

**Impacto da Liderança Autêntica na
Motivação/Satisfação Docente**
O caso das Eb1/PE da RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sandra Cristina Antunes Mateus

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Setembro | 2011

JMa

Imp
-R(Apend.)

**Impacto da Liderança Autêntica na
Motivação/Satisfação Docente**
O caso das Eb1/PE da RAM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sandra Cristina Antunes Mateus

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO
António Maria Veloso Bento

Dedicatória

À minha família, o meu pilar.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de algumas pessoas que, directa ou indirectamente, colaboraram na elaboração desta investigação.

Ao Professor Doutor António Maria Veloso Bento, orientador deste estudo, agradeço o facto de se ter disponibilizado para me orientar, pelos seus ensinamentos, pela sua confiança e acompanhamento.

A todos os professores e colegas de mestrado, pelos ensinamentos e apoio.

À Cisaltina Góis, pelo seu apoio, amizade e positividade.

À Secretaria Regional de Educação e Cultura, especialmente Exmo. Sr. Director Regional de Educação, Dr. Rui Anacleto, por ter autorizado a elaboração desta investigação.

A todos os directores e docentes das escolas onde foi aplicada esta investigação, pela disponibilidade e colaboração.

À Joana Bairradas, à Alexandra Marcelino, ao André Gonçalves e à Rita Ruivo por toda a sua amizade e apoio.

À Ana Crespo e à Susana Sacramento, pela paciência, compreensão e amizade.

A todos os meus amigos que tantas vezes me ouviram falar deste trabalho e sempre me incentivaram, com palavras de apoio e confiança.

À minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã, por todo o seu amor, confiança e apoio, e por terem acreditado sempre em mim.

A todos, o meu muito obrigado.

Resumo

O presente estudo de investigação desenvolveu-se partindo de uma grande questão, *qual o impacto da Liderança Autêntica na Satisfação/Motivação Docente, no caso das escolas básicas de primeiro ciclo com pré-escolar da RAM?* Nesta linha pretendeu-se verificar qual o nível de satisfação/motivação dos docentes inquiridos, quais os padrões de liderança autêntica presentes nos líderes/directores das escolas e consequentemente, aferir se esta liderança impelia ou não a motivação/satisfação dos docentes.

A revisão da literatura contemplou as temáticas em estudo, no sentido de conhecer e compreender os seus factos. Assim, abordámos a profissão docente, tentando compreender os contornos da sua situação profissional até aos dias de hoje, partindo de uma resenha histórica numa perspectiva sociológica, passando pela situação político-administrativa desta profissão. Desembarcámos assim na actualidade da docência e na preocupação com a satisfação/motivação docente. Aclarámos o conceito de motivação e expusemos as teorias existentes. Associada a desmotivação à carreira docente, descrevemos os diferentes conceitos que se interligam, o bem/mal-estar, a satisfação/insatisfação e o *burnout* docente. Entrando na liderança, descrevemos conceitos e teorias, destacando mais pormenorizadamente a liderança autêntica.

Tendo como finalidade desvendar o impacto da liderança autêntica na satisfação/motivação docente, foram aplicados dois questionários, um aos docentes e outro aos directores, de uma Eb1/PE por concelho da RAM, nas quais obtivemos uma amostra de 144 participantes. Os questionários desenvolvidos para esta investigação foram adaptações dos estudos de Jesus (1996), relativos à Satisfação e motivação docente e o ALQ (Authentic Leadership Questionnaire) desenvolvido por Avolio et al. (2007). No geral, os dados sugerem que os docentes que pertencem a esta amostra têm uma elevada motivação, um stress moderado e níveis baixos de exaustão profissional. Quanto à liderança autêntica, tanto docentes como os directores indicam que o líderes/directores de escola revelam uma autenticidade elevada. Os dados desta investigação indicam ainda que não existem correlações entre a liderança autêntica e a motivação/satisfação docente. Estatisticamente, não foram encontradas correlações entre as variáveis de stress profissional, exaustão

emocional e motivação intrínseca. Podendo concluir assim que, a liderança autêntica não exerce impacto com a motivação/satisfação docente.

Palavras-chave: Profissão Docente, Motivação, Satisfação/insatisfação docente, Liderança, Liderança Autêntica.

Abstract

The current research study was developed from a main question, what is the impact of Authentic Leadership on the Teaching Satisfaction/Motivation, concerning first grade elementary schools with pre-school at RAM? Accordingly it was intended to verify the level of satisfaction/motivation of the surveyed teachers, the authentic leadership patterns present in leaders/principals and consequently assess whether or not this leadership impelled the teaching motivation/satisfaction.

The literature review contemplated the issues under study, in order to know and understand its facts. Therefore, we approached the teaching profession, trying to understand the contours of its employment status until the present day, from a historical description on a sociological perspective, and through the political and administrative situation of the profession. Thus we came to the present time in teaching and concern for the teaching satisfaction/motivation. We clarified the concept of motivation and exposed the existing theories. Associating demotivation with the teaching profession, we described the different concepts that interconnect, comfort/discomfort, satisfaction/dissatisfaction and teacher's *burnout*. Concerning leadership, we described concepts and theories, focusing on authentic leadership in more detail.

With the aim of unraveling the impact of authentic leadership on teaching satisfaction/motivation, two questionnaires were applied, one for teachers and another for principals of an Eb1/PE of each RAM's council, in which we obtained a sample of 144 participants. The questionnaires developed for this research were adaptations of the studies from Jesus (1996), relative to teaching satisfaction and motivation and the ALQ (Authentic Leadership Questionnaire) developed by Avolio et al. (2007). Overall, data suggests that teachers who belong to this sample have high motivation, moderate stress and low levels of professional exhaustion. As for authentic leadership, both teachers and principals indicate that the leaders/principals show high authenticity. Data of this investigation also indicates that there are no correlations between authentic leadership and teaching motivation/satisfaction. Statistically, no correlation was found between the variables of occupational stress, emotional exhaustion, and intrinsic motivation. Therefore, we came to the conclusion that authentic leadership has no impact on the teaching motivation/satisfaction.

Keywords: Teaching Profession, Motivation, Teaching Satisfaction/dissatisfaction, Leadership, Authentic Leadership.

Résumé

Cette étude a été développée à partir d'une grande question, quel est l'impact de la Authentic Leadership sur satisfaction/motivation des enseignants, dans le cas du premier cycle des écoles primaires avec des pré-scolaire de RAM? Cette ligne était destinée à déterminer le niveau de satisfaction/motivation des enseignants interrogés, quels sont les modes de direction actuelle de leaders authentiques / directeurs d'écoles et d'évaluer ainsi si oui ou non ce leadership poussé la motivation/satisfaction des enseignants.

La revue de la littérature examinée les questions à l'étude, de connaître et de comprendre vos faits. Nous avons donc abordé le métier d'enseignant, essayant de comprendre les contours de votre statut d'emploi jusqu'à ce jour, dans une perspective historique, sociologique, par la situation politique et administrative de la profession. Nous avons atterri, à l'heure actuelle, dans l'enseignement et le souci de la satisfaction/motivation des enseignants. Nous avons clarifié le concept de motivation et les théories exposées. La motivation associée à la profession enseignante, nous décrivons les différents concepts qui sont interconnectés, bien/mal-être, satisfaction/insatisfaction et d'épuisement enseignant. Saisie les concepts de leadership et les théories de décrire, de façon plus détaillée en soulignant le leadership authentique.

Dans le but de démêler l'impact du leadership authentique dans la satisfaction/ motivation de l'enseignant, ont été appliquées deux questionnaires, un pour les enseignants et autres administrateurs d'un comté par Eb1/PE de RAM, dans lequel nous avons obtenu un échantillon de 144 participants. Les questionnaires élaborés pour cette recherche sont les études des adaptations de Jesus (1996), relative à la satisfaction des enseignants et de la motivation et ALQ (Authentic Leadership Questionnaire) développé par Avolio et al. (2007). Globalement, les données suggèrent que les enseignants qui appartiennent à cet échantillon ont une forte motivation, un stress modéré et de faibles niveaux d'épuisement professionnel. En ce qui concerne le leadership authentique, à la fois enseignants et les directeurs indiquent que les dirigeants/leaders d'établissements montrent une authenticité élevée. Les données indiquent également que dans cette enquête il n'existe pas de corrélations entre l'authentique leadership et la motivation/ satisfaction de l'enseignement. Statistiquement, aucune corrélation n'a été trouvée entre les variables du stress professionnel, l'épuisement émotionnel et la motivation intrinsèque. Nous pouvons

ainsi conclure que, le leadership authentique n'a aucun impact sur la motivation /satisfaction de l'enseignement.

Mots-clés: Profession enseignante, motivation, satisfaction/insatisfaction, leadership, leadership authentique.

Resumen

El presente estudio de investigación se ha desarrollado partiendo de una gran cuestión, *¿cuál el impacto de mando auténtico en la Satisfacción/Motivación de los profesores, en el caso de las escuelas primarias con guarderías del RAM?* En esta línea se ha pretendido comprobar cuál el nivel de Satisfacción/Motivación de los profesores inquiridos, cuales los padrones de mando auténtico presentes en los directores de las escuelas y consecuentemente, comprobar si este mando llevaba o no a la Satisfacción/Motivación de los profesores.

La revisión de la literatura ha contemplado los temas en estudio , con el objetivo de conocer y comprender los límites de su situación profesional hasta los días de hoy, partiendo de un reseña histórica en una perspectiva sociológica, pasando por la situación político-administrativa de esta profesión. Hemos llegado así a la actualidad del profesorado y en la preocupación con la satisfacción/motivación de los profesores.

Hemos apurado el concepto de motivación y hemos expuesto las teorías existentes. Asociada a la desmotivación a la profesión de profesor, hemos descrito los diferentes conceptos que se interconectan, el bien/mal estar, la satisfacción/insatisfacción y el burnout del profesor. Entrando en el mando, hemos descrito conceptos y teorías, destacando con más pormenores el mando auténtico.

Teniendo como finalidad desvendar el impacto en el mando auténtico en la satisfacción/motivación del profesor, han sido aplicados dos cuestionarios, uno a los profesores y otro a los directores, de una Eb1/PE por “concelho” de la RAM, en las cuáles hemos obtenido una muestra de 144 participantes. Los cuestionarios desarrollados para esta investigación son adaptaciones de los estudios de Jesus (1996), relacionados con la satisfacción y motivación del profesor y el ALQ (Authentic Leadership Questionnaire) desarrollado por Avolio et al. (2007). En general, los datos sugieren que los profesores que pertenecen a esta muestra tienen una elevada motivación, un estrés moderado y niveles bajos de extenuación profesional. En cuanto al mando auténtico, profesores y directores indican que los directores de escuela revelan una autenticidad elevada. Los datos de esta investigación indican aún que no existen correlaciones entre el mando auténtico y la motivación/satisfacción del profesor. Estadísticamente, no han sido encontradas correlaciones entre las variables del estrés profesional, extenuación emocional y

motivación intrínseca. Concluyendo, el mando no ejerce impacto en la motivación/satisfacción de los profesores.

Palabras llave: Profesor, Motivación, satisfacción/insatisfacción de los profesores, mando, mando auténtico.

Sumário

Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	vi
Résumé	viii
Resumen	x
Sumário	xii
Índice de tabelas	xv
Índice de figuras	xvi
Siglas utilizadas	xvii
Introdução	15
Capítulo I – Enquadramento temático	19
1. Enquadramento temático	20
1.1. Problema e objectivos do estudo	20
1.2. Questões de investigação	21
Capítulo II – Revisão da literatura	23
Parte I.....	24
A profissão docente	24
1. A profissão docente numa perspectiva sociológica.....	24
2. A profissão docente na actualidade - numa perspectiva Político-educativa.....	28
Parte II	34
Motivação	34
3. Conceito de Motivação	34
4. Perspectivas teóricas Gerais	36
4.1. Correntes históricas e Teorias sobre a Motivação Humana	37
5. O Problema da Motivação/desmotivação docente	47
6. O mal-estar Docente	50
7. Síndrome de exaustão ou <i>Burnout</i> docente	51
8. A satisfação/insatisfação docente	53
Parte III.....	55
Liderança	55
9. A Liderança	55

9.1. Conceito.....	56
9.2. Estilos de Liderança.....	58
10. Liderança em contexto escolar – impacto e poder	63
Parte IV.....	66
Liderança autêntica.....	66
11. Contextualização da Liderança Autêntica	66
11.1. Clarificação de termos e conceitos	67
11.2. <i>Authentic Leadership Questionnaire</i> (ALQ) e as quatro dimensões da liderança autêntica	69
12. O Impacto da liderança autêntica nos seus seguidores.....	73
13. A liderança autêntica nas organizações escolares	76
Capítulo III – Metodologia e Análise de dados	78
1. Considerações Metodológicas	79
1.1. Questões de investigação.....	81
1.2. Instrumentos	81
1.3. Variáveis em estudo.....	90
2. Localização do estudo	93
2.1. Selecção da amostra.....	94
2.2. Procedimentos	94
3. Análise e interpretação de resultados	95
3.1. População em estudo	95
3.2. Procedimentos	101
3.3. Análise descritiva e relações entre as variáveis.....	102
Capítulo IV – Discussão, conclusões e recomendações	107
1. Discussão e conclusões.....	108
1.1. Considerações finais	114
2. Limitações e recomendações	116
Referências Bibliográficas	118
Netografia	127
Legislação consultada	128
Apêndices	129
Apêndices I – Pré-teste dos questionários aos docentes.....	130
Apêndices II – Pré-teste dos questionários aos directores.....	135
Apêndices III- Questionário aplicado aos docentes	138

Apêndices IV- Questionário aplicado aos directores	144
Apêndices V- Pedido de autorização ao Director Regional de Educação.....	147
Apêndices VI- Carta aos directores de escola	149
Anexos	151
Anexo I – Informação facultada pela SREC relativamente ao número de escolas Eb1/PE públicas da RAM.....	152
Anexo II – Autorização para aplicação do estudo.....	160

Índice de tabelas

Tabela 1 - Características dos paradigmas qualitativo e quantitativo, segundo Reichardt e Cook (1986).....	80
Tabela 2 - Item alterado depois do pré-teste.....	84
Tabela 3 - Itens e questões do questionário aos docentes relativamente à variável motivação intrínseca.	85
Tabela 4 - Itens e questões do questionário aos docentes relativamente à variável stress profissional.	86
Tabela 5 - Itens e questões do questionário aos docentes relativamente à variável exaustão emocional.	87
Tabela 6 - Itens e questões do questionário aos docentes relativamente à liderança autêntica	88
Tabela 7 - Itens e questões do questionário aos docentes relativamente à percepção dos docentes sobre o apoio do líder/director.....	89
Tabela 8 - Itens e questões do questionário aos directores relativamente à liderança autêntica.....	90
Tabela 9 - Variáveis presentes no estudo e respectivas questões de investigação.	92
Tabela 10 - Distribuição das Eb1/PE da RAM por concelhos.	93
Tabela 11 - Descrição, vantagens e desvantagens de uma amostra aleatória.....	94
Tabela 12 - Número de questionários enviados e recebidos	96
Tabela 13 - Percentagens da amostra do inquéritos recebidos por concelho.	96
Tabela 14 - Análise factorial exploratória	102
Tabela 15 - Média e desvio padrão das variáveis docentes em estudo.....	103
Tabela 16 - Relações entre as variáveis em estudo e alphas de cronbach.....	104
Tabela 17 - Médias da avaliação dos directores relativamente à sua própria autenticidade.	105
Tabela 18 - Autenticidade percebida pelos professores vs Autenticidade percebida pelos líderes/directores	106
Tabela 19 - Coeficientes beta estandardizados, obtidos nas equações de regressão realizadas entre a motivação intrínseca e as variáveis de mal-estar docente.....	106

Índice de figuras

Figura 1- Hierarquia das necessidades humana e meios de satisfação.....	37
Figura 2- O líder autêntico e o desenvolvimento dos seus seguidores.....	74
Figura 3- Distribuição por concelho dos inquéritos recebidos.....	97
Figura 4- Representação do número dos docentes participantes consoante o sexo.....	97
Figura 5- Ilustração da distribuição da amostra de docentes segundo a situação profissional.....	98
Figura 6 - Ilustração da distribuição do grau académico dos docentes inquiridos.....	99
Figura 7- Ilustração da distribuição da amostra de directores segundo o sexo.....	99
Figura 8- Ilustração da distribuição da amostra de directores segundo a situação profissional.....	100
Figura 9- Ilustração da distribuição do grau académico dos directores inquiridos.....	100

Siglas utilizadas

Sigla	Descrição
ALQ	<i>Authentic Leadership Questionnaire</i>
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
RAM	Região Autónoma da Madeira
Eb1/PE	Escola do primeiro ciclo do ensino básico com pré-escolar
IMQ	<i>Intrinsic Motivation Questionnaire</i>
SREC	Secretaria Regional de Educação e Cultura

A sociedade contemporânea encontra-se em constante alteração, mudança e inovação. Todos os dias surgem novas teorias, novas técnicas, novos métodos e novas tecnologias. O humano tem que, no mundo hodierno, ter a capacidade de mudar rapidamente, de se actualizar e de se adaptar. A mudança nunca foi fácil para o ser humano, toda a história prova que as mais difíceis revoluções foram aquelas que exigiam mudanças sociais profundas. A educação é uma das áreas que afigura as maiores preocupações, tanto a nível político como social. A escola é o local onde se formam crianças, que amanhã serão os adultos da sociedade, e os docentes os mais responsabilizados por essa tarefa.

Em tempos a profissão docente era vista com um estatuto social superior. A figura carismática do docente, portador do conhecimento, atribuía-lhe um enorme prestígio na sociedade. Esta imagem foi-se degradando desde as últimas décadas, não sendo nada raro encontrarmos discursos e estudos relativos à desmotivação ou ao mal-estar docente.

Do ensino e da educação de sucesso, advêm de uma série de ramificações e premissas que levarão ao sucesso dos alunos, a motivação da docência é seguramente uma mais valia para que este processo atinja todo o sucesso, nesta área de extrema importância para a sociedade, a educação. Defrontamo-nos assim com a desmotivação docente e a preocupação em encontrar um ponto de equilíbrio, neste sentido debruçamo-nos sobre os estudos de Jesus (1996), no sentido de compreender melhor a motivação e a satisfação docente. Toda a conjuntura reclama por lideranças fortes, capazes de conduzir os docentes à mudança, à eficácia e eficiência do seu exercício.

A liderança é uma temática de preocupação da actualidade, muitas páginas já se escreveram sobre esta temática, muitos estudos e muitos autores se debruçaram sobre este tema. Alguns propõem técnicas para liderança, outros descrevem características dos líderes. A ânsia de encontrar uma receita pronta para uma liderança eficaz dispersa-se, pois todos concluem que não existe uma fórmula para a liderança.

Os novos estudos sobre liderança apontam para a liderança autêntica. Foram os mais recentes flagelos sociais como a falta de valores, ética e a incoerência entre palavras e acções que despoletaram estes novos estudos. A emergência da procura do líder que dê mais ênfase à pessoa, que esteja atento, que incentive a comunicação, a participação e a cooperação, que promovam capacidades psicológicas positivas e que actuem segundo altos

padrões de conduta moral e ética. A teoria desenvolvida por alguns autores como Avolio (2006), Luthans (2006), Gardner (2005) e Walumbwa (2005). Walumbwa *et al.* (2008), apresenta uma nova visão de liderança, assente em quatro pressupostos base: a auto-consciência, a transparência, a ética/moral e o processamento equilibrado (*Balanced Processing*).

Acreditamos que a organização escola necessita de líderes autênticos, que incentivem capacidades positivas, que motivem e que inspirem, para que possam atingir uma eficácia e eficiência, subindo degrau a degrau para o patamar de uma melhor educação.

Neste estudo constará o capítulo I, no qual consistirá o enquadramento do tema, o problema sobre o qual nos debruçaremos, os objectivos e as questões de investigação. No capítulo II apresentaremos a revisão da literatura. Na primeira parte faremos uma abordagem à a profissão docente, tentando compreender os contornos da sua situação profissional até aos dias de hoje, partindo de uma resenha histórica numa perspectiva sociológica, passando pela situação político-administrativa desta profissão. Na segunda parte entraremos na actualidade da docência e na preocupação com a satisfação/motivação docente. Definiremos o conceito de motivação, abordando as correntes históricas e as teorias sobre a motivação humana, como a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, dos dois factores de Herzberg, a teoria Relacional de Nuttin, da motivação intrínseca e auto-determinação de Deci, atribuição causal de Weiner, a teoria da motivação para a realização de Atkinson, a teoria da aprendizagem social de Rotter, da auto-eficácia de Bandura, assim como as teorias mais contemporâneas de Clayton Alderfer e McClelland. Descritas as teorias da motivação humana, exporemos o problema da motivação/desmotivação docente, assim como o mal-estar, o síndrome de exaustão ou *Burnout*, e a satisfação/insatisfação docente. Na terceira parte abordaremos a liderança, definiremos conceitos e estilos, como o autoritário, liberal e democrático, os estilos visionário, conselheiro, relacional, democrático, pressionador e dirigista, assim como o transformacional e transaccional. Nesta parte faremos ainda uma abordagem à liderança em contexto escolar, o seu impacto e poder. Na quarta parte vamos pronunciar-nos sobre liderança autêntica, clarificando termos e conceitos. Iremos também descrever o *Authentic Leadership Questionnaire* (ALQ) e as quatro dimensões da liderança autêntica: a auto-consciência, transparência, ética e moral e o processamento equilibrado (*Balanced*

Processing). Falaremos ainda do impacto da liderança autêntica nos seus seguidores, assim como liderança autêntica nas organizações escolares.

O capítulo III fará referência à metodologia e análise de dados, constando as considerações metodológicas, as questões de investigação, os instrumentos, inquérito por questionário, assim como o pré-teste aos questionários. Descreveremos também os questionários aos docentes, assim como as variáveis em estudo, a localização do estudo, a selecção da amostra e os procedimentos. Na análise e interpretação de resultados, apresentaremos os dados da população em estudo, os procedimentos e a estratégia de análise de dados, a qualidade psicométrica dos instrumento, a análise descritiva e relações entre as variáveis.

No capítulo IV apresentaremos a discussão dos dados, as considerações finais, assim como as limitações e recomendações deste estudo.

Capítulo I – Enquadramento temático

1. Enquadramento temático

A temática desta investigação baseia-se na liderança autêntica e no impacto que esta exerce na motivação/satisfação docente. Relativamente à motivação docente, verificámos que já existem alguns estudos elaborados nesta área, sendo o impacto desta satisfação/motivação no ensino e na aprendizagem dos alunos uma temática alvo de preocupações.

A liderança é nos dias de hoje, uma temática bastante estudada ao nível educacional. O seu conceito, papel e impacto em todos os âmbitos do ensino, são estudos que foram surgindo ao longo das últimas décadas. No entanto, poucos foram os estudos que tentaram encontrar uma relação entre a liderança e a satisfação/motivação docente. Os líderes de escola são pessoas que precisam de, acima de tudo, estar motivados e empenhados, possuírem um carácter e uma conduta moral elevada, sendo transparentes nas suas acções e palavras, incentivando o trabalho em parcerias inspirando a sua equipa, a produzir um trabalho com valor e eficácia, como acrescenta Goleman (2002) “Sentir que se está a caminhar para a realização de um sonho é um estado de espírito que liberta a paixão, a energia e o entusiasmo pela vida. No caso dos líderes, o entusiasmo transmite-se aos subordinados” (p.139). Procuramos assim para as nossas escolas líderes autênticos; sendo esta teoria, muito recente sem estudos implementados em Portugal.

As mais recentes alterações ao nível das políticas educativas, a decrescente valorização da profissão docente e as grandes e rápidas mudanças ao nível da sociedade, têm feito salientar um docente insatisfeito e desmotivado. Wiliam James citado por Estanqueiro (1992) preconiza que “o mais profundo princípio da natureza humana é o desejo de ser apreciado”, assim sendo, se observarmos quais as variáveis da motivação intrínseca, exaustão e stress profissional docente nas escolas, poderemos interpretar se existe uma relação com o líder mais autêntico, e qual a percepção dos docentes sobre o apoio prestado pelo líder/director.

1.1. Problema e objectivos do estudo

Como explica Sousa (2009), o problema é por onde começa a investigação, é a pergunta científica a que se anseia responder. O problema deverá estar bem formulado, pois daqui surgirão as questões que nos levarão à resposta. O mesmo autor sintetiza que “a formulação da problemática condensando-a numa interrogação clarifica e simplifica a

questão, permitindo que se pense na investigação como o modo de pesquisar a resposta mais adequada para o problema levantado” (p.43).

Identificar e definir um problema é assim fundamental, Almeida & Freire (2008) rematam que, “qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema” (p.36). No caso da presente investigação, ambicionou-se problematizar:

Qual o impacto da Liderança Autêntica na Satisfação/Motivação Docente, no caso das escolas básicas de primeiro ciclo com pré-escolar da RAM?

Os objectivos vêm clarificar o problema, formando uma linha de orientação. Almeida & Freire (2008) sugerem que “na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objectivos operacionais” (p.21).

Os objectivos desta investigação são, em primeiro lugar, verificar quais os níveis de satisfação/motivação e mal-estar docente, verificando a sua motivação intrínseca, stress e exaustão profissional. Em segundo lugar pretendemos verificar se, segundo os docentes, os líderes/directores das escolas básicas com primeiro ciclo da Região Autónoma da Madeira, são mais ou menos autênticos, quais as suas características mais proeminentes. Desta forma pretendemos igualmente verificar qual o seu impacto na motivação/satisfação docente, apoiando-nos também na percepção dos docentes relativamente ao apoio prestado pelo líderes de escola. Finalmente será importante identificar, qual a noção dos líderes em relação à sua própria liderança autêntica e se esta avaliação será muito diferente da dos docentes.

1.2. Questões de investigação

Partindo do problema e dos objectivos, poderemos definir questões de investigação. De acordo com Sousa (2009) “o problema deve ser equacionado de modo operacional e constatável, relacionando os vários factores com o fenómeno em estudo” (p. 83), e posteriormente, partiremos para a recolha e análise dos dados. Partindo assim do problema desta investigação e dos seus objectivos, apresentaremos as questões que nos facilitarão o encontro da resposta ao problema inicial.

Q1- Qual o nível de motivação/bem-estar docente?

Q2- Qual o nível de liderança autêntica dos líderes/directores das escolas EB1/PE da RAM, segundo dos docentes?

Q3- Qual o impacto da liderança autêntica na motivação/bem-estar docente?

Q4- Existem diferenças significativas entre os níveis de liderança autêntica enunciadas pelos docentes e pelos directores?

Enquadrada a temática em estudo, definido o problema e os seus objectivos, assim como as questões de investigação, procuraremos dar-lhes resposta através da pesquisa bibliográfica e conseqüente revisão literatura, assim como através da análise dos dados recolhidos.

Parte I

A profissão docente

1. A profissão docente numa perspectiva sociológica

A profissão docente é hoje perspectivada de forma bem diferente do que fora no passado. Não há discurso sobre educação que não aborde as temáticas das funções docentes, do seu contributo fundamental para a educação e do seu impacto no processo educativo. Compreendendo um pouco da evolução e do passado da profissão docente, compreenderemos melhor a situação actual deste grupo profissional.

Inicialmente a docência era exercida por indivíduos sem habilitações específicas para o ensino. O mestre-escola, como era conhecido o docente entre os séculos XVI e XVII, é visto como um “indivíduo sem nenhuma preparação para o exercício das actividades docentes e com um estatuto sócio-económico muito baixo”, tal como afirma Nóvoa (1986, p.17). Os séculos XVII e XVIII trazem consigo pequenas alterações a esta condição, segundo Nóvoa (1995),

a génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente confiando um corpo de saberes e de técnicas a um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (pp.15-16)

Nesta altura, a docência era vista como uma actividade exercida a tempo parcial, mas a sociedade foi exigindo novos métodos, novas técnicas e um aperfeiçoamento das funções docentes, e a partir do século XVIII já se começa a encarar o ensino como ocupação principal. Esta ocupação, que inicialmente era associada a congregações religiosas passa, neste século, a deter a intervenção do Estado.

Ao atribuir significância a esta função, o Estado pretende definir “regras uniformes de selecção e de nomeação de professores” (Nóvoa, 1986, p.17), criando um corpo profissional que obedeça às regras do estado. O exercício da actividade docente passa a

atender a um leque de regras e condições, permitido o seu exercício apenas mediante licença ou autorização do Estado. Toda esta nova organização confere aos professores um novo papel na educação e na sociedade, facilitando a sua ascensão social. Vieira (2003) afirma que nesta época,

os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação. Ao fazê-lo, criam as condições para valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional (p.22).

Entrando no século XIX regista-se uma expansão escolar, devido a uma maior procura do ensino. O professor já alcançou um estatuto social elevado e detém o respeito de toda sociedade. Começam agora a surgir os primeiros centros de formação especializada para professores, permitindo segundo Nóvoa, “por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e por outro, a organização de um controlo estatal mais estrito” (1995, p.18). Em meados deste século, a visão da sociedade perante o professor chega a ser dualista, sendo uma classe social com características muito específicas.

A imagem social do professor continua a sofrer contradições, “a feminização do professorado (...) introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão” (Nóvoa, 1995, p.18). Até então, o ensino era ministrado apenas por homens, poucas foram as mulheres que até esta altura exerciam a função docente, sendo apenas em escolas de raparigas, fenómeno também bastante diminuto. Lopes (2001) defende que as mulheres, neste contexto “simultaneamente ameaçador e prometedora, regulador e emancipador, nem se negligenciam nem foram negligenciadas: a emancipação pelo saber torna-se possível também para elas” (2001, p.13). Com a entrada de cada vez mais elementos do sexo feminino, a profissão docente, embora dominada pelo sexo masculino, assume novos contornos. Como explica Benavente (1990), para as mulheres o ensino era encarado de forma diferente,

uma vez professores, ao “serviço” das crianças, estas mulheres vivem uma profissão que não é propriamente uma carreira: é-se professores do ensino primário para toda a vida. São, como dissemos, a maioria numa pirâmide hierárquica dominada por homens; o seu trabalho,

de carácter marcadamente ideológico (educar, socializar, transmitir os saberes socialmente legítimos) têm a ver com a reprodução de ideologia. O mundo das professoras é um mundo dominado que se ignora como tal” (p.85)

Na época aprendia-se, segundo os manuais escolares, qual o papel da mulher e do homem. Quando começaram a ser as mulheres em maior número na profissão docente, numa sociedade discriminatória, expandem-se fortes conflitos e enormes contradições.

Chegamos assim ao século XX, no qual as primeiras décadas foram de glória para esta actividade profissional. Surgem agora associações de professores, novos institutos de formação inicial de professores e novos suportes legais para esta actividade, contribuindo para uma maior valorização desta carreira docente.

A classe docente é invadida por uma desprofissionalização a partir da ditadura militar de 1926, pois são eliminadas as associações de professores e encerradas as Escolas do Magistério Primário, diminuindo a formação de professores, que se reflectiria anos mais tarde. É nos anos cinquenta e sessenta que se começa a assistir a uma enorme aceleração na reconstrução económica, nesta época, tal como afirma Cavaco (1993), “o ensino é solicitado a dar resposta a novas necessidades e a maiores aspirações sociais” (p.85). Com esta crescente procura, o ensino preparatório e secundário entram em expansão, fazendo-se sentir a carência de professores, o que leva a novas alterações na formação e admissão de novos docentes.

A situação económica e social do professor degrada-se a partir daqui, a “democratização do ensino” por Veiga Simão, vem contribuir para a precariedade profissional. Ao longo da década de setenta e oitenta agrava-se essa situação, tal como refere Nóvoa (1995),

durante o Estado Novo, por via de uma política de desvalorização do professorado, mas também no pós-25 de Abril, onde as dimensões ideológicas prevaleceram sobre os critérios profissionais, e no âmbito da reforma de 1986 com o acentuar de um fosso que separa os actores e os decisores. Por outro lado, é evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites, mas também contribuíram

para movimentos de desprofissionalização do professorado. Refiram-se, por último, certas correntes pedagógicas como as teses da descolarização e da educação permanente. (p.21).

Também Vieira (2003) defende que a reforma de Veiga Simão contribuiu para o aumento abrupto do número de alunos, no sentido da diminuição da alfabetização e consequentemente o aumento do número de professores. Este autor clarifica que, a falta de um tão grande número de professores com formação na época, leva a que a sua contratação seja feita sem o critério da qualificação profissional, sendo a profissão encarada muitas vezes como passageira. Esta nova forma de recrutar professores levou à degradação da imagem social do professor.

A desvalorização da profissão docente, nesta época, continua a ser imputada por vários autores ao acrescente aumento do elemento feminino na classe docente. Este ainda é associado ao lar, a menos destreza cognitiva e à subordinação masculina, desvalorizando-se socialmente todas as funções exercidas pelo elemento deste sexo. Neste sentido, Lopes (2001) defende que “as transformações que o exercício da actividade docente vai sofrer não podem ser imputadas pelo menos apenas à feminização” (p18).

O agravamento das condições económicas da época, também se reflectiram na educação e na vida do professor português, segundo Cavaco (1993),

as economias no campo da educação reflectem-se nas escolas, em várias vertentes. No agravar das condições de trabalho que sempre foram de pobreza, nas limitações acrescidas quanto às condições de autoformação e de actualização ao dispor dos docentes, na degradação acentuada do seu estatuto económico e social (p.94).

A instabilidade profissional repentina despoletada pela crescente mobilidade geográfica, começa agora ser uma questão de preocupação. Cavaco (1993) e Lopes (2001) defendem que esta mobilidade também contribuiu para a degradação das condições de vida desta classe profissional, pois os professores começam agora a mudar de escola e até de região com muita frequência, tornando o contacto com a organização escolar superficial e transitório.

A partir desta época e até aos dias de hoje, encontramos vários estudos relativos aos factores e consequências da desmotivação docente, sendo esta temática motivo de grande preocupação por parte das ciências da educação e até das entidades governamentais. Encontramos o docente de hoje desmotivado, desprestigiado e com a sua imagem desgastada, Jesus (1996) debruçando-se sobre vários estudos abrevia que, os principais factores são

a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, o impacto dos meios de comunicação social, a desvalorização do “saber escolar”, o baixo salário, a feminilização e a juvenilização do corpo docente, o elevado número de professores e a baixa qualificação académica de muitos dele (p.23).

Dez anos antes, já Nóvoa (1986) alertava para esta crise profissional, indicando as “pedagogias não-directivas”, o “movimento de descolarização” e as “abordagens institucionalistas”, como os motores da degradação da profissão. Para Estrela (1993), questões como o profissionalismo e a deontologia docente poderão ser factores que colocam em causa a profissão e, desta forma, originarem a desmotivação profissional. A autora defende a criação de códigos deontológicos, pois estes trariam consigo algumas normas regulamentadoras da ética e profissionalismo, conduzindo ao prestígio social que a profissão o exige e alimentando a estabilidade profissional.

Na viragem para o século XXI, o estado da educação em Portugal é alvo de fortes preocupações a todos os níveis, Nóvoa (2005) reflecte que tamanha agitação se deve a vários factores mas, fundamentalmente, às constantes reformas que se fizeram sentir, nas últimas décadas. Apesar disso, o atraso no ensino português perante o reflexo Europeu é evidente; e fonte de inquietações.

2. A profissão docente na actualidade - numa perspectiva Político-educativa

A Constituição da Republica Portuguesa é um conjunto de direitos e liberdades fundamentais, agrupados num texto legal, fundamental e básico. Aqui encontramos um conjunto de artigos dedicados ao ensino, no qual identificamos as suas principais directrizes politico-educativas. Assim, encontramos no Artigo 9º alínea f) que, é tarefa fundamental do Estado “assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e

promover a difusão internacional da língua portuguesa”. No artigo 73º, referente à educação, cultura e ciência defende que:

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

O artigo 74º, também desta constituição assegura o direito ao ensino, à igualdade de oportunidades e as competências do Estado na realização das políticas educativas. Quanto ao papel do professor e a participação democrática no ensino, o artigo 77º especifica que:

1. Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.
2. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.

A Lei de Bases do Sistema Educativo data de 1986 e estabelece o quadro legal do sistema educativo português. “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art.1º alínea 2.). A partir da data da sua primeira elaboração tem sofrido algumas alterações e ajustes, como as alterações introduzidas pela Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro, Lei n.º 45/2005, de 30 de Agosto e Lei n.º 89/2009, de 27 de Agosto.

Na Lei nº46/1986, de 14 de Outubro, encontramos os objectivos para a Educação Pré-escolar, no artigo 5º e no artigo 7º para o primeiro Ciclo. O artigo 8º especifica ainda que

do ensino básico fazem parte três ciclos, do qual o primeiro é o primeiro ciclo do ensino básico, o ponto 1 na alínea a) indica que “no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”;

O capítulo IV da LBSE, clarifica-nos as especificidades dos recursos humanos no sistema educativo português. Os educadores de infância e aos professores do primeiro ciclo do ensino básico encontram no artigo 33º os princípios gerais sobre a formação:

1 - A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

2 - A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada

por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito.

O enquadramento legal relativo à formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário, contra-se exposto no artigo 34º:

- 1 - Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino.
- 2 - O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente.
- 3 - A formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário.

Este quadro legislativo aborda ainda os princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação, no artigo 39º:

- 1 - Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.
- 2 - A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.
- 3 - Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões da avaliação referida no número anterior.

O artigo 36.º, desta lei, prevê que o governo faça aprovar, sob a forma de decreto-lei, legislação complementar relativa a carreiras de pessoal docente, definindo os princípios gerais a que estas devem estar sujeitas. É neste sentido que surge Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, num contexto de reforma educativa, o Governo da época aprova um

estatuto da função docente, descrevendo toda a vida profissional docente, desde o início das suas funções até à reforma. Este diploma surge na tentativa de juntar várias legislações, compilando em apenas uma na qual se define a aplicação do estatuto, esclarecendo o que se entende por pessoal docente, bem como os princípios pelos quais se deve orientar a sua actividade. Perante esta legislação definem-se conceitos, princípios legais, enunciam-se os direitos e os deveres dos docentes, organiza-se a formação, o recrutamento e a selecção, organização por quadros, vinculação, a carreira docente, a remuneração, a mobilidade, as condições de trabalho, o regime disciplinar, o limite de idade e a aposentação e outras disposições.

A necessidade sentida em valorizar a profissão originou um processo de revisão do Estatuto da Carreira Docente. Foram assim concretizadas medidas, através do Decreto-Lei n.º1/98 de 2 de Janeiro, capazes de promover a diversificação de perfis profissionais e a especialização dos agentes educativos, para apoio aos alunos e às escolas, no quadro do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos. Este documento visa exaltar o papel essencial e insubstituível dos educadores e dos professores, com vista à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Estes dois documentos foram fundamentais para o consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social. Contudo acabaram por se tornar um obstáculo ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, pois a avaliação de desempenho docente tornou-se num simples procedimento burocrático, transformando-se num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes. No sentido de colmatar este problema, surge o Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro, que ambiciona definir o regime de avaliação, por forma a enaltecer o mérito entre docentes, com o objectivo da “dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores, satisfazendo desse modo um dos objectivos expressos no Programa do XVII Governo Constitucional.” Neste sentido é criado o Decreto Regulamentar n.º2/2008 de 10 de Janeiro que visa criar os mecanismos para a implementação do sistema de avaliação de desempenho docente, traçando linhas relativamente às actividades de avaliação, objectivos, processo, calendarização e explicitando parâmetros.

Dois anos após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro, o Ministério da Educação acordou, com as entidades sindicais, a revisão de alguns aspectos presentes neste documento, pois foram reivindicadas melhores condições de promoção e progressão dos docentes, surgindo destas negociações o Decreto-Lei n.º270/2009 de 30 de Setembro.

O Programa do XVIII Governo Constitucional, estabelece como um dos objectivos fundamentais valorização do trabalho e da profissão docente. Com o objectivo de reforçar o papel da avaliação, melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização do trabalho e da profissão docente, foi iniciado o processo de revisão e aprofundamento do sistema de avaliação e desempenho da actividade, surge assim o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, que introduz alterações no sistema de avaliação de desempenho dos docentes, com consequências nas regras de progressão na carreira. Este documento visa clarificar e simplificar procedimentos na avaliação do desempenho docente, explicando que o mérito que traduzirá em bonificação de tempo de serviço para a progressão na carreira, assim como a progressão do quinto para o sétimo escalão, no caso do docente obtenha a menção de muito bom ou excelente. Importa esclarecer que, segundo o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho,

Quanto à diferenciação dos desempenhos, manteve -se a adequada articulação com o modelo de avaliação do desempenho da generalidade dos trabalhadores da Administração Pública, ao continuar vigente a regra da fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente*. (...) instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada contingentação através de vagas.(...) Valoriza -se a senioridade na profissão, ao propiciar -se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas. Por fim, a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares, mantendo -se como mecanismos de selecção, para ingresso numa profissão cada vez mais exigente, a prova pública e o período probatório.

A Região Autónoma da Madeira também se adaptou a este novo estatuto da carreira docente através do Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro, o qual será mais tarde alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M de 18 de Agosto, de forma a salvaguardar a intercomunicabilidade de carreiras com o todo território nacional.

Podemos constatar, por este percurso feito ao longo do estatuto da carreira docente que, de alguns anos a esta parte, se tem verificado uma consciencialização da importância do papel do docente para o sucesso do ensino. Os preâmbulos das legislações mais recentes abordam constantemente a temática da motivação, satisfação e mal-estar docente.

Parte II

Motivação

3. Conceito de Motivação

Muitos foram os autores, filósofos e investigadores que se debruçaram sobre o tema da natureza humana e a sua motivação. Ao longo dos tempos, foram surgindo várias teorias que definiam motivação consoante a corrente do estudo, sofrendo assim algumas oscilações.

Segundo o dicionário de língua portuguesa (2010), motivação é o acto de motivar, acto de despertar interesse para algo, conjunto de factores que determinam a conduta de alguém. Motivação significa etimologicamente mover-se, do latim *movere*, implica um movimento do indivíduo para a acção. A motivação é, então, aquilo que é susceptível de mover o indivíduo, de o levar a agir para atingir algo (o objectivo), e de lhe produzir um comportamento orientado. Este conceito está implícito no ser humano e em tudo o que ele faz, de acordo com as regras, as punições sociais ou até mesmo pela sobrevivência.

Não existe uma única e geral definição de motivação, no entanto tentaremos remeter-nos a alguns autores de forma a, genericamente, definirmos este conceito.

Numa perspectiva mais biológica, o livro *Psicologia* de Gleitman, Fridlund, e Reisberg (2003), explica que as acções do Homem são dirigidas,

A maior parte das acções humanas e animais são motivadas. Os motivos têm uma função dupla: primeiro, dirigem o organismo para realizar um comportamento determinado. Segundo, potenciam mais certas percepções, comportamentos e sentimentos do que outros, impelindo o organismo a aproximar-se ou a afastar-se de determinados objectivos. (p.153)

Murray (1978) refere que, embora existam teorias sobre a motivação distintas, todas convergem num ponto

(...) o motivo é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. Não é directamente observado, mas inferido do seu comportamento ou, simplesmente parte-se do princípio de que existe a fim de explicar-se o seu comportamento. A motivação distingue-se de outros fatores que também influem no comportamento, tais como a experiência passada da pessoa, suas capacidades físicas e a situação ambiente em que se encontra, se bem que êsses fatores possam influenciar a motivação. (p. 20)

Fontaine (2005) explica que, as diferenças nos conceitos de motivação que têm surgido devem-se ao variado número de investigações. De uma forma geral sistematiza o conceito como “o aspecto dinâmico da acção.” (2005, p.11)

Bilhim (2008), quando aborda o tema da motivação e satisfação no trabalho explica que

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. Por necessidade entende-se um estado de espírito interno que faz com que certos resultados apareçam como atractivos do sujeito. (p. 317)

Almeida (1995), no seu livro *Psicologia para gestores*, procura esclarecer a relação do Homem com a motivação. Para este autor, na base de todos os comportamentos humanos, encontramos a motivação; relacionando este fenómeno com estados de tensão de necessidades fisiológicas e psicológicas. Para este autor “a motivação é o que despoleta o comportamento; é a “mola” disparadora da acção”. (1995, p.53)

Para Chiavenato (2004), motivação é um conceito difícil de definir, contudo defende que, para conhecer o comportamento das pessoas é fundamental conhecer a motivação humana. Este autor sintetiza, “de um modo geral, *motivo* é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a uma propensão a um comportamento específico.” (2004, p. 63)

4. Perspectivas teóricas Gerais

O Homem é influenciado por diversos factores, sejam eles internos ou externos, que contribuem para que este se sinta mais motivado para a realização de uma tarefa, ou satisfeito com a sua execução. A literatura sobre a motivação humana remete-nos para teorias distintas. Algumas relacionam a motivação com factores como a necessidade de prestígio social, realização pessoal, status, reconhecimento, a possibilidade de progressão, a segurança, o conhecimento, o dinheiro, entre outros. Neves (1998), explica ainda que, para a compreensão dos diferentes processos de motivação devemos ter em conta o indivíduo, as suas funções, a tarefa e o ambiente de trabalho, não esquecendo da interacção entre estas variáveis.

Ao longo dos tempos, as teorias da motivação humana foram ganhando reconhecimento, cada uma na sua corrente, Behavioristas, Cognitivistas e Humanistas, foram sendo aperfeiçoadas até ao mundo hodierno. Algumas já caíram em desuso, outras, embora remontem a datas mais antigas, não perderam a sua actualidade. Para Moreno (1998), recentemente têm emergido modelos teóricos interdependentes das teorias gerais, mais direccionados para a motivação para o trabalho, destacando Campbell (1970), Shackleton e Hassard (1981). Estes modelos subdividem-se em duas categorias, os modelos de conteúdo, relacionadas com o “porquê” da motivação; e os modelos de processo, que se referem ao “como” estimular a motivação.

A motivação leva assim o individuo a atingir objectivos, é por isso importante que o líder deve conhecer as necessidades humanas, para compreender o comportamento humano e utilizar a motivação como meio para melhorar a qualidade de vida nas organizações. Deste modo torna-se fulcral o conhecimento do contributo de algumas das várias teorias da motivação Humana.

4.1. Correntes históricas e Teorias sobre a Motivação Humana

As correntes Behavioristas, Cognitivistas e Humanistas levaram ao desenrolar de muitas teorias sobre a motivação humana. Das mais antigas às mais contemporâneas, destacaremos, neste estudo, as que consideramos mais importantes para a avaliação da motivação/satisfação profissional dos docentes e encontraremos também alguns pontos em comum com as teorias/estudos sobre liderança autêntica, reflectindo-se, este conjunto, na elaboração dos questionários.

4.1.1. Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow

Uma das teorias motivacionais mais conhecidas e também mais contestada por autores da actualidade foi desenvolvida por Maslow, em 1954. Este autor criou a Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas, tal como refere Chiavenato (2004a), com o intuito de explicar o que motiva as pessoas para trabalhar de acordo com as necessidades humanas. Organizou a influência destas necessidades humanas em formato de pirâmide (ver figura 1), na qual as necessidades mais baixas e recorrentes se encontram na base, sendo que no topo desta pirâmide encontramos as necessidades mais sofisticadas e intelectualizadas.

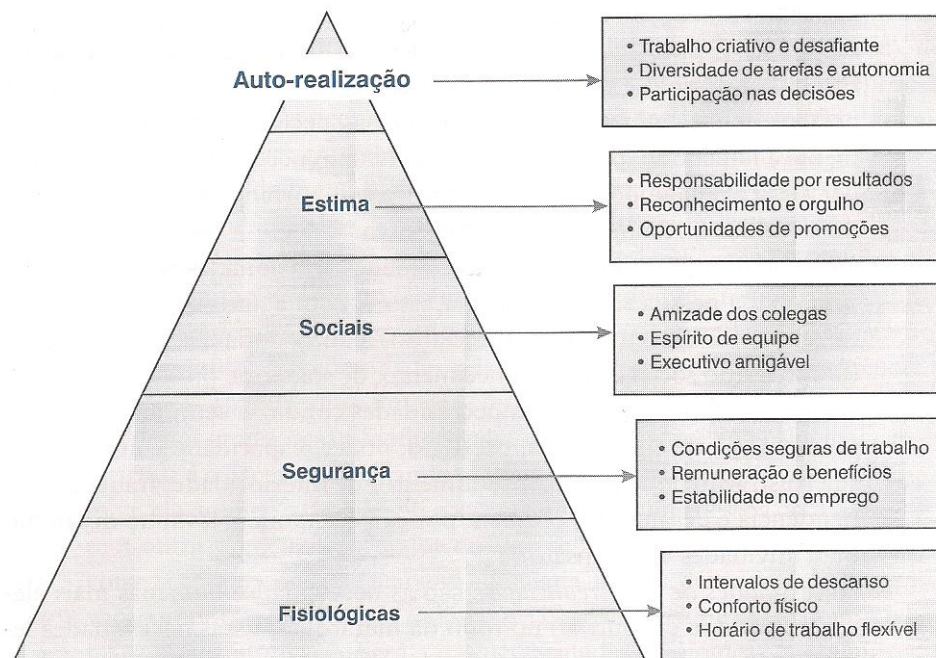


Figura 1- Hierarquia das necessidades humana e meios de satisfação. (Chiavenato, 2004a, p.218)

Maslow dividiu as necessidades humanas em cinco categorias: necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de auto-realização, ilustradas na figura 1. segundo o autor,

The higher needs and lower needs have different properties, but they are the same in that both higher needs as well as lower needs must be included in the repertory of basic and given human nature. They are not different from or opposed to human nature; they are part of human nature. The consequences for psychological and philosophical theory are revolutionary. (1987, p.56)

As necessidades fisiológicas encontram-se na base da pirâmide, segundo Chiavenato (2004a) são as necessidades mais baixas para o ser humano e que necessitam de satisfação cíclica.

Em segundo lugar, o autor apresenta-nos as necessidades de segurança. Estas estão relacionadas com a sobrevivência da pessoa, e levam-na a proteger-se da iminência de qualquer perigo, instabilidade ou imprevisibilidade. Segundo Chiavenato (2004a) estão relacionadas com a relação de dependência da pessoa com a sua empresa, e em como este tipo de relação poderá provocar ou não instabilidade no colaborador.

Seguidamente são apresentadas as necessidades sociais, relacionadas com o lado mais social da pessoa. A participação na empresa, a aceitação perante o outro, o afecto, a amizade e o amor. A satisfação desta necessidade atribui segurança e resistência ao trabalhador, sendo que as duas anteriores necessidades já estão satisfeitas.

Tal como consta da figura 1, a necessidade de estima está relacionada com a maneira como a pessoa se vê e a sua autoconfiança, envolve a necessidade da apreciação dos outros e do prestígio social. A satisfação desta necessidade assegura a segurança e ânimo dos colaboradores numa empresa.

O último componente da pirâmide das necessidades diz respeito à de auto-realização. É a necessidade mais elevada e manifesta-se quando todas as necessidades abaixo desta estão

satisfeitas. Segundo Chiavenato (2004) essas necessidades levam o indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a melhorar continuamente.

O Homem pleno, terá todas as suas necessidades satisfeitas, até atingir a última, podendo sempre superar-se a si mesmo. Segundo Maslow (1982), no seu livro *El hombre autorrealizado*, esclarece o exposto, alegando que

Nos parece evidente que la necesidad de conocer, si queremos comprenderla bien, tiene que ser aunada con el miedo al conocimiento, con la ansiedad, con las necesidades de seguridad e incolumnidad. Nos encontramos con una relación dialéctica en una y otra dirección que es simultáneamente una lucha entre el miedo y la valentía. Todos los impulsos psicológicos y factores sociales que contribuyan a aumentar el temor, reducirán nuestro impulso por conocer; todos los factores que permiten la valentía, libertad y atrevimiento, liberarán por consiguiente nuestra necesidad de conocer. (p.106)

O conhecimento do ser humano, das suas motivações e das suas necessidades revela-se muito importante para este autor. Maslow defende que, cada vez mais, mesmo com as profundas e rápidas alterações que vincam o mundo de hoje, é fundamental para as organizações e para as pessoas a auto-realização, com o fim maior de gerar potencialidades e desenvolver capacidades, de modo a que cheguem onde precisam de chegar.

cuando cambia a filosofía del hombre (su naturaleza, sus objetivos, sus potencialidades, su realización), entonces todos cambia. No sólo cambia su filosofía política, económica, ética y su filosofía de la historia, sino también su filosofía de la educación, de la psicoterapia y del desarrollo personal, la teoría acerca de cómo ayudar a las personas a llegar a ser aquello que pueden y necesitan profundamente llegar a ser. (1982, p.251)

Segundo Jesus (1996), remetendo-nos para os estudos como o de Mills (1987) e Ellis (1988), relata que a teoria de Maslow já foi aplicada ao profissional docente, estes estudos concluem que as necessidades em que os professores se mostram menos satisfeitos são as mais elevadas, o reconhecimento e de desenvolvimento profissional, mesmo comparando com outras profissões.

4.1.2. Teoria dos dois factores de Herzberg

Exibindo alguns pontos em comum com a teoria da hierarquia das necessidades, desenvolvida por Maslow, surge a teoria dos dois factores. Esta teoria, dirigida para a satisfação, foi desenvolvida por Herzberg e data de 1959. Baseia-se num estudo relativo à satisfação das necessidades e no seu impacto na motivação para o trabalho.

Para estudar o comportamento das pessoas em situação de trabalho, Herzberg divide os factores responsáveis pela satisfação no trabalho em dois: os factores higiénicos e os factores motivacionais.

Relativamente aos factores higiénicos e segundo Chiavenato (2004a), também poderão ser chamados de extrínsecos ou ambientais. Estes poderão ser as condições físicas e psicológicas de trabalho, o salário, os benefícios sociais, a cultura organizacional, o estilo de gestão, a política da empresa, os relacionamentos interpessoais e o próprio ambiente de trabalho. Estes factores não são controlados pela própria pessoa, mas sim pela empresa e foram em tempos considerados os únicos factores para a satisfação do colaborador. Herzberg entendeu que estes, quando satisfeitos apenas evitam a insatisfação da pessoa, mas não faz com que progridam e se superam.

Os factores motivacionais, também descritos como intrínsecos, estão relacionados com o conteúdo, desempenho e a natureza da tarefa, encontrando-se ao alcance do controlo pela própria pessoa. Isto é, o trabalho em si, a realização pessoal, o reconhecimento do seu trabalho, o progresso profissional, a responsabilidade, a autonomia e a independência, valorização e orgulho no que se faz. A inexistência destes factores poderá provocar uma desmotivação para a tarefa, pois esvazia o sentido da criatividade e do progresso individual. As empresas que se preocupam com o fornecimento dos factores motivacionais promovem a satisfação no trabalho, a inovação e o desenvolvimento.

Segundo Jesus (1996), Herzberg nunca testou a sua teoria em professores, embora outros autores o tenham feito. Este autor remete-nos para estudos como Frase, Hetzel & Grant (1982); Lortie (1975); Moore & Hofman (1988) entre outros, os quais obtiveram resultados divergentes. Contudo conclui que, nestes estudos se evidenciam as diferenças existentes

entre os profissionais, pois uns encontram-se mais ligados a factores motivacionais e outros mais ligados a factores higiénicos.

4.1.3. Teoria Relacional de Nuttin

A teoria relacional de Nuttin, vai mais à frente das teorias que apenas abordam o contexto intrínseco e extrínseco ou higiénico. Jesus (2000) explica que todos os factores são importantes, remetendo para Lewin (1936) no que se refere a factores do “campo psicológico”, e a Nuttin (1980a) no que se refere a factores de “perspectiva temporal de futuro”

Esta teoria, embora cognitivista, aproxima-se da corrente humanista por realizar investigação com sujeitos humanos. Apoiando-se nas teorias da Psicologia Topológica de Lewin, Nuttin defende, segundo Jesus, (2000) que o comportamento humano só poder ser explicado tendo em conta o sujeito, a sua história, os seus projectos, e a situação em que o comportamento ocorre.

Criando uma nova fórmula da acção motivada, Jesus (2000) explica que “o sujeito desenvolve o seu comportamento para concretizar “objectivos-fim” ou metas de valor pessoal, estabelecendo critérios de excelência, planos de acção que coordenem a sequência dos “actos-meio” que lhe vão permitir alcançar esses objectos-fim”(p.101). A concretização destes objectivos é uma parte muito importante, pois daqui decorre o processo de auto-regulação, entre os resultados desejados e obtidos.

De uma forma geral, podemos dizer que o sujeito e o mundo estão sempre interligados. Segundo o próprio autor da teoria, motivação não está apenas ligada ao impulso, relaciona o indivíduo ao ambiente. Nuttin (1980) explica assim que

La motivation se conçoit le plus souvent soit comme une poussée qui part de l'organisme, soit comme un attrait qui émane de l'objet et attire l'individu. Les théories classiques des instincts (McDougall, Freud), aussi bien que celle des besoins homéostatiques (drive theories, Hull) appartiennent à la première catégorie; celles qui parlent de motivation en termes de valence - la plupart des incentive theories et les "théories du champ" (field theories) - se rangent plutôt dans la deuxième. Nous basant sur une conception "relationnelle" du comportement, nous placerons le point de départ de la motivation ni dans

un stimulus intra-organique, ni dans le milieu, mais dans un stimulus intra-organique, ni dans le milieu, mais dans le caractère dynamique de la relation même qui unit l'individu à son environnement. Le comportement, en effet, est essentiellement une fonction de relation. (p.12)

As necessidades sociais como as cognitivas são tão primárias como as biopsicológicas, pois até o desenvolvimento normal da personalidade tem necessidade das relações sociais.

Esta teoria distingue vários conceitos e perspectivas que ainda hoje são estudados, como os “objectos motivacionais”, os “objectos-fim” e os “objectos-meio”, a “perspectiva temporal” entre outros, propondo assim o estudo de um maior número de variáveis. Segundo Jesus (2000) esta teoria assemelha-se em algumas características às teorias de expectativa-valor, Nuttin cria assim uma teoria completa e original, onde relaciona outras teorias e desenvolve novas variáveis.

4.1.4. Teoria da motivação intrínseca e auto-determinação de Deci

Deci (1985) desenvolveu a teoria da motivação intrínseca e auto-determinação. Numa perspectiva cognitivista, este autor explica que o sujeito escolhe certas actividades apenas pela satisfação que estas lhe poderão proporcionar e não pela compensação externa.

No livro *Intrinsic Motivation and Self Determination* (1985), o autor fundamenta-se em teorias de diversos autores para explicar a sua teoria sobre a motivação intrínseca. De uma forma geral, os seus estudos explicam que o sujeito está naturalmente motivado para reduzir a incerteza, independentemente das recompensas extrínsecas, isto é, o incentivo externo ligado à tarefa. O sujeito encontra-se motivado pelo interesse, pela excitação e pela necessidade de lidar com o seu meio eficazmente. O autor ainda clarifica que motivação intrínseca é: “intrinsic motivation is the energy source that is central to the active nature of the organism. Its recognition highlighted the important points that not all behaviors are drive-based, nor are they a function of external controls” (1985, p.11).

Por outro lado, e apoiando-se na teoria relacional da motivação, Deci (1985) defende que a motivação é sempre intrínseca aos sujeitos, sendo os objectos extrínsecos. Isto é, o sujeito ao sentir-se competente, motiva-se para encontrar situações que lhe permitam utilizar todo o seu potencial. Para o autor, a auto-determinação também é extremamente relevante para

que o sujeito se motive, pois está relacionada com a autonomia, a liberdade ou a decisão pessoal. Deci defende que

Self-determination is a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality. It is integral to intrinsically motivated behavior and is also in evidence in some extrinsically motivated behaviors. (1985, p.38)

Jesus (2000) refere-se a vários estudos, nacionais e internacionais, que se apoiaram na teoria da motivação intrínseca. Utilizou, em 1993 o IMQ (*Intrinsic Motivation Questionnaire*), que pretendia avaliar a motivação intrínseca dos trabalhadores, no caso professores. Neste caso o autor conclui, e de acordo com Deci, que “o professor com maior motivação intrínseca “separa” o seu empenhamento profissional das recompensas obtidas como resultado da sua actividade” (p.227). Assim o professor com uma maior motivação intrínseca apresenta maior empenho na docência e revela gosto na sua actividade. Mesmo com um salário maior não poderia ter maior empenho.

A teoria da auto-determinação também é frequentemente relacionada com a nova teoria sobre a liderança autêntica. Walumbwa *et al.* (2008) explicam que, também Ryan e Deci (2003) defenderam que a autenticidade só é alcançada quando os indivíduos têm interiorizados processos de auto-regulação, isto é, quando a sua conduta é guiada por valores internos, em vez de ser ordenada ameaças externas como incentivos, recompensas ou expectativas sociais. Encontramos alguns traços em comum nos estudos sobre a teoria de Deci, e as teorias sobre a liderança autêntica, evidenciando as consequências positivas, pois a auto-determinação e a motivação intrínseca poderão contribuir para elevados níveis de autenticidade.

4.1.5. Teoria da Atribuição Causal de Weiner

Para este estudo, não poderíamos deixar de abordar as Teorias da Atribuição causal de Weiner, pois esta encontra-se como base a muitas investigações na área da psicologia da motivação.

Segundo Jesus (2000) Weiner explica, através desta teoria, que todos os sujeitos têm a necessidade de explicar os acontecimentos que ocorrem à sua volta, e as causas que o sujeito apresenta para explicar os acontecimentos. Weiner vai contra a perspectiva behaviorista e psicanalítica, pois defende que a motivação deve incluir processos cognitivos. O autor divide a sua teoria em três dimensões da atribuição causal, o “*locus*”, a “estabilidade” e a “controlabilidade” e no cruzamento destas dimensões o autor consegue aferir resultados para o sucesso e o insucesso. Esta teoria alerta para o facto de não se poder chegar a conclusões olhando apenas para um determinado momento. Pois as determinantes das relações sequenciais/históricas e causais são fundamentais.

Vários estudos foram realizados relativamente às atribuições causais de Weiner em alunos. No ensino, Jesus (2000) cita vários autores, dos quais Barros (1990) que conclui que, nos alunos o sucesso é atribuído a causas internas, enquanto que o insucesso a causas externas.

4.1.6. Teoria da Motivação para a realização de Atkinson

Segundo Jesus (2000), Atkinson criou a teoria da motivação para a realização, que se torna numa das principais teorias de base aos modelos Expectativa-Valor.

Atkinson centra-se na importância da personalidade para a motivação, interessando-se pelo empenho do sujeito de forma a atingir os seus objectivos. Aqui, procura-se encontrar determinantes direccionais; a persistência como consequência de sucesso, emoção e orgulho, ou fracasso originando a vergonha. O comportamento orientado para alcançar o sucesso orienta-se, habitualmente, pelo interesse e empenho na tarefa, no entanto, o comportamento orientado para evitar o fracasso e o valor negativo que este tem para o sujeito manifesta-se pela ansiedade e inibição, podendo ocorrer resultados negativos no comportamento.

Atkinson distingue entre as tendências e os motivos de sucesso ou fracasso, explorando que, uns predominam sobre os outros, derivando das experiências do sujeito.

4.1.7. Teoria da aprendizagem social de Rotter

Rotter criou a teoria da aprendizagem social com influência nas teorias behavioristas e cognitivistas. Com o intuito de explicar as diferenças das escolhas dos sujeitos em

situações diferentes, o autor explica que o comportamento humano é orientado por objectivos e influenciado pelo ambiente.

Para o autor e segundo Jesus (2000), “não tem sentido opor os determinantes ambientais aos individuais para formular uma explicação do comportamento, pois ambos são indissociáveis e interdependentes” (p.181), o ambiente é indissociável e interdependente para explicar o comportamento do indivíduo. A “situação psicológica” poderá fazer com que o sujeito entenda uma situação de forma diferente, se for em momentos diferentes, assim como outro sujeito poderá ter uma interpretação diferente dos factos. Esta perspectiva interaccionista explica o comportamento do sujeito, segundo Jesus (2000), o valor dado a uma meta e a expectativa de a alcançar podem variar em função das experiências prévias de fracassos e de êxito do sujeito na tentativa em atingir essa meta.

O autor distingue três tipos de experiências generalizadas, o êxito, a resolução de problemas e o controlo de resultados. As expectativas generalizadas atribuem maior importância quando o sujeito não tem experiência anterior numa situação. Estas expectativas de controlo denominam-se também por *locus* de controlo.

Rotter pretendia introduzir uma teoria sistemática da personalidade, definindo claramente conceitos para que pudessem ser avaliados, no sentido de facilitar as comparações nos resultados das investigações.

4.1.8. Teoria da auto-eficácia de Bandura

Na linha do modelo de expectativa-valor, surge-nos Bandura com a teoria da auto-eficácia. Esta teoria visa a mudança comportamental, centrando-se na questão da auto-eficácia e na auto-regulação do comportamento. Aqui, a questão cognitiva desempenha uma forte influência na aquisição e assimilação de novos padrões de comportamento. Para o autor, é através da experiência que o sujeito potencia a medição dos seus comportamentos, no sentido de obter a máxima eficácia no desempenho. Desta forma pretendendo alcançar determinados objectivos estabelece auto-incentivos no sentido de minimizar o esforço. Ao atingir as suas metas deixa de ficar satisfeito com esse nível de empenho procurando um nível mais elevados, superando-se. Jesus (2000) afirma que,

Segundo esta teoria, os processos cognitivos têm um papel fundamental na aquisição e na retenção de novos padrões de comportamento. Inclusivamente, pressupõe-se que as expectativas sobre o resultado exercem uma maior influência no comportamento do que o resultado em si. As mesmas consequências podem aumentar, reduzir, ou não ter efeitos no comportamento, consoante o sujeito acredite ou não que essas consequências são contingentes ao seu comportamento. (p.192-193)

Jesus (2000) afirma que, existem algumas divergências nesta teoria, que a distinguem da teoria da expectativa-valor, pois o autor distingue expectativas de resultado, isto é as expectativas de valor procuram um resultado, enquanto que as perspectivas de eficácia preocupam-se com o bom desempenho.

A teoria da auto-eficácia também é associada aos recentes estudos relativos à liderança autêntica. Roux (2010), desenvolveu um estudo exploratório sobre a relação entre a liderança autêntica, a auto-eficácia, o optimismo e o compromisso com o trabalho. Embora não tenha encontrado correlações estatisticamente significativas entre a liderança autêntica e a auto-eficácia, explica que este facto se pode ficara dever à humildade dos inquiridos, à imagem que têm do seu próprio impacto nas pessoas, ou até mesmo pelo facto de a liderança autêntica estar mais direccionada para o positivismo, afim de desempenhar alguma influência, posteriormente, na auto-eficácia.

4.1.9. Teorias contemporâneas

4.1.9.1. Teoria de Clayton Alderfer

A teoria de Alderfer, embora mais contemporânea reforça e sustenta a teoria de Maslow relativamente à hierarquia das necessidades, no entanto, o autor divide as necessidades essenciais em três grupos: a existência, a relação e o crescimento.

Segundo Bilhim (2008), Alderfer defende que as necessidades de existência englobam as duas primeiras necessidades referidas por Maslow, as fisiológicas e as de segurança. As necessidades ligadas à relação incidem sobre o desejo que do sujeito criar e manter relações interpessoais, as necessidades sociais e o factor externo da auto-estima. Relativamente à necessidade de crescimento, o autor defende que esta advém do desejo

intrínseco de desenvolvimento pessoal, integrando a as componentes referidas por Maslow de componente intrínseca de auto-estima e auto-realização.

4.1.9.2. Teoria de McClelland

David McClelland, com o intuito de compreender a motivação humana, dividiu as necessidade em: necessidades de realização, poder e afiliação.

Nas necessidades de realização, segundo Bilhim (2008), o indivíduo manifesta a necessidade de trabalhar no sentido e alcançar sucesso. Esta necessidade caracteriza-se pelo indivíduo preferir estabelecer os seus próprios objectivos, optar por metas alcançáveis e preocupa-se mais com a recompensa interior do que externa.

Os indivíduos com elevadas necessidades de realização preferem situações de trabalho onde haja responsabilidade pessoal, feed-back, e um grau intermédio de risco. Quando tais condições estão presentes, os indivíduos com este tipo de necessidades encontram-se altamente motivados. (2008, p.323)

Os indivíduos com uma elevada necessidade de realização não terão necessariamente que ter uma forte capacidade de influenciar os outros, pois estarão mais focados na realização da própria tarefa.

Quanto às necessidades de poder, McClelland defende que esta surge da necessidade se ser influente, provocando nos outros comportamentos diversos. A afiliação prende-se com a necessidade estabelecer relações interpessoais amigáveis. Estas duas necessidades estão relacionadas com o sucesso da gestão, segundo o autor, o gestor de sucesso terá uma forte necessidade de poder e uma menor de afiliação.

5. O Problema da Motivação/desmotivação docente

A sociedade contemporânea exige ao Homem hodierno uma modernização e actualização constantes; no que diz respeito à sua qualidade profissional é ainda mais evidente. O Homem tem que se adaptar às transformações sociais com muita rapidez, tem que ser flexível e mudar agilmente. Para o ser humano, a mudança nunca foi fácil, nesse sentido, a motivação e as relações humanas são factores imprescindíveis para equilibrar organizações

sociais, fundamentalmente aquelas que lidam directamente com as pessoas, reflectindo os seus problemas, dificuldades, confronto entre gerações e impacto entre culturas, onde existe a coexistência e se espelham comportamentos.

A profissão docente é uma das profissões que mais sofre como impacto social. Na sociedade da informação, as mudanças são galopantes e não se espera pela adaptação, nem pela mudança humana. O professor lida todos os dias com as camadas mais novas da sociedade, que absorvem todos estes conhecimentos e que obrigam a que estes profissionais tenham que se adaptar rapidamente. Esta seria a adaptação ideal, mas este não é o único papel do professor. O docente deve interessar-se pelo bem-estar global das crianças, intelectualmente, mas também social, psicológico e físico. Muitos relatórios da OCDE já foram escritos sobre este facto, mas todas estas tarefas levaram os docentes a esta exaustão e mal-estar que, desde os anos oitenta se tem feito relatar em muitas bibliografias, estudos e relatórios.

Segundo Santomé (2006), autor espanhol, no livro “A Desmotivação dos Professores”, relata que, a aceleração provocada pela globalização provoca alterações que se reflectem nas instituições educativas. Santomé reflecte que, o que se procura na educação actual é o

tipo de educação que as famílias e os estudantes procuram, são os saberes que vão servir para permutar no mercado de trabalho, ou seja, para garantir o êxito económico e social. Os conteúdos oferecidos são, conseqüentemente, analisados e seleccionados a partir de ópticas pragmatistas e mercantilistas. São um instrumento para alcançar prestígio social e poder económico (2006, p.27).

O mesmo autor refere, como principais razões para a desmotivação dos professores, a incompreensão das finalidades dos sistemas educativos por parte dos professores, a formação inicial muito deficitária, a pobreza das políticas de actualização dos professores, a concepção tecnocrática do trabalho docente, o currículo obrigatório e sobrecarregado de conteúdos, a administração burocratizante do sistema educativo, a falta de serviços de apoio e de uma inspecção escolar, a ausência de uma cultura democrática nas escolas, o problema de comunicação dos alunos, as dificuldades para se relacionar com as famílias, a responsabilização dos professores como os únicos responsáveis pela qualidade da educação, o ambiente social de cepticismo e banalização do trabalho docente, as políticas

de mercantilização e de privatização do ensino, a falta de incentivos aos professores mais inovadores, a continua ampliação das funções docentes e uma maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores. O mesmo autor defende ainda que o ensino necessita de estruturas mais flexíveis, que permitam a interligação entre as actividades escolares, não escolares e extracurriculares, horários mais flexíveis e entradas e saídas no ensino mais facilitadas. Para Santomé,

a Educação serve para fazer compreender às pessoas que é possível outro mundo; contribui para as tornar conscientes de necessidades de fazer tudo o que é preciso para construir sociedades mais justas, democráticas e solidárias (...) os sistemas educativos são um dos pilares fundamentais para a construção de um mundo mais justo, são um dos recursos primordiais, através dos quais todos e cada uma das pessoas levam por diante a conquista dos seus direitos, assim como os das comunidades e dos povos em que vivem e trabalham (2006, p.20)

Tal como Santomé, também Jesus (1996 e 2000), em estudos sobre a motivação docente, ressalva a importância deste tema e o impacto que esta poderá ter no processo de ensino-aprendizagem. Os seus estudos remetem-nos principalmente para professores em início de carreira, sobre a sua formação inicial e a clarificação do mal-estar profissional. Jesus (1992) destaca, num estudo relativo ao stress e à motivação em professores estagiários, que os docentes com mais orientação motivacional são mais tolerantes ao stress profissional. Concluindo, este autor advoga que,

A falta de motivação para a profissão docente é um problema complexo, não existindo apenas uma solução genérica, pois é necessária uma intervenção consertada em diversos planos. Desde um quadro teórico adequada para a compreensão desta problemática, integrando a sua análise numa perspectiva mais ampla do Sistema Educativo e do sentido da escola, até um maior investimento político e financeiro na educação escolar, considerada como prioridade nacional, e à valorização social do trabalho do professor. (2000, pp. 451-452)

Num estudo relativo à motivação de professores, Moreno (1998) constata que os factores que contribuem para a motivação de professores empenhados são fundamentalmente intrínsecos, sendo os extrínsecos menos relevantes. O autor revela ainda que, de acordo com o seu estudo, o sexo ou o tempo de serviço não são factores que influenciam uma variação estatística significativa. Este estudo, revela-nos ainda que, os factores motivacionais mais relevantes para estes professores são, o sucesso dos alunos e as relações interpessoais, a autonomia profissional e a prática profissional e a prática da profissão docente.

6. O mal-estar Docente

A preocupação com o mal-estar docente e a sua conseqüente desmotivação, é relatada por vários investigadores. Todos realçam que este fenómeno tem um forte impacto na qualidade do ensino e educação. Encontramos assim uma grande variedade de conceitos, teorias e explicações para este facto.

Segundo Lopes (2001a), existem diferentes perspectivas e diferentes abordagens do problema do mal-estar docente, sendo as mais desenvolvidas nos domínios psicopatológico, comportamental, cognitivo e humanista. A perspectiva psicopatologica, do domínio da psiquiatria refere-se à relação entre o homem e o trabalho. Destacando principalmente os estudos realizados por Amiel (1984) e Mandra (1984), Lopes afirma que o meio educacional é muito complexo e rígido, tendo a profissão docente assumido um carácter muito psicológico, visto “as relações humanas serem inevitáveis, mas também de, no contexto actual, se esperar que o professor seja uma pessoa e não uma personagem. Assim, na profissão docente revelam-se, mais que em qualquer outra, fragilidades pessoais” (2001a, p.14).

Numa perspectiva comportamental e cognitiva, a autora refere-se ao stress no ensino e à ansiedade destacando autores como Dunham (1984), Vila (1988) e Esteve (1989). Em síntese, Lopes (2001a) explica que este facto se deve à rotina e à resistência à mudança, “Este comportamento responsável pela formalização da acção docente explicar-se-ia pela ansiedade inibidora, caracterizada pela mobilização de mecanismos defensivos em excesso, como suporte para a higiene mental dos professores” (p.24).

Numa abordagem humanista, Lopes refere-se aos estudos levados a cabo por Abraham (1984) que giram em torno do conceito de *self*. A autora conclui que o problema do mal-estar docente, numa perspectiva humanista reside na interacção social. “A análise centra-se, por um lado, num conceito de *self* altamente diferenciado, complexo e global e essencialmente narcísico e, por outro lado, numa visão do contexto social como ambíguo e alienante, gerador de níveis elevados de ansiedade que despertam mecanismos de defesa infantis e primários” (2001a, p.35), sendo esta interacção determinante na relação professor/escola.

Lopes (2001a) destaca ainda, no livro *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções* as fontes do mal-estar docente, destacando o contexto socioeducativo, no qual convergem a escola, a sociedade e a autoridade, a indefinição da função docente, o estatuto socioprofissional do professor. Também indica as motivações pessoais e formação inicial como uma fonte potenciadora do mal-estar docente, assim como o contexto escolar, no qual se incluem a relação com os alunos e superiores hierárquicos e condições de trabalho e relação com os colegas.

O mal-estar docente é um fenómeno que contribui para a desmotivação docente, Esteve (1992) destaca as principais fontes do mal-estar docente, como a modificação do papel do professor, as alterações sociais, os recursos e as condições de trabalho, a violência, entre outros, que trazem fortes consequências para o mal-estar docente. O autor destaca ainda o absentismo, devido a doença, e o abandono profissional, como algumas das implicações do mal-estar docente, sabendo que este fenómeno se reflecte na aprendizagem dos alunos. Para o autor, é fundamental combater este fenómeno, desde a formação inicial até à formação contínua de professores.

7. Síndrome de exaustão ou *Burnout* docente

Burnout, ou síndrome de exaustão profissional, tem sido alvo de vários estudos, em diferentes áreas profissionais, especialmente nas áreas de prestação de cuidados.

Segundo Delbrouck (2006) foi Herbert Freudenberger, em 1974, que descreve pela primeira vez este síndrome, associando estados de exaustão, cansaço e depressão a

algumas profissões, embora se saiba hoje que este síndrome se pode manifestar em qualquer sector profissional. Segundo o autor, exaustão profissional ou *Burnout* é

composta por uma trípole de fases progressivamente evolutivas: a exaustão profissional, a despersonalização e o sentimento de incompetência. Este conceito não se sobrepõe a um diagnóstico psiquiátrico, pode levar à depressão, engloba e excede o stress profissional e retira sentido ao trabalho. (2006, p.41)

Leithwood & Beatty (2008) no livro *Leading with teacher emotions in mind*, também destacam este fenómeno, como um factor de degradação da profissão docente. Para os autores os efeitos mais significativos do *Burnout* reflectem-se nos alunos, nas escolas e nos próprios professores. Destacando que

Teachers suffering from excessive stress or burnout are increasingly absent from job (wanting to stay home escalates into actually staying home). Their classroom performance declines; since it seems like such an uphill battle to get the job done well, they cease continuing to try. (2008, p.34).

Estes autores advogam ainda que os líderes escolares poderão desempenhar um papel fundamental para a dissolução deste fenómeno. Os líderes poderão influenciar os professores de forma a que os níveis de stress baixem, motivando-os e mostrando-lhes os seu valor profissional.

Alves (1994), fala-nos do fenómeno *Burnout* dos professores em Portugal. Aludindo a vários estudos, o autor relata que a fadiga e a exaustão dos professores leva à desmotivação profissional. Salientado os estudos de Guerra (1983), declara que, no caso docente o *Burnout* é um processo de “erosão”, que ao longo do tempo desgasta o docente, quebrando as suas ilusões, esperanças e destruindo o seu compromisso. Alves (1994) destaca também os estudos de Farber (1984), o qual explica que a profissão docente é mais propensa a *Burnout* por ser uma profissão para apaixonados pelo ensino, sendo este sentimento mais facilmente abalado pela descoberta da realidade. Alves (1994) considera assim que, este fenómeno se encontra no quotidiano dos professores, agravado pela insegurança económica, institucional e relacional vivida pelos professores.

Num estudo sobre o *Stress, “Burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do terceiro ciclo e secundário*, Gomes et al. (2006) reflectem que, cada vez têm surgido mais preocupações relativas ao stress profissional e às suas consequências, tanto a nível individual, como a nível do desempenho profissional. Neste estudo, aplicado a 127 professores de uma escola secundária do Distrito do Porto, os autores concluem que o stress ocupacional em professores atinge níveis de 30% e o esgotamento 13%. Neste estudo desvenda-se também que estes factores acarretam consigo problemas de saúde física, que se afectam esta classe profissional. Também observam que estes níveis são superiores nas mulheres e nos professores com mais tempo de serviço.

Também Martins (2008), reflecte sobre o estatuto actual da profissão docente, sobre as inúmeras modificações, a sua desvalorização e críticas. Esta autora alerta ainda para o facto de que, o stress ocupacional poderá conduzir ao *Burnout*. Num estudo sobre o *Burnout* docente, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, em escolas publicas na área administrativa da Direcção Geral de Educação do Norte, conclui que os professores se encontram emocionalmente exaustos, mas sem elevados níveis de *Burnout*, pois apresentam uma alta realização pessoal e uma baixa despersonalização. Os resultados deste estudo ainda aludem que, os professores mais experientes, se encontram menos realizados pessoalmente, enquanto que os menos experientes, se encontram com um maior nível de exaustão e conflito, entre a sua vida profissional, pessoal e familiar.

Recentemente Gouveia (2010), num estudo sobre o *Burnout, ansiedade e depressão nos Professores*, no concelho de Odivelas, conclui que os professores deste estudo, apresentam níveis característicos de *Burnout*. Sugerem ainda que, os professores que sofrem de *Burnout*, estão sujeitos a ter também, níveis elevados de ansiedade e depressão.

8. A satisfação/insatisfação docente

Segundo o Dicionário de língua portuguesa (2010), satisfação provém do latim *satisfactio*, em Português significa acto ou efeito de satisfazer ou de satisfazer-se; contentamento ou alegria.

Trigo-Santos (1996), explica que, os estudos sobre a satisfação profissional, não são unicamente aplicados à profissão docente, sendo que, o reconhecimento dos efeitos do trabalho sobre o trabalhador poderão contribuir para a melhoria das condições de trabalho e para a satisfação. A mesma autora, referindo-se a estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, reporta-se a uma investigação levada a cabo pela *National Education Association* (1980) a qual relatava a insatisfação generalizados dos docentes neste país. Dos dados desta investigação, Trigo-Santos (1996) destaca:

35% dos professores estavam descontentes. Os factores causais que os professores apontavam eram, por ordem de frequência, 1) atitudes públicas perante as escolas (66%); o tratamento dos educadores pelos media (60%); 3) atitudes dos estudantes perante o estudo (60%); 4) salário (59%); e 5) estatuto dos professores (52%) (p.48)

Eram estes os factores destacados pelos professores como contributo para a insatisfação docente. Com base nos estudos de Braga da Cruz et al. (1998), a autora optou por utilizar a teoria de Herzberg para explicar a satisfação e motivação docentes. Os estudos de Braga da Cruz et al. (1998) indicavam que, embora os 35% dos professores portugueses, se tivessem oportunidade deixariam o ensino, 89% dos inquiridos referiam-se à docência como uma enorme fonte de realização. Embora os dados pareçam contraditórios, encontramos a explicação na teoria da Herzberg, em que explica a dualidade de factores da satisfação profissional.

No sentido de identificar a satisfação, o descontentamento e o desgaste profissional, Trigo-Santos (1996), desenvolveu o Questionário dos Factores Profissionais dos Professores do Ensino Secundário. Os resultados deste estudo indicam que 30% dos inquiridos apresentam desgaste profissional.

No sentido de identificar a satisfação, o descontentamento e o desgaste profissional, Trigo-Santos (1996), desenvolveu o Questionário dos Factores Profissionais dos Professores do Ensino Secundário. Os resultados deste estudo indicam que 30% dos inquiridos apresentam desgaste profissional, e que o descontentamento dos professores, do ensino secundário ainda não “atingiu um nível de descontentamento “higiénico”, de manutenção, isto é, saudável e não obstrutor” (p.159). Esta autora apela ainda que, este desgaste e exaustão

profissional do professor for detectado e prevenido, melhor se implementarão as reformas educativas.

Marques (2007), advoga que existem várias noções de satisfação, sendo um conceito difícil de definir teoricamente. Este conceito, pode ainda confundir-se com outros, como o conceito de motivação e bem\mal estar, que muitas vezes encontramos em paralelo. Neste estudo, onde a pretendiam responder à pergunta de partida “Que factores estão na origem da (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje?”, concluíram que, os factores de satisfação docente são: o gosto pelo ensino, a participação na tomada de decisões na escola, as boas condições de higiene no local de trabalho. Quanto aos factores de insatisfação os resultados sugerem que são: a desvalorização do papel do professor na comunidade educativa, o decréscimo do prestígio da profissão docente, a culpabilização do fracasso escolar do aluno no docente, o vencimento não equiparado ao de outros empregos que requerem as mesmas habilitações, a falta de materiais didácticos na sala de aula, as turmas numerosas e heterogéneas, e as medidas assumidas pelo Ministério da Educação (avaliação do desempenho e progressão da carreira lenta.)

Pedro & Peixoto (2006), também num estudo relativo à “Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico”, concluem que a satisfação deste grupo de inquiridos é bastante baixa, manifestando preocupações relativas ao impacto que este sentimento poderá ter na organização escolar. Os resultados deste estudo revelam que, nesta amostra, os professores revelam índices de satisfação de tal forma reduzidos que se aproximam mais da insatisfação profissional, apresentando índices de satisfação mais elevados na satisfação profissional geral do que na satisfação profissional total. Concluindo que, a sua “satisfação profissional é mais elevada do que quando estes são chamados a analisar em detalhe a sua satisfação com os vários aspectos referentes à sua profissão.” (2006, p.257)

Parte III

Liderança

9. A Liderança

O Homem tem-se ressentido com a instabilidade da humanidade, hoje, ao contrário dos séculos anteriores o mundo sofre mudanças constantes, tanto a nível social como

tecnológico. O indivíduo tem hoje que se preparar para estas mudanças, no sentido da excelência e da eficácia. As organizações também sofrem com esta mudança, e temos assistido a debates e a reflexões sobre como é que estas organizações devem ser lideradas. Proliferam estudos sobre liderança; a sua problemática, prática e influência, pois hoje sabe-se que são os recursos humanos que levam as organizações a atingir a eficácia e a eficiência, tal como afirma Drucker, “a liderança não é, por si só, boa ou desejável. A liderança é um meio” (2008, p.291).

O papel do líder nas organizações é actualmente considerado fundamental. O líder, que no passado era voltado apenas para a execução de tarefas, tem hoje outro destaque na organização, considerando-se que o líder actual exerce uma forte influência sobre os seus colaboradores.

9.1. Conceito

Considerar a liderança em termos de conceito é demasiado complexo, pois não existe um conceito unânime que todos os autores consideram geral e mais adequado. Muitos foram os autores que trataram este tema e os estudos sobre liderança têm evoluído bastante. Bass (1990, cit. por Rego, 1998, p.21) clarifica que, “existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas que tentaram definir o conceito”. Costa (2000) explica que são as organizações de hoje que assim o exigem, pois as rápidas mudanças que são alvo tornam o conceito de liderança ambíguo e de difícil definição, visto que o que hoje é fundamental para uma organização, amanhã poderá estar obsoleto.

Yulk (1989) entende que o termo liderança tem significados diferentes, dependendo das pessoas, visto ser uma palavra retirada ao vocabulário comum e incorporada no vocabulário científico. O mesmo autor defende que, as diversas definições se tocam em pontos comuns, mas também divergem por caminhos distintos, causando algumas contradições, assim:

leadership is defined broadly to include influence processes involving determination of the group's or organization's objectives, motivating task behavior in pursuit of these objectives, and influencing group maintenance and culture.(1989, p.5)

O mesmo autor explica ainda que não existe liderança sem seguidores, contudo, este conceito de influência e estabelecimento de relações dentro de um grupo não indica necessariamente se o líder que vai à frente dos seguidores puxa, ou é puxado por eles. Yulk clarifica que: “The essence of leadership is influence over followers. However, the influence process between a leader and followers is not unidirectional” (1989, p.12).

Jesuíno (1996) também confirma que existem inúmeras definições de liderança, contudo, este autor defende que, comparando todas as definições poderemos encontrar alguns pontos em comum. Apoiando-se principalmente em Weber (1947), Luhman (1975), Burns (1978) e Mintzberg (1973) explica que este conceito não dispensa a compreensão prévia dos conceitos de poder e autoridade.

Hunter (2006), no livro *Servir para liderar*, apresenta-nos um panorama geral sobre a essência da liderança, apoiando-se no relato de uma história. Este autor afirma assim que liderança é “a capacidade de influenciar as pessoas para trabalharem de forma entusiástica, de modo a serem atingidos os objectivos identificados que têm em vista o bem comum.” (2006, p.34)

De uma forma geral, todos os autores que abordam o tema da liderança e o seu conceito, tocam em pontos comuns como a distinção entre poder e autoridade, a persuasão e a influência positiva que o líder poderá incutir nos liderados. Neste sentido, Krause (1996), propondo apresentar os princípios da liderança, esclarece que

Um líder eficaz é uma pessoa que consegue unir as pessoas em resposta a desafios, que as molda em unidades coesas, que desenvolve estratégias para ultrapassar os desafios e que executa as estratégias com êxito. Um líder eficaz não é abrasivo nem ofensivo, arrogante ou dominador. A principal característica de um líder eficaz é a capacidade de realmente realizar o trabalho proposto sem destruir as pessoas na sua equipa, nem as de qualquer outra equipa(p.30).

O conceito de liderança foi muitas vezes confundido com o conceito de gestão. Muito embora em alguns pontos estes dois conceitos se toquem. Para Clemmer & McNell (1988), liderança é muito mais do que gestão, é a “habilidade de iniciar uma acção e levar os

outros a perseguir um objectivo comum. A isso chama-se persuasão e não posição de poder. O seu resultado é a vontade de vencer, o desejo de participar.” (p.49)

9.2. Estilos de Liderança

Os estudos relativos às especificidades da liderança proliferam, tanto a nível social como organizacional. Para além dos estudos sobre liderança, muitos foram os autores que se debruçaram sobre as características do líder, aos traços de comportamento e aos estilos de liderança, com o intuito infrutífero de vislumbrar a fórmula eficaz de liderança ou de líder perfeito.

Rego (1998) afirma que, até à Segunda Guerra Mundial, os estudos sobre liderança se baseavam na ideia de que “algumas pessoas possuem traços de personalidade que as tornam mais aptas ao exercício eficaz de posições de liderança” (1998, p. 40). Bothwell (1991) também defende que são inúmeras as teorias relativas aos estilos de liderança, mas afirma que como marco deste estudo está McGregor (1960), com a teoria X e a teoria Y. Muito embora sem a intenção de descrever traços de personalidade, mas sim um conjunto de pressupostos que poderemos encontrar nas personalidades, esta teoria foi o mote para outros autores desenvolverem teorias sobre estilos de liderança. São inúmeras as teorias sobre estilos de liderança no entanto, para a exploração deste estudo, descreveremos apenas as que mais têm influência na compreensão dos estilos, até abarcar a liderança autêntica.

9.2.1. Estilo autoritário, liberal e democrático

No sentido contrário à crença do líder nato, acredita-se a partir dos anos 40/60, tal como afirma Costa (2000) que o líder poderá ser treinado para desempenhar com mais eficiência as suas funções. Centrando-se no comportamento dos líderes de sucesso defende-se que a liderança é algo que pode ser aprendido. White e Lippitt (1967) assim como Blake & Mouton (1964) desenvolveram estudos pioneiros relativamente à liderança. Blake & Mouton (1964), de acordo com Chiavenato (1994), desenvolveram uma teoria conhecida por *Grelha Gerencial*. Composta por dois eixos, esta grelha possui um o eixo vertical, que indica a ênfase nas pessoas e o eixo horizontal que representa a ênfase na produção.

Para Blake e Mouton é importante que cada administrador aprenda a observar o seu estilo de liderança através do Grig, visando fortalecer o seu desempenho individual e avaliando a situação que está vivendo. A partir daí, o administrador deve comparar a maneira pela qual está liderando seus subordinados e a maneira pela qual deveria administrá-los [...] para identificar a discrepância entre o que ele é e o que deveria ser em termos de liderança (1994, p.538).

Acreditavam assim que o líder poderia aprender, observando o seu comportamento e ajustando-se ao que “deveria ser”. Também White & Lipptt (1967), na tentativa de encontrar o estilo de liderança mais eficaz, sugerem 3 estilos de liderança.

Segundo Jesuíno (1996), estes estudos destacam-se principalmente por aplicar o método experimental, através da manipulação de variáveis independentes em situações controladas, aplicados aos líderes formais Estes autores, segundo Bothwell (1991), investigaram e defenderam a existência de três tipos de estilo de liderança: autocrático, democrático e *laissez-faire*. De uma forma geral, o estilo autocrático pode ser descrito como um relacionamento directo e impessoal, no qual não existe relação de dar e receber entre líder e liderados. No estilo democrático, por outro lado, existe uma relação entre líder e liderados. O líder encoraja os seus seguidores a comunicarem abertamente, a cooperarem entre si e a participarem nas tomadas de decisões. O estilo *laissez-faire* transmite total liberdade e autonomia aos liderados, sem criar nenhuma organização ou direcção.

Os resultados destes estudos contribuíram para a clarificação do impacto do líder e os estilos de liderança, segundo Jesuíno (1996)

Os resultados das minuciosas observações efectuadas mostraram padrões de comportamento muito diferentes em função do estilo de liderança. A hostilidade nos grupos autocráticos era, quando comparada com os grupos democráticos, cerca de trinta vezes superior, e a agressão cerca de oito vezes maior. (...) No que se refere a simpatia o líder democrático foi largamente preferido seguindo-se o permissivo e só depois o autocrata. (p. 59)

Bothwell (1991) esclarece ainda que, para os estudos White e Lippitt “Apesar de não ter sido possível tirar conclusões definitivas, o estilo democrático parecia ser aquele que, de todos eles dava melhores resultados numa maior variedade de situações” (p.299).

9.2.2. Estilo Visionário, conselheiro, relacional, democrático, pressionador e dirigista

Os autores que se debruçaram sobre a medida perfeita de um bom líder, foram contrapostos pelas teorias de Goleman, Boyatzis e Mckee. Os estudos destes autores relatam que o líder tem que fazer escolhas relativamente ao seu comportamento e aceitar as suas responsabilidades. Gasstmann (2008) esclarece que esta teoria defende que o líder não tem um único estilo de liderança, e que poderá utiliza-los todos, adaptando-se e modelando-se às diferentes situações, influenciando os seus colaboradores. Esta teoria aborda seis estilos de liderança: visionário, conselheiro, relacional e democrático, pressionador e dirigista.

Segundo Goleman (2002) a arte da liderança liga a emoção à razão, para este autor, é a inteligência emocional do indivíduo que o leva a escolher as reações mais adequadas com pessoas diferentes e em diferentes contextos, apoiando-se nos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro humano. Goleman defende assim que, “as competências da inteligência emocional, que são tão importantes para a liderança, assentam no bom funcionamento dos circuitos límbicos pré-frontais” (2002, p.48). Este autor refere ainda a capacidade como a auto-consciência, autogestão das emoções, empatia, consciência social, intuição e empatia como características fundamentais para que os líderes emocionalmente inteligentes detenham um papel fundamental na gestão das relações numa organização.

Embora os seis estilos de liderança definidos por Goleman (2002), sejam distintos entre si, o autor defende que um bom líder poderá adoptar todos os estilos em situações diferentes, sendo que cada um deles exerce um efeito diferente sobre o clima organizacional e o desempenho dos seus colaboradores. Podemos dividir estes seis estilos em duas categorias, os que geram ressonância, que levaram os seus colaboradores à melhoria do seu desempenho e os que poderão ter um impacto negativo sobre os colaboradores, embora sejam úteis em situações específicas.

Os estilos de liderança que geram ressonância são: o estilo visionário leva as pessoas a partilharem sonhos e visões, muito útil principalmente no caso de existirem mudanças, pois é uma orientação muito clara. O estilo conselheiro, muito útil pois é muito individualizado e leva o colaborador, a longo prazo a relacionar os seu desejos com os objectivos da organização. O estilo relacional intervém em conflitos, motiva e melhora o relacionamento entre pessoas, inspirando um clima de harmonia entre colaboradores. O último dos estilos que gera ressonância é o estilo democrático, este transmite aos colaboradores a valorização da sua opinião e da sua participação, levando à união e ao consenso. Os estilos que poderão gerar dissonância são o pressionador e o dirigista, embora o autor defenda a utilização destes dois estilos, alerta para o cuidado na sua utilização. O estilo pressionador é útil em situações difíceis mas, bem utilizado poderá levar uma equipa coesa e motivada a melhores desempenhos, já o estilo dirigista assenta fundamentalmente em situações de emergência, dirigindo os colaboradores com instruções claras e precisas, podendo ser utilizado também com colaboradores difíceis.

A inteligência emocional é assim, fundamental para que o líder tome a melhor decisão aquando da adopção de um destes estilos, para o autor,

Nenhum animal consegue voar se só tiver uma asa. Formas talentosas de liderança só ocorrem quando se juntam a cabeça e o coração – o sentimento e o pensamento. São as duas asas que tornam possível que o líder voe. (2002, p.46)

9.2.3. Estilo transformacional e transaccional

Nos últimos cinquenta anos, a palavra “liderança” tem vindo a ser cada vez mais utilizada e banalizada. Multiplicaram-se os estudos sobre esta área, e segundo Hooper & Potter (2003), foi James McGregor Burns, no livro *Leadership* (1978) que defendeu que, a liderança transformacional era agora o novo estilo defendido como a liderança mais eficaz para as organizações. Transita-se assim, segundo o autor, de uma liderança centrada no controlo e na troca de bens de satisfação (transaccional), como a remuneração, para uma delegação de poderes, na qual a importância se centra no desenvolvimento de valores que comprometem e motivam os seus colaboradores.

Para Nye (2008) foram os estudos sobre o carisma dos líderes o mote para o início dos estudos relativos à liderança transformacional, pois segundo o autor, esta liderança carismática poderá ter efeitos muito positivos nos colaboradores, mas se falhar também poderá acarretar consigo efeitos nefastos para as organizações. Segundo Nye, a influência do líder carismático depende mais dos seus recursos pessoais, do que da sua posição de poder, “os líderes carismáticos possuem visão, autoconfiança e talento para a comunicação, bem como a capacidade de se apresentarem como exemplos e de manipularem as impressões que causam entre os seus seguidores” (2008, p.85).

Líderes transformacionais, segundo Pereira (2006) e Ney (2008) apelam aos sentimentos mais nobres no sentido de todos colaborarem para um bem comum, trabalhando com cada um individualmente, motivando-o, mostrando-lhe o seu valor e apresentando uma visão de futuro. Inspirando-os, encaminha-os para a um desempenho superior, despertando a sua consciência com vista à mudança.

Pereira (2006) alega assim que, os líderes transaccionais se focam na satisfação das necessidades actuais dos seus colaboradores (recompensas extrínsecas), focando-se no seu desempenho, em troca de estes atingirem os objectivos da organização. Nye (2008) alega que estes “criam incentivos concretos com vista a influenciarem o comportamento dos seguidores e estabelecem regras que associam o trabalho a recompensas” (p. 90).

Grande parte dos autores defende que a eficácia do líder não reside na adopção de apenas um dos estilos. A sua eficácia está relacionada com a sua habilidade em utilizar todos estes estilos, conscientemente, adaptando-se a cada situação. Ceitil (2004) reflecte que, a união destes dois estilos de liderança seria o ideal, contudo também alerta para que a liderança transformacional é mais complexa e mais dependente das características pessoais do líder,

Se a liderança transaccional é uma competência mais periférica, facilmente actualizada pela formação e pelo treino prático, já o mesmo não se pode dizer da liderança transformacional, que depende muito mais das características pessoais do líder, do que ele é (ou não é) como pessoa e sobretudo, do seu carisma pessoal. (2004, p.46)

Segundo Bento (2008), num estudo de investigação com o objectivo de identificar os estilos de liderança dos líderes de escola da Região Autónoma da Madeira, concluiu que nesta região, os “comportamentos de liderança transformacional são os mais frequentemente observados nos noventa e sete presidentes de conselhos executivos que foram avaliados” (2008, p.3). Este autor remete-nos ainda para autores como Leithwood (1994), que estudou a liderança transformacional aplicada às organizações escolares, defendendo que, “a liderança transformacional muda a cultura da escola e apoia a alta performance” (2008, p.3).

10. Liderança em contexto escolar – impacto e poder

Todas as leituras feitas relativamente à organização escola, são unânimes em identificar que esta organização é muito diferente de outras organizações. Possui diferentes especificidades que a distinguem do mundo empresarial, no entanto, os modelos que a analisam são sempre importados desta área, segundo Costa (2000)

assumimos, portanto o pressuposto de que a liderança não constitui um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário do tipo take away (com que numerosíssimos textos sobre a temática diariamente nos brindam), mas que se trata de um fenómeno mais complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional (p. 15).

O mesmo autor advoga ainda que as organizações escolares são agora entendidas como flexíveis e instáveis, pois dependem de vários órgãos superiores que lhes conferem variadas mutações, provocando incertezas e constantes reestruturações.

A temática da liderança escolar, a especificidade da organização escola e a importância da formação das lideranças escolares, são assuntos que se encontram na ordem do dia (Costa 2000 e 1994). Este autor, defende que os líderes escolares desempenham um papel crucial no desenvolvimento organizacional da escola, pois são estes que se encontram no centro de problemáticas como a autonomia, a responsabilização e a prestação de contas, salientando a importância da formação específica dos líderes escolares.

A liderança, a sua importância e o seu impacto sobre os seus seguidores, é uma temática muito conhecida e debatida. Contudo, esta liderança detém diferenças significativas quando importamos este conceito para o contexto escolar.

A escola, entendida como organização, terá que ser vista segundo várias perspectivas. Segundo Costa (1996), a escola é uma organização complexa e com pormenores específicos, para o autor pode ser vista por diferentes imagens organizacionais. Pode ser vista como empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia e cultura. Formosinho, Ferreira & Machado (2000), num contexto de exploração das políticas educativas e da autonomia das escolas, realçam que o papel do líder escolar terá que ser, forçosamente, diferente dos outros líderes. O líder escolar, entendido como força organizadora e manipuladora de massas, irá contra os fins da organização escolar. Importa que o líder ou a liderança escolar, interaja com os outros elementos da equipa, conheça as suas opiniões e os acontecimentos que vão ocorrendo para que, de uma forma participativa e colaborativa, vão paralelamente implementando a acção educativa da escola. A liderança em contexto escolar pretende-se assim, mais aberta e democrática, incentivando a participação, apoiando os professores, suscitando a comunicação, estabelecendo relações interpessoais fortes. A liderança, em contexto escolar, pode assim ser encarada como dinamizadora da organização, pois poderá encaminhar para a concretização de objectivos, tal como defende Bolívar (2003), que caracteriza a liderança escolar 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”(p. 256).

Sarmento (2000), concordando com os autores, ressalva que a liderança transformacional poderá ser a mais indicada, em contexto escolar. Importa ainda referir, que na sua investigação em três escolas encontrou, genericamente, estilos de liderança difusa, adversarial e democrática. O autor conclui ainda que a escola primária, por possuir um corpo docente mais reduzido, é facilitadora do estabelecimento de relações interpessoais. Marques (2003), no seu livro *Motivar os Professores – um guia para o desenvolvimento profissional* defende que o papel da liderança, no sentido da promoção da mudança, é dar aos professores excelentes mais poder de decisão e autonomia, pois são estes que têm as iniciativas, sendo que os restantes seguem-no. Para este autor, “ o líder deve saber entusiasmar os professores, partilhando os sucessos e os insucessos com eles, mostrando-se

solidário, comunicando de uma maneira informal e mostrando total disponibilidade para ajudar” (2003, p.17).

Segiovanni (2004a), referindo-se aos Presidentes do Conselho executivo, acrescenta ainda que a liderança escolar deve estar direccionada para “o estabelecimento de ligações morais mútuas entre pais, professores e alunos, bem como às suas responsabilidades de acordo com a definição dada pelos seus propósitos partilhados” (p.120).

Parte IV

Liderança autêntica

11. Contextualização da Liderança Autêntica

Como já expusemos no decorrer deste trabalho é ampla a literatura, as definições, conceitos e teorias sobre liderança. Importa nos dias que correm, desvendar a importância da influência da liderança sobre os seus subordinados, no sentido da melhoria do seu desempenho. Muitas páginas se escreveram sobre traços de personalidade, comportamento dos líderes, fórmulas mágicas e receitas que levariam líder à eficácia, no entanto todos concluíram que a liderança genuína não poderá ser teatralizada. A liderança dependerá sempre do clima organizacional, das situações do cotidiano e dos liderados. Deste modo chegamos a um consenso, a liderança por excelência não poderá ser encenada, terá que ser autêntica. George (2009), defende que, para se tornar um líder autêntico é necessário trabalho árduo, é preciso saber viver com valores, e deter uma grande auto-consciência. No seu livro *O líder autêntico*, propõe um programa e uma série de exercícios para desenvolver a liderança autêntica. Este autor defende que

Os líderes autênticos podem levar a liderança a um nível mais elevado de desempenho porque inspiram confiança, segurança e lealdade na empresa e no trabalho. Eles têm a vantagem de alinhar outras pessoas em torno de um propósito comum, empoderar outros líderes e utilizar toda a gama de suas capacidades de liderança (2009, p. XXVII).

Destacam-se, nesta teoria autores como Avolio (2006), Luthans (2006), Gardner (2005) e Walumbwa (2005). Walumbwa *et al.* (2008) definem liderança autêntica como,

pattern of leader behavior that draws upon and promotes both positive psychological capacities and a positive ethical climate, to foster greater self-awareness, an internalized moral perspective, balanced processing of information, and relational transparency on the part of leaders working with followers, fostering positive self-development (p. 94).

As quatro dimensões que estes autores consideram fundamentais para um indivíduo ser um líder autêntico: transparência, ética e moral, auto-consciência e colaboração e o

processamento equilibrado, inspiram os seus colaboradores positivamente, criando um clima positivo na sua organização e gerando auto-confiança.

Encontramos assim a liderança autêntica, uma teoria em ascensão no panorama académico internacional, mas com escassez de estudos no contexto Português.

11.1. Clarificação de termos e conceitos

Autenticidade não poderá ser confundida com sinceridade, tal como defende Chan *et al.* (2005), o termo sinceridade fica muito aquém da autenticidade. Esta autenticidade deverá estar ligada a outros componentes, tal como o autor indica

the key components of authenticity include at least an effective component (feelings of being true to one's self), a cognitive component (self-awareness of one's true self and socially prescribed rules), a valance component (commitment to self) and a self- socially prescribed roles), a valance component (commitment to self), and a self-referential expression component that may be perceived by others (2005, p.10).

Shamir, B. & Eilam, G. (2005) destacam que, não podemos igualar o termo “líder autêntico” à “liderança autêntica”, contudo afirmam que qualquer conceito de liderança autêntica, terá que incluir líder autêntico como um dos seus componentes. Para estes autores, o líder autêntico não se fará passar por líder e não pretenderá ser líder apenas por se encontrar destacado numa posição de liderança. Mesmo num cargo de liderança, nunca será uma cópia de outro líder, e nunca deixará de ser ele mesmo. Trabalhará sempre no sentido do bem comum e dos objectivos a que todos se propuseram, com base nas suas convicções e valores. Estes autores resumem o conceito de líder autêntico como:

To summarize, our definition of authentic leaders implies that authentic leaders can be distinguished from less authentic or inauthentic leaders by four self-related characteristics: 1) The degree of person role merger i.e. the salience of the leadership role in their self-concept, 2) The level of self-concept clarity and the extent to which this clarity centers around strongly held values and convictions, 3) The extent to which their goals are self-concordant, and 4) The degree to which their behavior is consistent with their self-concept (2005, p.399).

Os mesmos autores explicam ainda, que a distinção entre estes dois termos, provém do facto de que quando falamos sobre liderança, não falamos apenas sobre líderes. Liderança consiste na relação que se estabelece entre líderes e liderados.

Walumbwa *et al.* (2008) e Gardner *et al.* (2005) explicam que a concepção de liderança autêntica é muito mais do que se ser fiel a si mesmo. Este conceito têm as suas raízes na filosofia da Grécia antiga, tendo emergido ao longo dos últimos tempos associado à psicologia e organizações positivas, assim como relacionada com a teoria da auto-determinação/motivação intrínseca, liderança carismática, transformacional e ética, é expostas no decorrer deste trabalho. Avolio (2010) destaca a liderança transformacional e carismática como sendo o mote para os estudos sobre a liderança autêntica. Pois aqui ficaram bem claras as diferenças entre a liderança carismática e a transformacional, despertando para uma liderança autêntica. Este autor expõe assim que

The personalized charismatic leader was equally inspiring and perhaps even visionary, yet their focus was on accumulating power, controlling their followers and key stakeholders, and whenever necessary wielding power for their own gain as opposed to the larger group's or societies benefits. This distinction between the "good" and "bad" charismatic leader triggered a long line of research that has empirically shown that transformational leadership positively engages individuals at all levels of just about every type of organization (...) (2010, p. 5).

Para Roux (2010) a liderança autêntica nas organizações é definida como um processo relacionado com as capacidades psicológicas positivas e a um contexto organizacional altamente desenvolvido, o que resulta numa maior auto-consciência e auto-regulação dos comportamentos positivos por parte dos líderes e associados, promovendo assim um auto-desenvolvimento positivo. Estes líderes autênticos não tentam coagir os seus subordinados, é pelos seus valores, crenças e comportamentos que servem de modelos, para que os seus seguidores progridam.

11.2. Authentic Leadership Questionnaire (ALQ) e as quatro dimensões da liderança autêntica

Avolio *et al.* (2007) criaram uma escala onde avaliam os principais componentes da liderança autêntica, o *Authentic Leadership Questionnaire* (ALQ). Estes autores defendem que, a autenticidade do líder pode ser avaliada através de uma escala constituída por dezasseis itens. De entre estes itens os autores dividem-nos em quatro dimensões fundamentais: a auto-consciência, a transparências, a ética e moral, e o processamento equilibrado.

Este questionário é aplicado aos líderes, como uma forma de auto-avaliação, e aos liderados, que caracterizarão o seu líder, quantificando numa maior ou menor autenticidade dos líderes.

11.2.1. As quatro dimensões da liderança autêntica

Auto-consciência

As emoções são poderosas, desta forma, a auto-consciência é fundamental para que o líder tenha noção das suas capacidades e limitações. O líder autêntico tem perfeita consciência da sua condição humana, compreende que não é perfeito e aceita-o, para si e perante os outros. Mas é a constância do seu comportamento (mesmo que não perfeito), que acarreta confiança e estabilidade nos seguidores. Lennick & Kiel (2009) esclarecem que

Se nos quisermos tornar líderes eficazes, é necessário que os nossos colegas compreendam exactamente as nossas intenções e a razão por que fazemos as coisas que fazemos. Sem auto-consciência, continuaremos a ser um mistério para nós próprios, e ainda mais em relação à maneira como somos vistos pelos nossos colegas. Se não tivermos consciência dos nossos sentimentos, ficaremos à mercê deles. Sem autoconsciência, a capacidade de nos autocorrigirmos é extremamente limitada (p.135).

Possuir autoconhecimento é um passo para o líder obter confiança dos seus subordinados. Estanqueiro (1992) defende que, possuído auto-conhecimento o individuo terá facilitada a sua relação com o outro, pois superará com mais facilidade os seus pontos fracos e desenvolverá as suas qualidades, expandindo a sua auto-consciência e auto-confiança.

Da mesma forma, Walumbwa *et al.* (2008) afirmam que o líder deve conhecer-se e aceitar-se como é, incluindo as suas qualidades e os seus defeitos. Estes líderes mais auto-conscientes tornam-se assim mais livres de preconceitos e conseqüentemente mais confortáveis consigo mesmos. Tornando-se mais transparentes e abertos, estreitam laços nos relacionamentos com os outros. Deste modo exibem um comportamento mais autêntico, reflectindo-se uma coerência entre os seus valores, crenças e acções.

Transparência

Muitas linhas foram escritas sobre a emergência da transparência, tanto no campo administrativo, político e social. Daniel Goleman *et al.* (2009), defendem que nesta sociedade globalizante é fundamental que os líderes criem uma cultura de sinceridade, apoiada num tópico fundamental, a transparência. Na opinião dos autores, confiança e transparência são conceitos que se encontram interligados, pois é a transparência que incute nos liderados a confiança,

Transparência, confiança e dizer a verdade ao poder são conceitos éticos e organizacionais inter-relacionados de forma complexa. Para dar origem a culturas que manifestem essas características, os líderes têm de fazer várias coisas práticas: fornecer igual acesso à informação para todos, abster-se de castigar aqueles que demonstram construtivamente que o rei vai nu, abster-se de recompensar a falsa lealdade, e fortalecer e recompensar os que se opõem por uma questão de princípio (2009, p.71).

Walumbwa *et al.* (2008) referem que o líder autêntico deverá estabelecer uma transparência relacional com os seus subordinados. Estes autores alegam que o líder se deve apresentar-se aos outros de forma autêntica e transparente, pois esta atitude postulará um comportamento que gera confiança, onde existe uma partilha de informação e sentimentos.

Para Luthans e Avolio (2006), a transparência é uma das características fundamentais do líder autêntico, especialmente na sociedade moderna, para os autores

(...) transparency strategy is the only alternative in today's litigious, networked world. To put it cynically, you might as well be transparent and ethical, since people are too smart not to find out when you're being unethical (2006, p.36).

Hughes *et al* (2005) defende que a transparência é a coerência entre o discurso e a acção do líder. Ao transparecer as suas verdadeiras ideias e sentimentos o líder adquire o respeito e a confiança dos liderados. Segundo o autor, o líder não deverá esconder dos seus colaboradores os seus objectivos e motivos, a sua real identidade, os seus valores e as suas emoções, gerando assim confiança e um clima positivo.

Ética/moral

A ética e a moral do indivíduo é uma temática bastante explorada e algo controversa ao nível da liderança autêntica, pois ao longo da história, sempre conhecemos grandes líderes, apesar de podermos colocar em causa a sua ética e moral. Kanungo & Mendonça (1996) advogam que no campo da liderança, ética e moral são dois termos que não poderão ser separados, este autor explica que,

Clearly, ethics and morality are interchangeable terms. Thus, what is ethical is moral, and what is unethical is immoral, morals or ethics go well beyond etiquette, protocol, and even the mere observance of the laws of the country. Is not a question of an act being legal or illegal but whether the act is good or evil (1996, p. 33).

Lennick & Kiel (2009) e Fullan (2003) concordam que o líder tem que perseguir um objectivo moral. Para os autores grandes líderes não abandonam os seus valores morais nem a sua ética em troca do lucro. O líder moral compromete-se com os seus subordinados, dedica-se a cada um deles individualmente, transmite a sua energia positiva, coerência e inspira-os para darem o seu melhor. Lennick & Kiel (2009), enaltecem ainda que,

As grandes pessoas – e os grandes líderes – partilham valores morais. Acreditam na honestidade e em serem responsáveis por si próprias e pelos outros. Revelam compaixão pelos outros seres humanos e sabem como perdoar os outros e, sobretudo, a si mesmas (p.53).

Também Hannah *et al.* (2005) e Walumbwa *et al.* (2008), explicam que os líderes com elevados níveis de auto-consciência e compromisso com eles próprio são mais consistentes. O líder que se oriente segundo elevados padrões de ética e valores morais deterá a confiança dos seus subordinados, pois estes saberão por que regras se guiarão. Segundo os autores, esta liderança moralmente autêntica produz efeitos nos seus subordinados como a cópia da conduta do líder, estimula a confiança e reforça uma identidade social. Avolio & Luthans (2006) e Gardner *et al.* (2005), reforçam que os líderes autênticos guiam-se por valores morais e éticos que desempenham um papel fulcral no interesse colectivo, pois são os seus valores e convicções que estão na base das suas decisões. Todos eles defendem a importância desta dimensão na definição da liderança autêntica, pois são convictos do impacto que um líder poderá desempenhar na vida dos seus seguidores.

Processamento equilibrado (*Balanced Processing*)

O equilíbrio entre os pensamentos, as acções e o reflexo que estas poderão ter, são cuidados a ter pelo líder de forma induzir confiança entre os seus liderados, contribuindo para um clima de confiança e cooperação. Neste sentido, Maxwell (2008), explica que, “Mesmo preocupando-se com os outros, sendo honesto e um bom trabalhador, mesmo assim tem de mostrar coerência senão as pessoas não confiarão em si” (p.70).

Dentro do contexto da liderança autêntica, Walumbwa *et al.* (2008) entendem que o processamento equilibrado da informação é uma das dimensões da liderança autêntica. Para estes autores os líderes devem analisar objectivamente todos os dados relevantes antes da tomada de decisão. O Processamento equilibrado também está relacionado com o facto de os líderes terem em atenção as perspectivas dos outros, tentando nunca distorcer a informação, solicitando pontos de vista que, inclusivamente, sejam diferentes do seu. Gardner *et al.* (2005) desvendam ainda que o líder, para além de recolher informação

imparcialmente, terá que, mesmo em eventos cruciais ou de stress não distorcer, exagerar ou ignorar as avaliações feitas pelos outros, apenas com base na sua opinião. O comportamento autêntico refere-se a acções que são guiadas pela verdadeira personalidade do líder, reflectindo os seus valores, crença, pensamentos e sentimentos, resistindo às pressões exteriores.

12. O Impacto da liderança autêntica nos seus seguidores

O desenvolvimento dos seguidores é entendido pelos autores, como uma parte fundamental do produto e do desenvolvimento da liderança autêntica. Avolio *et al.* (2004) explicam que, os líderes autênticos exercem um forte impacto sobre os liderados, relacionando este impacto à identificação do liderado para com o líder, à esperança, à confiança, às emoções positivas e optimismo. É através destas variáveis que, o líder autêntico exerce uma maior influência sobre as atitudes e comportamentos dos seus seguidores. Mais à frente, Gardner *et al.* (2005) consideram o desenvolvimento da auto-consciência e da auto-regulação, uma questão fundamental para o impacto positivo da liderança nos seus subordinados. Os seguidores deste tipo de liderança tornam-se mais autênticos, pois espelham os seus comportamentos no do líder, conseguindo assim um clima organizacional mais positivo, onde existem altos níveis de confiança, compromisso e satisfação com o trabalho.

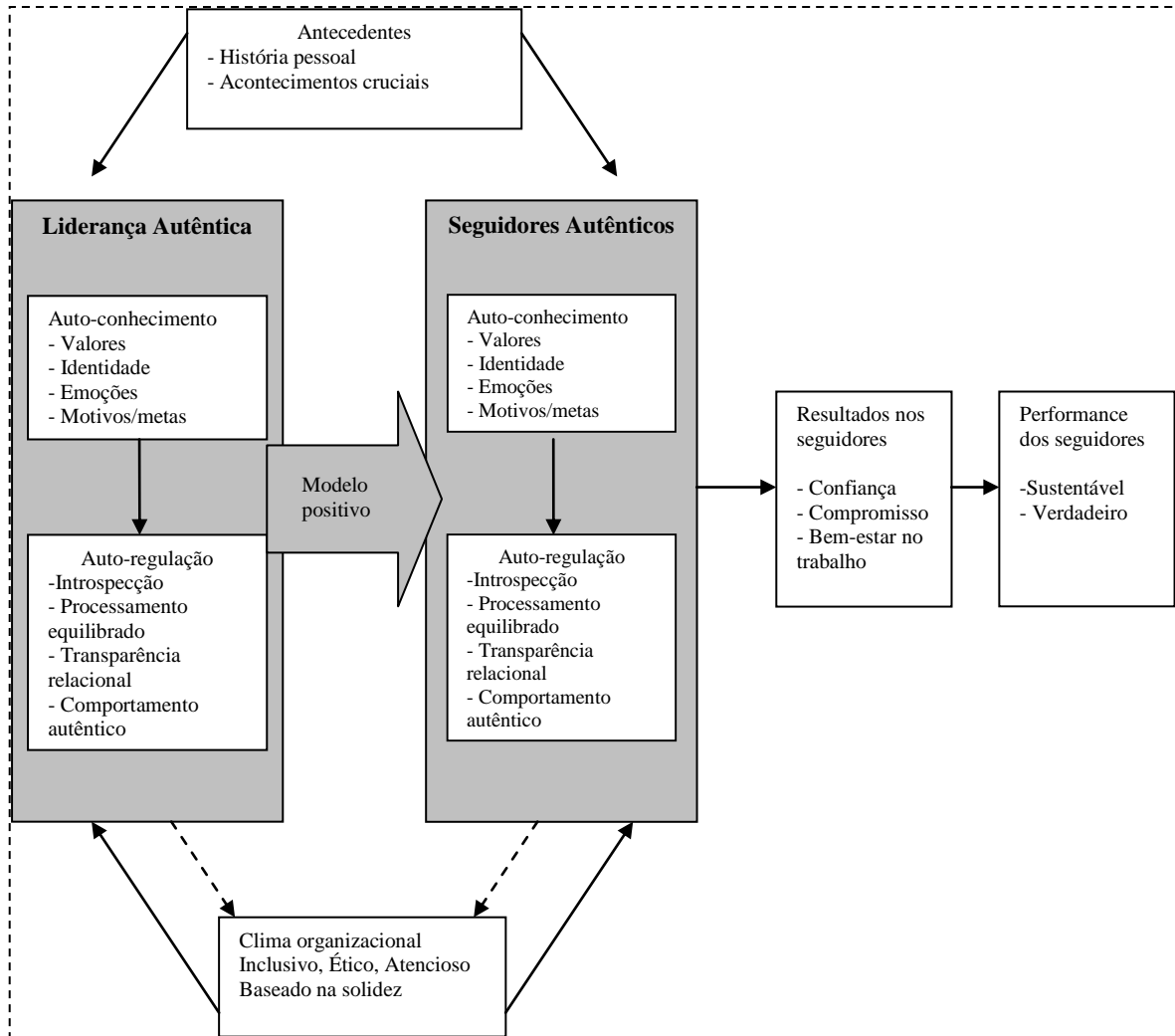


Figura 2- O líder autêntico e o desenvolvimento dos seus seguidores;

Como ilustrado na figura dois, Gardner *et al.* (2005) desenham a estrutura que acreditam ser a base para os líderes autênticos desenvolverem os liderados. Shamir, B. & Eilam, G. (2005) também acreditam que a história pessoal da vida do líder e dos subordinados; como as influências familiares, modelos, desafios e experiências educacionais ou de trabalho, estão presentes no desenvolvimento da liderança autêntica. Assim como os eventos cruciais, que podem ser as mudanças dramáticas que estes tenham vivenciado e que tenham marcado a sua vida, despoletando crescimento e desenvolvimento pessoal. Serão estes dois factores, expostos na figura 2, que servirão como fonte de informação para os seguidores, na qual basearão os seus julgamentos em relação à autenticidade do líder. Em ambiente organizacional, é nestas ocasiões cruciais, sejam por influência interna ou externa, que se testam as habilidades da liderança em arranjar soluções inovadoras ou não convencionais.

Gardner *et al.* (2005), advogam também que auto-conhecimento, é outro dos aspectos que os autores consideram fundamentais. Este exerce um forte impacto sobre os liderados, pois conhecendo os seus defeitos e qualidades, guiando-se por valores e demonstrando as suas emoções, motivos e metas, o líder consegue transmitir confiança. Assim como a auto-regulação, que permite uma verdadeira introspecção do líder, processando a informação equilibradamente, sendo transparente nos seus contactos e relações e tendo um comportamento mais autêntico. Este comportamento reflecte-se positivamente nos seus seguidores, que o reproduzirão, levando a um clima organizacional mais inclusivo, ético e mais atencioso para com as pessoas, baseado na solidez e confiança. Como efeito teremos um bem-estar generalizado dos liderados, tornando-se mais confiantes e comprometidos com o trabalho, desempenhando uma performance mais sustentável, verdadeira e autêntica. Líderes autênticos criaram assim liderados autênticos, que se seguirão pelos mesmos padrões de comportamento.

Chan, Hannah & Gardner (2005), partilhando esta visão, de que a liderança autêntica influencia seguidores autênticos, que se guiam pelos mesmo valores e crenças, concluem que,

when espoused values are observed to be associated with valued outcomes, the values undergo a process of cognitive transformation in followers to become a shared value or belief, and ultimately a shared assumption (2005, p.28).

Walumbwa *et al.* (2010) elaboraram um estudo, em que pretendiam demonstrar os processos psicológicos que relacionam a liderança autêntica ao comportamento do liderado. Neste estudo, em contexto chinês, utilizaram o ALQ e outras escalas, nas quais pretendiam verificar a identificação dos liderados com o seu superior, o empowerment, o compromisso com o trabalho, o comportamento de cidadania organizacional. Os autores concluem que o comportamento do líder autêntico está positivamente relacionado com o comportamento dos liderados, pois os líderes mais autênticos têm seguidores que se identificam com ele, sentindo-se psicologicamente mais positivos, assumindo uma maior responsabilidade no trabalho.

13. A liderança autêntica nas organizações escolares

Numa sociedade pautada por mudanças constantes, em que os valores pessoais estão frequentemente a serem postos em causa, é fundamental que os líderes se orientem por bases bem definidas de carácter, pois o seu comportamento reflectir-se-á nos liderados. Urge nos nossos dias uma liderança autêntica, baseada no carácter, nos valores, na ética, na moral, na transparência e na tomada de decisão com os olhos postos em todas as perspectivas. Só este tipo de liderança, mais honesta consigo próprio e com os outros, é que poderá gerar confiança entre todos. Uma liderança autêntica em contexto educacional é ainda mais pertinente. A organização escolar, regulada por hierarquias muito distantes da operacionalização no terreno, encontra-se sedenta de uma liderança mais autêntica, que valorize em primeiro lugar, a unificação em torno de um objectivo comum num clima positivo, do que se centre nas limitações e recompensas externas.

O conceito de liderança autêntica surge no contexto organizacional, mas a sua aplicação no contexto escolar é ainda bastante reduzida. No campo internacional proliferam os seus estudos e investigações, contudo no contexto português são ainda escassos. A organização escolar tem especificidades que a distingue das outras organizações. Begley (2001) no seu artigo, explica a importância das práticas da liderança autêntica em contexto escolar. Considera que os valores, na liderança escolar, são a primeira força motivadora, e que a compreensão da liderança autêntica, na perspectiva dos valores, é uma importante ferramenta para os administradores escolares. É importante que o líder observe e reflecta sobre as suas práticas, até porque, como indica o autor, consciente ou inconscientemente, todos se guiam por valores na interpretação de situações e tomada de decisões. Embora considere que esta visão poderá ser ambiciosa e idealista, pensa que esta tornará a liderança autêntica um objectivo mais compreensível, conveniente e alcançável.

Raham *et al.* (2010) explicam que, na literatura, está estabelecido que a liderança inspira os seus seguidores e que uma boa liderança levará as escolas a uma maior eficácia. No artigo, onde defendem que a liderança escolar autêntica tem um forte impacto na promoção dos valores de uma escola democrática. Argumentam que o papel do director como líder educacional autêntico é crucial. A sua postura pode afectar o desempenho dos professores e alunos, pois reproduzir-se-á na atitude dos professores, tornando-se seguidores autênticos, garantindo assim que os alunos retirem o melhor proveito da sua experiência

escolar. Nesta investigação, em que utilizam o ALQ, para decifrar os níveis de liderança autêntica, de directores de escolas secundárias particulares no Paquistão, encontram, em algumas escolas, directores com baixos níveis de autenticidade.

Também Bento & Ribeiro (2011), elaboraram uma investigação com o objectivo de conhecer as percepções que os professores-estudantes de umas pós-graduação em ciências da educação, tinham sobre os seus líderes, verificando também se existem diferenças entre as escolas públicas e particulares. Utilizaram nesta investigação o ALQ, verificando quais nos níveis de liderança autêntica que se desvendam nesta escala: auto conhecimento, ética/moral, transparência e o processamento equilibrado. Consideraram que todos os líderes se encontravam acima dos níveis do moderado, contudo estatisticamente não foram encontradas diferenças entre as escolas particulares e públicas, embora se registem valores ligeiramente mais elevados nas escolas particulares.

1. Considerações Metodológicas

Uma investigação científica visa contribuir para o desenvolvimento e conhecimento de uma determinada área. No caso desta investigação, pretendemos unir o conhecimento científico à educação, respondendo a questões da actualidade no ensino e na sociedade.

Investigar é a acção de descobrir, conhecer, esclarecer algo que é desconhecido e deverá ser mais pormenorizado, levando à aquisição de novos conhecimentos. Tal como defende Sousa (2009) “Uma investigação inicia-se geralmente porque há necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta, podendo na realidade aceitarem-se respostas parciais ou de veracidade duvidosa, mas procurando-se sempre chegar a respostas de maior rigor” (p.12).

Tal como argumentam Almeida & Freire (2008) “o investigador, partindo das relações entre fenómenos, procura evidências para afirmar, descrever ou negar factos” (p.19), de forma a obter relações através das relações e ligações entre variáveis. Neste sentido, também Tuckman (2000) alerta para o facto de que, “a investigação é uma tentativa de atribuição de respostas às questões” (p.5), as quais poderão ser mais abstractas ou concretas, no entanto o investigador desvendará os factos e baseando-se na sua generalização, chegará a uma interpretação.

Este estudo empírico baseia-se no método quantitativo contudo, tal como Carmo & Ferreira (1998) alertam, muitos dos estudos empíricos combinam, tanto o paradigma quantitativo como o qualitativo. A junção destes dois métodos permite aos investigadores uma melhor solução dos problemas da pesquisa, no entanto, o autor também alerta que, esta comunhão, poderá dificultar a investigação, pois têm por base natureza e pressupostos diferentes, como podemos observar mais especificado pela tabela 1.

Paradigma Qualitativo	Paradigma Quantitativo
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.	Advoga o emprego dos métodos quantitativos.
Fenomenologismo e <i>verstehen</i> (compreensão) “interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua.	Positivismo lógico “procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção a aspectos subjectivos dos indivíduos”.
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjectivo.	Objectivo.
Próximo dos dados; “perspectiva a partir de dentro”.	À margem dos dados; perspectiva “a partir de fora”.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”	Fiável: dados “sólidos” e repetíveis.
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Tabela 1 - Características dos paradigmas qualitativo e quantitativo, segundo Reichardt e Cook (1986). (adaptado de Carmo & Ferreira, 1998 p.177)

Assim, compreendendo as diferentes especificidades dos paradigmas quantitativos e qualitativos, ainda que, baseando-nos na revisão da literatura e nos estudos anteriormente elaborados nos mesmos contextos, podemos afirmar que, em busca do rigor científico, este estudo empírico se reflecte no paradigma quantitativo.

A partir da utilização de questionários de investigação, com a pretensão da recolha de dados, passando por uma análise rigorosa estatística dos dados; o objectivo é testar as variáveis em estudo com o intuito de retirar ilações. Ao abrigo do paradigma do método quantitativo, Carmo & Ferreira (1998) vinca que “o objectivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos” (p. 178). Este método prevê ainda uma amostragem aleatória, de forma a não influenciar resultados. Chamamos-lhe assim, uma investigação descritiva, segundo Carmo & Ferreira (1998), a investigação descritiva é composta pelas mesmas etapas das restantes investigações, podendo ser os dados

recolhidos por questionário, implicando sempre “estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito” (p.213).

O autor alerta ainda que em todos os métodos poderão existir limitações e dificuldades. No caso do método quantitativo, afirma que poderá induzir em investigações demasiado subjectivas, pois o investigador não controla a complexidade dos seres humanos, colocando em causa a “validade e fiabilidade dos instrumentos de medição”(p.179).

1.1. Questões de investigação

Só partindo do problema e dos objectivos da investigação é que poderemos partir para a recolha e análise dos dados pois, tal como defende Yin (2005) “definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado num estudo” (p.26). Desta forma, e esmiuçando o problema de investigação e explicitando melhor os seus objectivos, apresentaremos as questões que servirão de mote para a análise estatística dos resultados.

Q1- Qual o nível de motivação/bem-estar docente?

Q2- Qual o nível de liderança autêntica dos líderes/directores das escolas EB1/PE da RAM, segundo dos docentes?

Q3- Qual o impacto da liderança autêntica na motivação/bem-estar docente?

Q4- Existem diferenças significativas entre os níveis de liderança autêntica enunciadas pelos docentes e pelos directores?

1.2. Instrumentos

1.2.1. Inquérito por questionário

Os instrumentos utilizadas para verificar a motivação/satisfação docente têm como base a revisão da literatura e serão aplicados em forma de questionário. Segundo Bell (2008), “o objectivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos

de análise e fazer comparações” (p.26). Optamos pelos inquéritos por questionário devido à dimensão da amostra, que pretendemos ser representativa da realidade madeirense; devido às condições geográficas, pois poderá ser enviado e recebido pelo correio; e por questões de tempo e economia de recursos. De acordo com Ghiglione & Matalon (1993) esta técnica de recolha de dados tem vantagens, pois “daqui resulta o facto de o inquérito ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos” (p.16).

Carmo & Ferreira (1998) e Ghiglione & Matalon (1993) concordam que este método também poderá acarretar limitações. A elaboração do questionário requer alguns cuidados, principalmente ao nível da linguagem, pois a fiabilidade dos resultados dependerá desta, tendo que ser concreta e em moldes que todos os inquiridos a compreendam de igual forma, tanto ao nível das questões como das instruções; não esquecendo a natureza humana, onde se deverá tentar reduzir a possibilidade de influência nas respostas. Relativamente aos questionários utilizados neste estudo, apenas as seis últimas questões da quarta parte não tinham sido testadas noutras investigações. Ao utilizarmos questionários já testados, minimizamos os erros de linguagem e compreensão.

Estudos sobre motivação, satisfação, stress profissional e exaustão docente são variados e distintos. Escolhemos assim os estudos realizados por Jesus (1996), os quais foram adaptados, no sentido de responder às questões de investigação relacionadas com a satisfação/motivação docente. Quanto às questões relacionadas com a liderança autêntica, optámos pelos questionários desenvolvidos e avaliados por Avolio *et al.* (2007). As quais foram utilizadas para aplicar a cada director, com o intuito de verificar qual a sua concepção sobre a sua própria liderança. Ainda elaborámos algumas questões, com o intuito de conseguir interpretar se os docentes relacionam a sua motivação com a liderança.

As escalas utilizadas neste questionário de investigação são: do tipo Likert (ver apêndice X e XX), e segundo Tuckman (2000), utiliza-se para “registar o grau de concordância ou discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença ou um juízo” (p.280).

1.2.2. O Pré-teste aos questionários

Embora a maior parte dos itens utilizados já tenham sido testados anteriormente noutras investigações, pareceu-nos pertinente a implementação de um pré-teste, no sentido de verificar possíveis erros, incorrecções ou incompreensões, não só ao nível da formulação dos itens mas também de outras condicionantes. Como sugere Carmo & Ferreira (1998), neste pré-teste pretendíamos verificar se:

- os itens são entendidos da mesma forma por todos os inquiridos e da forma prevista;
- se as escalas correspondem às respostas pretendidas pelos inquiridos;
- se os itens são inúteis ou considerados demasiado intrusivos;
- se faltam perguntas importantes;
- se o questionário é de fácil manuseamento;
- se o questionário é demasiado longo e qual a média de tempo de resposta de cada um;

Os questionários foram distribuídos por um total de oito inquiridos. Cinco indivíduos com experiência docente (apêndice I), que receberam os questionários que posteriormente seriam entregues aos docentes das escolas pertencentes à amostra, e três inquiridos com experiência em cargos de direcção (apêndice II), que receberam os questionários que posteriormente seriam entregues aos directores das escolas. A estes foi solicitado o preenchimento dos questionários e pedido que contabilizassem o tempo do seu preenchimento e caso achassem pertinente, anotassem no questionário as alterações sugeridas. No final do seu preenchimento, foi realizada uma pequena entrevista na qual se pretendia verificar todos os pontos inscritos acima, tal como indicam Ghiglione & Matalon (1993)

Colocam-se-lhes as questões tal como estão formuladas, mas pedindo-lhes respostas desenvolvidas ou comentadas e observações sobre o significado que atribuem à questão. Em última análise, este procedimento constituirá uma pequena entrevista não-directiva, cujo tema seria a questão do questionário (p. 173).

Na recepção dos questionários, e concluídas as entrevistas verificámos que a média tempo de resposta aos questionários aplicados aos docentes é de sete minutos. O questionário aplicado aos directores apresentou uma média de preenchimento de três minutos.

Relativamente ao questionário aos directores, os inquiridos no pré-teste revelaram que todos os itens foram entendidos da mesma forma, considerando também que as escalas correspondem às respostas pretendidas não referindo nenhum item como inútil, repetitivo ou intrusivo. Segundo os inquiridos não faltam perguntas importantes e o questionário é de fácil manuseamento e curto. Possivelmente estas respostas são o reflexo do facto de este questionário já ter sido implementado anteriormente.

Quanto ao questionário aplicado aos docentes, os inquiridos revelaram que os itens foram entendidos da mesma forma por todos os inquiridos, assim como as suas instruções de utilização. As escalas corresponderam às respostas pretendidas e os itens foram considerados úteis e não intrusivos não faltando nenhuma pergunta. Foi encontrada, pelos inquiridos uma gralha no item 26 da segunda parte, a qual foi corrigida, como podemos verificar pela tabela 2

Itens	Pré-teste	Questionário final
2ª Parte Item 26.	Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguenta outro dia de trabalho.	Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho.

Tabela 2 - Item alterado depois do pré-teste

Durante a entrevista os inquiridos referiram ainda que, para facilitar a manuseamento do questionário era importante que as instruções da terceira parte constassem juntamente com os itens a responder, facilitando assim a compreensão do mesmo. Esta sugestão foi implementada passando assim as instruções da terceira parte a constar da quarta página do questionário, procedendo-se aos reajustes e devidas formatações, como podemos verificar nos apêndices III e IV.

1.2.3. Questionário aos docentes

Questionário (ver apêndice III) inicia-se com uma breve apresentação, explicação dos objectivos do estudo e agradecimentos. Na primeira parte constam seis perguntas com o intuito de recolher os dados sócio-demográficos dos docentes.

Jesus (1996), explica que a motivação intrínseca poderá influenciar todas as capacidades profissionais do docente. Além disso, a expectativa que o professor poderá ter em relação à sua carreira profissional, o facto de se sentir emocionalmente exausto e com um elevado stress profissional, poderá desencadear situações de mal-estar, que poderão levar a que o docente desenvolva o desejo de abandonar a profissão docente.

A segunda parte do questionário pretende avaliar a motivação intrínseca, o grau de stress profissional e o nível de exaustão emocional. Relativamente à motivação intrínseca, foi adaptado de Jesus, pertencente aos itens de um a quatro, como podemos verificar pela tabela 3. (1996). Este autor utiliza estas quatro questões justificando a sua escolha segundo as teorias da motivação intrínseca e o questionário IMQ (Intrinsic motivation questionnaire) Lawer and Hall (1970)

Itens	Questões relativas à motivação intrínseca docente
1.	Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização
2.	Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas
3.	Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima
4.	Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal

Tabela 3 - Itens e questões do questionário aos docentes relativamente à variável motivação intrínseca.

Nas questões cinco a catorze, como podemos verificar pela tabela 4, pretende-se avaliar o grau de stress profissional dos docentes. Jesus (1996) baseia esta escala no questionário TOSFQ de Clark (1980) e num instrumento anteriormente utilizado por Jesus et al. (1992), embora nestes itens não pretenda apenas avaliar o grau de stress profissional, mas também a frequência da ocorrência desses episódios. Nas primeiras cinco (itens 5 a 9) os docentes indicarão o grau em que percebem os potenciais factores de stress, numa escala de 5-pontos, do tipo likert (de 1. nada stressante a 5. extremamente stressante). Nas restantes cinco questões (itens 10 a 14) pretende-se avaliar a frequência com que estes factores acontecem, numa escala de 5-pontos do tipo likert (de 1. nunca a 5. todos os dias). Segundo o autor, o grau de stress profissional do docente é o “resultado do produto da intensidade subjectiva dos factores de stress pela frequência da ocorrência dos factores” (p.212).

Itens	Questões relativas ao stress profissional docente	
5.	Tentar motivar alunos que não querem aprender	Grau em que percebem os potenciais factores de stress
6.	Ter alunos que falam constantemente	
7.	Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos	
8.	Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos	
9.	Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos	
10.	Tentar motivar os alunos que não querem aprender	Frequência com que estes factores acontecem
11.	Ter alunos que falam constantemente durante a aula	
12.	Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos	
13.	Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos	
14.	Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos	

Tabela 4 - Itens e questões do questionário aos docentes relativamente à variável stress profissional.

Jesus (1996) baseia-se em nove itens da sub-escala de exaustão ocupacional de Inventário de Maslach. Nos itens 15 a 32 pretende-se observar o grau de exaustão emocional do professor como podemos observar na tabela 5, sendo que dos itens 14 a 23 se avaliará a frequência da exaustão, numa escala de 5-pontos do tipo likert (de 1. nunca a 5. todos os dias). Os itens 23 a 32, também num formato do tipo likert, mas numa escala de 7-pontos (de 1. discordo totalmente a 7. concordo totalmente), visam avaliar a intensidade da exaustão. Deste modo, “o grau de exaustão emocional do professor é o resultado do produto da intensidade e da frequência da exaustão” (p.212).

Itens	Questões relativos à exaustão emocional docente	
15.	Eu sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho	Frequência da exaustão
16.	Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho	
17.	Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho	
18.	Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	
19.	Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho	
20.	Eu sinto-me frustrado/a por causa do meu trabalho	
21.	Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	
22.	Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress	
23.	Eu sinto que estou no fim dos meus recursos	
24.	Eu sinto-me emocionalmente esgotado por causa do meu trabalho	
25.	Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho	
26.	Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho	
27.	Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	
28.	Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho	
29.	Eu sinto-me frustrado/a por causa do meu trabalho	
30.	Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	
31.	Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress	
32.	Eu sinto que estou no fim dos meus recursos	

Tabela 5 - Itens e questões do questionário aos docentes relativamente à variável exaustão emocional.

Na terceira parte do questionário ambiciona-se avaliar o grau de autenticidade do líder. Utilizamos Authentic Leadership Questionnaire (ALQ version 1), um instrumento desenvolvido por Avolio et al. (2007), tendo-se adaptado a versão traduzida por Bento & Ribeiro (2010). Utilizam-se os dezasseis itens, solicitando-se aos sujeitos que assinalem as afirmações mediante uma escala de 5-pontos, do tipo likert (de 0. Nunca a 4. Frequentemente ou sempre). De acordo com Avolio et al. (2007) autenticidade do líder revela-se segundo quatro características: transparência (observada nos itens 1 a 5), ética e moral (observado nos itens 6 a 9), processamento equilibrado (observado nos itens 10 a 12) e a auto-consciência (observada pelos itens 13 a 16), como podemos verificar na tabela 6.

Itens	Questões relativos à liderança autêntica	
1.	Diz exactamente o que pretende dizer;	Transparência
2.	Admite os seus erros quando cometidos;	
3.	Encoraja toda a gente a falar abertamente;	
4.	Diz a verdade “nua e crua”;	
5.	Mostra as suas emoções de acordo com os seus sentimentos;	
6.	Demonstra crenças consistentes com as suas acções;	Ética e moral
7.	Toma decisões baseado nos seus valores fundamentais;	
8.	Pede que se tomem posições baseadas em valores fundamentais;	
9.	Toma decisões difíceis com base em altos padrões de conduta ética;	
10.	Solicita pontos de vista que desafiem as suas tomadas de posição;	Processamento equilibrado
11.	Analisa dados relevantes antes de tomar uma decisão;	
12.	Presta atenção aos diferentes pontos de vista antes de chegar a conclusões;	
13.	Procura <i>feedback</i> para melhorar as interacções com os outros;	Auto-consciência
14.	Descreve com precisão a forma como os outros percebem as suas capacidades;	
15.	Sabe quando é a altura de reapreciar a sua posição em questões importantes;	
16.	Mostra que compreende como acções específicas afectam os outros;	

Tabela 6 - Itens e questões do questionário aos docentes relativamente à liderança autêntica

As seis questões da quarta parte do questionário aos docentes, as quais podemos verificar na tabela 7, (apêndice III) foram elaboradas de acordo com a revisão da literatura. Através destas pretende-se inferir qual a percepção dos docentes relativamente ao apoio prestado pelos líderes/directores. Desta forma, e complementando esta questão com impacto do estilo de liderança relativamente à satisfação/motivação docentes, pretende-se observar se, de facto, para os docentes, este apoio é sentido e se estes pensam que esta liderança os influencia ou não (item 1).

De acordo com Marques (2003) e Ferreira & Machado (2000) o líder em contexto escolar deve estabelecer relações interpessoais com os docentes, assim como colaborar e ajudar, participando nos sucessos e nos fracassos, reconhecendo os seus liderados pelo trabalho desempenhado. O desenvolvimento dos liderados é entendido, como uma parte fundamental do produto e do desenvolvimento da liderança (itens 2, 3 e 4).

No contexto da liderança autêntica, os autores também relacionam a percepção dos liderados relativamente ao apoio prestado pelo líder, com o impacto que este poderá ter no seu desenvolvimento. Avolio *et al.* (2004) explicam que, os líderes autênticos exercem um forte impacto sobre os liderados, relacionando este impacto à identificação do liderado para com o líder, à esperança, à confiança, às emoções positivas e optimismo. Gardner *et al.* (2005), Shamir, B. & Eilam, G. (2005), Chan, Hannah & Gardner (2005) e Walumbwa *et al.* (2010) também acreditam que este impacto positivo produz um bem-estar generalizado, pois os liderados seguirão pelos mesmos padrões de comportamento do líder (itens 5 e 6).

Itens	Questões relativas à percepção dos docentes sobre o apoio do líder/director
1.	O líder/director/a da minha organização escolar influencia a minha motivação profissional;
2.	O meu trabalho é reconhecido pelo meu líder/director/a;
3.	O líder/director/a apoia-me nas minhas tarefas diárias;
4.	O líder/director/a proporciona os recursos físicos e materiais necessários para o meu máximo desempenho profissional;
5.	O líder/director/a estimula um bom ambiente na minha organização escolar;
6.	Sinto-me motivado/a para trabalhar nesta organização escolar;

Tabela 7 - Itens e questões do questionário aos docentes relativamente à percepção dos docentes sobre o apoio do líder/director

1.2.4. Questionário aos directores

O questionário aos directores (ver apêndice IV) pretende identificar a sua própria percepção em relação à liderança autêntica que exercem. Este questionário, tal como o dos docentes, inicia-se com uma breve apresentação, explicação dos objectivos do estudo e agradecimentos. Na primeira parte consiste sete perguntas, com o intuito de recolher os dados sócio-demográficos dos directores. Na segunda parte, também utilizamos Authentic Leadership Questionnaire (ALQ version 1), um instrumento desenvolvido por Avolio *et al.* (2007), tendo-se adaptado a versão traduzida por Bento & Ribeiro (2010). Utilizam-se os dezasseis itens, solicitando-se aos directores que assinalem as afirmações mediante uma escala de 5-pontos, do tipo likert (de 0. Nunca a 4. Frequentemente ou sempre), como

podemos verificar na tabela 8. De acordo com Avolio et al. (2007) autenticidade do líder revela-se segundo quatro características: transparência (observada nos itens 1 a 5), ética e moral (observado nos itens 6 a 9), processamento equilibrado (observado nos itens 10 a 12) e a auto-consciência (observada pelos itens 13 a 16).

Itens	Questões relativos à liderança autêntica	
1.	Digo exactamente o que pretendo dizer;	Transparência
2.	Admito os meus erros quando cometidos;	
3.	Encorajo toda agente a falar abertamente;	
4.	Digo a verdade “nua e crua”;	
5.	Mostro as minhas emoções de acordo com os meus sentimentos;	
6.	Demonstro crenças consistentes com as minhas acções;	Ética e moral
7.	Tomo decisões baseadas nos meus valores fundamentais;	
8.	Peço que se tomem posições baseadas em valores fundamentais;	
9.	Tomo decisões difíceis com base em altos padrões de conduta ética;	
10.	Solicito pontos de vista que desafiem as minhas tomadas de posição;	Processamento equilibrado
11.	Analiso dados relevantes antes de tomar a uma decisão;	
12.	Presto atenção aos diferentes pontos de vista antes de chegar a conclusões;	
13.	Procuro <i>feedback</i> para melhorar as interacções com os outros;	Auto-consciência
14.	Descrevo com precisão a forma como os outros percebem as minhas capacidades;	
15.	Sei quando é a altura de reapreciar a minha posição em questões importantes;	
16.	Mostro que compreendo como acções específicas afectam os outros;	

Tabela 8 - Itens e questões do questionário aos directores relativamente à liderança autêntica

1.3. Variáveis em estudo

Neste estudo relativo “o impacto da liderança autêntica na satisfação/motivação docente” contam várias variáveis, que nos ajudarão a definir relações. As variáveis constituem assim uma importante parte do estudo, tal como afirmam Almeida & Freire (2008) “a explicação das variáveis e das suas relações constitui um novo passo importante na definição do modelo de análise do problema” (p.52).

Podemos agrupar as variáveis segundo vários tipos, para Sousa (2009) são estas os elementos que, ao longo da investigação, variam e consentem alterações quantitativas, são

“os dados a que as hipóteses se referem, definindo as relações de causa-e-efeito que se espera suceder entre elas” (p.58). Pertencem assim a este estudo variáveis dependentes e independentes. As variáveis dependentes que são os dados da investigação que variam, é aquela em que vai dar a resposta à questão, de acordo com Sousa (2009) “consideram-se como variáveis dependentes aquelas que dependem dos procedimentos da investigação, conotando-se directamente com as respostas que se procuram” (p.58). Enquanto que, as variáveis independentes são reflexo das variáveis dependentes, não dependendo dos procedimentos da investigação, contudo vão influenciar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes (Sousa, 2009). Encontramos ainda variáveis complementares, estas facilitam a compreensão dos fenómenos em estudo, procurando encontrar correlações entre as restantes variáveis (Sousa, 2009).

De forma a facilitar a compreensão, passamos seguidamente a enunciar, na tabela 9 as variáveis dependentes, independentes, complementares e os itens a que se referem nos questionários aos docentes e aos directores (Apêndices III e IV), assim como as respectivas questões de investigação.

Questionário	Parte	Itens	Variável dependente	Variável independente	Variável complementar	Questões de Investigação			
Questionário aos docentes	2ª Parte	1 a 4	Motivação intrínseca	Motivação/ bem estar docente docente		Q1- Qual o nível de motivação/bem-estar docente?		Q3- Qual o impacto da liderança autêntica na motivação/bem-estar docente?	Q4- Existem diferenças significativas entre os níveis de liderança autêntica enunciadas pelos docentes e pelos directores?
		5 a 14	Stress profissional						
		15 a 32	Exaustão Emocional						
	3ª Parte	1. a 5	Transparência	Liderança autêntica					
		6. a 9.	Ética e Moral						
		10. a 12.	Processamento equilibrado						
		13. a 16.	Auto-consciência						
	4ª Parte	1. a 6.				Percepção de apoio do líder/ director			
Questionário aos Directores	2ª Parte	1. a 5	Transparência	Liderança autêntica					
		6. a 9.	Ética e Moral						
		10. a 12.	Processamento equilibrado						
		13. a 16.	Auto-consciência						

Tabela 9 - Variáveis presentes no estudo e respectivas questões de investigação.

2. Localização do estudo

Este estudo tem como localização a Região Autónoma da Madeira. Esta região é constituída por um arquipélago do qual consta duas ilhas habitadas, a ilha da Madeira e do Porto Santo. Em termos administrativos a RAM está dividida em 11 municípios: Calheta, Câmara de Lobos, Funchal, Machico, Ponta do Sol, Porto Moniz, Porto Santo, Ribeira Brava, Santa Cruz, Santana e São Vicente.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística, através dos censos 2011, a população residente na RAM, na última década assinala um crescimento cerca de 9%, invertendo a tendência da década de 90. De acordo com os números dos resultados preliminares dos Censos 2011, o número de pessoas que reside nesta região é de 267 938, dos quais 42% reside no município do Funchal.

Conforme os dados fornecidos pela Secretaria Regional de Educação e Cultura, (em anexo I) existem cento e uma escolas do primeiro ciclo do ensino básico, com pré-escolar públicas na RAM, as quais podemos verificar a sua distribuição pela tabela 10.

Concelho	Número de escolas
Calheta	8
Câmara de Lobos	17
Funchal	27
Machico	7
Ponta do Sol	7
Porto Moniz	2
Porto Santo	3
Ribeira Brava	9
Santa Cruz	9
Santana	8
São Vicente	4
Total	101

Tabela 10 - Distribuição das Eb1/PE da RAM por concelhos.

2.1. Selecção da amostra

Na impossibilidade de elaborar um estudo que abarcasse toda a população alvo deste estudo empírico, seleccionámos uma amostra da população que, segundo Sousa (2009) será “uma parte da população, possuidora de todas as características desta, representando-a na sua totalidade” (p.65). Optámos por isso, na tentativa de obter uma amostra variada mas representativa da realidade da RAM, por seleccionar uma escola por concelho, através de amostra aleatória simples, protegendo assim, o anonimato das escolas e dos inquiridos.

Este tipo de amostragem poderá trazer consigo vantagens e desvantagens. Tal como afirmam Freire & Almeida (2008) o método de amostragem aleatória simples é a “modalidade mais conhecida e que alcança maior rigor científico, ao permitir que qualquer individuo possua a mesma probabilidade de integrar a amostra e a saída de um não afecta a probabilidade de saída dos restantes - amostra retirada ao acaso” (p. 114-115). Sousa (2009), também concorda que existem vantagens, mas ressalva as desvantagens deste tipo de amostragem, como podemos observar na tabela 11.

Amostra aleatória	Descrição	Vantagens	Desvantagens
	-Atribuição de um número a cada elemento da população e efectuar sorteios aleatórios para seleccionar os sujeitos da amostra.	- Ultrapassa possíveis erros de clarificação; - Facilita a análise dos dados e o cálculo dos erros.	- Requer o prévio conhecimento da dimensão da população; - Os erros são mais amplos que a amostra estratificada.

Tabela 11 - Descrição, vantagens e desvantagens de uma amostra aleatória (adaptado de Sousa 2009, p.72)

2.2. Procedimentos

Segundo os dados fornecidos pela Secretaria Regional de Educação e Cultura (ver anexo I), foi atribuído um número a cada Eb1/PE pública da RAM, em cada concelho (tabela 10). A partir daqui retirámos aleatoriamente um número por cada concelho, obtendo a nossa amostra.

Posteriormente, foi solicitada uma autorização ao Director Regional de Educação (ver apêndice V), de forma a obter uma autorização para proceder à distribuição de dois questionários, em cada escola seleccionada. Recebida a autorização (ver anexo II), procedeu-se à entrega dos questionários e aos contactos com os directores. Os inquéritos

foram entregues dentro de um envelope, pessoalmente ou por correio, no qual constava um inquérito para o director, os inquéritos para os docentes, um envelope para selar os inquéritos, e as instruções ao director (ver apêndice VI). Para além do contacto telefónico ou pessoal com os directores, com vista à persuasão à participação nesta investigação, recolha do número de docentes de cada escola, explicação dos procedimentos da aplicação dos questionários e clarificação de dúvidas, foi ainda entregue aos directores uma carta com a explicação dos procedimentos da aplicação dos questionários. Nas instruções entregues ao director (ver apêndice VI), constava que: faria parte deste estudo um questionário para o director da escola (preenchido no tempo máximo de 3 minutos) e outro para os professores e educadores de infância (preenchido no tempo máximo de 7 minutos). Também apelamos para que os questionários dos professores fossem preenchidos em tempo de reunião, de modo a serem entregues todos ao mesmo tempo e selados em envelope enviado para o efeito, com o intuito de preservar a confidencialidade e não influenciar respostas. Também explicamos que a confidencialidade deste estudo seria assegurada, sendo apenas divulgado o nome do concelho a que pertence a escola.

3. Análise e interpretação de resultados

O investigador tem que ser imparcial, não se deixar influenciar interna e externamente. Deverá interpretar os dados, estabelecer hipótese e correlações entre os mesmos. Bell (2008) defende que, “o trabalho do investigador consiste em procurar continuamente as diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (p.183).

Seguidamente será apresentada a análise e interpretação dos dados que terá como apoio o programa informático PASW Statistics 18.

3.1. População em estudo

Dos 208 questionários enviados aos docentes e dos 11 enviados aos directores, recebemos 133 questionários dos docentes e todos os dos directores de escola, tal como podemos verificar pela tabela 12, assim como o número de docentes de cada uma das escolas. A percentagem de inquéritos recebidos por concelho encontra-se na tabela 13.

Concelho	Nº de docentes e questionários enviados	Nº de questionários aos docentes recebidos	Nº de directores e questionários enviados	Nº de questionários aos directores recebidos
Calheta	13	12	1	1
Câmara de Lobos	22	18	1	1
Funchal	18	13	1	1
Machico	40	33	1	1
Ponta do Sol	13	12	1	1
Porto Moniz	5	5	1	1
Porto Santo	10	6	1	1
Ribeira Brava	12	6	1	1
Santa Cruz	48	5	1	1
Santana	12	12	1	1
São Vicente	15	11	1	1
Total	208	133	11	11

Tabela 12 - Número de questionários enviados e recebidos

Concelhos	Percentagem por concelho
Calheta	9,0%
Câmara de Lobos	13,5%
Funchal	9,8%
Machico	24,8%
Ponta do Sol	9,0%
Porto Moniz	3,8%
Porto Santo	4,5%
Ribeira Brava	4,5%
Santa Cruz	3,8%
Santana	9,0%
São Vicente	8,3%

Tabela 13 - Percentagens da amostra do inquéritos recebidos por concelho.

A maior percentagem de inquéritos recebidos pertence ao concelho de Machico, com 24,8% dos questionários, enquanto que os concelhos com a percentagem de menor representação são de Porto Moniz e Santa Cruz, ambos com 3,8%, os dados encontram-se ilustrados na figura 3.

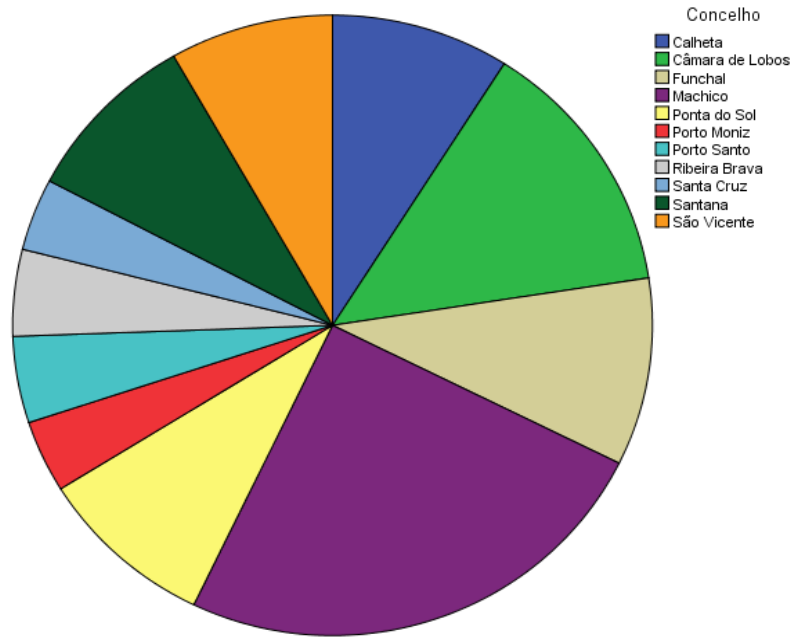


Figura 3- Distribuição por concelho dos inquéritos recebidos

Como podemos observar pela figura 4, a maioria dos respondentes (77,4%) pertence ao sexo feminino. O sexo masculino detém, nesta amostra, uma percentagem inferior, 22,6%.

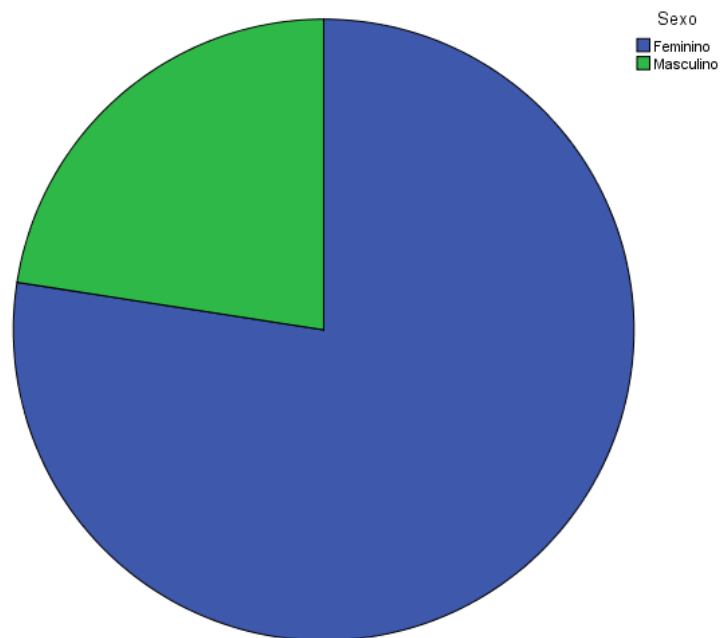


Figura 4- Representação do número dos docentes participantes consoante o sexo.

Os sujeitos da amostra têm uma média de idades de 35,2 (DP=6,87), sendo que varia entre os 24 e os 55 anos.

Quanto ao tempo de serviço, a média é de 9,35% (DP=6,796), variando entre os docentes que ainda não possuem um ano de serviço completo (até 31/08/2010), até ao máximo de 31 anos de serviço.

Relativamente à situação profissional, ilustrado figura 5, a maioria dos docentes são contratados (45,1%), 24,1% pertencem ao quadro de zona pedagógica e 30,8% ao quadro de escola.

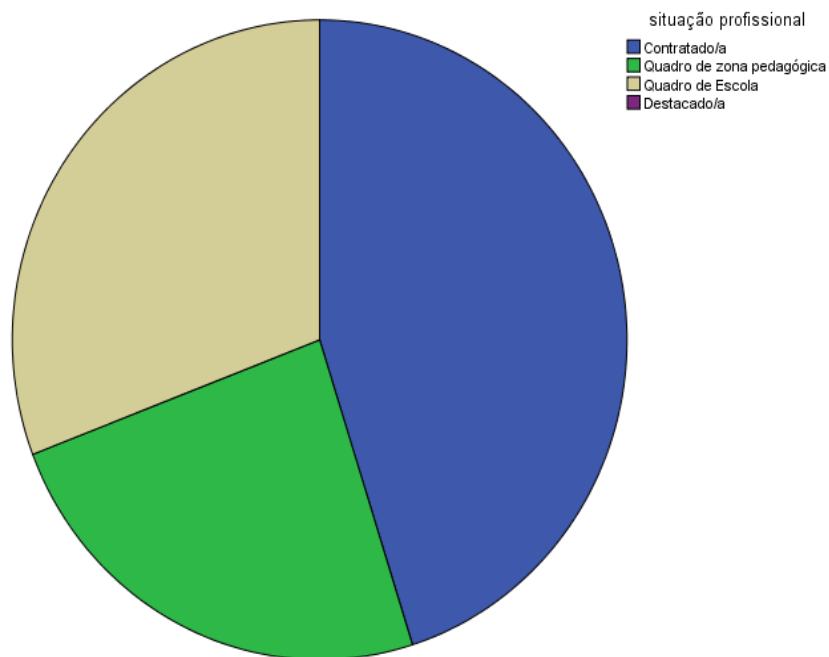


Figura 5- Ilustração da distribuição da amostra de docentes segundo a situação profissional.

Quanto ao grau académico, como podemos verificar pela figura 6, a maioria dos respondentes é licenciado (91%). Em percentagens mais baixas encontramos 5,3% dos inquiridos com bacharelato e 3,8% com mestrado.

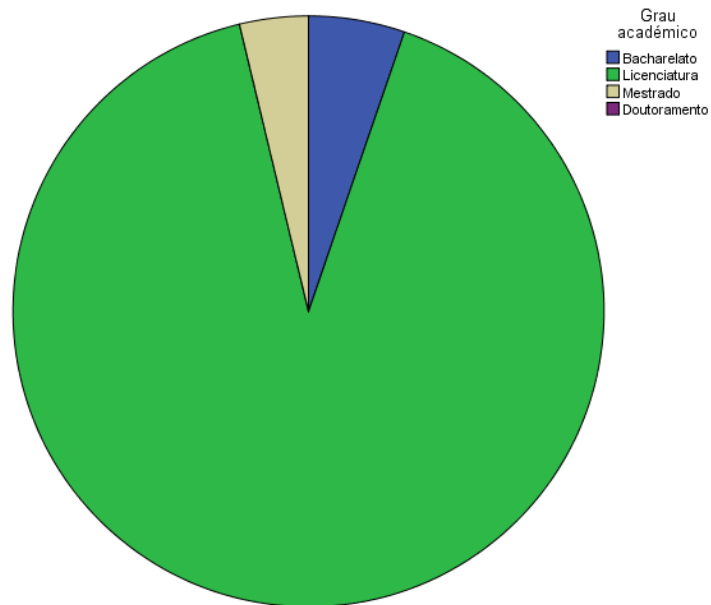


Figura 6 - Ilustração da distribuição do grau académico dos docentes inquiridos.

Relativamente aos directores, como podemos ver ilustrado na figura 7, a maioria são do sexo feminino (81,8%) e têm uma média de idades de 42,55.

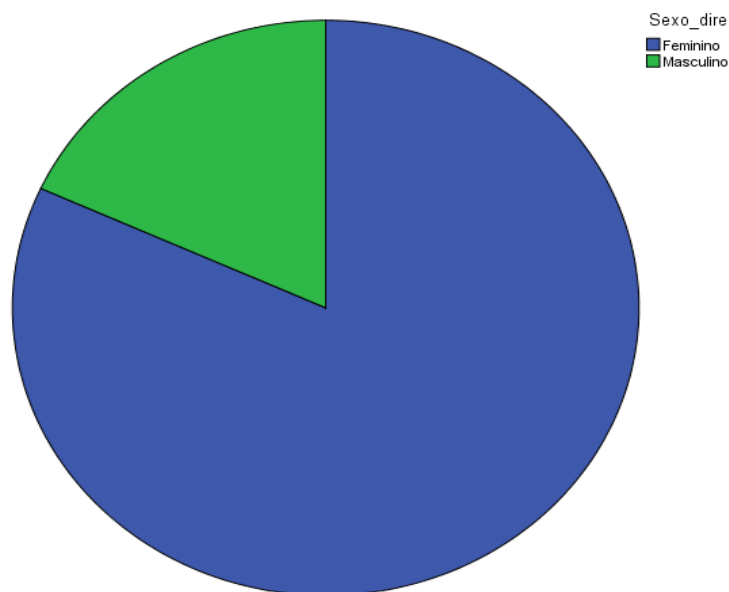


Figura 7- Ilustração da distribuição da amostra de directores segundo o sexo

Em média encontram-se no cargo de director há 5,73 anos e têm 17,91 anos de experiência profissional. Quanto à situação profissional, 81,8% pertencem ao quadro de escola, como podemos verificar na figura 8.

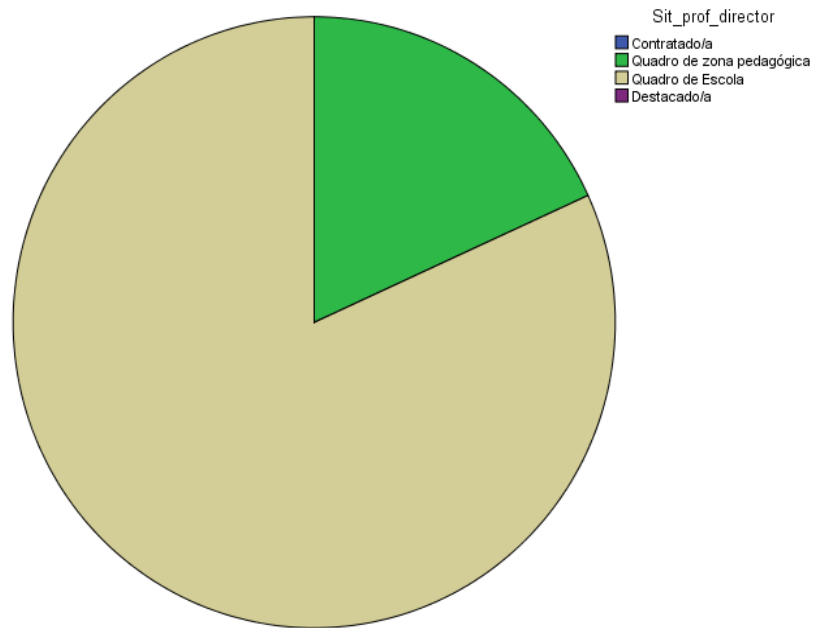


Figura 8- Ilustração da distribuição da amostra de directores segundo a situação profissional.

Relativamente ao grau académico, dos 11 directores que participaram neste estudo, 10 são licenciados e um tem o bacharelato, não existindo nenhum director com mestrado ou doutoramento.

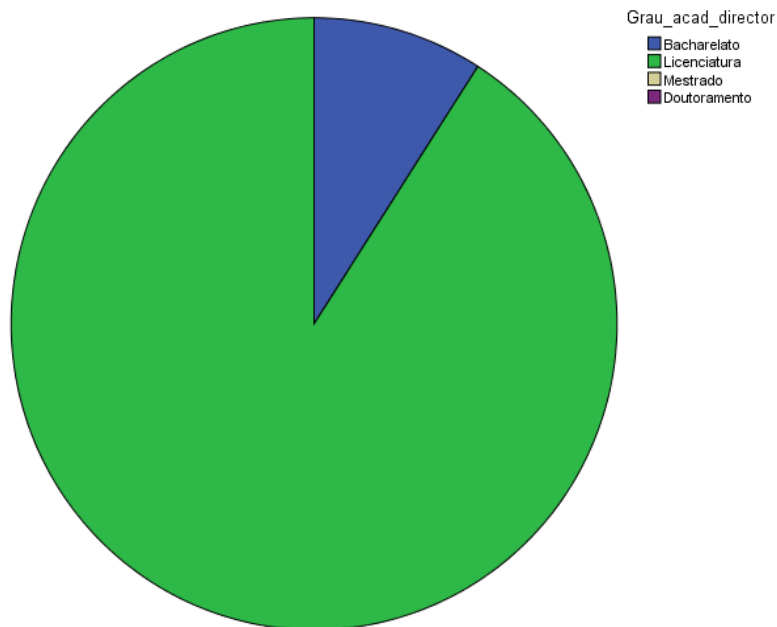


Figura 9- Ilustração da distribuição do grau académico dos directores inquiridos.

3.2. Procedimentos

3.2.1. Estratégia de análise de dados

Para analisar os dados foi desenhada uma estratégia analítica em dois passos: um primeiro dedicado à análise da qualidade psicométrica das medidas adoptadas, e um segundo respeitante ao modelo de análise.

Com vista a testar a qualidade psicométrica dos instrumentos utilizados, realizámos uma análise do alfa de Cronbach para identificar o grau de consistência interna das escalas, provando que o questionário não é confuso ou de difícil de interpretar, mas sim que os inquiridos tem diferentes opiniões (Pestana & Gageiro, 2003). Muito utilizado em investigações científicas, o alpha de Cronbach, segundo Pestana & Gageiro (2003) pode definir-se como “ a correlação que se espera obter entre hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica”(p.543). Segundo os mesmos autores considera-se a consistência interna de um alpha muito boa quando superior a 0,9, boa entre 0,8 e 0,9, razoável 0,7 e 0,8 fraca entre 0,6 e 0,7 e inadmissível se o valor for inferior a 0,6. Relativamente às questões construídas para avaliar a percepção dos professores sobre o apoio do director realizamos uma análise factorial exploratória.

Os resultados do estudo são apresentados de seguida, começando pelos resultados da análise da qualidade psicométrica dos instrumentos, seguindo-se a análise dos resultados das questões em estudo.

3.2.2. Qualidade psicométrica dos instrumentos

Para todos os instrumentos utilizados no estudo foram calculados os alphas de cronbach, no sentido de averiguar a consistência interna. Os alphas estão apresentados na diagonal da tabela 16 entre parênteses (correlações e alphas de Cronbach das variáveis que integram o estudo).

No caso das 6 questões construídas para avaliar a percepção dos docentes (quarta parte do questionário aos docentes, ver apêndice III), sobre o apoio que lhes é dado pelo líder foi realizada uma análise factorial exploratória. Segundo Pestana & Gageiro (2003), “para se poder aplicar o modelo factorial deve haver correlações entre as variáveis” (p.512). Assim, através do KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), que é “uma estatística que varia entre o zero e

um” (p.505), no caso de 0,602 podemos verificar que existe uma correlação razoável entre as variáveis, quanto ao teste de esfericidade de Bartlett que “tem associado um o nível de significância de 0,000 o que leva à rejeição da hipótese da matriz das correlações na população ser a identidade ($p < 0,01$), mostrando portanto que existe correlação entre algumas variáveis” (p. 512)

Como podemos verificar pela tabela 14, da aplicação de análise factorial exploratória e após ajustamentos que eliminaram itens com comunalidades baixas ($< .50$), identificámos uma solução unifactorial com 4 itens ($KMO = .796$, Teste de esfericidade de Bartlett’s $\chi^2 = 190,136$ $p < .000$, MSAs entre $.746$ e $.824$; alfa = $.70$). Esta solução explica 62,8 % da variância. A matriz é a que consta de seguida.

Itens		Alpha
O meu trabalho é reconhecido pelo meu lider/ director/a	,798	,829
O líder/director/a apoia-me nas minhas tarefas diárias	,873	
O líder/director/a proporciona os recursos físicos e materiais necessários para o meu máximo desempenho profissional	,770	
O líder/director/ estimula um bom ambiente na minha organização escolar	,808	

Tabela 14 - Análise factorial exploratória

3.3. Análise descritiva e relações entre as variáveis

Na Tabela 15 apresentam-se as médias, máximo, mínimo e desvios-padrão das variáveis em estudo, relativas aos docentes.

Com o intuito de encontrar os níveis de motivação/bem-estar docente, constatamos que, em relação à variável motivação intrínseca docente, os docentes respondentes apresentam em média uma elevada motivação intrínseca, (média= 5,86), sendo o valor mínimo apresentado de 2,5 e o máximo de 7. No que concerne às variáveis que avaliam o stress profissional e exaustão, são os resultados do produto da intensidade pela frequência de ocorrência. Observamos assim que, ao nível de stress profissional, a média dos respondentes foi de 14,07, valor que podemos considerar moderado considerando o valor máximo da escala (25). Quanto à exaustão profissional apresentou níveis médios mais baixos (média=8,31), o que poderá significar que a maioria dos docentes que responderam a este questionário não apresentam nívei elevados de exaustão emocional.

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Autenticidade	1,13	4,00	3,028	,646
Auto-consciência	1,00	4,00	3,035	,755
Transparência	1,20	4,00	3,057	,723
Processamento	1,00	4,00	3,003	,701
Moral-ética	0,75	4,00	3,037	,737
Motivação Intrínseca	2,50	7,00	5,856	,848
Exaustão	1,00	33,67	8,307	5,406
Stress	4,20	25,00	14,068	4,309
Percepção-apoio	1,00	2,67	2,105	,345

Tabela 15 - Média e desvio padrão das variáveis docentes em estudo

Da análise dos dados apresentados na tabela 15, verificamos que tendo em conta as características associadas à autenticidade do líder, a característica que mais se destaca é a transparência (média=3,05), seguida da moral/ética (média=3,04), da auto-consciência (média=3,03). Por último encontramos o processamento equilibrado (média=3,00), sendo o componente da liderança autêntica com a média mais baixa.

Para a autenticidade, tratada como um constructo global, a média é de 3,03. Considerando que o valor máximo para esta escala é de 4 pontos, estes dados indicam que os inquiridos percebem os seus directores como líderes autênticos.

A percepção docente sobre o apoio dado pelo líder/director, medida através de 4 itens construídos para este estudo, apresentou uma média de 2,10 o que pode ser considerado um valor moderado, considerando o máximo da escala (4).

Para avaliar a relação entre as variáveis de motivação/bem-estar docente e a autenticidade da liderança, foram realizadas correlações (tabela 16). Esta análise das correlações tiveram sempre em conta que, tal como resume Pereira (2008) “os coeficientes da correlação podem variar entre -1 (uma associação negativa perfeita) e +1 (uma associação positiva perfeita). O valor = indica a inexistência de relação linear entre variáveis.” (p.94). Os resultados obtidos encontram-se na tabela 16.

Relações entre as variáveis em estudo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Autenticidade	(,948)	,902**	,909**	,847**	,904**	,020	,030	,117	,577**
2.Auto-consiência	,902**	(,948)	,745**	,650**	,845**	,082	-,024	,070	,591**
3.Transparência	,909**	,745**	(,838)	,680**	,756**	-,028	-,061	,127	,495**
4.Ética/Moral	,847**	,650**	,680**	(,885)	,687**	,013	-,009	,099	,435**
5.Processamento equilibrado	,904**	,845**	,756**	,687**	(,837)	,011	,005	,120	,543**
6.Motivação Intrínseca	,020	,082	-,028	,013	,011	(,900)	-,343**	-,334**	,200*
7.Exaustão	-,030	-,024	-,061	-,009	,005	,343**	(,908)	,418**	-,041
8.Stress profissional	,117	,070	,127	,099	,120	,334**	,418**	(,814)	,060
9.Percepção sobre apoio do líder	,577**	,591**	,495**	,435**	,543**	,200*	-,041	,060	(,829)

Nota : A diagonal apresenta os valores do alfa de Cronbach.

*p< ,05 **p<,01

Tabela 16 - Relações entre as variáveis em estudo e alphas de cronbach

Da análise da matriz de correlações, tabela 16, verificamos que as quatro dimensões que integram a liderança se relacionam fortemente entre si, não estando correlacionadas com nenhuma das medidas stress profissional ou exaustão emocional docente nem com a motivação intrínseca ($p > 0.05$). No entanto, todas estas dimensões, bem como o geral da escala, apresentaram correlações positivas (a negrito na tabela) e estatisticamente significativas com a percepção dos docentes sobre o apoio do líder/director. Por outro lado, a motivação intrínseca parece estar negativamente correlacionada com ambas as medidas de mal-estar profissional (exaustão e stress profissional) $r = -.343$; $r = -.334$; $p < 0,01$) e positivamente relacionada com a percepção sobre o apoio do líder ($r = .200$; $p < 0.05$). Quanto mais alta a motivação mais baixo é o stress e a exaustão.

A percepção sobre o apoio do líder não apresentou relação significativa com o stress nem com a exaustão dos docentes.

Da análise da tabela 17 verificámos que, em média, os directores avaliam a sua autenticidade como elevada (média=3,25), sendo os valores mais elevados registados no processamento equilibrado e na auto-consciência.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Autenticidade	2,63	3,81	3,2500	,369
Transparência	2,60	4,00	3,2545	,391
Processamento equilibrado	2,67	3,67	3,2727	,327
Auto-consciência	2,75	3,75	3,2727	,344
Moral/ética	1,25	4,00	3,2045	,828

Tabela 17 - Médias da avaliação dos directores relativamente à sua própria autenticidade.

Dada a reduzida dimensão da amostra de directores, optámos pela realização de um teste não paramétrico, para testar a existência de diferenças entre a avaliação que é feita pelos docentes em relação à autenticidade do director e a auto-avaliação realizada pelos mesmos, pois enquanto que nos testes paramétricos as variáveis têm que ter o mesmo tratamento quantitativo, os testes não-paramétricos poderão ser aplicáveis em variáveis com um tratamento quantitativo diferente (Pestana & Gageiro, 2003).

	Autenticidade	Auto-consciência	Transparência	Processamento	Moral/ética
Mann-Whitney U	614,500	577,500	668,500	563,000	608,000
Wilcoxon W	9525,500	9488,500	9579,500	9474,000	9519,000
Z	-,881	-1,180	-,477	-1,290	-,941
Asymp. Sig. (2-tailed)	,378	,238	,633	,197	,347

a. Grouping Variable: Posição

Tabela 18 - Autenticidade percebida pelos professores vs Autenticidade percebida pelos líderes/directores

Ao observar a tabela 18 verificamos que a estatística teste Mann-Whitney U tem uma significância (*p-value*) superior a 0,05 em todas as dimensões, pelo que não nos permite concluir sobre a existência de diferenças entre os dois grupos.

Pareceu-nos interessante entender se, quanto maior for a motivação intrínseca menor a propensão ao stress e exaustão profissional. No sentido de perceber as relações encontradas foram realizadas regressões lineares simples, pois estas, tal como explica Pereira (2008) permitem-nos “encontrar a recta que melhor representa a relação entre duas variáveis”(p.108). Os resultados são apresentados na tabela 4.

Medidas	Motivação Intrínseca
Exaustão	-0.343**
Stress	-0.334**

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Tabela 19 - Coeficientes beta estandardizados, obtidos nas equações de regressão realizadas entre a motivação intrínseca e as variáveis de mal-estar docente

Da análise da tabela 19, podemos verificar que a variável motivação revelou influenciar quer o stress, quer a exaustão no sentido em que os mais motivados intrinsecamente revelam sentir-se menos exaustos e stressados (-0,343; 0,334; $p < 0,01$).

Com este estudo pretendemos responder a questões da actualidade no ensino e na sociedade. A falta de valores que se tem debatido por todo o mundo, o problema da desmotivação docente e as suas consequências para o ensino, tem exigido uma busca constante por uma liderança completa, onde a moral, a ética, a transparência, o equilíbrio e a preocupação com as pessoas, no sentido do trabalho em parceria, caminham de mãos dadas. É urgente que encontremos estas características nos líderes de hoje nas escolas.

1. Discussão e conclusões

A elaboração de um estudo relativo à liderança autêntica é muito pertinente, não só pela actualidade do tema, mas também porque em Portugal ainda não existem muitos estudos, relativos à educação, que tratem esta temática. Ambicionámos assim conhecer, mais profundamente o líder autêntico, associado às lideranças das escolas Eb1/PE da RAM. A satisfação/motivação docente e as suas consequências no ensino, é um tema que nunca será excessivamente trabalhado, pois este tem ganho contornos de preocupações, tanto ao nível académico como politico-administrativo. Consequentemente, é importante também verificar se as lideranças escolares deste estudo poderão intervir, contribuindo para a satisfação/motivação a sua equipa.

Depois de analisados estatisticamente os dados desta investigação, passamos às conclusões e à discussão dos resultados. Tentando responder ao problema proposto inicialmente: qual o impacto da Liderança Autêntica na Satisfação/Motivação Docente, no caso das escolas básicas de primeiro ciclo com pré-escolar da RAM?, assim como os seus objectivos e questões.

Q1- Qual o nível de motivação/bem-estar docente?

A motivação é tudo aquilo que influenciará o indivíduo no sentido de o levar a atingir o seu objectivo. O sujeito é influenciado por factores, internos ou externos, contribuindo para que este se sinta mais ou menos satisfeito/motivado para/com a realização de uma tarefa.

Segundo a teoria da motivação intrínseca de Deci, o sujeito está naturalmente motivado para reduzir a incerteza, independentemente das recompensas extrínsecas, O sujeito encontra-se motivado pelo interesse, pela excitação e pela necessidade de lidar com o seu meio eficazmente. No caso do presente estudo, **os dados indicam que os docentes da**

amostra se encontram com uma motivação intrínseca elevada. Também Jesus (2000) utilizou, em 1993 o IMQ que pretendia avaliar a motivação intrínseca dos professores. Neste caso o autor concluiu que o professor com maior motivação intrínseca desagrega o seu empenho profissional das recompensas externas, apresentando um maior empenho profissional.

Também Moreno (1998), relativamente à motivação de professores, concluiu através da sua investigação que a motivação de professores é fundamentalmente intrínseca, no caso, os factores motivacionais mais relevantes para estes professores foram: o sucesso dos alunos e as relações interpessoais, a autonomia profissional e a prática profissional e a prática da profissão docente.

Segundo Esteve (1992) o mal-estar docente é um fenómeno que contribui para a desmotivação docente, podendo este implicar consequências graves para o ensino como o absentismo, devido a doença e o abandono profissional. Na nossa amostra encontramos docentes com **níveis de stress moderados e níveis baixos de exaustão profissional.**

No estudo de Trigo-Santos (1996), encontramos também conclusões relativamente ao descontentamento e desgaste profissional docente, no caso dos professores do ensino secundário. Tal como na nossa investigação, também a autora encontrou níveis de descontentamento baixos e um desgaste profissional de cerca de 30%.

Comparando com outros estudos, dentro do mesmo contexto, Gomes *et al.* (2006) num estudo sobre o Stress, *Burnout*, saúde física e satisfação profissional revelam que, na sua investigação, o stress ocupacional em professores atinge níveis de 30% e o esgotamento 13%. Neste estudo desvenda-se também que estes factores acarretam consigo problemas de saúde física, que se afectam esta classe profissional. Enquanto que Martins (2008), na sua investigação, encontrou professores se encontram emocionalmente exaustos, ao contrário do nosso estudo, mas sem elevados níveis de *Burnout*. Já Gouveia (2010), conclui que os professores do seu estudo, apresentam níveis característicos de *Burnout*, sugerindo ainda que, os professores que sofrem de *Burnout*, estão sujeitos a níveis elevados de ansiedade e depressão. Pedro & Peixoto (2006), num estudo relativo à satisfação profissional e auto-estima, obtiveram resultados que indicam que a satisfação dos professores deste grupo é

bastante baixa, sendo os índices de satisfação muito baixos, aproximando-se da insatisfação profissional.

Alves (2010), num estudo sobre a *Satisfação/Insatisfação no Trabalho dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico -Estudo do Concelho de Caldas da Rainha*, utilizou as mesmas escalas de Jesus (1996), que foram adaptados para a presente investigação. A autora conclui que, segundo os seus dados, a sua amostra possui uma elevada motivação intrínseca, encontram-se em situação de stress profissional e com um grau baixo de exaustão emocional. Na comparação directa entre os dados da nossa investigação observamos que a motivação intrínseca apresenta exactamente a mesma média nos dois estudos (5,86%). Também observámos que os valores de stress profissional são mais baixos no nosso estudo do que no de Alves (2010). Na nossa investigação a média de stress profissional é de 14,07%, considerado um valor baixo, enquanto que os respondentes do estudo de Alves (2010) apresentam níveis mais elevados de stress, média de 16,10 %. No caso da exaustão emocional, ambos os estudos apresentam médias baixas, 6,34% no caso de Alves (2010) e 8,31% na nossa investigação.

Algumas investigações encontradas diferem assim das ilações que podemos retirar a partir dos nossos dados, pois estes sugerem que os docentes gozam de uma elevada motivação, stress moderado e níveis de exaustão baixos. No entanto também concluímos que, partindo da análise estatística, **a variável motivação intrínseca revelou influenciar quer o stress, quer a exaustão, apontando assim para que, os docentes inquiridos mais motivados intrinsecamente, revelam sentir-se menos exaustos e stressados.** Tal no estudo de Trigo-Santos (1996), também poderemos explicar, em suma, que esta influência se deve ao facto de que a motivação intrínseca poderá aliviar factores de stress e exaustão emocional. A autora associa e explica este facto segundo a teoria de Herzberg, afirmando que “este desejo motivacional e intrínseco de alcançar uma certa realização através dos seus alunos parece corresponder às teorias de motivação-manutenção e da natureza humana de Herzberg” (p.157). Também Jesus (1992) num estudo sobre a motivação e stress em professores estagiários, conclui que a orientação motivacional profissional docente funciona como estratégia de *coping*, controlando o stress experienciado pelos docentes.

Q2- Qual o nível de liderança autêntica dos líderes/directores das escolas EB1/PE da RAM, segundo dos docentes?

Acreditamos que as organizações escolares necessitam de líderes autênticos, que incentivem as capacidades positivas, que motivem e que inspirem. A liderança autêntica é composta por quatro dimensões que os autores consideram fundamentais para um indivíduo ser um líder autêntico: transparência, ética e moral, auto-consciência e o processamento equilibrado. Quanto maiores forem os valores nestes quatro componentes, maior será a autenticidade do líder.

Os dados no nosso estudo sugerem que os **inquiridos percebem o seu líder como autêntico**, com uma média global de autenticidade de 3,03, tendo em conta que o mínimo seria 0 e o valor máximo 4, este valor é bastante representativo de autenticidade. Dentro destes valores encontramos as quatro dimensões que compõem a autenticidade. A **média mais alta destas dimensões é a transparência, com uma média de 3,05**, sendo que a **mais baixa é o processamento equilibrado, com uma média de 3,00**. Nestes valores, tendo em conta que o valor mais máximo para esta escala é de 4 pontos, este decréscimo não é muito elevado.

Relativamente a estudos que se enquadram na mesma temática, e de acordo com os resultados para que apontam a nossa investigação, Bento & Ribeiro (2011), na sua investigação, encontraram também descrições de líderes autênticos com níveis acima do moderado. Contrariamente Raham *et al.* (2010), numa investigação em que também utiliza o ALQ, para decifrar os níveis de liderança autêntica de directores de escola, encontraram em algumas escolas, directores com baixos níveis de autenticidade.

Segundo os estudos relativos à liderança autêntica, os líderes mais autênticos não tentam obrigar os seus liderados a segui-lo, é pelos seus valores, crenças e comportamentos que servem de modelos, para que os seus seguidores progridam. Avolio (2006), Luthans (2006), Garder (2005) e Walumbwa (2005). Walumbwa *et al.* (2008) descrevem que a liderança autêntica é um comportamento que se baseia na capacidade de influenciar os liderados no sentido de promover um desenvolvimento positivo, com base na transparência, auto-conhecimento, processamento equilibrado e na ética e moral.

Q3- Qual o impacto da liderança autêntica na motivação/bem-estar docente?

Importa nos dias que correm, conhecer o impacto da liderança sobre os seus liderados, pois o impacto positivo poderá desempenhar um papel muito importante desenvolvimento global das organizações.

A liderança autêntica e o impacto que esta poderá ter na motivação/satisfação docente, também se encontram de acordo com as teorias da motivação de Rotter e McClelland. Segundo a teoria da aprendizagem social de Rotter o comportamento humano é orientado por objectivos e é influenciado pelo ambiente. Esta teoria também explica que a “situação psicológica” proporciona a que, em momentos diferentes, o sujeito entenda a mesma situação de forma distinta. Segundo a teoria de motivação de McClelland os sujeitos com elevadas necessidades de realização sentem-se mais motivados em situações de trabalho onde haja responsabilidade pessoal, feed-back, e um grau intermédio de risco. A teoria de Bandura sugere também, que a liderança poderá ter impacto na motivação/satisfação docente, visto que, segundo a teoria da auto-eficácia as expectativas sobre o resultado desempenham um maior impacto no comportamento do que os resultados em si. Este impacto poderá ser positivo ou negativo, consoante a crença do sujeito relativamente às causas desse comportamento.

Nesta investigação verificamos que as **quatro dimensões que integram a liderança se relacionam fortemente entre si**, contudo, **estatisticamente não existe uma correlação entre as variáveis de stress e exaustão profissional docente nem com a motivação intrínseca**. Os dados sugerem assim que **a liderança autêntica não exerce impacto sobre a motivação/satisfação docente**.

Roux (2010), dentro da temática, estudou a relação entre a liderança autêntica, a auto-eficácia, o optimismo e o compromisso com o trabalho. Este estudo também não encontrou correlações estatisticamente significativas. Pelo contrário, quando Walumbwa *et al.* (2010) estudaram os processos psicológicos que relacionam a liderança autêntica ao comportamento do liderado, os autores concluem que o comportamento do líder autêntico está positivamente relacionado com o comportamento dos liderados. Neste caso os liderados demonstram seguir o seu líder mais autêntico, sentindo-se mais positivos e responsáveis para com o seu trabalho.

Marques (2007), num estudo onde a pretendiam responder à pergunta de partida “Que factores estão na origem da (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje?”, concluíram que os factores de satisfação docente são: o gosto pelo ensino, a participação na tomada de decisões na escola, as boas condições de higiene no local de trabalho. Quanto aos factores de insatisfação os resultados sugerem que são: a desvalorização do papel do professor na comunidade educativa, o decréscimo do prestígio da profissão docente, a culpabilização do fracasso escolar do aluno no docente, o vencimento não equiparado ao de outros empregos que requerem as mesmas habilitações, a falta de materiais didácticos na sala de aula, as turmas numerosas e heterogéneas, e as medidas assumidas pelo Ministério da Educação (avaliação do desempenho e progressão da carreira lenta).

Na presente investigação a percepção dos docentes, relativamente ao apoio prestado pelos líderes, apoia-nos nas nossas conclusões relativamente à influência da liderança na motivação/bem-estar docente. Assim concluímos, **em relação ao apoio que o líder presta, os docentes percebem-nos de forma moderada**, com uma média de 2,10, onde o valor máximo seria 4. Assim sendo, os dados apontam para que os docentes não percebem o apoio da liderança com valores muito elevados, embora descrevam os líderes com valores altos de autenticidade.

Esta percepção sobre o apoio do líder, também que não apresentou, estatisticamente uma relação significativa, nem com o stress nem com a exaustão profissional dos docentes.

Avolio *et al.* (2004) assim como Gardner *et al.* (2005) defendem que, os líderes autênticos exercem um forte impacto sobre as atitudes e comportamentos dos seus seguidores, relacionando este impacto à identificação do liderado para com o líder, à esperança, à confiança, às emoções positivas e optimismo.

Q4- Existem diferenças significativas entre os níveis de liderança autêntica enunciadas pelos docentes e pelos directores?

Com esta questão pretendíamos observar se os níveis de liderança apontados pelos docentes, seriam semelhante ou muito díspares do dos directores. Verificámos que, em média, os directores avaliam a sua autenticidade como elevada, com uma média de 3,25, não diferindo muito da média encontrada na avaliação dos docentes, relativamente à

autenticidade do seu líder/ director (média de 3,00), como podemos verificar pela tabela 20. Inclusivamente concluímos que estas diferenças não são estatisticamente significativas, facto comprovado pelos testes não-paramétricos que constam da tabela 18.

É curioso ainda verificar que o processamento equilibrado e a auto-consciência, foram avaliados como o componente da liderança autêntica mais baixo da autenticidade dos seus líderes/directores, enquanto que, os próprios directores avaliaram este componente como as suas médias mais altas, muito embora estas diferenças também não seja estatisticamente significativas.

	Docentes	Directores/Líderes
Transparência	3,057	3,255
Processamento equilibrado	3,003	3,273
Auto-consciência	3,035	3,273
Moral/ética	3,037	3,205
Autenticidade	3,028	3,250

Tabela 20: Diferenças entre as médias da liderança autêntica percebida pelos docentes e pelos directores

Os dados sugerem que não existem diferenças significativas entre as percepções sobre a liderança dos directores de escola e a sua própria auto-avaliação.

1.1. Considerações finais

Tal como defende Bell (2008) “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 informação que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redacção das suas conclusões” (p.83). Este estudo teve como base uma revisão da literatura exaustiva relativamente às temáticas da profissão docente, as teorias da motivação e a sua aplicação na profissão docente, assim como o bem/estar, a satisfação e o *burnout* nesta profissão, assim como as a liderança, especificando a liderança autêntica.

Esta investigação, que tem como base o impacto da liderança autêntica na motivação/satisfação docente, cumpriu todos os objectivos a que se propunha, respondendo às questões que se foram colocando.

Os dados sugeriram assim que os docentes que pertencem a esta amostra têm uma elevada motivação, um stress moderado e níveis baixos de exaustão profissional. Também observámos que, quanto maior a motivação intrínseca menor a propensão ao stress e exaustão profissional. Um estudo sobre motivação/satisfação docente é sempre pertinente, visto que o bem-estar docente pode influenciar positiva o ensino. O estudo efectuado por Travers & Cooper (1993 citados por Jesus, 1996), sugere que docentes com maior motivação intrínseca revelam significativamente uma menor intenção de abandonar a profissão docente. Nos dias que correm, as preocupações com o ensino e as constantes reformas indicam que existe uma preocupação generalizada. É importante ter assim em conta o bem/mal-estar docente, pois, tal como refere o nosso estudo, os inquiridos mais motivados intrinsecamente, sentem-se menos exaustos e stressados, logo desempenharão a sua actividade profissional com mais afinco, gosto e empenho.

Quanto à liderança autêntica, para os docentes, os líderes/directores de escola revelam uma autenticidade elevada, concordando com os directores, que se caracterizam também com elevados padrões de autenticidade. Esta investigação sugere que não existe um impacto da liderança autêntica na motivação/satisfação dos docentes, visto que, estatisticamente não foram encontradas correlações entre as variáveis de stress e exaustão profissional docente nem com a motivação intrínseca. Também Trigo-Santos (1996) relativamente aos desgastes profissionais no seu estudo alerta para que “os resultados dos testes de correlações também sugerem que, ao considerar-se este estado complexo, se devem ter em atenção sobretudo as características intrínsecas da docência” (p.155)

Neste seguimento concluímos ainda que, para além de a percepção do docente em relação ao apoio do líder apontar para valores moderados, também que não apresentou, estatisticamente uma relação significativa, nem com o stress nem com a exaustão profissional dos docentes. Dados que vêm ao encontro das correlações, que se revelaram não significativas entre a liderança autêntica e a sua influência na motivação/satisfação docente.

Estas conclusões parecem concordar com Trigo-Santos (1996) no sentido em que, a desmotivação, insatisfação ou mal-estar docente tem que ser entendido como uma disfunção profissional docente, e não partindo de casos pontuais e individuais. No sentido de melhorar a qualidade das organizações escolares,

“quanto mais cedo esse estado de exaustão dos professores for detectado e atendido tanto melhor. A literatura recente afirma, contudo, que para combater o crescimento do desgaste nas escolas há que profissionalizar, verdadeiramente, os docentes, atendendo aos obstáculos que eles encontram diariamente quando tentam realizar as suas motivações no ensino “ (p.159)

Olhando para os dados, noutra perspectiva, encontramos nas EB1/PE da RAM, directores muito autênticos, facto que, segundo a teoria sobre a liderança autêntica, contribui para o desenvolvimento de um clima de cooperação e positividade entre líderes e liderados. Também encontramos um corpo docente muito motivado intrinsecamente, e que embora detenha níveis de stress moderados, possui níveis baixos de exaustão profissional. Estes valores sugerem um paradigma escolar muito positivo.

Não podendo ser generalizável, mas respondendo ao problema de investigação: Qual o impacto da Liderança Autêntica na Satisfação/Motivação Docente, no caso das escolas básicas de primeiro ciclo com pré-escolar da RAM? Podemos dizer que os dados apontam para a não existência de impacto da liderança autêntica na motivação/satisfação dos docentes, pois estatisticamente não foram encontradas correlações entre as variáveis de stress e exaustão profissional docente nem com a motivação intrínseca.

Os resultados deste estudo contribuirão para uma maior consciencialização da profissão docente, o seu papel e importância na educação, assim como alerta para a importância do papel do líder, no sentido de promover um bem-estar colectivo, apoiando-o e minimizando situações de insatisfação, mal/estar e desmotivação. Também contribui para o conhecimento extensivo do líder autêntico e da importância do desenvolvimento das suas dimensões.

2. Limitações e recomendações

As limitações sentidas do decorrer desta investigação foram, em primeiro lugar a recolha de informação relativamente à temática da liderança autêntica. A bibliografia em Português é escassa, assim como os estudos nesta área, encontrando-se a maioria em inglês.

Em segundo lugar a elaboração de uma investigação por questionário têm algumas limitações já conhecidas. Ambicionámos elaborar um estudo que pudesse ser representativo da realidade das Eb1/PE da RAM e, para este volume de amostra foi a escolha mais adequada, por questões de tempo, organização, económicas e de recursos. A recolha dos questionários foi feita, em alguns casos muito tardiamente, assim como o retorno dos questionários, em que o número dos inquéritos recebidos não foi o inicialmente esperado. Para além disso, nesta investigação sentiu-se que, se estes questionários tivessem sido aplicado directamente pelo investigador ou por entrevista, os dados poderiam ser diferentes, pois a temática também é delicada, quando o docente responde a questões sobre o director da própria escola. Sugere-se assim a possibilidade de, no futuro, o estudo ser aplicado a numa amostra mais reduzida que, não sendo tão representativa da realidade da RAM, poderá ser mais esmiuçada e fiel.

Esperamos que as preocupações com a situação do mal-estar, satisfação e motivação docente não sejam esquecidas. O docente é um dos pilares mais importantes do ensino, se não lhe forem dadas as condições que este necessita para o bom desempenho da sua actividade profissional, a sua consequente desmotivação influenciará o seu desempenho e, por conseguinte todo o ensino/educação será afectado.

Importa também referir o papel do líder de hoje na organização escola. Proliferam os estudos sobre a sua importância, características e competências. Exige-se ao líder de hoje um papel activo, na promoção de ambientes positivos, de colaboração e entreajuda, onde as relações interpessoais são cada vez mais importantes. O líder mais autêntico é assim uma pessoa que conjuga uma serie de características, que poderão levar a liderança das escolas a um patamar superior. Esperamos que esta temática fascinante, de futuro seja mais aprofundada, em estudos que venham contribuir para clarificação de uma liderança com impacto, nos dias que correm.

Se podemos concluir que, os inquiridos neste estudo apresentam um nível de motivação elevada, níveis de stress moderados e níveis baixos de exaustão profissional, era interessante também estudar quais os motivos que levam ao bem-estar docente, pois estes serão os elementos promotores de uma satisfação/motivação profissional que, consequentemente, levará à melhoria do ensino.

- Almeida, F. N. (1995). *Psicologia para gestores: comportamentos de sucesso nas organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Almeida, L. S., Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e educação* (5ª Edição). Braga: Psiquilíbrios edições.
- Alves, F. (1994). Burnout docente: a fadiga-exaustão dos professores. *O Professor*. nº 39, 3ª série (Jul/Ago 1994), p. 15-19
- Alves, P. (2010). *Satisfação/Insatisfação no Trabalho dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico -Estudo do Concelho de Caldas da Rainha*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta, Lisboa.
- Avolio, B. (2010). Pursuing authentic leadership development. University of Nebraska-Lincoln. Consultado a 16 de Abril de 2011 em www.hbs.edu/leadership/docs/avolio-paper.pdf.
- Avolio, B, Gardner, W., Walumbwa, F. (2007). Authentic Leadership Questionnaire.
- Avolio, B., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F., May, D. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15:801-823.
- Avolio, B., Luthans, F. (2006). *The high impact leader: moments matter in accelerating authentic leadership*. New York: McGraw-Hill.
- Begley, P. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices, *International Journal of Leadership in Education*, Volume 4, nº4, 353 – 365.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva editora.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Bento, A. (2008). Estilos de Liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).

- Bento, A. & Ribeiro, M. (2010). Liderança autêntica nas organizações escolares. In *Actas do XI Congresso da SPCE*, Guarda (Em publicação).
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional – Estruturas e pessoas* (6ª Edição). Lisboa: Guide – artes gráficas, Lda.
- Bothwell, L. (1991). *A arte da liderança*. Lisboa: Presença.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Cavaco, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Ceitel, M. (2004). *Sociedade, Gestão e Competência*. Lisboa: Edições Silabo.
- Chan, A., Hannah, S., Gardner, W. (2005). Veritable authentic leadership: Emergence functioning, and impacts. In W. Gardner, B. Avolio & F. Walumbwa (Orgs.). *Authentic leadership theory and practice: origins, effects and development* (pp. 3-42). Amsterdam: Elsevier.
- Chiavenato, I. (1994). *Administração de empresas: uma abordagem contingencial* (3ª Edição). São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (2004). *Recursos Humanos: o capital humanos das organizações* (8ª Edição). São Paulo: Editora Atlas.
- Chiavenato, I. (2004a). *Gerenciando com as Pessoas: Transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clemmer, j. & McNell, A. (1988). *Como Liderar – estratégias de sucesso em gestão de empresas e serviços*. Lisboa: Edições 70.
- Costa, J. (1994). *Gestão escolar - participação, autonomia, projecto educativo da escola* (3ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org). *Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Liderança e*

- estratégia nas organizações escolares* (pp.15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN 972-789-022-09 CDU 371.1
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Delbrouck, M. (2006). *Síndrome de Exaustão (Burnout)*. Lisboa: Climepsi.
- Dicionários de Língua Portuguesa* (2010). Porto: Porto Editora
- Druker, P. (2008). *O essencial de Druker - Uma selecção das melhores teorias do pai da Gestão*. Lisboa: Actual Editora.
- Estanqueiro, A. (1992). *Saber lidar com as pessoas – princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Estrela, M. (1993). *Profissionalismo docente e deontologia*. Colóquio Educação e sociedade. - Lisboa. - Nº 4 (Dezembro 1993) Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa
- Fontaine, A., M., (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J., Ferreira, F., Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gardner, W., Avolio, B., Luthans, F., May, D., & Walumbwa, F. (2005). “Can you see the real me?” A self-based model of authentic leadership and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 343-372.
- Gasstmann, A., Manfrini, C., Fortkamo, C., Lacerda, I., Barcelos, E., Botelho, A. (2008). *Liderança*. Curitiba: Editora Camões.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gleitman, H., Fridlund A., Reisberg D. (2003). *Psicologia* (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.

- George, B., Mclean, A., Craig, N. (2009). *O Líder Autêntico – Um programa para o desenvolvimento de uma carreira plena*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Goleman, D. (2002). *Os novos líderes – A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D., Bennis, W., O’toole, J. (2009). *Transparência – como os líderes podem criar uma cultura de sinceridade*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, R., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006 Vol. 19, nº1, p.67-93, centro de investigação de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: Braga.
- Gouveia, C. (2010). *Burnout, ansiedade e depressão nos Professores*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia Clínica e da Saúde, Núcleo de Psicologia da Saúde e da Doença. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Hooper, A. & Potter, J. (2003). *Liderança inteligente, criar a paixão pela mudança*. Lisboa: Actual Editora.
- Hunter, J. (2006). *Servir para liderar: uma história acerca da verdadeira essência da liderança*. Cascais: Gestão Plus.
- Hughes, L. (2005). Developing transparent relationships through humor in the authentic leader-follower relationship. In W. Gardner, B. Avolio & F. Walumbwa (Orgs.). *Authentic leadership theory and practice: origins, effects and development* (pp. 83-106). Amsterdam: Elsevier.
- Jesuíno, J. (1996). *Processos de liderança* (2ªEdição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesus, S. (1992). Motivação e stress em professores estagiários: um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.5, nº1, pp. 117-127, Centro de Estudos educacionais e Desenvolvimento Comunitário da Universidade do Minho: Braga.

- Jesus, S. (1996). *Motivação para a profissão docente – contributo para a clarificação da situação de mal-estar e para a fundamentação de estratégias e formação de professores*. Lisboa: Estante Editora.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kanungo, R. & Mendonça, M. (1996). *Ethical dimensions of leadership*. London: SSBE Publications.
- Krause, D. (1996). *O trilha do dragão: os princípios da liderança de Confúcio e Sun Tzu*. Mem Martins: Lyon Multimédia.
- Leithwood, K. & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lennick, D. & Kiel, F. (2009). *Inteligência Moral*. Barcarena: Editorial Presença.
- Lopes, A. (2001a). *Mal-estar na docência?: visões, razões e soluções*. Porto: ASA.
- Lopes, A. (2001). *Professores e identidades: um estudo sobre a identidade social de professores portugueses*. Porto: ASA.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. 3ª Edição. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. (1982). *El Hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Marques, A. (2007). *Factores de (In)Satisfação Docente na Escola de Hoje*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense, Porto.
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores – um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, J. (2008). *Burnout na profissão docente*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Área de Especialização Psicologia da Saúde. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da educação, Porto.
- Maxwell, J. (2008). *O líder 360º- desenvolvendo a sua influência a partir de qualquer ponto da organização*. Lisboa: Smartbook.

- Minicucci, A. (2000). *Relações humanas: psicologia das relações interpessoais* (5ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Moreno, J. (1998). *Motivação de professores: Um estudo de factores motivacionais em professores empenhados*. Lisboa: Revista Portuguesa de Educação. Vol.11, nº1, 87-101.
- Murray, E. (1978). *Motivação e emoção* (4ª edição). Rio de Janeiro: Zahar.
- Neves, A. L. (1998). *Motivação para o trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Nóvoa, A., (et. al.) (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino básico, subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Nóvoa, A. (1995). *A profissão Professor* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Histórias da Educação. Porto: Edições ASA.
- Nye, J. (2008). *Liderança e Poder*. Lisboa: Gradiva.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine – du besoin au projet d'action*. Paris: Presses Universitaires de Frances.
- Pedro, N., Peixoto, F., (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), pp. 247-262.
- Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS – análise de dados para ciências sociais e psicologia* (7ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas: Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.
- Pestana, M., Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para as ciências sociais – a complementaridade do SPSS* (3ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Raham, F., Abiodullah, M. & Quraishi, U. (2010). Authentic Leadership for Democracy in Schools. *Academic Leadership Journal*, Volume 8, nº2, consultado a 20 de julho de 2011 em

http://www.academicleadership.org/article/Authentic_Leadership_for_Democracy_in_Schools

- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – Teoria e prática*. Aveiro – Universidade de Aveiro.
- Rego, A., Cunha, M. P. (2007). *A Essência da Liderança*. Lisboa: Editora RH.
- Roux, S. (2010). *The relationship between Authentic Leadership, Optimism, Self-efficacy and Work Engagement: an exploratory study*. Master`thesis in Industrial Psychology-Stellenboch University. South Africa.
- Santomé, J. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pegado.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Braga: Instituto de inovação educacional.
- Schein (1993). *Strategor*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Shamir, B. & Eilam, G. (2005). What´s your story? A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16: 395-417.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação (2ª Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Amadora: MacGraw-hill.
- Trigo-Santos, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário – satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação (4ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, C., Relvas, A. (2003). *A (s) vida(s) do professor, escola e família*. Coimbra: Quarteto.

- Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T. & Peterson, S. (2008). *Authentic Leadership: development and Validation of Theory-Based Measure*. Management Department Faculty Publications. University of Nebraska – Lincoln.
- Walumbwa, F., Wang, P., Wang, H., Achaubroeck, & Avolio, B. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quaterly*, 21: 901-914.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (3ª Edição). Porto Alegre: Bookman.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations*. NewJersey: Prentice-Hall International Editions.

Netografia

<http://www.ine.pt>

<http://www.mindgarden.com>

Legislação consultada

Constituição da Republica Portuguesa

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril

Decreto-Lei n.º1/98 de 2 de Janeiro

Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro

Decreto Regulamentar n.º2/2008 de 10 de Janeiro

Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º270/2009 de 30 de Setembro

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M de 18 de Agosto

Apêndices I – Pré-teste dos questionários aos docentes



Caro/a colega:

Sou Educadora de Infância e encontro-me a trabalhar num projecto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – ramo Administração Educacional, subordinado ao tema “**O impacto da liderança autêntica na satisfação/motivação docente: o caso das escolas Eb1/PE da RAM**”.

Venho solicitar a sua indispensável colaboração, pedindo-lhe que responda ao seguinte questionário a mais sinceramente possível. Desde já lhe asseguro que será anónimo e todas as informações disponibilizadas serão confidenciais.

Só com a sua colaboração será possível realizar este estudo. Fico grata pela sua disponibilidade, empenho e interesse manifestados.

Com os melhores cumprimentos

Sandra Cristina Antunes Mateus

Questionário

1º Parte

1- Concelho: _____

2 - Idade : _____

3 – Sexo: F () M ()

4 – Tempo de serviço até 31/8/2010: _____(anos completos)

5- Situação Profissional

Contratado/a ()

Quadro de Zona Pedagógica ()

Quadro de Escola ()

Destacado/a ()

6– Grau Académico:

Bacharelato () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento ()

2ª Parte

Indique o **grau em que concorda ou discorda de cada afirmação**, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

1. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização	1	2	3	4	5	6	7
2. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas	1	2	3	4	5	6	7
3. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima	1	2	3	4	5	6	7
4. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5	6	7

Indique, através de uma cruz (X), numa escala que vai de 1 a 5, o **grau em que considera como factor de mal-estar ocupacional** (isto é, insatisfação, esgotamento, ansiedade ou stress profissional) cada uma das situações abaixo referidas, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nada stressante; 2. Pouco stressante; 3. Moderadamente stressante; 4. Muito stressante; 5. Extremamente stressante.**

5. Tentar motivar alunos que não querem aprender	1	2	3	4	5
6. Ter alunos que falam constantemente	1	2	3	4	5
7. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos	1	2	3	4	5
8. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos	1	2	3	4	5
9. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos	1	2	3	4	5

Indique, através de uma cruz (X), numa escala que vai de 1 a 5, a **frequência em que ocorre cada uma das situações abaixo referidas**, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Uma a três vezes por ano; 3. Uma a três vezes por mês; 4. Uma a três vezes por semana; 5. Todos os dias.**

10. Tentar motivar os alunos que não querem aprender	1	2	3	4	5
11. Ter alunos que falam constantemente durante a aula	1	2	3	4	5
12. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos	1	2	3	4	5
13. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos	1	2	3	4	5

<u>O meu/minha líder...</u>					
14. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos	1	2	3	4	5
15. Eu sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5
16. Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho	1	2	3	4	5
17. Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho	1	2	3	4	5
18. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	1	2	3	4	5
19. Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5
20. Eu sinto-me frustrado/a por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5
21. Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	1	2	3	4	5
22. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress	1	2	3	4	5
23. Eu sinto que estou no fim dos meus recursos	1	2	3	4	5

Indique o **grau em que concorda ou discorda de cada afirmação**, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

24. Eu sinto-me emocionalmente esgotado por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
25. Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho	1	2	3	4	5	6	7
26. Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguenta outro dia de trabalho	1	2	3	4	5	6	7
27. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	1	2	3	4	5	6	7
28. Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
29. Eu sinto-me frustrado/a por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
30. Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	1	2	3	4	5	6	7
31. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress	1	2	3	4	5	6	7
32. Eu sinto que estou no fim dos meus recursos	1	2	3	4	5	6	7

3º Parte

As seguintes questões referem-se ao estilo do(a) seu(sua) líder, da maneira como você o perspectiva. **Avalie quão frequentemente cada afirmação se enquadra no seu estilo de liderança**, devendo colocar uma cruz (X), numa escala que vai de 0 a 4. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **0. nunca; 1. ocasionalmente; 2. algumas vezes; 3 muitas vezes; 4. frequentemente ou sempre.**

1. Diz exactamente o que pretende dizer;	0	1	2	3	4
2. Admite os seus erros quando cometidos;	0	1	2	3	4
3. Encoraja toda a gente a falar abertamente;	0	1	2	3	4
4. Diz a verdade “nua e crua”;	0	1	2	3	4
5. Mostra as suas emoções de acordo com os seus sentimentos;	0	1	2	3	4
6. Demonstra crenças consistentes com as suas acções;	0	1	2	3	4
7. Toma decisões baseado nos seus valores fundamentais;	0	1	2	3	4
8. Pede que se tomem posições baseadas em valores fundamentais;	0	1	2	3	4
9. Toma decisões difíceis com base em altos padrões de conduta ética;	0	1	2	3	4
10. Solicita pontos de vista que desafiem as suas tomadas de posição;	0	1	2	3	4
11. Analisa dados relevantes antes de tomar uma decisão;	0	1	2	3	4
12. Presta atenção aos diferentes pontos de vista antes de chegar a conclusões;	0	1	2	3	4
13. Procura <i>feedback</i> para melhorar as interacções com os outros;	0	1	2	3	4
14. Descreve com precisão a forma como os outros percebem as suas capacidades;	0	1	2	3	4
15. Sabe quando é a altura de reapreciar a sua posição em questões importantes;	0	1	2	3	4
16. Mostra que compreende como acções específicas afectam os outros;	0	1	2	3	4

4ª Parte

Indique, através de uma cruz (X), numa escala que vai de 1 a 4, **a frequência em que ocorre cada uma das situações abaixo referidas**, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Pouco; 3. Muitas vezes; 4. Sempre.**

1. O líder/director/a da minha organização escolar influencia a minha motivação profissional;	1	2	3	4
2. O meu trabalho é reconhecido pelo meu líder/director/a;	1	2	3	4
3. O líder/director/a apoia-me nas minhas tarefas diárias;	1	2	3	4
4. O líder/director/a proporciona os recursos físicos e materiais necessários para o meu máximo desempenho profissional;	1	2	3	4
5. O líder/director/a estimula um bom ambiente na minha organização escolar;	1	2	3	4
6. Sinto-me motivado/a para trabalhar nesta organização escolar;	1	2	3	4

Muito obrigada pela colaboração

Apêndices II – Pré-teste dos questionários aos directores



Caro/a Colega:

Sou Educadora de Infância e encontro-me a trabalhar num projecto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – ramo Administração Educacional, subordinado ao tema “**O impacto da liderança autêntica na satisfação/motivação docente: o caso das escolas Eb1/PE da RAM**”.

Venho solicitar a sua indispensável colaboração, pedindo-lhe que responda ao seguinte questionário a mais sinceramente. Desde já lhe asseguro que será anónimo e todas as informações disponibilizadas serão confidenciais.

Só com a sua colaboração será possível realizar este estudo. Fico grata pela sua disponibilidade, empenho e interesse manifestados.

Com os melhores cumprimentos

Sandra Cristina Antunes Mateus

Questionário

1º Parte

1- Concelho: _____

2 - Idade : _____

3 – Sexo: F () M ()

4 – Tempo de serviço até 31/8/2010: _____(anos completos)

5- Situação Profissional

Contratado/a ()

Quadro de Zona Pedagógica ()

Quadro de Escola ()

Destacado/a ()

6– Grau Académico:

Bacharelato () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento ()

7- Desempenha o cargo de director nesta escola à _____ anos

2ª Parte

As seguintes questões referem-se ao seu estilo de liderança, da maneira como você o perspectiva. Avalie o **quão frequentemente cada afirmação se enquadra no seu estilo de liderança**, devendo colocar uma cruz (X), numa escala que vai de 0 a 4. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **0. nunca; 1. ocasionalmente; 2. algumas vezes; 3 muitas vezes; 4. frequentemente ou sempre.**

Como Líder eu ...					
1. Digo exactamente o que pretendo dizer;	0	1	2	3	4
2. Admito os meus erros quando cometidos;	0	1	2	3	4
3. Encorajo toda agente a falar abertamente;	0	1	2	3	4
4. Digo a verdade “nua e crua”;	0	1	2	3	4
5. Mostro as minhas emoções de acordo com os meus sentimentos;	0	1	2	3	4
6. Demonstro crenças consistentes com as minhas acções;	0	1	2	3	4
7. Tomo decisões baseadas nos meus valores fundamentais;	0	1	2	3	4
8. Peço que se tomem posições baseadas em valores fundamentais;	0	1	2	3	4
9. Tomo decisões difíceis com base em altos padrões de conduta ética;	0	1	2	3	4
10. Solicito pontos de vista que desafiem as minhas tomadas de posição;	0	1	2	3	4
11. Analiso dados relevantes antes de tomar a uma decisão;	0	1	2	3	4
12. Presto atenção aos diferentes pontos de vista antes de chegar a conclusões;	0	1	2	3	4
13. Procuo <i>feedback</i> para melhorar as interacções com os outros;	0	1	2	3	4
14. Descrevo com precisão a forma como os outros percebem as minhas capacidades;	0	1	2	3	4
15. Sei quando é a altura de reapreciar a minha posição em questões importantes;	0	1	2	3	4
16. Mostro que compreendo como acções específicas afectam os outros;	0	1	2	3	4

Muito obrigada pela colaboração

Apêndices III- Questionário aplicado aos docentes



Caro/a colega:

Sou Educadora de Infância e encontro-me a trabalhar num projecto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – ramo Administração Educacional, subordinado ao tema “**O impacto da liderança autêntica na satisfação/motivação docente: o caso das escolas Eb1/PE da RAM**”.

Venho solicitar a sua indispensável colaboração, pedindo-lhe que responda ao seguinte questionário a mais sinceramente possível. Desde já lhe asseguro que será anónimo e todas as informações disponibilizadas serão confidenciais.

Só com a sua colaboração será possível realizar este estudo. Fico grata pela sua disponibilidade, empenho e interesse manifestados.

Com os melhores cumprimentos

Sandra Cristina Antunes Mateus

Questionário

1º Parte

1- Concelho: _____

2 - Idade : _____

3 – Sexo: F () M ()

4 – Tempo de serviço até 31/8/2010: _____(anos completos)

5- Situação Profissional

Contratado/a ()

Quadro de Zona Pedagógica ()

Quadro de Escola ()

Destacado/a ()

6– Grau Académico:

Bacharelato () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento ()

2ª Parte

Indique o **grau em que concorda ou discorda de cada afirmação**, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

1. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização	1	2	3	4	5	6	7
2. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas	1	2	3	4	5	6	7
3. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima	1	2	3	4	5	6	7
4. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5	6	7

Indique, através de uma cruz (X), numa escala que vai de 1 a 5, o **grau em que considera como factor de mal-estar ocupacional** (isto é, insatisfação, esgotamento, ansiedade ou stress profissional) cada uma das situações abaixo referidas, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nada stressante; 2. Pouco stressante; 3. Moderadamente stressante; 4. Muito stressante; 5. Extremamente stressante.**

5. Tentar motivar alunos que não querem aprender	1	2	3	4	5
6. Ter alunos que falam constantemente	1	2	3	4	5
7. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos	1	2	3	4	5
8. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos	1	2	3	4	5
9. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos	1	2	3	4	5

Indique, através de uma cruz (X), numa escala que vai de 1 a 5, a **frequência em que ocorre cada uma das situações abaixo referidas**, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Uma a três vezes por ano; 3. Uma a três vezes por mês; 4. Uma a três vezes por semana; 5. Todos os dias.**

10. Tentar motivar os alunos que não querem aprender	1	2	3	4	5
11. Ter alunos que falam constantemente durante a aula	1	2	3	4	5
12. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos	1	2	3	4	5
13. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos	1	2	3	4	5
14. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos	1	2	3	4	5
15. Eu sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5
16. Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho	1	2	3	4	5
17. Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro	1	2	3	4	5

dia de trabalho					
18. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	1	2	3	4	5
19. Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5
20. Eu sinto-me frustrado/a por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5
21. Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	1	2	3	4	5
22. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress	1	2	3	4	5
23. Eu sinto que estou no fim dos meus recursos	1	2	3	4	5

Indique o **grau em que concorda ou discorda de cada afirmação**, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

24. Eu sinto-me emocionalmente esgotado por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
25. Eu sinto-me esgotado/a no fim de um dia de trabalho	1	2	3	4	5	6	7
26. Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho	1	2	3	4	5	6	7
27. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	1	2	3	4	5	6	7
28. Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
29. Eu sinto-me frustrado/a por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
30. Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	1	2	3	4	5	6	7
31. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress	1	2	3	4	5	6	7
32. Eu sinto que estou no fim dos meus recursos	1	2	3	4	5	6	7

3º Parte

As seguintes questões referem-se ao estilo do(a) seu(sua) líder, da maneira como você o perspectiva. **Avalie quão frequentemente cada afirmação se enquadra no seu estilo de liderança,** devendo colocar uma cruz (X), numa escala que vai de 0 a 4. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **0. nunca; 1. ocasionalmente; 2. algumas vezes; 3 muitas vezes; 4. frequentemente ou sempre.**

<u>O meu/minha líder...</u>					
1. Diz exactamente o que pretende dizer;	0	1	2	3	4
2. Admite os seus erros quando cometidos;	0	1	2	3	4
3. Encoraja toda a gente a falar abertamente;	0	1	2	3	4
4. Diz a verdade “nua e crua”;	0	1	2	3	4
5. Mostra as suas emoções de acordo com os seus sentimentos;	0	1	2	3	4
6. Demonstra crenças consistentes com as suas acções;	0	1	2	3	4
7. Toma decisões baseado nos seus valores fundamentais;	0	1	2	3	4
8. Pede que se tomem posições baseadas em valores fundamentais;	0	1	2	3	4
9. Toma decisões difíceis com base em altos padrões de conduta ética;	0	1	2	3	4
10. Solicita pontos de vista que desafiem as suas tomadas de posição;	0	1	2	3	4
11. Analisa dados relevantes antes de tomar uma decisão;	0	1	2	3	4
12. Presta atenção aos diferentes pontos de vista antes de chegar a conclusões;	0	1	2	3	4
13. Procura <i>feedback</i> para melhorar as interacções com os outros;	0	1	2	3	4
14. Descreve com precisão a forma como os outros percebem as suas capacidades;	0	1	2	3	4
15. Sabe quando é a altura de reapreciar a sua posição em questões importantes;	0	1	2	3	4
16. Mostra que compreende como acções específicas afectam os outros;	0	1	2	3	4

4ª Parte

Indique, através de uma cruz (X), numa escala que vai de 1 a 4, **a frequência em que ocorre cada uma das situações abaixo referidas,** tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Pouco; 3. Muitas vezes; 4. Sempre.**

1. O líder/director/a da minha organização escolar influencia a minha motivação profissional;	1	2	3	4
2. O meu trabalho é reconhecido pelo meu líder/director/a;	1	2	3	4
3. O líder/director/a apoia-me nas minhas tarefas diárias;	1	2	3	4
4. O líder/director/a proporciona os recursos físicos e materiais necessários para o meu máximo desempenho profissional;	1	2	3	4
5. O líder/director/a estimula um bom ambiente na minha organização escolar;	1	2	3	4

6. Sinto-me motivado/a para trabalhar nesta organização escolar;	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Muito obrigada pela colaboração

Nota: Nos questionários distribuídos aos docentes, o último item da quarta parte (item 6.) e o agradecimento constam na página anterior, aqui não foi possível devido à formatação.

Apêndices IV- Questionário aplicado aos directores



Caro/a Colega:

Sou Educadora de Infância e encontro-me a trabalhar num projecto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – ramo Administração Educacional, subordinado ao tema “**O impacto da liderança autêntica na satisfação/motivação docente: o caso das escolas Eb1/PE da RAM**”.

Venho solicitar a sua indispensável colaboração, pedindo-lhe que responda ao seguinte questionário a mais sinceramente. Desde já lhe asseguro que será anónimo e todas as informações disponibilizadas serão confidenciais.

Só com a sua colaboração será possível realizar este estudo. Fico grata pela sua disponibilidade, empenho e interesse manifestados.

Com os melhores cumprimentos

Sandra Cristina Antunes Mateus

Questionário

1º Parte

1- Concelho: _____

2 - Idade : _____

3 – Sexo: F () M ()

4 – Tempo de serviço até 31/8/2010: _____(anos completos)

5- Situação Profissional

Contratado/a ()

Quadro de Zona Pedagógica ()

Quadro de Escola ()

Destacado/a ()

6– Grau Académico:

Bacharelato () Licenciatura () Mestrado () Doutoramento ()

7- Desempenha o cargo de director nesta escola à _____ anos

2ª Parte

As seguintes questões referem-se ao seu estilo de liderança, da maneira como você o perspectiva. Avalie o **quão frequentemente cada afirmação se enquadra no seu estilo de liderança**, devendo colocar uma cruz (X), numa escala que vai de 0 a 4. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **0. nunca; 1. ocasionalmente; 2. algumas vezes; 3 muitas vezes; 4. frequentemente ou sempre.**

Como Líder eu ...	0	1	2	3	4
1. Digo exactamente o que pretendo dizer;	0	1	2	3	4
2. Admito os meus erros quando cometidos;	0	1	2	3	4
3. Encorajo toda agente a falar abertamente;	0	1	2	3	4
4. Digo a verdade “nua e crua”;	0	1	2	3	4
5. Mostro as minhas emoções de acordo com os meus sentimentos;	0	1	2	3	4
6. Demonstro crenças consistentes com as minhas acções;	0	1	2	3	4
7. Tomo decisões baseadas nos meus valores fundamentais;	0	1	2	3	4
8. Peço que se tomem posições baseadas em valores fundamentais;	0	1	2	3	4
9. Tomo decisões difíceis com base em altos padrões de conduta ética;	0	1	2	3	4
10. Solicito pontos de vista que desafiem as minhas tomadas de posição;	0	1	2	3	4
11. Analiso dados relevantes antes de tomar a uma decisão;	0	1	2	3	4
12. Presto atenção aos diferentes pontos de vista antes de chegar a conclusões;	0	1	2	3	4
13. Procuo <i>feedback</i> para melhorar as interacções com os outros;	0	1	2	3	4
14. Descrevo com precisão a forma como os outros percebem as minhas capacidades;	0	1	2	3	4
15. Sei quando é a altura de reapreciar a minha posição em questões importantes;	0	1	2	3	4
16. Mostro que compreendo como acções específicas afectam os outros;	0	1	2	3	4

Muito obrigada pela colaboração

Apêndices V- Pedido de autorização ao Director Regional de Educação

Funchal, 13 de Maio de 2011

Exmo. Sr. Director Regional de Educação
Dr. Rui Anacleto

Eu, Sandra Cristina Antunes Mateus, Educadora de Infância, encontro-me a realizar um projecto de investigação, do Mestrado em Ciências da Educação, ramo Administração Educacional, subordinado ao tema: “Impacto da Liderança Autêntica na Satisfação/Motivação Docente: o caso das escolas básicas de primeiro ciclo com pré-escolar da RAM”.

Deste modo, venho solicitar a autorização para proceder à distribuição de dois questionários (em anexo), um por cada concelho da RAM, em escolas básicas do primeiro ciclo com pré-escolar. As escolas seleccionadas são:

Concelho da Calheta: Eb1/PE da Ponta do Pargo
Concelho de Câmara de Lobos: Eb1/PE da Quinta Grande
Concelho do Funchal: Eb1/PE do Lombo dos Aguiares
Concelho de Machico: Eb1/PE do Caniçal
Concelho da Ponta do Sol: Eb1/PE da Lombada
Concelho de Porto Moniz: Eb1/PE do Seixal
Concelho do Porto Santo: Eb1/PE do Campo de Baixo
Concelho da Ribeira Brava: Eb1/PE da Bica de Pau
Concelho de Santa Cruz: Eb1/PE do Caniço
Concelho de Santana: Eb1/PE do Faial
Concelho de S. Vicente: Eb1/PE da Boaventura

Atenciosamente

(Sandra Cristina Antunes Mateus)
Educadora de Infância

Apêndices VI- Carta aos directores de escola

Funchal, 13 de Maio de 2011

Exmo. Sr. ou Sr.^a: Director /a

Eu, Sandra Cristina Antunes Mateus, Educadora de Infância, encontro-me a realizar um projecto de investigação, do Mestrado em Ciências da Educação, ramo Administração Educacional, subordinado ao tema: “Impacto da Liderança Autêntica na Satisfação/Motivação Docente: o caso das escolas Eb1/PE da RAM”.

Venho por este meio solicitar a vossa ajuda para o desenrolar desta investigação. Nesta fase pretendo que numa escola por concelho da RAM, o director de escola e os respectivos professores e Educadores de Infância, preencham um questionário de forma a poder concluir a minha investigação. Faz parte deste estudo um questionário para o director da escola (preenchido no tempo máximo de 3 minutos) e outro para os professores e educadores de infância (preenchido no tempo máximo de 7 minutos). Os questionários dos professores deverão ser preenchidos em tempo de reunião, de modo a serem entregues todos ao mesmo tempo e selados em envelope enviado para o efeito, com o intuito de preservar a confidencialidade e não influenciar respostas. A confidencialidade deste estudo será assegurada, sendo apenas divulgado o nome do concelho a que pertence a escola.

Desde já agradeço a colaboração de todos, pois sem ela não será possível realizar esta investigação, que visa contribuir para o conhecimento científico sobre a liderança escolar e a motivação docente.

Atenciosamente

(Sandra Cristina Antunes Mateus)

Educadora de Infância

**Anexo I – Informação facultada pela SREC relativamente ao número
de escolas Eb1/PE públicas da RAM**



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Dados dos estabelecimentos, para o ano lectivo 2010/2011

Calheta

	Dirigente	Morada	Freguesia	Cod. Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
B1°C com PE da Calheta	Maria Rosário Neves Freitas Jardim	Rua S. Francisco Xavier, N.º 9 Caminho do Lombo do Salão - Calheta	Calheta	9370-155 Calheta	291 824577	291 824706	eb1pecalheta@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pecalheta
B1°C com PE da Ladaria e Lamaceiros	Carlos Alexandre Alves Loureiro	Rua da Bica N.º 30	Arco da Calheta	9370-085 Arco da Calheta	291 827213 / 827352	291 827 214	eb1pellamaceiros@madei- ra-edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pellamaceiros
B1°C com PE da Ponta do Paigo	Marinha de Fátima Quintas da Silva Alves	Estrada Regional 101 n.º 323 Ponta do Paigo	Ponta do Paigo	9385-201 Ponta do Paigo	291 882335	291 882337	eb1ppeppaigo@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1ppeppaigo
B1°C com PE do Estreito da Calheta	ARNALDO JOSÉ DINIS FONSECA	ER223-Estrada do Estreito da Calheta, n.º 183	Estreito da Calheta	9370-237 ESTREITO DA CALHETA	291 824176	291 842179	eb1pcecalheta@madeira- edu.pt	http://www01.madeira- edu.pt/estabensino/eb1pcecalheta
B1°C com PE do Lombo do Guiné	Arlindo Augusto Carvalho	Rua Lombo do Guiné, n.º 30	Arco da Calheta	9370-709 Arco da Calheta	291 827234	291 827235	eb1pelguíne@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pelguíne
B1°C com PE do Lombo do Alougúia	Avelino José Jardim da Câmara	Vereda do Barranco, n.º 5	Calheta	9370-756 Calheta - Madeira	291 822006	291 824245	eb1pelatougua@madeira -edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pelatougua
B1°C com PE Vasco da Gama, Rodrigues - Pauli do Mar	Helder Rogério Carreira Vinagre	Rua da Lagoa n.º 1	Pauli do Mar	9370-551 Pauli do Mar	291 872390	291 872390	eb1pepmar@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pepmar
Escola Básica 1231 PE Professor Francisco M. S. Barreto - Fajã da Ovelha	Delfim Luis d'Achada Lourenço	Rua da Escola, n.º 1, Reposeiro do Lugarinho	Fajã da Ovelha	9370-333 Fajã da Ovelha	291 8770040	291 8770045	eb23pfnmsbarreto@madei- ra-edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb23pfnmsbarreto
Ext. São Francisco de Sales - Centros Ed. Agropecuária do Mar (PE) - Prazeres	Maria da Conceição Gonçalves	Vereda São Francisco de Sales, n.º 16 - Prazeres	Prazeres	9370-627 Prazeres	291 822288	291 822288	escoladosprazer@gnai l.com	

Total: 9 escolas do(a) Calheta, com o nível PRE + 1°C

Câmara de Lobos

	Dirigente	Morada	Freguesia	Cod. Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
B1°C com PE do Fonte da Rocha	António Alexandre de Melo Cerdeira	Impasse da Fonte da Rocha n.º 1	Câmara de Lobos	9300-066 Câmara de Lobos	291 940410	291 941009	eb1pefrocha@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pefrocha
B1°C com PE da Lourencinha	Mónica da Luz de Freitas Rodrigues	Rua dos Lamaceiros, n.º 21	Câmara de Lobos	9300-092 Câmara de Lobos	291 944282	291 944282	eb1pelourencinha@made ira-edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pelourencinha
B1°C com PE da Marinhela	Maria Eduarda Campos Teixeira Silva	Caminho das Fontes N.º 13	Estreito de Câmara de Lobos	9325-312 Estreito de C.ª de Lobos	291 946387	291 948408	eb1pemarinheira@madeir a-edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pemarinheira
B1°C com PE da Quinta Grande	Rosália Rodrigues dos Santos Gordon	Estrada Padre Silvino de Andrade, N.º 2	Quinta Grande	9300-262 Quinta Grande	291 941384 / 941324	291 941322	ebpegrande@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pegrande
B1°C com PE da Sereia Velha	Sandra Sofia Gonçalves de Almeida	Estrada da Capela	Curral das Freiras	9300-322 Curral das Freiras	291 712 503	291 712 503	eb1pesvelha@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pesvelha
B1°C com PE da Vargem	Luís Miguel da Silva Lopes	Rua António Píccoro Macedo Júnior	Estreito de Câmara de Lobos	9325-018 Estreito de Câmara de Lobos	291 947875	291 947772	vargem.escola@gmail.co m	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pevargem
B1°C com PE das Remeleiras	Sónia de Jesus Neves Biliéu	Caminho do Estreito n.º 40	Estreito de Câmara de Lobos	9325-054 Estreito de Câmara de Lobos	291 947269	291 947270	escola.romeiras@gmail.c om	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1peromeiraescl
B1°C com PE da Câmara de Lobos	Dilfa Graça Andrade Barros	Rua Dr. Vasco dos Reis Gonçalves, 39	Câmara de Lobos	9300-052 Câmara de Lobos	291 941286	219 941288	eb1pecamaradelobos@m adeira-edu.pt	

02-05-2011 16:38:17

	Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
B1YC com PE do Covão	Márcia Andreia Pita da Silva	Caminho do Ernesto	Estreito de Lobos	9325-016 Câmara de Lobos	291 948641	291 948631	eb1peccovao@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/peccovao
B1YC com PE do Curral das Freiras	Ana Cristina Lucas Fala	Sítio das Casas Proximas	Curral das Freiras	9325-040 Curral das Freiras	291 772501	291 772511	eb1pecfreiras@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pecfreiras
B1YC com PE do E. C. Lobos	Georgina Custódia Silva Fernandes Gonçalves	Rua João Augusto Omeias Nº 45	Estreito de Câmara de Lobos	9325-032 Estreito de Câmara de Lobos	291 948 071	291 948 074	eb1pecclobos@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pecclobos
B1YC com PE do Foro	Elisabete Peralta da Costa Barcelos	Rua das Corticeiras 9325-120 Jardim da Serra	Jardim da Serra	9325-120 Jardim da Serra	291 948225	291 948226	eb1peforo@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/peforo
B1YC com PE do Garachico	Maria do Carmo Jesus de Freilas	Estrada Municipal do Garachico n.º 52 Estreito de Câmara de Lobos	Estreito de Câmara de Lobos	9325-363 Estreito de Câmara de Lobos	291 948623 / 24	291 948625	eb1pegarachico@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pegarachico
B1YC com PE do Jardim da Serra	Cecília de Freitas Faria Gonçalves	Caminho dos Murinhos	Jardim da Serra	9325-156 Jardim da Serra	291 947695 / 291 94574	291 945744	eb1pejserra@madeira-edu.pt	http://eb1pejardimdaserra.blogspot.com
B1YC com PE do Píedregal	Anabela Gomes Faria Fernandes	Caminho das Heras Nº 71	Câmara de Lobos	9300-071 Câmara de Lobos	291 942565	291 940083	eb1pepedregal@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pepedregal
B1YC com PE do Rancho (Caldeira)	Maria José Silva Câmara	Estrada da Areia nº 9 Câmara de Lobos	Câmara de Lobos	9300-323 Câmara de Lobos	291 941 381	291 941 381	eb1francho@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pecaldeira
B1YC com PE do R. de Alfara	Teresa de Jesus Mendonça Gouveia	Rua João Rendo Ferreira Casar, n.º 9	Câmara de Lobos	9300-076 Câmara de Lobos	291 940 322	291 943 818	eb1pealfara@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pealfara

Total: 17 escolas do(a) Câmara de Lobos, com o nível PRE + 1ºC

Funchal								
	Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
B1YC com PE Aspirante Moia, Freilas	Carla Sofia Afonso Nunes	Rua Aspirante Moia Freilas, 22	Santa Maria Maior	9000-197 Funchal	291 231628	291 230474	eb1peamfreilas@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/peamfreilas
B1YC com PE do Abaú	Andreia Cristina Fernandes Laranjeiras da Silva	Estrada Dr. João Abel de Freitas nº428	São Roque	9000-402 Funchal	291 757655	291 757656	eb1peabada@madeira-edu.pt	
B1YC com PE do Ajuda	Maria Isabel da Silva Gonçalves	Rua Velha de Ajuda 9000-115	São Martinho	9000-115 Funchal	291 764997	291 764997	ajuda@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/peajuda
B1YC com PE do Chamorro	Ana Paula Gonçalves Camacho Fernandes	Caminho Velho da Chamorra, 62 Santo António	Santo António	9000-293 Funchal	291 741148 / 291 776529		eb1pechamorra@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pechamorra
B1YC com PE do Cruz do Cavalho	Anabela Palmeira de Sousa	Bairro do Hospital, Rua 2 - nº1	São Pedro	9000-180 Funchal	291 741084 / 741003	291 741094	eb1peccavalho@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/peccavalho
B1YC com PE da Luedja	Maria José Rodrigues Freitas Silva	Caminho da Terra Chã, nº 17	Santo António	9000-124 Funchal	291 743167	291 758311	eb1pealuedja@madeira-edu.pt	www.escolas.madeira-edu.pt/eb1/pealuedja
B1YC com PE da Lombada (Quebradas)	Maria José Vidal Silva Alves	Caminho da Lombada, 73	São Martinho	9000-284 Funchal	291 7686156	291 768816	eb1pequebradas@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pequebradas
B1YC com PE da Nazare	Carlos Duarte Nunes Fernandes	Av. Colégio Militar - Nazare (2 edifícios)	São Martinho	9000-135 Funchal	291 765312	291 761394	eb1pepenazare@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pepenazare
B1YC com PE do Penha	Maria Filipa de Abreu João Mendonça	Rua Pedro José de Ornelas, n.º 18F	Santa Luzia	9050-069 Funchal	291 241633 / 231381	291 224988	eb1pepenha@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pepenha
B1YC com PE do Visconde Casquito Teixeira	Carla Teresa Henriques da Silva Teixeira	Estrada Visconde Casquito, nº 31	Santa Maria Maior	9050-121 FUNCHAL	291 231488	291 231494	eb1pecasquito@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pecasquito
B1YC com PE do S. Gonçalo	Susana Silva	Rua Escola Básica de São Gonçalo	São Gonçalo	9000-342 Funchal	291 795709	291 795785	eb1pegoncalo@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/pegoncalo
B1YC com PE do Azeiro	Ana Maria Sousa Pereira Oliveira Pereira	Caminho do Azeiro Nº12	São Martinho	9000-243 Funchal	291 761709	291 764463	eb1peazeiro@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/peazeiro
B1YC com PE do Balcão	Sandra Maria Vieira Pina Farraz Castro	Caminho da Barreira, 57	Santo António	9020-068 Funchal	291 757021 / 758196	291 758196	eb1peboliqueime@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1/peboliqueime

B11C com PE do Faial (SMM/Asor)	Maria Neide Rodrigues Freitas Henriques	Estrada Visconde Caconço, 103	Santa Maria Maior	9050-121 Funchal	291222704 / 928984018	291 280291	eb1petaria@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1petaria/mmm
B11C com PE do Galeão	Isabel Maria Ferreira Cordeiro	Rua da Escola Secundária do Galeão	São Roque	9020-212 Funchal	291 745972 / 756033	291 744643	eb1pegateao@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pegateao
B11C com PE do Livramento	Rita Maria Rebelo e Silva Gomes	Estrada do Livramento Monte	Monte	9050-231 Monte Funchal	291782844	291784715	eb1peilivramento@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peilivramtom
B11C com PE do Lombo dos Aguiares	Rita Maria de Jesus Mendonça Ribeiro	Caminho do Lombo dos Aguiares, 73	Santo António	9020-095 Funchal	291741230 / 745531	291 756098	eb1peilaguiares@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peilaguiares
B11C com PE do Lombo Segundo	Ana Bela Duarte Maia Ramos dos Santos Rodrigues	Caminho do Lombo Segundo, nº44 - São Roque	São Roque	9020-097 Funchal	291 759063	291 759388	eb1peisegundo@madeira-edu.pt	www01.madeira-edu.pt/peistabensho/eb1peisegundo
B11C com PE do Pólvoro Ferrinho	Maria do Rosário Paz de Brito	Caminho Campo 1º de Maio (pertencente à CMF)	São Gonçalo	9135-000 Camacha	291 795780	291 795781	eb1peiferreiro@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peiferreiro
B11C com PE do Rib. Domingos Dias	Paulo Jorge Dinis Dias Vitória	Caminho das Voltas	Santa Maria Maior	9050-252 Funchal	291 241123 / 241120	291 241123	eb1perdidias@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1perdidias
B11C com PE do Tanque, Monte	Gracia Maria Reis Rodrigues Camacho	Caminho dos Saltes, 219	Monte	9050-211 Funchal	291 762228	291 762256	eb1petanquem@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1petanquem
B11C com PE do Tarouco, São António	Maria Dorita Rodrigues Serrão	Travessa Dr. Fernando Rebelo - Bairro de São Anário	Santo António	9020-019 Funchal	291761686	291 761684	eb1petanquesa@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1petanquesa
B11C com PE dos Infantes - Cordeiro Sarmento	José António Moreira Martins	Rua Tenente Coronel Sarmento, 5	Sé	9000-176 Funchal	291 743870	291 743828	eb1pe_ilheus@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peilheus
B11C com PE dos Três Paús	José Manuel Teixeira Botelho	Caminho dos Três Paús à Viana, nº104 Santo António	Santo António	9020-127 Funchal	291 762591	291762591	eb1trespaus@sapo.pt	
B11C com PE Prof. Eusebio de Aguiar	Vanda Cristina Fernandes Oliveira	Rua Dr. Juvenal, nº 31	Santa Maria Maior	9060-147 Funchal	291225923	291225963	stedta.dreer@madeira-edu.pt	educacaoespecial.madeira-edu.pt/steda
B11C com PE S. Martinho	João Américo Lopes Oliveira	Caminho de São Martinho, 13	São Martinho	9000-273 Funchal	291 762011	291 762011	eb1pesmartinho@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pesmartinho
B11C com PE São Filipe	Maria Manuela de Sousa Pereira de Oliveira	Rua de São Filipe N.º 33	Santa Maria Maior	9060-292 Funchal	291 241138 / 241139	291 241139	eb1pesfilipe@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pesfilipe
B11C do Imac. Coração de Maria	Maria Jacinta de Sousa Gouveia	Estrada dos Marmeleiros, Nº 14 Imaculado Coração de Maria	Imaculado Coração de Maria	9050-208 Funchal	291 231672	291230810	eb1peimacm@madeira-edu.pt	
B11C dos Louros (OD)	Ana Gracia Ribeiro Teles Cró de Freitas Capelo	Travessa do Lazareto nº 10 A	Santa Maria Maior	9060-162 Funchal	291 241127	291 241128	eb1louros@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1louros
Centro Reláb. Psicoped. Sagrada Família (P)	Bruno Alexandre Omelas de Freitas	Caminho da Penteadá, N.º 48	São Roque	9020-105 Funchal	291 705830	291 743253	d.s.r.e.crpsf@hscj.pt	
Colégio de Aproximado de Maria (P)	Maria da Conceição Gomes Malho	Rua das Mercês nº 25	São Pedro	9000-224 Funchal	291 222071	291 228893	administracao@exterratio.am.com	
Colégio de Santa Teresinha (P)	Irmã Jesuína Baptista Santos	Rua Pedro José de Omelas, 19	Santa Luzia	9050-069 Funchal	291 229095 / 226203	291 226778	colégio.s.teresinha@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/colgiosteresinha
Colégio do Marítimo (P)	José Carlos Sepúlveda Monteiro	Complexo Desportivo do Marítimo - Rua do Campo do Marítimo	Santo António	9020-208 Funchal	291706300	291706309	colégio@csmartimo.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/colgiomaritimo
Colégio Infante D. Henrique (P)	Pe. José Augusto Alves Cancela	Caminho do Monte, 180	Monte	9050-288 FUNCHAL	291 743258	291 743346	colgioinfante@dehonian.edu.pt	http://www.colgioinfante.net
Escola Etrábrica (P)	Jane Elizabeth Gordon	Caminho dos Saltes nº 6	Imaculado Coração de Maria	9050-219 Funchal	291 773218	291 757206	ebsamadeira@hotmail.com	www.britishschoolmadeira.com
Escola Dona Olga de Brito (P)	Claudia Sofia M. G. J. Gomes	Caminho da Achada, 11	São Pedro	9000-208 Funchal	291 741900	291 743461	cruzermelhaddonolga@neimadeira.com	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pedobrito
Escola Internacional da Madeira (P)	Thelma Margaret Armstrong Teixeira	Calçada do Pico, 5	São Pedro	9000-206 Funchal	291 225870	291 225870	eim@neimadeira.com	
Escola Maria Eugénia Camarão (P)	Maria Ceilina Alves	Rua da Mouraria, Nº 29 C.P. 9000 -047 Funchal-São Pedro	São Pedro	9000-047 Funchal	291 220 802	291 226 648	lactario@neimadeira.com	www.lactario.com

Escola Bacteriana de Artes e Ofícios (P)	Paulo José Chaves Mendes Rodrigues	Rua Mae dos Homens, 45	Santa Maria Maior	9084-508 Funchal	291 200450 / 200451	291 222069	essac.salesiano@s.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ext/sidins
Externato "Júlio Dinis" (P)	Márcia de Fátima Femeia Abreu Rodrigues	Calçada do Pico, 8 e 10	São Pedro	9000-208 Funchal	291 742461	291 756402	externatouliodinis@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ext/sidins
Externato Libonense (P)	Celina Maria Nóbrega Ferreira Freitas	Rua das Mercês, 41	São Pedro	9000-224 Funchal	291 220553 / 233567	291 230553	celinafreitas@hotmail.com	http://escolas.madeira-edu.pt/ext/sidins
Externato "Princesa D. Maria Amélia" (P)	Gabriela da Silva Frazde	AVENIDA DO INFANTE, 12	Sé	9000-015 FUNCHAL	291 227486	291280626	externamaria@netmadeira.com	http://escolas.madeira-edu.pt/ext/sidins
Externato Adventista (P)	Liliana Maria Teixeira Gil Teixeira	Rua Conde Carvalhal, 6	Santa Maria Maior	9050-120 Funchal	291 235007	291 281567	externato_adventista@sa.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ext/sidins
Externato Bom Jesus (P)	Maria das Dores da Silva Martins	Rua do Bom Jesus, 36 ou Rua das Hortas, 59	Sé	9050-024 Funchal	291 220268	291 220268	externatobomjesus@gmail.com	http://escolas.madeira-edu.pt/ext/sidins
Externato São João (P)	Maria do Livramento da Silva Gaspar	Rua de São João	São Pedro	9000-191 Funchal	291 759273	291 759273	extsjoa@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ext/sidins

Total: 45 escolas do(a) Funchal, com o nível PRE + 1ºC

Machico

Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
Maria Lúcia Lomelino Martins	Caminho Francisco Freitas Branco nº2 Sítio da Igreja - Água de Pena Machico	Água de Pena	9200-215	291 966033	291 987212	eb1peapena@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peapena
Rita Maria Gonçalves de Freitas Nunes	Sítio do Lombo do Xequê, Ribeira Seca Machico	Machico	9200-128	291 986234	291 987957	eb1perseca@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1perseca
Filomena Santos Alves Moreira	Rua Palmeira de Cima nº2	Canical	9200-041	291 960423 / 960425	291 960425	eb1pecanical@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1pecanical
Maria Fátima Franco Roque Olival	Estrada dos Marrocos nº 140	Machico	9200-112	291 985745	291 985764	eb1pemarroc@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1pemarroc
Santiza Maria Fernandes de Freitas Couveia	Rua do Senhor dos Milagres, nº 12 - Caixa 1	Machico	9200-090	291 987991 / 6418922	291 987555	eb1pemachico@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1pemachico
José António Rodrigues Vasconcelos Friele	Rua Nossa Senhora do Bom Caminho nº7	Santo António da Serra	9200-162	291 967723	291 967722	eb1ssaserra@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1ssaserra
Manuel Luís Macedo Andrade	Sítio das Casas Proximas	Ponta da Cruz	9225-059	291 563053 / 563051	291 562033	escb.port.cruz@mail.telepac.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1portcruz
Teresa Maria Rodrigues Gomes	Caminho da Quinta de Sant'Ana, nº 31	Machico	9200-128	291 966105	291 966105	escolasantiana@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peextsana

Total: 8 escolas do(a) Machico, com o nível PRE + 1ºC

Ponta do Sol

Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
Maria da Luz Coito Meneses Ferreira Mendes	Estrada Doutor Tito Cabral Noronha n.200	Cantias	9360-342	291 976445	291 976446	eb1peccarreira@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1peccarreira
Maria Célia Alves Pinheiro Miguel	Caminho de Carneira - Lombada nº37	Ponta do Sol	9360-624	291 973555	291 972591	eb1pelombada@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1pelombada
Rui Gabriel Almeida Ramos	Rua do 4º Centenário	Madalena do Mar	9360-407	291972298	291972281	eb1pemmar@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1pemmar
Maria Irene Macedo Silva Lobo Faria	Rua Pedro Leão Henriques nº 14 - Ponta do Sol	Ponta do Sol	9360-216	291 972578	291 972456	eb1pepsol@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1pepsol
Maria Isabel Sousa Nicolau de Jesus	Caminho de Limeira nº 3 Ponta do Sol	Ponta do Sol	9360-559	291 973992	291 973991	eb1peisjaops@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1peisjaops
Emanuel Silva Pombo	Lombo do Meio - Cantias	Cantias	9360-028	291 976233	291 976242	eb1peicantias@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/peeb1peicantias

02-05-2011 16:38:17

B11C com PE do Ylvo e Cova da Bica	Maria de Andrade Valentim Vieira	Estrada Saltes/Serrado e Cova nº 56	Canhas	9360-318 Ponta do Sol	291 972745	291 972746	eb1pevcpiclo@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pevcpiclo
------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	--------	-----------------------	------------	------------	-----------------------------	--

Total: 7 escolas do(a) Ponta do Sol, com o nível PRE + 1ºC

Porto Moniz

Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
Aminda Cecilia da Costa Valente	Sítio da Penedra Porto Moniz	Porto Moniz	9270-040 Porto Moniz	291 852054	291 853702	eb1pepmomiz@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pepmomiz
Maria Celeste Gomes Caldeira Batista	Sítio da Cova	Seixal	9270-121 Seixal - Porto Moniz	291 854093	291 854096	eb1peiseixal@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peiseixal

Total: 2 escolas do(a) Porto Moniz, com o nível PRE + 1ºC

Porto Santo

Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
Elvo Rui Teixeira de Sousa	Sítio do Campo de Baixo	Porto Santo	9400-015 Porto Santo	291 982 624 / 291 982 626		eb1pechavo@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pechavops
Márcia Patrícia Ornelas Melim Dias	Sítio do Farrobo	Porto Santo	9400-050 Porto Santo	291 982 199	291 982 927	eb1pecamachaps@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pecamachaps
Maria José Cunha Gonçalves Batista	Rua D. Berra Moura Teixeira de Aguiar	Porto Santo	9400-154 Porto Santo	291 982650/98350	291 983775	eb1pepsanto@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pepsanto
Maria Lília Ferreira de Nóbrega	Avenida Vieira de Castro, 66	Porto Santo	9400-179 Porto Santo	291 982320	291 983931	extnsconceicao@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/extnsconceicao

Total: 4 escolas do(a) Porto Santo, com o nível PRE + 1ºC

Ribeira Brava

Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
Sidónia Maria Santos Faria	Sítio da Bica de Pau - Tabua, nº 183	Tabua	9350-403 Ribeira Brava	291 957920	291 957964	eb1pepbau@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pepbau
Manuel Marques Alves	Caminho do Chapim nº 50	Campanário	9350-048 Campanário	291 953011	291 953316	eb1pecorujeira@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pecorujeira
Maria Emilia Baltazar Boaventura Pereira	Estrada Regional 104	Ribeira Brava	9350-203 Ribeira Brava	291 951549/291 1951550	291 951551	eb1pebrava@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/pebrava.blogspot.com
Maria Eila da Silva Ponte	Rua Dr. Jordão Faria Paulino nº 13	Serra de Água	9350-314 Serra de Água	291 951645	291 957172	eb1pesagua@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pesagua
Maria Isabel Resende Henriques Rodrigues	Sítio da Candelária - Tabua Ribeira Brava	Tabua	9350-405 Ribeira Brava	291 957797	291 957798	eb1potabua@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1potabua
Edson Vanderlei Reis Machado	Sítio do Lombo Furado São Paulo	Ribeira Brava	9350-129 Ribeira Brava	291 951637	291 957578	eb1pespaulo@madeira-edu.pt	Site: http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pespaulo; Blog: http://eb1pspaulo.blogspot.com
Noélia Henriques Gonçalves Pereira	Sítio da Igreja - Campanário	Campanário	9350-037 Campanário	291 953012	291 953314	eb1pecampanario@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pecampanario
Maria Fátima Beata de Andrade de Carha	Lombo de São João	Ribeira Brava	9350-141 Ribeira Brava	291 957500/957498	291 957499	eb1peisbaob@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peisbaob
Nelida Marisa Tomás Henriques	Sítio do Lugar da Serra	Campanário	9350-047 Campanário	291 953508	291 953465	eb1peiserra@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peiserra

Total: 9 escolas do(a) Ribeira Brava, com o nível PRE + 1ºC

Santa Cruz

Dirigente	Morada	Freguesia	Cod. Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
B1°C com PE da Assomada - Caniço	Estrada do Aeroporto	Caniço	9125-078 Santa Cruz	291 935051	291936107	eb1peassomada@mader a-edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1peassomada
B1°C com PE da Camacha	Estrada Engenheiro Abel Vieira Nobrega	Camacha	9135-090 Santa Cruz	291 922303 / 922334	291 922334	eb1pecamacha@madeira -edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pecamacha
B1°C com PE da Nogueira	Rua dos Sapatinhos - Nogueira	Camacha	9135-200 Camacha	291 923 946	291 923 945	eb1penogueira@madeira -edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1penogueira
B1°C com PE da Terça de Cima	Rua Velha da Terça, 58	Santa Cruz	9100-186 Santa Cruz	291 524630	291 524655	eb1petrima@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1petrima
B1°C com PE das Figueiras	Rua da escola	Caniço	9125-131 Caniço	291 936582	291 936581	eb1pefigueirinhas@made ira-edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pefigueirinhas
B1°C com PE de Gaula, Dr. Clemente Farias Faria	Rua D. Teresa Bela de Sa nº 88 - Avenida de Cima - Gaula	Gaula	9100-018 Santa Cruz	291 526690	291 526691	eb1pectavares@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pectavares
B1°C com PE de Santa Cruz	Avenida 2 de Agosto 1996	Santa Cruz	9100-168 Santa Cruz	291 524462	291 524462	eb1pesacruz@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pesacruz
B1°C com PE do Caniço	Rua da Escola nº 4	Caniço	9125-015 Caniço	291 936571	291 936570	eb1pecanico@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pecanico
B1°C com PE do Rochão	Caminho do Rochão	Camacha	9135-030 CAMACHA	291923310	291 922837	eb1perochao@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1perochao
Ext. São Francisco de Sales - Centros: Et. Apresentação de Menit (P) - Gaula	Caminho Embaixador Armando Castro e Abreu, nº 2 Sítio do Povo Gaula	Gaula	9100-070 Santa Cruz	291 526315	291 526859	apresentacaogaula@gma il.com	http://escolas.madeira- edu.pt/ceamaragaula
Externato Avandrup (P)	Guida Paula Filipe Macedo	Santo da Serra	9100-264 Santa Cruz	291 552344	291 552344	arendrup@portugalmail.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/externandrup/
Externato Santo Condestável (P)	Maria Inês dos Ramos de Sousa Omelas, 14	Camacha	9135-053 Camacha	291 923317	291 923317	escondestavel@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pescondestavel
PE das Levadas	Rua das Levadas	Santa Cruz	9100-123 Santa Cruz	291 524460	291 524460	sonia.amarodrigues@gm al.com	http://escolas.madeira- edu.pt/peextarendrup/

Total: 13 escolas do(a) Santa Cruz, com o nível PRE + 1°C

Santana

Dirigente	Morada	Freguesia	Cod. Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
B1°C com PE de Santana	Sítio do Serrado	Santana	9230-116 SANTANA	291 572072	291 572075	eb1pesantana@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pesantana
B1°C com PE de São Roque do Faial	Sítio dos Terreiros-São Roque do Faial	São Roque do Faial	9230-211 SÃO ROQUE DO FAIAL	291 575199	219 575197	eb1pesfaial@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pesfaial
B1°C com PE do Arco de São Jorge	Rua de São José, Sítio da Igreja	Arco de São Jorge	9230-013 Santana	291 578195	291 578196	eb1pesajorge@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pesajorge
B1°C com PE do Caminho Chão	Sítio do Caminho Chão- Santana	Santana	9230-148 Santana	291 573693	291 573696	eb1pecchao@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pecchao
B1°C com PE do Faial (Faial)	Sítio do Lombo Lourenço	Faial	9230-059 Santana	291 572043	291 573985	eb1pefaiaisantana@mad eira-edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pefaiais
B1°C com PE da Cranche de São Jorge	Achada António Teixeira São Jorge	São Jorge	9230-140 Santana	291 576 665	291 576 429	eb1pesjorge@madeira- edu.pt	http://escolas.madeira- edu.pt/eb1pesjorge
Externato Sagrada Família (P)	Rua da Igreja	Santana	9230-100 Santana	291 572034	291 572039	existfamilia@gmail.com	http://escolas.madeira- edu.pt/externofamilia

Total: 7 escolas do(a) Santana, com o nível PRE + 1°C

São Vicente

Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
Maria da Luz Rodrigues Louro Faria	Sítio do Pomar - Boaventura São Vicente -	Boaventura	9240-041 Pomar - Boaventura	291 862014	291 862753	eb1peboaventura@madeira-edu.pt	
Maria Aldora Gomes Farinha	Rua Dr. Horácio Bento de Gouveia, Sítio dos Enxurros - Ponta Delgada -	Ponta Delgada	9240-103 São Vicente	291 862207 / 842457	291 862208	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pepdelgada-edu.pt	
Maria Ondina Lira Vieira Ponte	Sítio do Poiso	São Vicente	9240-218 São Vicente	291 842620 / 842457	291 842458	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pevsvicente-edu.pt	
Patrícia Maria da Cruz Marques Rodrigues de Oliveira	Fajã dos Vinháticos - São Vicente	São Vicente	9240-205 São Vicente	291 842630	291 848023	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pevsvicente-edu.pt	
ANABELA CORREIA LEANDRO CALDEIRA	Sítio das Felleiras de Cima	São Vicente	9240-207 São Vicente	291 846011			

Total: 5 escolas do(a) São Vicente, com o nível PRE + 1º

Total: 126escolas na região com o nível PRE + 1º

Nº Total de escolas por ciclo e concelho (Inclui todos os níveis de estabelecimentos públicos e privados)

Concelho	Creche	Pre-escola	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário/Prof.
Calheta	2	11	11	2	2	2
Câmara de Lobos	7	24	18	4	4	3
Funchal	36	74	50	14	17	16
Machico	5	14	9	4	3	2
Ponta do Sol	3	10	7	1	1	1
Porto Moniz	1	2	2	1	1	1
Porto Santo	1	5	4	1	1	1
Ribeira Brava	3	13	10	2	2	1
Santa Cruz	10	22	13	3	3	3
Santana	2	10	8	2	2	1
São Vicente	2	8	5	1	1	1
Total	72	193	137	35	37	32

Anexo II – Autorização para aplicação do estudo



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C EB1/PE

EXMA. SENHORA
DRA. SANDRA CRISTINA ANTUNES
MATEUS
RUA VELHA DA AJUDA, N° 12
RESIDÊNCIAS COSTA DO SOL III
APARTAMENTO 4° 0
9050-115 FUNCHAL

002606 /5

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
	13/05/11	Proc. 5.72/11	24. MAI 2011

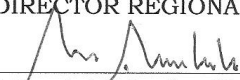
ASSUNTO: Autorização - Aplicação de Questionários - Investigação "Impacto da Liderança Autêntica na Satisfação/Motivação Docente: o caso das escolas básicas de 1º ciclo com pré-escolar"

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação dos questionários aos Directores e Docentes sobre o tema em epígrafe, nas EB1/PE abaixo mencionadas, com a condição do pedido ser operacionalizado junto das Direcções das Escolas.

- Concelho da Calheta - EB1/PE Ponta do Pargo
- Concelho de Câmara de Lobos - EB1/PE Quinta Grande
- Concelho do Funchal - EB1/PE Lombo dos Aguiares
- Concelho de Machico - EB1/PE Caniçal
- Concelho da Ponta do Sol - EB1/PE Lombada
- Concelho de Porto Moniz - EB1/PE Seixal
- Concelho do Porto Santo - EB1/PE Campo de Baixo
- Concelho da Ribeira Brava - EB1/PE Bica de Pau
- Concelho de Santa Cruz - EB1/PE Caniço
- Concelho de Santana - EB1/PE Faial
- Concelho de São Vicente - EB1/PE Boaventura

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL


(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, n° 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 - Fax 291708437