais. Deve, por isso, expressar livremente a sua opinião, uma vez que o tratamento dos dados será efectuado de forma agregada.

Parte I. Caracterização do(a) Inquirido(a) e do(a) Director(a)

1. Sexo (**assinale a sua resposta com x**): M □ F □

2. Idade: ____ Anos. **3.** Tempo de Serviço Lectivo ____ Anos.

4. Habilitações literárias: _____.

5. Tempo na Instituição: ____ Anos.

6. Tempo do(a) Director(a) no Cargo: _____ Anos.

7. Sexo do(a) Director(a) (**assinale a sua resposta com x**): M □ F □

8. Concelho: _____.

Parte II. Liderança

As questões seguintes consistem em quarenta itens descritivos. Indique para cada uma das afirmações qual a que melhor retrata o(a) director(a) da escola onde lecciona. Responda a cada afirmação de acordo com a seguinte escala, escolhendo apenas uma resposta para cada item:

1	**2**	**3**	**4**	**5**
Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

O(A) Director(a) da minha escola…

1.	Desenvolve acções de recompensa face aos esforços dos outros.	1	2	3	4	5
2.	Reflecte sobre as situações críticas, questionando se elas são pertinentes.	1	2	3	4	5
3.	Actua apenas quando os problemas se tornam manifestos.	1	2	3	4	5
4.	Focaliza a sua atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras existentes.	1	2	3	4	5
5.	Procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos.	1	2	3	4	5
6.	Está ausente quando precisam dele.	1	2	3	4	5

7.	Congrega perspectivas diferentes para solucionar problemas.	1	2	3	4	5
8.	Apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição.	1	2	3	4	5
9.	Aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir.	1	2	3	4	5
10.	Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser realizado.	1	2	3	4	5
11.	Mostra a importância de planear e de especificar os objectivos a alcançar.	1	2	3	4	5
12.	Apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objectivos alcançados.	1	2	3	4	5
13.	Demonstra que acredita que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos.	1	2	3	4	5
14.	Ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo.	1	2	3	4	5
15.	Na sua relação com os outros, encara-os não só como membros do grupo, mas como pessoas.	1	2	3	4	5
16.	Demonstra pelas suas acções que só actua quando os problemas se tornam mais graves.	1	2	3	4	5
17.	Actua de forma a inspirar respeito por si.	1	2	3	4	5
18.	Dedica a sua atenção em detectar erros e falhas, estando aberto em ouvir críticas e queixas.	1	2	3	4	5
19.	Procura manter-se informado sobre todos os erros que ocorrem na instituição.	1	2	3	4	5
20.	Inspira optimismo e confiança no futuro.	1	2	3	4	5
21.	Focaliza a sua atenção nas falhas, face às regras estabelecidas.	1	2	3	4	5
22.	Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade.	1	2	3	4	5
23.	Ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.	1	2	3	4	5
24.	Demora a responder face a questões urgentes.	1	2	3	4	5
25.	Enfatiza a importância de ter um sentido de missão comum na instituição.	1	2	3	4	5
26.	Exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objectivos.	1	2	3	4	5
27.	Na instituição, procura fazer cada vez melhor.	1	2	3	4	5
28.	Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho.	1	2	3	4	5
29.	Desenvolve estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.)	1	2	3	4	5
30.	Gosta de aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais.	1	2	3	4	5
31.	Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados.	1	2	3	4	5
32.	Representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores.	1	2	3	4	5
33.	Na instituição, gosta de ser uma pessoa amável.	1	2	3	4	5
34.	Trabalha com os outros de forma satisfatória.	1	2	3	4	5
35.	Mostra satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio.	1	2	3	4	5
36.	Procura relacionar-se com pessoas influentes.	1	2	3	4	5
37.	Motiva os outros para obter sucesso.	1	2	3	4	5
38.	Nos convívios, aproveita para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quer fazer.	1	2	3	4	5
39.	Atende eficazmente às necessidades da instituição.	1	2	3	4	5
40.	Aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação.	1	2	3	4	5

Comentário geral: _____

Muito obrigada pela sua colaboração.

CITMA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA MADEIRA

Rumos
Programa Operacional de Valorização do Potencial Humano e Coesão Social da RAM

QREN
QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL
PORTUGAL 2007.2013