



CENTRO DE COMPETÊNCIAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS
Departamento de Ciências da Educação

**ESTILO DE LIDERANÇA E PAPEL DO COORDENADOR
DO CAP NA MOTIVAÇÃO DA SUA EQUIPA**

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

Por

Liliana Celeste Carvalho Gonçalves

Sob orientação de

Prof. Doutor António Maria Velosa Bento

Funchal, 2011

DEDICATÓRIA

À minha Mami, pela pessoa que sou.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor António Bento, não só por ter aceite orientar este trabalho, como pelo apoio dado no decorrer da sua execução.

À Exma. Sra. Directora Regional da DREER, pela autorização concedida, imprescindível para a realização deste trabalho.

Ao Coordenador do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário o meu reconhecimento pela total disponibilidade em colaborar no estudo e pelo carinho com que sempre me acolheu.

A todos os elementos da equipa multidisciplinar do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário que se disponibilizaram a responder aos questionários.

À Prof. Doutora Isabel Ribeiro, pela ajuda no tratamento estatístico dos dados.

À minha querida Família, pelo apoio e incentivo em mais um projecto da minha vida.

Aos Amigos, pela presença e apoio traduzidos em gestos e afectos de valor incalculável.

À Carla Flor, pelos ensinamentos, disponibilidade, carinho e, sobretudo, por ter confiado nas minhas potencialidades.

A todos os que não mencionei mas que, de diversas formas, contribuíram para a concretização do presente estudo.

Ao Inácio, pelo “brilho” que veio dar à minha vida.

RESUMO

A presente investigação empírica pretendeu averiguar o estilo de liderança e o papel do Coordenador, do Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, na motivação da sua equipa. Deste modo, as temáticas liderança e motivação constituíram o quadro teórico desta dissertação.

Como estratégia metodológica optámos pelo estudo de caso, com recurso às técnicas de inquérito por questionário e entrevista. O questionário aplicado foi o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), da autoria de Bernard Bass e Bruce Avolio, para verificarmos o estilo de liderança do Coordenador, percebido pelos trinta e sete elementos da equipa. Por sua vez, a entrevista, do tipo semi-estruturada, foi efectuada ao Coordenador, com o intuito de investigarmos a percepção do cargo por si desempenhado, mais especificamente, o modo como influencia a motivação da equipa.

Os resultados da investigação sugerem que o Coordenador exibe uma presença partilhada dos estilos de Liderança Transaccional e Transformacional. Quanto ao seu papel na motivação da equipa, os resultados apontam para a influência através da inspiração motivacional e do desenvolvimento de um sentido de missão colectivo para que a “filosofia da inclusão seja uma realidade”.

Através do significado que atribuiu ao trabalho que realiza e à satisfação pela convergência entre os ideais pessoais e organizacionais, concluímos que o Coordenador se encontra motivado para o desempenho do cargo de coordenação. No entanto, no que diz respeito à sua equipa, considerou-a pouco motivada, devido a contingências situacionais.

A falta de motivação impõe-se como uma dificuldade complexa, para a qual não existem estratégias motivacionais universais. Assim, é fundamental que o Coordenador, além de estar motivado, deve ser motivador, assumindo um papel de extrema importância e uma função estratégica, de modo que os objectivos organizacionais sejam atingidos.

Palavras-chave: Liderança; Estilos de Liderança; Motivação; Coordenador; Centro de Apoio Psicopedagógico.

ABSTRACT

The intention of this empirical research was to investigate the leadership style and the role of the Coordinator of the Psycho Pedagogical School Centre in Funchal (for children with special needs) – 2nd and 3rd cycles of elementary education and Secondary education, in motivating his team. So, the themes leadership and motivation were the theoretical framework of this dissertation.

As a methodological strategy we chose a case study, using the techniques of survey through a questionnaire and an interview. The questionnaire used was the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), written by Bernard Bass and Bruce Avolio, to check the Coordinator's leadership style, perceived by the thirty-seven members of his team. In turn, the interview, which was semi-structured, was addressed to the Coordinator, in order to investigate the perception of the position held by him, to be more precise, how he influences motivation among the team he is responsible for.

Research results suggest that the Coordinator switches between the styles of Transactional and Transformational Leaderships. As for his role in motivating the team, the results point out the influence of inspiration to motivate and the development of a collective sense of mission so that the "philosophy of inclusion can be a reality."

Through the meaning attributed to the work performed by himself and his satisfaction towards the convergence between personal and organizational ideals, we conclude that the Coordinator is motivated to fill the post of coordination. However, with regard to his team, he considered it not too motivated because of situational contingencies.

Lack of motivation prevails to be a complex difficulty, for which there are no universal motivational strategies. Thus, it is essential that the Coordinator, in addition to being motivated, should be a motivator, assuming a role of utmost importance and a strategic function, so that organizational objectives can be achieved.

Keywords: Leadership, Leadership Styles, Motivation, Coordinator, Psycho Pedagogical School Centre

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche empirique a comme but vérifier le style de leadership et le rôle du coordinateur du Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário (Centre de Support Psicopédagogique du Funchal – écoles élémentaires et secondaires) en ce qui concerne la motivation de son équipe de travail. Ainsi cette dissertation se base sur deux thèmes : leadership et motivation.

La stratégie adoptée a été l'étude de cas, à travers l'application des techniques du questionnaire et de l'interview. Le questionnaire adopté: *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), des auteurs Bernard Bass et Bruce Avolio a eu comme objectif vérifier le style de leadership du Coordinateur envisagé par les trente-sept membres de son équipe. En ce qui concerne l'interview, elle a été faite au Coordinateur, afin de percevoir la façon comme il envisage son rôle, surtout à l'égard de son influence pour motiver l'équipe de travail.

Les résultats de cette enquête suggèrent que le Coordinateur manifeste deux styles de leadership : Transactionnel et Transformationnel. Par rapport à son rôle comme agent de motivation du groupe, les résultats démontrent une influence, non seulement d'inspiration motivationnelle, autant que de l'accroissement d'un sentiment de mission collectif pour que la "philosophie de l'inclusion soit une réalité".

Grâce à la direction attribué à son travail et à la satisfaction de la rencontre des idéaux personnels et organisationnels nous pouvons conclure que le coordinateur est motivé envers l'accomplissement de sa fonction de coordination. Par contre, en ce qui concerne son équipe, il l'a considérée peu stimulée à cause des circonstances actuelles.

Le manque de motivation est ainsi une situation complexe pour laquelle il n'existe guère de stratégies de motivation universelles. De cette façon, il est primordial que le coordinateur soit, à la fois, lui-même motivé et source de motivation, son influence doit avoir une considérable importance et une fonction stratégique afin que les objectifs organisationnels puissent être accomplis.

Mots-clefs : Leadership ; Styles de Leadership, Motivation ; Coordinateur ; Centre de Support Psicopédagogique

RESUMEN

La presente investigación empírica pretendió averiguar el estilo de liderazgo y el papel del Coordinador, del Centro de Apoyo Psicopedagógico de Funchal – 2º y 3º ciclos y secundario - en la motivación del equipo. De este modo, los temas de liderazgo y motivación constituyen el cuadro teórico de esta investigación.

Como estrategia metodológica, optamos por el estudio del caso, utilizando las técnicas de encuesta en cuestionarios y entrevistas. El cuestionario aplicado fue el *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), desarrollado por Bernard Bass y Bruce Avolio, para verificar el estilo de liderazgo del Coordinador, percibidas por los treinta y siete miembros de su equipa. A su vez, se realizó la entrevista de tipo semi-estructurada al Coordinador, con la intención de analizar su percepción en el cargo que desempeña, y más específicamente, su influencia en la motivación del equipo.

Los resultados de la investigación reflejan que el Coordinador muestra una presencia compartida entre los estilos de Liderazgo Transaccional y Transformacional. Respecto a su papel en la influencia de la motivación del equipo, los resultados señalan hacia una influencia a través de la inspiración motivacional y del desarrollo del sentido de misión colectiva para que la “filosofía de la inclusión sea una realidad”

A través del significado que se atribuye al trabajo realizado y para satisfacer la convergencia entre los ideales personales y organizacionales, llegamos a la conclusión de que el coordinador está motivado para cubrir el puesto de coordinación. Sin embargo, con respecto a su equipa, la considera poco motivada, debido a las contingencias de la situación.

Esta falta de motivación por un complejo de dificultades, para la cual no existe estrategia de motivación universal. Por lo tanto, es esencial que el coordinador, además de estar motivado, debe ser motivador, asumiendo un papel de suma importancia y una función estratégica, de manera que los objetivos organizacionales se logren.

Palabras clave: Liderazgo, Estilos de Liderazgo, Motivación, Coordinador, Centro de apoyo Psicopedagógico

LISTA DE ABREVIATURAS

APCER – Associação Portuguesa de Certificação

CAP – Centro de Apoio Psicopedagógico

DLR – Decreto Legislativo Regional

DREER – Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MLQ - Multifactor Leadership Questionnaire

NEE – Necessidades Educativas Especiais

RAM – Região Autónoma da Madeira

SREC – Secretaria de Educação e Cultura

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	ii
Agradecimentos	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Résumé.....	vi
Resumen	vii
Lista de abreviaturas	viii
Índice Geral	ix
Índice de Quadros	xii
Índice de Figuras	xiii
Índice de Tabelas	xiv
Índice de Gráficos.....	xv
I. Enquadramento teórico	1
1. Liderança	1
1.1. Teorias sobre a liderança	4
1.1.1. Teoria dos Traços	4
1.1.2. Teoria dos Estilos	5
1.1.3. Teoria situacional	8
1.1.4. Liderança transaccional, transformacional e carismática	10
1.1.5. Modelo de Bass e Avolio	16
2. Motivação.....	18
2.1. Teorias sobre a Motivação.....	19
2.1.1. Teorias de conteúdo.....	19

2.1.2. Teorias de processo	27
2.2. Ciclo motivacional.....	32
II. Enquadramento do estudo.....	35
Capítulo 1. Um aparte contextual.....	35
1.1. Educação Especial	36
1.2. Percurso evolutivo da Educação Especial na RAM	37
1.3. DREER – Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação.....	38
1.3.1. CAP – Centro de Apoio Psicopedagógico.....	41
Capítulo 2. Projecto de Estudo	43
2.1. Tema e justificação.....	43
2.2. Definição do problema	43
2.3. Objectivos de investigação	44
2.4. Questões de Investigação.....	45
2.5. Participantes no estudo	45
III. Estudo Empírico	46
Capítulo 3. Metodologia.....	46
3.1. Tipo de investigação.....	46
3.2. Técnicas e instrumentos.....	48
3.2.1. Inquérito por questionário	49
3.2.2. Entrevista.....	54
3.3. Análise dos dados	58
Capítulo 4. Apresentação dos resultados	62
4.1. Descrição da amostra.....	62
4.2. MLQ	64

4.2.1. Estilo de liderança	68
4.2.2. Resultados da Liderança	70
4.2.3. Percepção da liderança segundo a variável gênero	71
4.2.4. Percepção da liderança segundo a variável categoria profissional.....	74
4.2.5. Percepção da liderança segundo a variável tempo de permanência no CAP ...	76
4.3. Entrevista	79
4.3.1. Dados biográficos do Coordenador	79
4.3.2. Cargo de coordenação	79
4.3.3. Estilo de liderança	81
4.3.4. Estilo de liderança vs Motivação da equipa.....	84
4.3.5. Motivação para o cargo de coordenador.....	91
Capítulo 5. Análise dos resultados	977
Conclusão	108
Referências Bibliográficas.....	112
Anexos.....	116
Apêndices.....	123

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Diferenças entre líder e gestor, segundo Bennis e Nanus (1985)	3
Quadro 2. Os três estilos de liderança	6
Quadro 3. Os processos de influência da liderança transformacional vs transaccional .	14
Quadro 4. Factores da Liderança	17
Quadro 5. Caracterização dos motivos de realização, poder e afiliação	25
Quadro 6. Comparação da Teoria das necessidades de Maslow com a Teoria das necessidades de Alderfer	27
Quadro 7. Recursos humanos por CAP	42
Quadro 8. Distribuição dos tipos de liderança, dos resultados da liderança, das doze áreas e das asserções que lhe correspondem	51
Quadro 9. Preparação da entrevista	55
Quadro 10. Planeamento da entrevista	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Os estilos de liderança do Modelo de Liderança Situacional	9
Figura 2. Hierarquia das necessidades de Maslow	21
Figura 3. A hierarquia das necessidades humanas e os meios de satisfação	22
Figura 4. Factores de satisfação e insatisfação como entidades separadas	23
Figura 5. Comparação da teoria das necessidades de Maslow com a teoria dos dois factores de Herzberg	24
Figura 6. As três dimensões básicas da motivação	29
Figura 7. Etapas do ciclo motivacional	33
Figura 8. Etapas do ciclo motivacional com frustração ou compensação quando há possibilidade de satisfação da necessidade	33

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização da equipa multidisciplinar	62
Tabela 2. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da dimensão Liderança Transformacional.....	64
Tabela 3. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da dimensão Liderança Transaccional	65
Tabela 4. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da dimensão Liderança Laissez-Faire	66
Tabela 5. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da dimensão Resultados da Liderança	66
Tabela 6:.Médias, desvios-padrão e Alpha de Cronbach das dimensões e respectivas categorias	67
Tabela 7. Análise dos itens da dimensão Resultados da Liderança	71
Tabela 8. Análise das dimensões segundo a variável género	72
Tabela 9. Análise das categorias segundo a variável género	73
Tabela 10. Análise das dimensões segundo a variável categoria profissional	74
Tabela 11. Análise das categorias segundo a variável categoria profissional	75
Tabela 12. Análise das dimensões segundo a variável tempo de permanência no CAP	76
Tabela 13. Análise das categorias segundo a variável tempo de permanência no CAP	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição dos recursos humanos da DREER por carreira	40
Gráfico 2. Distribuição dos recursos humanos da DREER por escalão etário	40
Gráfico 3. Distribuição dos recursos humanos da DREER por nível de escolaridade ..	41
Gráfico 4. Pontuações médias obtidas nas dimensões	68
Gráfico 5. Pontuações médias obtidas nas categorias	69
Gráfico 6. Médias obtidas nas categorias da dimensão Resultados da Liderança	70

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Os termos liderança e motivação fazem parte do nosso quotidiano. No entanto, são alvo de várias interpretações e definições, pelo que surge a necessidade de distinguir os conceitos, uma vez que são indissociáveis e que se tornam condição essencial à coordenação de uma equipa.

A literatura sugere laços inequívocos entre o exercício da liderança e a motivação dos liderados. Uma liderança eficaz e eficiente, no sentido de alcançar os objectivos previamente definidos, condiciona e é imprescindível para motivar.

Liderança e motivação são conceitos inter-relacionados e condição essencial para mobilizar as pessoas nos processos de mudança e criar nestas confiança e determinação na conquista de objectivos e metas específicas.

Motivar uma equipa tem as suas especificidades e dificuldades próprias. Contudo, a motivação aumenta a capacidade de adaptação dos colaboradores à mudança e atenua a resistência à mesma.

Uma liderança forte e adequada leva a uma maior motivação, o que por sua vez conduz a melhores desempenhos.

1. Liderança

A temática da liderança tem merecido grande atenção ao longo dos anos por parte dos investigadores, no entanto, o conceito não é consensual, existindo várias concepções e representações, ao que Bass (1990) referiu existirem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas a tentar defini-la.

Carpeto e Fonseca (2006, p. 81) referem que a “liderança envolve um processo de influência social, sobre um determinado grupo de pessoas, representada pela coragem de inovar e pela capacidade de estimular os outros, mobilizando-os para projectos partilhados”.

Segundo Chiavenato (2003, p. 144), “liderança é a influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um determinado objectivo”.

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

Os autores, de uma forma geral, são unânimes em reconhecer que a liderança envolve um processo de influência sobre um grupo de pessoas. Contudo, as diferenças que mais se destacam entre os autores entendidos neste âmbito centram-se em torno daquilo que o líder faz, ou seja, o modo como a liderança é exercida.

A partir da literatura existente acerca desta temática, Cunha *et al.* (2007, p. 397) estabelecem as seguintes linhas orientadoras do conceito de liderança:

- Pequena ou grande, positiva ou negativa, a influência dos líderes sobre a vida organizacional é real;
- Alguns traços e competências conferem às pessoas maior probabilidade de serem líderes, e de exercerem a função eficazmente – mas não o garantem;
- A liderança é um processo envolvendo líderes, seguidores e situações;
- São frágeis as considerações sobre a liderança eficaz que não englobam esse triângulo;
- A complexidade do processo de liderança não se compagina com receitas universalmente aplicáveis;
- Isso não impede que as pessoas aprendam algumas competências que as tornem potencialmente mais eficazes no exercício da liderança;
- Não há líderes eficazes sem colaboradores eficazes;
- A liderança é uma espécie de energia cuja activação depende do “diálogo” entre dois pólos – líderes e seguidores.

O conceito de liderança é, frequentemente, confundido com o de gestão. Assim, se, por um lado, há autores que defendem que as concepções de liderança e gestão estão inter-relacionadas (Yukl, 1989), para outros há diferenças marcantes entre líderes e gestores.

Bennis e Nanus (1985) sugerem que “gerir consiste em realizar, em assumir responsabilidades, em comandar; liderar consiste em exercer uma influência, em guiar, em orientar. Aqueles que gerem, a quem chamamos gestores, sabem o que devem fazer;

aqueles que lideram, a quem chamamos líderes, sabem o que é necessário fazer” (Neves, 2001, p. 395).

Quadro 11: Diferenças entre líder e gestor, segundo Bennis e Nanus (1985)

Líder	Gestor
- Inova	- Administra
- É original	- É uma cópia
- Faz coisas novas	- Gere assuntos correntes
- Centra-se nas pessoas	- Centra-se nos sistemas e estruturas
- Inspira confiança	- Dirige
- Perspectiva a longo prazo	- Perspectiva a curto prazo
- Questiona o quê e o porquê	- Questiona o como e o quando
- Orientado para os fins	- Orientado para os resultados
- Cria	- Imita
- Faz o que é necessário	- Faz o que deve fazer
- Aprende pela educação	- Aprende pela formação

Fonte: (Neves, 2001, p. 395)

Antes de passarmos às diferentes teorias sobre a liderança, apresentamos a distinção de dois tipos de liderança, a estatutária e a emergente, entendidas por Lourenço (2000), da seguinte forma: a **liderança estatutária ou formal** está relacionada com uma posição na estrutura de poder formal, ocupando um estatuto oficialmente reconhecido. Trata-se de um tipo de liderança cuja conduta e resultados esperados estão estabelecidos, regularizados e oficialmente reconhecidos pela organização; a **liderança emergente ou informal** é exercida por alguém independentemente da posição oficial que ocupa, mas que exerce uma influência decisiva no grupo (expressar uma ideia proveitosa, colocar uma questão pertinente, ajudar a formular um plano ou mesmo ao fazer sugestões úteis ao líder estatutário), fomentando o alcance de objectivos.

1.1. Teorias sobre a liderança

As teorias sobre os estilos de liderança são teorias que se baseiam na liderança em termos do estilo de comportamento dos líderes em relação aos seus subordinados, isto é, as formas pelas quais o líder orienta a sua conduta, reflectem o seu estilo de liderança.

Ao longo dos anos, as teorias da liderança evoluíram juntamente com as concepções de liderança, que foram acompanhando o desenvolvimento das teorias organizacionais de gestão. Assim, foram surgindo diferentes teorias segundo quatro perspectivas distintas: a perspectiva dos traços, a perspectiva dos estilos, a perspectiva situacional e as perspectivas da *Nova Liderança*.

Posto isto, optamos por efectuar uma descrição simples das principais teorias segundo as diferentes perspectivas da liderança, salientando os aspectos mais relevantes das mesmas.

1.1.1. Teoria dos Traços

Trata-se da teoria da liderança mais antiga e, provavelmente, a mais restritiva de todas, que sofreu vários desenvolvimentos ao longo dos anos 40. Esta teoria enfatiza as qualidades intrínsecas do sujeito, assentando na “ideia de que os líderes, mais do que feitos, nascem” (Costa, 2000, p. 17). A liderança estava assim relacionada com as características pessoais e inatas, tais como a inteligência, a amabilidade, a força física, etc. que lhe conferiam potencial de líder.

Segundo Bilhim (2005, p. 343), “a teoria dos traços de personalidade do líder procura definir os traços psicológicos, sociais, físicos e intelectuais, que discriminam o líder do não líder, por forma a prever comportamentos e, particularmente, a servir de apoio nos testes psicológicos destinados a seleccionar as chefias”.

Portanto, “o líder é aquele que possui alguns traços específicos de personalidade que os distinguem dos restantes indivíduos, isso é um *dom nato*. Assim o líder apresenta características de personalidade através das quais pode influenciar o comportamento das restantes pessoas” (Sampaio, 2004, pp. 185-186).

Cardoso (1997, p. 169) aponta os “traços físicos e de personalidade que deve ter um líder para ser bem sucedido, nomeadamente:

- Físicos – energia, aparência e peso;
- Intelectuais – adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança;
- Sociais – cooperação e habilidades interpessoais;
- Relacionados com a tarefa – impulso de realização, persistência e iniciativa.”

A função dos investigadores e responsáveis por organizações seria a de avaliar e seleccionar esses indivíduos para ocupar os lugares de topo da organização, com base nas suas características individuais.

Contudo, esta teoria deparou-se com dificuldade em isolar todas as características e traços que definiam os líderes e dificuldade em asseverar que essas mesmas características não estavam presentes nos não líderes.

Perante estas dificuldades, a ideia de “líder nato”, possuidor de características inatas que lhe permite ascender à posição de líder, está completamente posta em causa. E assim, se deixou de dar atenção ao que o *líder é*, para o que o *líder faz*, ou seja, ao modo como se comporta no exercício de liderança.

1.1.2. Teoria dos Estilos

Os anos 50 ficaram marcados pela teoria dos estilos de liderança, que “são as teorias que estudam a eficácia da liderança em termos de estilos de comportamento do líder, e independentemente das suas características pessoais, relativamente aos seus subordinados” (Sampaio, 2004, p. 189).

Para Teixeira (1998, p. 141), esta teoria “refere-se ao comportamento dos líderes sugerindo nomeadamente, e de modo geral, que determinados comportamentos específicos diferenciam os líderes dos não líderes”.

A teoria dos estilos de liderança faz remontar aos “estudos pioneiros sobre os estilos de liderança iniciados por Kurt Lewin em 1938 e continuados depois pelos seus colaboradores Ronald Lippitt e Ralph White” (Jesuino, 1999, p. 58). De acordo com estes autores existem três estilos de liderança: autocrático, democrático e liberal.

No estilo **autocrático** (autoritário ou directivo) é o líder que fixa as directrizes, determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, distribui-as e dá ordens precisas a cada um dos subordinados. Este estilo de liderança destaca o papel do

líder e, geralmente, requer uma estrutura centralizada, muito autoritária e fortemente hierarquizada.

As consequências desta liderança implicam a inexistência de espontaneidade e de iniciativa por parte dos liderados. O líder provoca grande tensão e frustração no grupo. No entanto, segundo os estudos realizados por White e Lippitt, os grupos submetidos a este estilo de liderança, produzem maior quantidade de trabalho.

Relativamente ao estilo **democrático (participativo ou consultivo)**, as directrizes são debatidas e decididas pelo grupo, orientado e incentivado pelo líder. O próprio grupo determina as providências e as técnicas, pedindo, quando necessário, aconselhamento técnico ao líder, o qual sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas são distribuídas de acordo com os critérios estipulados pelo grupo e cada um tem liberdade para escolher com quem quer trabalhar. Portanto, trata-se de um estilo de liderança que potencia a participação de todos os membros, estimula as relações interpessoais e gera bons resultados ao nível da produção.

No que respeita ao estilo **liberal (*laissez-faire*)**, há total liberdade para as decisões do grupo ou individuais. O líder não impõe regras, nem faz qualquer tentativa para avaliar ou orientar o desenrolar dos acontecimentos, intervindo apenas quando solicitado. Este estilo caracteriza-se, assim, por uma participação mínima do líder, salientando a participação dos subordinados, e é frequentemente considerado o pior estilo de liderança, na medida em que impera a desordem, a confusão, o desrespeito e a falta de alguém que determine funções e resolva conflitos.

Quadro 12: Os três estilos de liderança

	Liderança autocrática	Liderança democrática	Liderança Liberal
Tomada de decisões	Apenas o líder decide e fixa as directrizes, sem qualquer participação do grupo.	As directrizes são debatidas pelo grupo que é estimulado e assistido pelo líder,	Total liberdade para a tomada de decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder.
Programação dos trabalhos	O líder determina providências para a execução das tarefas, uma por vezes, na medida em que são necessárias e de modo imprevisível para o	O próprio grupo esboça providências e técnicas para atingir o alvo com o aconselhamento técnico do líder. As tarefas ganham novos contornos com os debates.	A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas alternativas ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que

	grupo.		solicitadas.
Divisão do trabalho	O líder determina qual a tarefa que cada um deverá executar e qual o seu companheiro de trabalho.	A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus próprios colegas.	Tanto a divisão das tarefas como a escolha dos colegas ficam por conta do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
Participação do líder	O líder é pessoal e dominador nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada um.	O líder procura ser um membro normal do grupo. É objectivo e estimula com factos, elogios ou críticas.	O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar ou regular o curso das coisas. Faz apenas comentários quando perguntado.

Fonte: (adaptado de Chiavenato, 2005, p. 187)

Face a estes três estilos de liderança, compete a cada indivíduo escolher o seu estilo, quer por se identificar mais com as características de um deles, quer por necessidade de adoptar um estilo mais adequado a situações e/ou contextos específicos, ou seja, o indivíduo deve escolher um estilo potencializador de resultados favoráveis a si e aos seus liderados.

Contudo, é de salientar que não existe um estilo puro. “O líder utiliza os três estilos de acordo com a situação, com as pessoas e com a tarefa a ser executada” (Chiavenato, 2005, p. 188).

Dentro desta abordagem comportamental destacam-se os estudos da Universidade de Ohio e da Universidade de Michigan.

Os estudos de Ohio iniciaram-se em 1945 com Sharttle e permitiram identificar duas dimensões comportamentais dos líderes: **consideração** – em que medida é provável um indivíduo manter relações humanas com os subordinados, caracterizadas pela confiança mútua, amizade, respeito e atenção aos sentimentos dos membros do grupo; **estruturação** - em que medida é provável um indivíduo definir a estrutura tanto no seu papel como no dos seus subordinados para a concretização de um objectivo. Qualquer combinação destes dois factores seria exequível, pelo que um líder poderia ostentar conjuntamente comportamentos muito característicos de ambas as dimensões.

Os estudos de Michigan ocorreram quase em simultâneo com os de Ohio e foram liderados por Likert. Estes estudos classificaram o comportamento dos líderes segundo duas dimensões: comportamento centrado na tarefa e comportamento centrado nas relações pessoais.

A liderança centrada na tarefa preocupa-se estritamente com a execução da tarefa e com os seus resultados, sempre com a finalidade de desenvolver a organização. Há uma excessiva preocupação com as tarefas em detrimento das pessoas que as executam.

Quando a liderança é centrada nas pessoas existe uma preocupação autêntica pelos aspectos humanos dos subordinados, o que gera nestes uma maior satisfação, e conseqüente fortalecimento da coesão grupal. Aqui a ênfase centra-se nas pessoas e não no trabalho em si, pelo que este estilo de liderança não promove um aumento directo da produtividade.

Segundo Teixeira (1998, pp. 142-143), o prosseguimento destes estudos permitiu a Likert propor quatro estilos de liderança:

- Autocrático-coercivo – o líder decide o que há para fazer, quem, como e quando deve ser feito;
- Autocrático-benevolente – o líder toma as decisões, mas os subordinados têm alguma liberdade flexibilidade no desempenho das tarefas;
- Consultivo – o líder consulta os subordinados antes de estabelecer os objectivos e tomar as decisões;
- Participativo – existe um envolvimento total dos empregados na definição dos objectivos e na preparação das decisões.

No final da década de sessenta a perspectiva comportamental entrou em declínio por não ser capaz de justificar a eficácia de um mesmo estilo de liderança para todas as situações.

1.1.3. Teoria situacional

Nos anos 60 é introduzida uma nova variável na explicação de uma liderança eficaz: a situação. Assim sendo, esta teoria explica a liderança partindo do princípio de que não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação. O comportamento mais adequado para um líder depende das situações precisas em que se encontra.

Ken Blanchard e Paul Hersey foram os criadores do modelo de liderança situacional, na Universidade de Ohio em 1968, que defendia que, “o líder deve adoptar diferentes

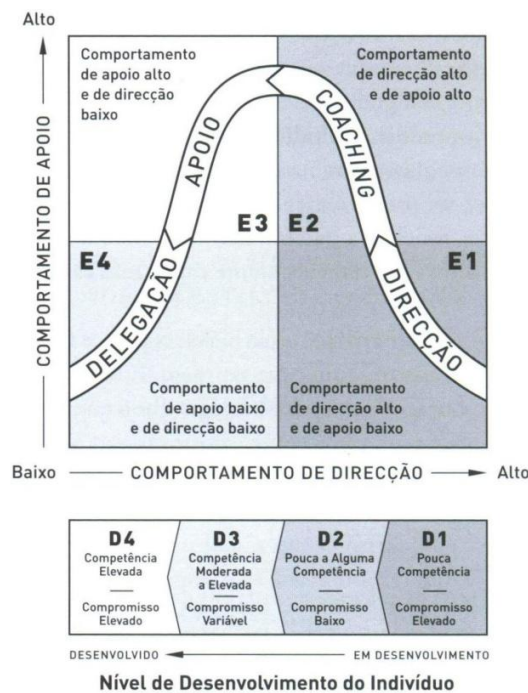
combinações de orientação para as tarefas e para as pessoas consoante o nível de maturidade dos subordinados” (Rego, 1997).

Portanto, a base deste modelo é o comportamento do líder (orientação para as tarefas e relacionamento com os seus seguidores) e a maturidade dos subordinados. O conceito de maturidade é entendido pelos autores como “um desejo de realização; a disposição para aceitar responsabilidades; educação, conhecimento e experiência para a tarefa em questão” (Teixeira, 1998).

O modelo da liderança situacional considera a existência de três factores influenciadores da eficácia da liderança: a directividade (orientação para a tarefa); o apoio (orientação para as relações); e, a maturidade (grau de competência e grau de empenho/motivação).

Os autores reviram posteriormente o modelo e prescreveram que “o Modelo de Liderança Situacional baseia-se nas convicções de que as pessoas podem e querem desenvolver-se e de que não existe um estilo melhor de liderança para encorajar esse desenvolvimento. Deve adaptar-se o estilo de liderança à situação” (Blanchard, 2010, p. 80).

Figura 1: Os estilos de liderança do Modelo de Liderança Situacional



Fonte: (Blanchard, 2010, p. 81)

Os comportamentos de apoio e de direcção, apesar de se tratarem de aspectos distintos no âmbito das organizações, quando combinados resultam em quatro estilos de liderança distintos: **direcção** (E1), **coaching** (E2), **apoio** (E3) e **delegação** (E4). Estes, por sua vez, correspondem a quatro níveis básicos de desenvolvimento: **participante entusiasta** (D1 – pouca competência, compromisso elevado); **aprendiz desiludido** (D2 – pouca a alguma competência, compromisso baixo), **executante capaz mas cauteloso** (D3 – competência elevada, compromisso elevado); e, **realizador autónomo** (D4 – competência elevada, compromisso elevado).

Com a teoria situacional, o líder eficaz deixou de ser aquele que evidencia grande orientação para as tarefas e para as pessoas e passa a ser aquele que é capaz de variar o seu estilo de liderança, dependendo do nível de desenvolvimento dos seus subordinados.

1.1.4. Liderança transaccional, transformacional e carismática

Nos anos 80 ocorreu mais uma mudança no conceito de liderança, em que o líder deixa de ser percebido como alguém que conduz mecanicamente e hierarquicamente os seus subordinados, e começa a ser encarado como um gestor, ou seja, “alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre visão (que é reflexo da maneira como ele define missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte” (Costa, 2000, p. 22).

Com esta nova perspectiva, surge um movimento que ficou conhecido por *Nova Liderança*, onde se enquadram várias teorias. Segundo Yukl (1989), as teorias mais importantes dentro desta perspectiva foram desenvolvidas por House (1977), Burns (1978), Bass (1985) e Conger e Kanungo (1987, 1988).

House (1977) foi o primeiro autor a testar preposições acerca da liderança carismática, a fim de explicar o impacto psicológico dos líderes carismáticos nos seguidores. Neste sentido, para explicar o surgimento de indivíduos carismáticos, foram apresentadas as características de personalidade desses indivíduos, os comportamentos associados à liderança por eles exercida e os factores contextuais.

Para House, baseando-nos em Gomes e Cruz (2007, pp. 147-148), os líderes carismáticos ostentam as seguintes características relativamente aos atributos de

personalidade: (1) níveis elevados de auto-confiança; (2) tendência para dominar as relações com os outros; (3) necessidade de influenciar o pensamento das outras pessoas; (4) convicção moral.

No que respeita aos comportamentos, o autor descreveu um conjunto de estratégias destinadas a aumentar a percepção de carisma pelos membros do grupo: (1) necessidade de os responsáveis se assumirem como modelos a seguir, demonstrando um conjunto de valores e princípios que são representantes do seu carisma, procurando torná-los apelativos para todos; (2) como forma de promover a aceitação das suas ideias devem adoptar acções que aumentem a percepção de confiança e admiração, transmitindo uma imagem de competência e de sucesso; (3) as aspirações e expectativas exteriorizadas pelo líder relativamente às capacidades de todos os colaboradores são um sinal de carisma: a manifestação de uma atitude de optimismo perante a possibilidade de os esforços do grupo poderem, no final, equivaler à realização de objectivos traçados; (4) o responsável deve ser capaz de formular motivos para a execução das tarefas.

Relativamente aos factores contextuais, o autor defendeu que os líderes carismáticos têm maior facilidade em emergir em momentos de crise e de maior pressão exercida sobre as organizações. Perante estas situações, as características de personalidade e os comportamentos do líder parecem ajustar-se mais eficazmente, aumentando a probabilidade de serem percebidos como carismáticos.

O modelo de liderança carismática de House (1997, cit. por Reto & Lopes, 1992, p. 68) assenta em sete proposições:

1. As características que diferenciam os líderes carismáticos dos outros líderes ou dos seguidores são: domínio, auto-confiança, necessidade de influência e uma forte convicção na justeza das crenças;
2. Uma percepção favorável dos seguidores face ao líder é modelada pelos valores do líder, pelas expectativas positivas ou negativas dos subordinados face aos resultados das respostas emocionais do líder relacionadas com o trabalho, e das atitudes do líder face ao trabalho e à organização;
3. Os líderes que produzem efeitos carismáticos têm comportamentos que criam uma maior impressão de competência e de sucesso do que os não-carismáticos;
4. Os líderes carismáticos conseguem articular as finalidades ideológicas melhor do que os outros;

5. Os líderes que conseguem comunicar, em simultâneo, altas expectativas e confiança nos seguidores conduzem a que estes aceitem os seus objectivos e que acreditem que eles podem contribuir para esses objectivos;
6. Os líderes carismáticos conseguem que os seus comportamentos activem, junto dos seguidores, motivos relevantes para o cumprimento da sua missão;
7. A condição necessária para que o líder produza efeitos carismáticos consiste em fazer com que o papel dos seguidores seja definível em termos ideológicos de forma a provocar a adesão dos seguidores.

Embora as sete proposições refiram os aspectos mais notórios dos líderes carismáticos, não consideram os elementos emocionais, menos explicáveis. Por isso, Bass (1985, cit. por Reto & Lopes, 1992, p. 70) acrescentou as seguintes proposições:

8. O líder carismático reduz a resistência à mudança nos seguidores e, através de processos de ordem emocional, consegue transmitir um sentimento de aventura que reduz as inibições. Este tipo de acentuação do líder teria aspectos de ordem mística e de fantasia que não poderão ser negligenciados.
9. O elevado estatuto dos líderes carismáticos faz deles alvos fáceis para as projecções dos seguidores.
10. Os valores partilhados e as fantasias de grupo, entre os seguidores, facilitam a emergência e o sucesso do líder carismático.
11. O líder carismático deve fazer uso extensivo de uma argumentação superior centrada nas competências e nas capacidades técnicas, de forma a influenciar os outros e a justificar a sua posição.
12. Tal como na tese e na antítese, o líder carismático consegue levar os seus seguidores dos extremos do amor, veneração e admiração, à animosidade, ao ódio e à rejeição.
13. Os líderes carismáticos variam muito no seu pragmatismo, flexibilidade e oportunismo.
14. Os líderes carismáticos têm mais hipóteses de emergir, quando grupos, organizações, culturas e sociedades se encontram num estado de stress e de transição.

Este último autor, o qual será novamente abordado, procedeu ao estudo do carisma como um componente da liderança transformacional.

O conceito de liderança transformacional foi introduzido por Burns em 1978, “querendo significar a liderança exercida por indivíduos que introduzem profundas mudanças na sociedade e nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, obtendo deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objectivos, deixando marcas indeléveis” (Rego, 1997).

Para Burns (1978), a liderança transformacional consiste num processo de influência capaz de conferir poder às pessoas, de modo a que estas se tornem agentes de mudança e de desenvolvimento da organização. De acordo com o referido autor, só a liderança transformacional poderá ser um factor de mudança social.

Em 1985, Bass apresentou formalmente o conceito de liderança transformacional, inicialmente formulado por Burns, como uma teoria e, juntamente com os seus colaboradores, elaborou um modelo com as respectivas medidas de avaliação dos factores de comportamento da liderança.

Ambos os autores tiveram a preocupação de destacar as diferenças entre as características da liderança transaccional e liderança transformacional. A primeira funciona como processo instrumental de troca entre o líder e os subordinados, em que o líder clarifica o papel e os requisitos da tarefa, bem como a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência, reconhece. A segunda incide nos efeitos sobre os seguidores, em que o líder leva os subordinados a sentirem confiança, admiração, lealdade e respeito por si. Dito de forma mais simplista, a liderança transaccional centra-se mais nos valores instrumentais, como por exemplo, honestidade, responsabilidade e coragem, enquanto que a liderança transformacional se centra nos valores finais, como por exemplo, a equidade e a liberdade.

A liderança transformacional, torna-se, assim, moral na medida em que enriquece a conduta humana e a aspiração moral do líder e do seguidor, evidenciando-se um efeito de transformação em ambos.

Para Bass, a liderança transaccional envolve: atribuição de recompensas aos liderados em troca de obediência; reconhecimento, por parte do líder, das necessidades e desejos dos liderados; e, a clarificação de como podem atingir as recompensas em troca da

execução das tarefas. Por seu lado, a liderança transformacional implica a motivação dos liderados por parte do líder. O líder é um agente de mudança, que motiva os seus seguidores, incita e transforma as suas crenças, atitudes, inspirando cada um a transcender os seus interesses em benefício da organização e a fazer esforços adicionais para o cumprimento das metas. Estes líderes agem em articulação e enfoque de uma visão e missão e, simultaneamente, mantêm uma imagem positiva para com os seguidores. A primeira preserva e mantém o *status quo*; a segunda transforma e renova.

Uma das maiores diferenças entre os autores, é que Burns considera as práticas de liderança transformacional e transaccional como extremos opostos de um *continuum*, e Bass defende que estas formas de liderança, embora independentes, se constroem uma na outra.

Quadro 13: Os processos de influência da liderança transformacional vs transaccional

	Liderança transaccional	Liderança transformacional
Estratégia de influência	Controlo e manipulação das pessoas.	<i>Empowerment</i> das pessoas, induzindo os seus níveis de auto-eficácia e auto-valor.
Objectivo do líder em matéria de comportamentos dos colaboradores	Ênfase no comportamento de obediência ao líder.	Ênfase na mudança das atitudes, crenças e valores dos colaboradores.
Táticas de influência	Recompensas, punições, ameaças, e recurso à posição ("devido à minha posição, deves obedecer-me).	O líder baseia-se nas suas competências especializadas, nas boas relações de lealdade entre ele e os colaboradores.
Concepções projectadas sobre os membros organizacionais	Os colaboradores são tratados como propiciadores de conhecimentos, competências e aptidões de que o líder necessita para alcançar os seus objectivos. Na pior das versões, as pessoas são tratadas como meros instrumentos ou apêndices de equipamentos - cujo preço é ou não atractivo.	Os colaboradores são encarados como pessoas com uma identidade espiritual que visam a realização das suas próprias virtudes e forças, o auto-desenvolvimento e o desenvolvimento dos outros.
Relação superior - colaborador	Baseada no interesse mútuo.	Baseada na confiança e na justiça.
Mecanismo psicológico subjacente	Troca social de recursos valorizados por ambas as partes (e.g. melhores salários em troca de maior	Incremento na auto-eficácia, da autonomia, da autodeterminação, da auto-realização e do auto-valor.

	produtividade). A lógica é: "toma lá, dá cá".	
Processo de influência	Obediência instrumental (o colaborador cumpre porque deseja obter recompensas ou evitar punições).	Identificação (a pessoa imita o comportamento do líder ou adota as mesmas atitudes porque deseja agradar-lhe e /ou necessita de ser aceite estimado) e internalização (o colaborador adere porque interpreta o pedido/ordem como intrinsecamente desejável e correcto do ponto de vista das suas crenças, valores e atitudes).
Efeitos possíveis	As pessoas obedecem, mas não se empenham, não internalizam os valores do líder e da organização.	As pessoas empenham-se, desenvolvem o seu potencial, incrementam os seus níveis de autonomia como pessoas.
Implicações morais	Não ética	Ética

Fonte: (Rego & Cunha, 2004, p. 235)

Apesar de a tabela explicitar, de forma clara, a diferença entre os processos de influência da liderança transaccional e transformacional, estes complementam-se. “A liderança transformacional é construída em cima da liderança transaccional – produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional” (Robbins, 2002, p. 319). No entender de Bass, ambos os estilos podem ser eficazes, embora em situações distintas: “o transformacional em períodos de fundação organizacional e de mudança, e o transaccional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis” (Rego & Cunha, 2004, p. 235).

Sendo certo que para se ser líder transformacional tem de se ser também carismático, não podemos confundir liderança transformacional com liderança carismática. Neste sentido, Avolio e Bass alegam que:

O líder puramente carismático pode querer que os seus liderados adoptem a visão de mundo carismática, e param por aí. O líder transformacional tenta inculcar nos seus seguidores a capacidade de questionar não apenas as visões já estabelecidas, mas até aquelas colocadas pelo próprio líder (Robbins, 2002, p. 319).

Na década de 80, Conger e Kanungo (1987, 1998) dedicaram-se ao estudo do carisma de líderes excepcionais e desenvolveram o modelo comportamental da liderança carismática, apresentado em 1987 e revisto em 1998.

Conger e Kanungo (1998) propuseram cinco comportamentos inerentes aos líderes carismáticos, e que os diferenciam dos líderes não carismáticos. São eles: articular/comunicar a visão; assumir riscos; ir contra o *status quo*; ter comportamentos que ultrapassem o convencional; e, ser sensível às necessidades dos subordinados.

Dos estudos efectuados, os autores apontaram que os líderes carismáticos diferem dos transaccionais no modo como comunicam a visão e no modo como transmitem a sua motivação para liderar. Por outro lado, concluíram que não existem diferenças significativas entre a liderança carismática e a transformacional. As teorias atinentes ao carisma baseiam-se nas percepções dos comportamentos e as transformacionais baseiam-se nos resultados atingidos, portanto, a liderança carismática pode ser determinada a partir da medição dos comportamentos que produzem os resultados.

1.1.5. Modelo de Bass e Avolio

O Modelo de Bernard Bass e Bruce Avolio (2004), também conhecido por Teoria *Full Range* de Liderança, foi apresentado pela primeira vez em 1985, e desde então sofreu algumas alterações resultantes de diversos estudos realizados a fim de operacionalizar o conceito de liderança transformacional e avaliar a possibilidade de ser aplicado nas organizações.

Segundo os autores, o processo de liderança varia ao longo de um *continuum*, da liderança *laissez-faire*, à liderança transaccional e à liderança transformacional. Compreende nove factores, distribuídos por três grandes classes de comportamentos, os transformacionais, os transaccionais e os *laissez-faire*.

A liderança transformacional compreende a influência idealizada, a motivação inspiradora, a estimulação intelectual e a consideração individualizada. A liderança transaccional compreende a recompensa contingente e a gestão por excepção (activa).

Os autores propõem um terceiro estilo – passivo – que compreende a gestão por excepção (passiva) e *laissez-faire*.

Quadro 14: Factores da Liderança

Liderança transformacional	Liderança transaccional	<i>Laissez-faire</i>
Factor 1 Influências Idealizada – Atitudes	Factor 6 Recompensa Contingente (transacções construtivas)	Factor 8 Gestão por excepção: passiva
Factor 2 Influência Idealizada – Comportamento	Factor 7 Gestão por excepção: activa (transacções correctivas)	Factor 9 <i>Laissez-faire</i>
Factor 3 Motivação Inspiradora (Inspiração)		
Factor 4 Estimulação Intelectual		
Factor 5 Consideração Individualizada		

O modelo de Bass e Avolio (2004) pressupõe que qualquer líder manifeste em parte cada um dos nove estilos de liderança. No entanto, o líder mais eficaz é aquele onde predominam os comportamentos transformacionais (Influências Idealizada – Atitudes, Influência Idealizada – Comportamento, Motivação Inspiradora, Estimulação Intelectual e Consideração Individualizada), seguido dos comportamentos de recompensa contingente, da gestão por excepção: activa e passiva e, em último lugar, os *laissez-faire*.

2. Motivação

O termo motivação vem do latim *movere*, que significa mover. A motivação é, então, aquilo que é susceptível de mover o indivíduo, de o levar a agir para atingir uma determinada finalidade, e de lhe produzir um comportamento orientado. Portanto, a motivação é uma força interna que leva o indivíduo a atingir um dado objectivo como resposta a uma necessidade sua.

Bilhim (2005, p. 317) entende necessidade como “um estado de espírito interno que faz com que certos resultados apareçam como atractivos ao sujeito”. Contudo, Sampaio (2004, p. 114) salienta que “as necessidades mudam com o tempo, em parte por causa da maturação e satisfação”.

Retomando a definição de motivação, Neves (2001, p. 260) refere que é o equivalente a um “desejo de adoptar elevados níveis de esforço com vista a alcançar objectivos organizacionais, na condição de tais esforços conduzirem à satisfação de algumas necessidades individuais”.

Algumas pessoas afirmam que é necessário aprender a motivar os outros, enquanto outras acreditam que ninguém pode jamais motivar quem quer que seja. (...) No primeiro caso, pressupõe-se que a força que conduz o comportamento motivado está fora da pessoa, quer dizer, nasce de factores extrínsecos que são, de certa forma, soberanos e alheios à sua vontade. No segundo caso, subjaz a crença de que as acções humanas são espontâneas e gratuitas, uma vez que têm origens nas impulsões interiores; assim sendo, o próprio ser humano traz em si seu potencial e a fonte de origem do seu comportamento motivacional (Bergamini, 1990, p. 25).

A motivação pode ainda ser dividida em:

- Motivação intrínseca – aquela cujos comportamentos de trabalho são estimulados pelo entusiasmo que o trabalho em si mesmo suscita em quem o executa – auto-realização. “É chamada intrínseca porque provém do próprio indivíduo. Favorece uma satisfação das necessidades fundamentais de conhecimento, de competência, de autodeterminação e de realização pessoal.”;
- Motivação extrínseca – aquela em que os comportamentos são executados com a finalidade de obter uma recompensa material ou social, ou para evitar alguma forma de punição. “Todavia, quando a actividade é unicamente centrada em motivações extrínsecas, o nível de motivação é fraco.” (Montserrat, 2004, p. 17).

Apesar dos inúmeros estudos realizados sobre motivação, para a compreensão do comportamento humano, não existe uma definição consensual e absoluta. No entanto, segundo Cunha *et al.* (2007, p. 154), a maioria das definições tendem a incluir: “um elemento de estimulação – as forças energéticas responsáveis pelo despoletar do comportamento; um elemento de acção e esforço – o comportamento observado; um elemento de movimento e persistência – o prolongamento no tempo do comportamento motivado; e, um elemento de recompensa – o reforço das acções anteriores”.

Na tentativa de melhor entendermos o conceito de motivação e para que, no final deste trabalho, seja possível estabelecer uma ligação entre esta e a liderança, passamos a enumerar e caracterizar algumas das mais importantes teorias sobre a motivação.

2.1. Teorias sobre a Motivação

As teorias da motivação tentam explicar o comportamento humano, e subdividem-se em teorias de conteúdo e teorias de processo. As primeiras procuram resposta para “o que motiva as pessoas?”, enquanto as segundas, “como se desenrola o comportamento motivado?”.

No entender de Bergamini (2008, p. 37), “as diversas teorias não se anulam umas às outras; pelo contrário, elas complementam-se e contribuem para o delineamento de uma visão mais abrangente do ser humano enquanto tal, tendo em vista a natural complexidade que o caracteriza”.

2.1.1. Teorias de conteúdo

As teorias de conteúdo focam-se nas necessidades internas das pessoas e no comportamento resultante do esforço que realizam para satisfazer essas necessidades. Dentro destas teorias destacamos a teoria das necessidades de Maslow (1954), a teoria dos factores motivadores e higiénicos de Herzberg (1966), a teoria das necessidades de McClelland (1961) e a teoria dos motivos de Alderfer (1972).

Teoria das necessidades de Maslow

Maslow (1954) propôs uma hierarquia das necessidades, conhecida por pirâmide das necessidades de Maslow. Esta pirâmide é constituída por cinco níveis, em que na base estão as necessidades mais baixas (necessidades fisiológicas) e no topo as necessidades mais elevadas (necessidades de auto-realização).

- Necessidades fisiológicas – fome, sede, sono, desejo sexual, evitamento da dor, repouso, abrigo, ou seja, necessidades que possibilitam a sobrevivência do indivíduo. A satisfação destas necessidades domina o comportamento humano.
- Necessidades de segurança – protecção contra o perigo ou privação, bem como a procura de um ambiente estável e ordenado. O perigo físico é gerador de ansiedade e insegurança.
- Necessidades sociais – afeição, inclusão nos grupos, aceitação e aprovação por parte dos outros. A sensação de não aceitação leva ao isolamento e diminuição da auto-estima.
- Necessidades de estima – envolvem a reputação, o reconhecimento, auto-respeito, admiração. A satisfação destas necessidades conduz a sentimentos de autoconfiança, capacidade, valor, força, prestígio, poder, os indivíduos desejam ser competentes e devidamente reconhecidos por isso. Em contrapartida, a frustração destas necessidades origina sentimentos de fraqueza, debilidade, inferioridade, que por sua vez, em casos mais extremos, pode tornar-se ameaça psicológica.
- Necessidades de auto-realização – Uma vez satisfeitas todas as necessidades anteriores, surge a necessidade de auto-realização, isto é, o desejo de cada pessoa realizar o seu próprio potencial e utilizar todos os seus talentos. A concretização ou não destas necessidades, bem como a intensidade e grau de manifestação variam de pessoa para pessoa.

Os cinco níveis são divididos em dois grupos: os dois primeiros níveis correspondem às necessidades primárias, uma vez que são as primeiras a manifestarem-se; e, os restantes níveis correspondem às necessidades secundárias, dado surgirem após a satisfação das necessidades primárias.

Figura 2: Hierarquia das necessidades de Maslow



Fonte: (Chiavenato, 2006, p. 171)

De acordo com Maslow, citado por Teixeira (1998, pp. 125-126), “uma pessoa nunca está completamente satisfeita quanto às necessidades de um qualquer nível. Mas uma determinada necessidade só sobressai como prepotente, isto é, com poder excepcional para influenciar o comportamento, quando as de nível inferior na hierarquia se encontram satisfeitas em elevado grau.”

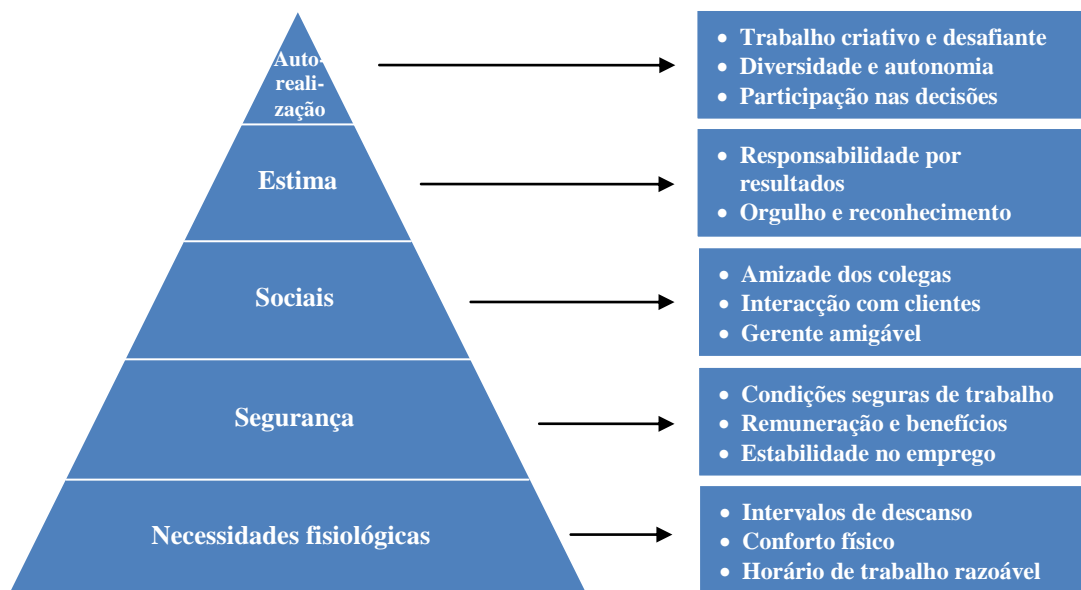
Chiavenato (2006, p. 170), salienta os seguintes aspectos como sendo os principais fundamentos desta teoria:

- Somente quando um nível inferior de necessidades está satisfeito é que o nível mais elevado surge no comportamento da pessoa;
- Nem todas as pessoas conseguem chegar ao topo da *pirâmide de necessidades*;
- Quando as necessidades mais baixas estão satisfeitas, as mais elevadas dominam o comportamento;
- Cada pessoa possui sempre mais do que uma motivação. Todos os níveis de motivação actuam conjuntamente no organismo. As necessidades mais elevadas predominam sobre as mais baixas desde que estas estejam satisfeitas;
- O comportamento motivado funciona como um canal através do qual as necessidades são expressas ou satisfeitas;

- A frustração ou a possibilidade de frustração da satisfação de certas necessidades passa a ser considerada ameaça psicológica.

Esta teoria parte dos pressupostos que as pessoas são organismos motivados pelo desejo de satisfazer determinado tipo de necessidades e que essas necessidades são universais e dispõem-se de forma sequencial ou hierárquica.

Figura 3: A hierarquia das necessidades humanas e os meios de satisfação



Fonte: (Chiavenato, 2006, p. 171)

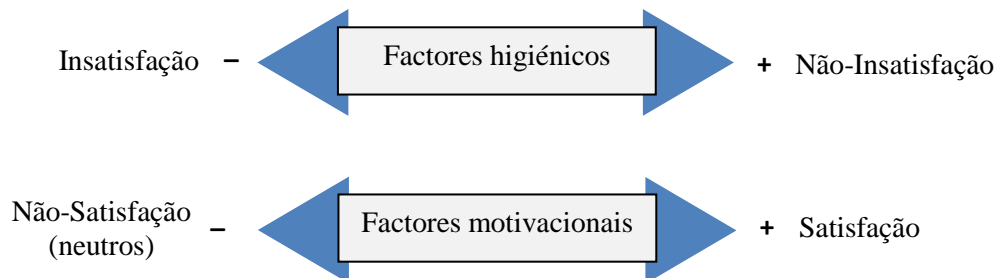
Teoria dos dois factores de Herzberg

Frederick Herzberg introduziu esta teoria na década de 50, como resultado de uma pesquisa sobre os factores de motivação em situação de trabalho e que lhe permitiu concluir que os factores responsáveis pela satisfação não eram simultaneamente responsáveis pela insatisfação: a satisfação decorria do trabalho em si mesmo e a insatisfação dos factores contextuais.

Herzberg, comparativamente a Maslow, identificou somente duas classes de factores, que no seu entender são mais importantes para analisar o comportamento das pessoas no trabalho, a que chamou factores higiénicos e factores motivacionais.

- Factores higiénicos – conjunto de condições externas relacionadas com o contexto do trabalho mas que, por si só, não levam a satisfação/motivação dos trabalhadores, no entanto, se não existirem levam a uma grande insatisfação. São exemplos destes factores o salário, benefícios sociais, segurança, condições de trabalho, políticas e práticas de gestão da empresa, relações interpessoais, entre outros.
- Factores motivacionais – conjunto de condições internas que contribuem directamente para a satisfação no trabalho, na medida em que ajudam a construir níveis de motivação elevados que se manifestam num melhor desempenho. Estas condições incluem a realização pessoal, o reconhecimento, o desenvolvimento, o crescimento das responsabilidades e o trabalho a realizar. Caso não estejam presentes, não origina forçosamente insatisfação, pois são condições que se relacionam com o conteúdo do trabalho e comportam todo um conjunto de factores produtores de satisfação.

Figura 4: Factores de satisfação e insatisfação como entidades separadas



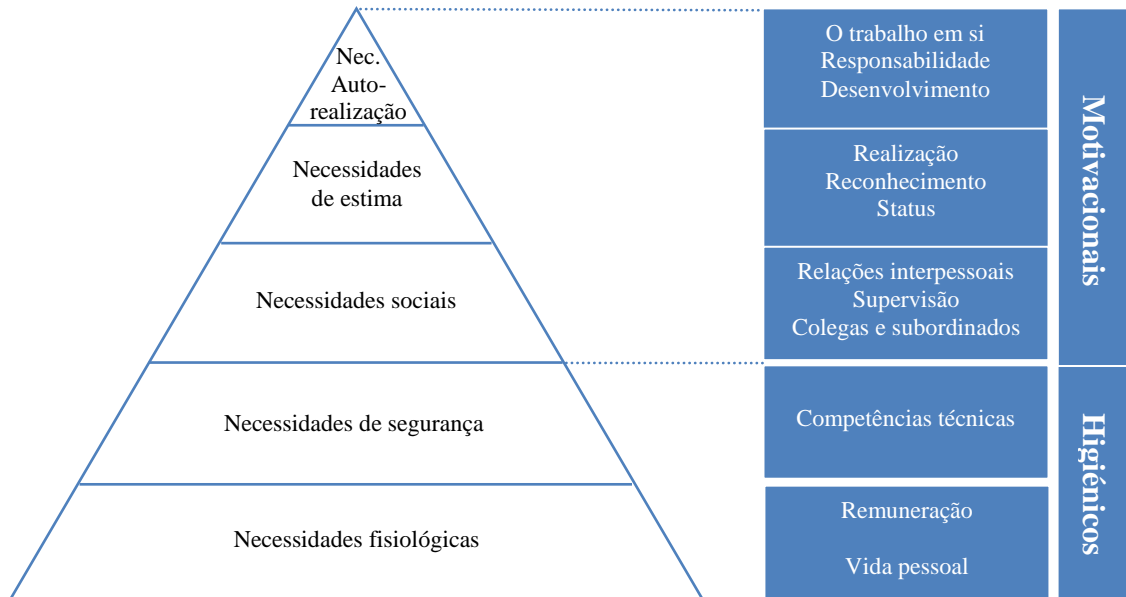
Fonte: (Chiavenato, 2006, p. 173)

Os factores higiénicos e os factores motivacionais são independentes. O oposto da satisfação não é a insatisfação, mas a ausência de satisfação. E o oposto da insatisfação é a ausência dela, e não a satisfação. “Herzberg considera que os factores higiénicos são capazes de reduzir ou anular a insatisfação mas não conseguem conduzir à motivação das pessoas. Apenas contribuem para a prevenção de problemas (...) pelo contrário, os factores motivacionais podem contribuir para elevados níveis de satisfação e assim resultar em motivação das pessoas” (Teixeira, 1998, p. 128).

Os factores de Herzberg podem ser equiparados aos cinco níveis da pirâmide de Maslow, em que os factores higiénicos equivalem às necessidades fisiológicas, de

segurança e sociais, e os factores motivacionais, às necessidades de estima e de auto-realização.

Figura 5: Comparação da teoria das necessidades de Maslow com a teoria dos dois factores de Herzberg.



Fonte: (Sampaio, 2004, p. 124)

Teoria das necessidades de McClelland

A teoria das necessidades de McClelland foi desenvolvida nos anos 60, a partir da teoria das necessidades de Maslow, e tenta explicar a motivação humana através das “necessidades adquiridas”, ou seja, “as necessidades que as pessoas desenvolvem através da sua experiência, ao longo da sua vida” (Teixeira, 1998, p. 129). Esta teoria postula a existência de três impulsos fundamentais que motivam as pessoas para o desempenho:

- Necessidade de realização – desejo de excelência, de ser bem sucedido em circunstâncias de competitividade. Para McClelland, “as pessoas com esta necessidade em grau elevado, gostam de assumir responsabilidades para encontrar soluções para os problemas, tendem a estabelecer objectivos exigentes

e a assumir riscos calculados, e valorizam o *feedback* relacionado com o seu desempenho” (Neves, 2001, p. 265);

- Necessidade de poder – desejo de controlar e influenciar as outras pessoas motivando mais o estatuto, o prestígio e o desejo de ganhar influência sobre os outros. “Uma elevada motivação para o poder associa-se a actividades competitivas e assertivas, implicadas no interesse dos indivíduos em alcançar prestígio e reputação”;
- Necessidade de afiliação – desejo de ser aceite pelos outros e estabelecer relações interpessoais estreitas e amigáveis. “Os sujeitos com elevado grau desta necessidade normalmente preferem situações mais cooperantes do que competitivas e desejam relacionamentos que impliquem elevado grau de mútua compreensão” (McClelland cit. Ferreira *et al*, 2006, p. 189).

Daqui reiteramos que as pessoas motivadas por realização são orientadas para tarefas e procuram continuamente a excelência; as pessoas motivadas para o poder prezam o exercício de poder sobre as decisões tomadas pelos outros; e, as pessoas motivadas por afiliação ambicionam estabelecer e desenvolver relações interpessoais significativas.

Quadro 15: Caracterização dos motivos de realização, poder e afiliação

Motivos	O indivíduo:
Realização	<ul style="list-style-type: none"> - Procura alcançar sucesso perante uma norma de excelência pessoal. - Aspira alcançar metas elevadas mas realistas. - Responde positivamente à competição. - Toma iniciativa. - Prefere tarefas de cujos resultados possa ser pessoalmente responsável. - Assume riscos moderados. - Relaciona-se preferencialmente com peritos.
Poder	<ul style="list-style-type: none"> - Procura controlar ou influenciar outras pessoas e dominar os meios que lhe permitem exercer essa influência. - Tenta assumir posições de liderança espontaneamente. - Necessita de provocar impacto. - Preocupa-se com o prestígio. - Assume riscos elevados.
Afiliação	<ul style="list-style-type: none"> - Procura relações interpessoais fortes. - Faz esforços para conquistar amizades e restaurar relações. - Atribui mais importância às pessoas do que às tarefas. - Procura aprovação dos outros para as suas opiniões e actividades.

Fonte: (adaptado de Rego,2000, p. 336)

McClelland entende que todas as pessoas partilham estas três necessidades, mas com graus diferentes, sendo que uma delas será predominante e mais característica numa pessoa do que as outras duas. Daqui podemos concluir que as características pessoais e as forças motivadoras variam de pessoa para pessoa consoante o tipo de necessidade que predomina sobre os indivíduos.

Teoria das necessidades de Alderfer

Esta teoria é também designada de teoria ERG (acrónimo para *Existence, Relatedness, Growth*, isto é, Existência, Relacionamento e Crescimento) e foi desenvolvida por Clayton Alderfer (1972) a partir da teoria das necessidades de Maslow. No entanto, Alderfer defende apenas a existência de três necessidades:

- Necessidades de existência – equivalem às necessidades fisiológicas e às de segurança (acesso a comida, ar, água, salário, benefícios, condições de trabalho, etc.);
- Necessidades de relacionamento – equivalem às necessidades sociais e de estima (estabelecer e manter relações interpessoais com os colegas, superiores, subordinados, amigos e família);
- Necessidades de crescimento – equivalem às necessidades de auto-realização (tentativa individual de encontrar oportunidades únicas de desenvolvimento pessoal).

Segundo este modelo, as necessidades não assumem uma estrutura rígida, pois os indivíduos podem sentir-se motivados por necessidades dos vários níveis em simultâneo e se uma necessidade não puder ser satisfeita o indivíduo passará a outro nível, procurando satisfazer outras necessidades.

Embora seja evidente o paralelismo entre as teorias de Maslow e de Alderfer, elas divergem na forma de transição entre as diferentes necessidades. Maslow considera que as necessidades não realizadas predominam, impedindo a satisfação das necessidades de topo sem perfazer as anteriores. Alderfer defende, para além do processo satisfação/progressão de Maslow, o processo de frustração/regressão, ou seja, se um indivíduo se sente continuamente frustrado na realização das suas necessidades de

crescimento, surgem novamente as necessidades de relação, levando a uma reorientação dos seus esforços para alcançar as necessidades de ordem inferior.

Sucintamente, na perspectiva de Alderfer os indivíduos devem estar motivados para se auto-conduzirem para que possam satisfazer um dos três conjuntos de necessidades.

Quadro 16: Comparação da Teoria das necessidades de Maslow com a Teoria das necessidades de Alderfer

Teoria das necessidades de Maslow	Teoria das necessidades de Alderfer
Necessidades de auto-realização	Necessidades de crescimento
Necessidades de estima	Necessidades de relacionamento
Necessidades sociais	
Necessidades de segurança	Necessidades de existência
Necessidades fisiológicas	

2.1.2. Teorias de processo

Contrariamente às teorias de conteúdo, as teorias de processo contemplam o desenvolvimento humano e os factores situacionais.

Estas teorias da motivação têm por base a compreensão do processo subjacente à motivação como, por exemplo, os processos internos das pessoas, os seus valores e expectativas. Procuram explicar de que forma as necessidades das pessoas se manifestam e o que as levam a escolher uma acção em vez de outra.

Aqui podemos incluir a teoria das expectativas de Vroom (1964), a teoria da equidade de Adams (1965), a teoria da avaliação cognitiva de Deci (1971) e a teoria da fixação dos objectivos de Locke (1960).

Teoria das expectativas de Vroom

Vroom (1964) foi o primeiro investigador a usar a expectativa como base de uma teoria da motivação. Este autor “afirma que o processo de motivação deve ser explicado em função dos objectivos e das escolhas de cada pessoa e das expectativas de atingir esses mesmos objectivos” (Teixeira, 1998, p. 130).

Segundo Vroom, a motivação depende de três factores:

- Expectativa – refere-se ao que o indivíduo acredita ser capaz de fazer e o que espera como consequência provável dos seus esforços. Os valores da expectativa varia entre 0 e +1, ou seja, se uma pessoa acredita que a sua actuação não é capaz de alcançar uma consequência, a expectativa é zero, mas contrariamente, se a pessoa acredita que determinada actuação levará a uma consequência, a expectativa é +1;
- Instrumentalidade (recompensas) – representa a percepção do indivíduo relativamente às recompensas pelo trabalho realizado. Portanto, trata-se uma relação causa efeito entre o desempenho e o resultado final. Os valores de instrumentalidade variam entre -1 e +1, consoante estão, ou não, directamente ligados aos resultados finais, mas se a pessoa procura resultados e não percebe qualquer relação entre a sua elevada produtividade e a desejada recompensa, então a instrumentalidade será zero (0). Segundo Neves (2001, p. 267), “as recompensas são fundamentais para originar elevadas instrumentalidades.”;
- Valência (relações entre expectativas e recompensas) – refere-se à importância pessoal que o indivíduo atribui aos resultados ou recompensas que pode obter. A valência varia entre -1 e +1. Assim, “uma valência positiva indica o desejo de alcançar determinado resultado final, enquanto uma valência negativa implica um desejo de o evitar” (Bilhim, 2005, p. 330).

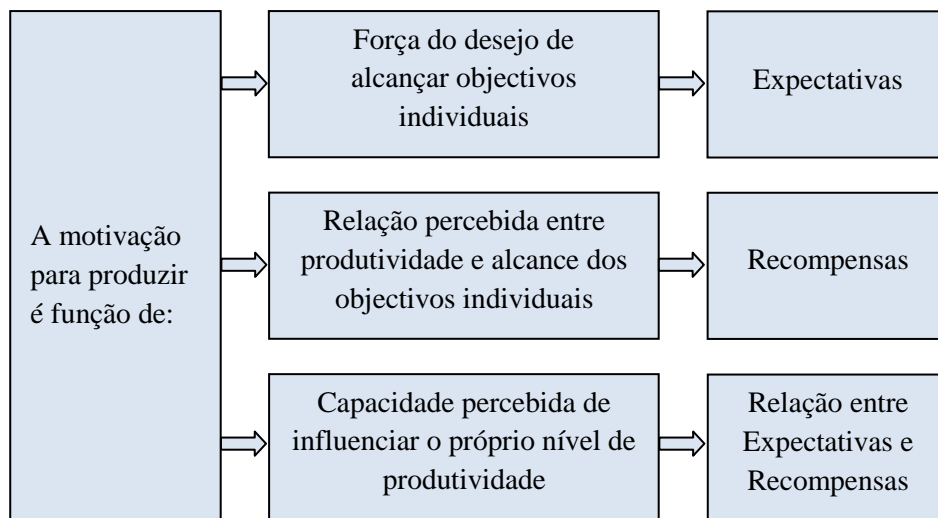
A motivação pode assim ser traduzida numa função multiplicativa destes três factores, pelo que se algum deles for zero, o nível de motivação será zero.

$$\text{Motivação} = f(\text{expectativa} \times \text{instrumentalidade} \times \text{valência})$$

Exemplificando, se um colaborador acreditar que o seu esforço resultará num bom desempenho, que por seu turno resultará em recompensa, a motivação será zero se a valência das recompensas que ele espera forem neutras ou negativas.

Para que um indivíduo se sinta motivado é necessário que, simultaneamente, atribua valor à recompensa do trabalho, acredite que através desse trabalho receberá a recompensa esperada e que tem condições de realizar esse mesmo trabalho.

Figura 6: As três dimensões básicas da motivação



Fonte: (Chiavenato, 2006, p. 290)

Teoria da equidade de Adams

Adams (1965) enfatizou a “percepção pessoal de cada um sobre a razoabilidade ou justiça relativa numa situação laboral, comparando o seu desempenho e os correspondentes benefícios com o desempenho e benefício dos outros em situações análogas” (Teixeira, 1998, p. 130). Basicamente, esta teoria defende a necessidade de justiça no local de trabalho. Aliás, o termo equidade é sinónimo de justiça.

Segundo Neves (2001, p. 269), nesta teoria destacam-se quatro elementos essenciais:

- A pessoa que se compara;
- A outra pessoa com quem é comparada;

- Os *inputs* ou recursos da pessoa (nível de escolaridade, inteligência, experiência, antiguidade, esforço e dedicação, absentismo, etc.);
- Os *outputs* (pagamento, benefícios, condições de trabalho, estatuto, privilégios, etc.).

A teoria da equidade defende que os indivíduos são motivados para reduzir toda e qualquer desigualdade de tratamento percebida por eles. Assim, o indivíduo estabelece um rácio baseado na comparação entre os seus *inputs* (contributos) e *outputs* (ganhos) com os de outro referente, que desempenha um trabalho semelhante. Desta comparação podem ocorrer as seguintes situações:

- Uma percepção de equidade quando os rácios são semelhantes;
- Uma percepção de iniquidade por defeito quando o outro de referência obtém melhores resultados relativamente a *inputs* semelhantes;
- Uma percepção de iniquidade por excesso quando o outro de referência tem ganhos inferiores face a *inputs* semelhantes.

Cunha *et al.* (2007, p. 165), afirmam que “é importante notar que as relações de equidade ou de iniquidade resultam das percepções do trabalhador e não de uma qualquer medição objectiva da relação entre ganhos e investimentos/contributos”.

A percepção de iniquidade pode verificar-se numa grande variedade de situações no seio de uma organização. Quando esta ocorre, conduz a sentimentos geradores de tensão que o indivíduo tenta reduzir, adoptando uma das seguintes seis escolhas:

- Muda a sua contribuição (*input*);
- Muda o seu resultado (*output*);
- Altera as auto-percepções;
- Altera as hetero-percepções;
- Escolhe outro referencial;
- Abandona o emprego.

A teoria da equidade “revela que a recompensa é susceptível de interferir no processo motivacional, o qual além da componente individual, integra igualmente uma componente social resultante do processo de comparação social” (Neves, 2001, p. 269). Portanto, a motivação é maior quando as pessoas percebem uma relação entre os seus ganhos e investimentos.

Teoria da avaliação cognitiva de Deci

Deci (1971) considera dois subsistemas motivacionais: intrínsecos, com um *locus* de controlo interno e extrínsecos, com um *locus* de controlo externo. Ou seja, as pessoas que são motivadas por factores intrínsecos possuem o controlo do seu próprio comportamento, enquanto, as pessoas que são motivadas por factores extrínsecos atribuem o seu comportamento a factores que não estão sob o seu controlo pessoal.

Para Deci, “a motivação intrínseca baseia-se nas necessidades inatas e orgânicas de competência e auto-determinação. Ela energiza uma grande variedade de comportamentos e processos psicológicos para os quais as principais recompensas são as experiências de bem-estar e autonomia” (Bergamini, 1994, p. 187).

As pessoas intrinsecamente motivadas “atribuem o seu comportamento a necessidades internas e esforçam-se por obter recompensas que lhes satisfaçam as necessidades intrínsecas”, mas “se, por alguma razão, estes indivíduos passam a atribuir o seu comportamento a causas externas, o resultado é um decréscimo de motivação intrínseca” (Cunha *et al.*, 2007, p. 172).

O *locus* de controlo constitui a base da teoria de avaliação cognitiva. No entanto, as variáveis externas podem-se tornar problemáticas quando o indivíduo as reconhece como controladoras do seu comportamento.

Segundo Cunha *et al.* (2007, p. 172), “de acordo com esta teoria, as organizações devem sobretudo estimular a motivação intrínseca das pessoas, sendo do seu interesse trocar causas externas que sejam percebidas como controlando o comportamento, por factores externos de apoio, pouco intrusivos.”

Teoria da fixação dos objectivos de Locke

Locke (1960), defende que a fixação de objectivos constitui a maior fonte de motivação, na medida em que trabalhar para alcançar um objectivo se revela uma força impulsionadora da acção.

Segundo Cunha *et al.* (2007, p. 169), “tendo em conta o poder motivacional dos objectivos, esta teoria procura identificar o tipo de objectivos capazes de produzir níveis de desempenho mais elevados”.

O mero facto de existirem objectivos definidos vai influenciar a forma como a tarefa é executada e o resultado final obtido. Assim, os objectivos desafiadores, quando são aceites, conduzem a resultados superiores aos obtidos com objectivos fáceis e os objectivos específicos conduzem a resultados do trabalho superiores aos obtidos com objectivos vagos.

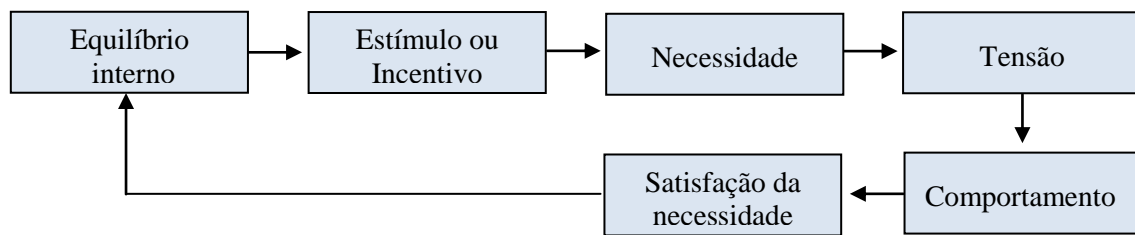
As investigações empíricas têm sugerido que “objectivos desafiadores e percebidos como possíveis de alcançar, específicos e propiciadores de *feedback* motivam desempenhos elevados” (Neves, 2001, p. 272).

Cunha *et al.* (2007, p. 169) acrescenta que “este tipo de objectivos actua graças aos seguintes processos:

- Dirige a atenção para acções relevantes do ponto de vista do alcance dos objectivos;
- Conduz a níveis de esforço mais elevados;
- Estimula o desenvolvimento de planos para o alcance dos objectivos;
- Estabelece prazos temporais para o alcance dos objectivos;
- Aumenta a persistência face a obstáculos ou dificuldades;
- Por terem que ser atingidos em períodos temporalmente delimitados, os objectivos tendem a diminuir a possibilidade de adiar ou atrasar o desempenho de uma tarefa ou tomada de decisão.”

2.2. Ciclo motivacional

O ciclo motivacional começa com o aparecimento de um estímulo ou incentivo para a satisfação de uma determinada necessidade que provoca um estado de tensão, gerador de desequilíbrio. A tensão conduz a um comportamento ou acção capazes de atingir alguma forma de satisfação daquela necessidade. Caso esse comportamento seja eficaz, o indivíduo encontrará a satisfação da necessidade e, uma vez satisfeita a necessidade, o organismo volta ao estado de equilíbrio anterior.

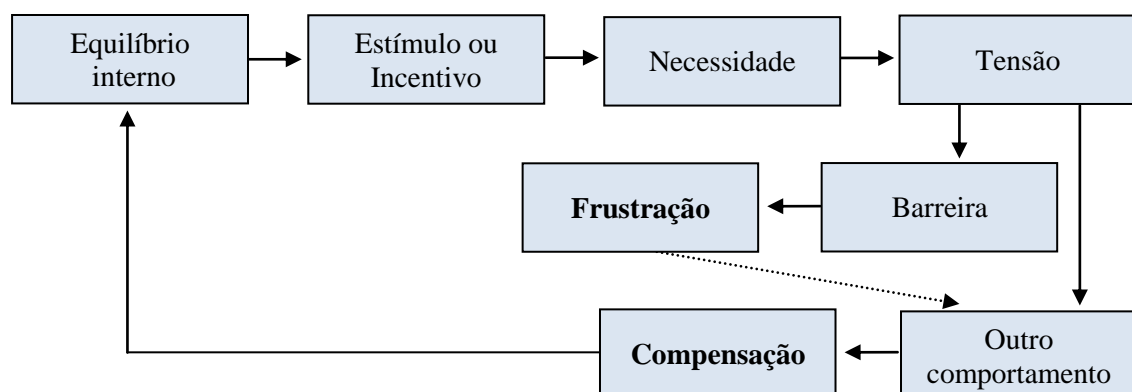
Figura 7: Etapas do ciclo motivacional

Contudo, no ciclo motivacional, a necessidade nem sempre pode ser satisfeita.

Chiavenato (2005, p. 219) menciona três maneiras diferentes de resolver o ciclo motivacional:

- Satisfação da necessidade – uma vez satisfeita a necessidade, há libertação da tensão contida e o retorno ao equilíbrio interno, fechando-se assim o ciclo motivacional;
- Frustração da necessidade – a tensão provocada pelo surgimento de uma necessidade cria uma barreira ou um obstáculo que impede a sua liberação e, conseqüente, bloqueio do ciclo motivacional responsável pelo estado de frustração;
- Compensação da necessidade – quando a necessidade não é satisfeita nem frustrada, mas transferida ou compensada. O ciclo motivacional é bloqueado e o indivíduo procura a satisfação de uma outra necessidade que reduza ou elimine a intensidade da necessidade que não pode ser satisfeita.

Assim, o ciclo motivacional com frustração ou compensação pode ser apresentado da seguinte forma:

Figura 8: Etapas do ciclo motivacional com frustração ou compensação quando há possibilidade de satisfação da necessidade

Quando a necessidade não é satisfeita, não significa que o indivíduo permanecerá frustrado. Essa necessidade será motivadora de outro comportamento e, dessa forma, transferida ou compensada. Assim sendo, é perceptível o estado cíclico e constante da motivação na vida pessoal.

II. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

CAPÍTULO 1. UM APARTE CONTEXTUAL

Ao longo dos tempos temos assistido a grandes mudanças. O campo da educação, obviamente, não fica excluído desta visão. As mudanças ocorridas na educação surgem como reflexo das tendências políticas sociais. Inevitavelmente põem em questão aspectos que estão enraizados nas mentalidades e que estão relacionados com o modo de vida escolar, não podendo ser decretados e impostos a todos os que nela participam, sem um paciente trabalho de reconstrução, que se obtém através de coordenação entre a reflexão orientada e a prática dos sistemas organizacionais de educação e ensino.

O sistema educativo é gerido por políticas para a educação regular e geral e, simultaneamente, enquadrado por políticas que promovem a Inclusão através da integração, da participação e do combate à exclusão.

Caminhamos, cada vez mais, no sentido de transformar as nossas escolas em escolas inclusivas onde, sempre que possível, todos os alunos aprendem juntos, independentemente das diferenças e das dificuldades que apresentam e apelando a um esforço concertado entre docentes, pessoal não docente, alunos, pais e técnicos. E, é aqui que a Educação Especial assume um carácter de excelência.

Da necessidade de efectivar uma política integrada e transversal de Educação Especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade, assistimos a revisões constantes da legislação.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), a Educação Especial rege-se por legislação própria que sistematiza diversos normativos sobre esta temática e que pretende constituir-se referência orientadora das políticas, acção e visão estratégica da RAM, fazendo com que progressivamente se passe da homogeneidade à diversidade, da exclusão à integração e da integração à inclusão.

Para tal, existe na RAM a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), que é uma estrutura orgânica (Anexo 1) que aposta num conjunto de saberes, recursos e materiais colocados ao serviço do sistema educativo.

Como em qualquer organização, a DREER estabelece relações hierárquicas que constituem redes de trabalho, imbuídas de autonomia e de poder. É, portanto, com naturalidade que consideramos a liderança e a motivação como atribuições fundamentais ao sucesso das organizações, sendo estes dois conceitos o objecto de estudo desta investigação.

1.1. Educação Especial

Ao longo da humanidade tem-se encarado o atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas em relação à restante população, de diferentes modos, em função de valores e de atitudes específicas, ou seja, de condicionantes socioculturais.

As pessoas portadoras de deficiência constituem um dos grupos sociais que a sociedade identifica por diferenças que são constantemente transformadas em critérios de discriminação social que, por sua vez, legitimam o desvio das suas trajectórias da confluência da vida comunitária.

Portanto, desde sempre a sociedade admitiu a existência de pessoas diferentes, independentemente do modo como aceitou ou rejeitou a diferença.

As respostas das sociedades à diferença em determinados momentos da história e consoante a ideologia dominante em cada época são diferentes, mas em todas se tentou dar solução ao conflito: incapacidade.

Ao longo dos últimos 30 anos, organizações internacionais como a UNESCO, OMS, UNICEF, entre outras, lançaram ao Mundo, através de cimeiras, recomendações e declarações de referência, apelando à colaboração e co-responsabilização dos diferentes agentes educativos, políticos e sociais, com a finalidade de reconhecer a inclusão como direito inalienável e universal.

A Educação Especial tem passado por várias mudanças, pelo que não podemos deixar de olhar de forma reflexiva a evolução da Educação Especial, a sua relação intrínseca com as mudanças e reformas da Educação em geral, dos marcos políticos, sociais, económicos, culturais e ideológicos, já que a Educação Especial não pode ser compreendida como uma entidade desligada dos vários contextos que com ela

interagem e que contribuem para a sua configuração, num determinado tempo ou momento.

1.2. Percurso evolutivo da Educação Especial na RAM

Os primeiros serviços prestados remontam aos anos 60 com a criação do Centro de Educação Especial e a abertura de escolas especiais orientadas para cada tipo de deficiência, nomeadamente, auditiva, visual e intelectual, e de classes especiais em algumas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Funchal.

A partir de parcerias com as estruturas de saúde, segurança social e educação, realizaram-se, em todos os concelhos da Madeira e Porto Santo, rastreios, despistes observações e orientações de crianças com deficiência, a fim de combater a exclusão e efectivar uma intervenção e encaminhamento para as instituições adequadas.

Mas foi na década de 70 que a política da Educação Especial na RAM evoluiu significativamente, como resultado da visão, vontade e determinação de diferentes personalidades, conjuntamente com o empenho do poder político em providenciar respostas adequadas à realidade educativa e social das pessoas com deficiência.

A par disto, os conhecimentos científicos, a investigação, os novos saberes e as novas qualificações foram ditando novas conceitualizações acerca das necessidades especiais.

Em Portugal, a RAM foi pioneira ao aclamar em 1982 uma política para a prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes, formalizada na aprovação do Decreto Regional n.º 4/82/M, de 1 de Abril, o qual radica a introdução, por forma sistemática, de um conjunto de medidas cuja concretização conduziriam à promoção de oportunidades indispensáveis ao desenvolvimento da personalidade, prevenção, detecção e tratamento de situações de deficiência.

Face ao crescente desafio de encontrar e adequar respostas indicadoras de normalização, de igualdade de oportunidades, de práticas diferenciadas, a RAM, através da DREER, destacou-se uma vez mais, por se tornar referência ao apostar na formação especializada de docentes.

O atendimento às pessoas com necessidades especiais da RAM resulta de um *continuum* de serviços prestados pela DREER, que pode ocorrer antes do nascimento com o

trabalho dirigido às famílias em risco, após o nascimento sempre que os problemas são detectados, continuar ao longo da escolaridade obrigatória e prolongar-se numa intervenção pós-escolar.

1.3. DREER – Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação

A DREER é um departamento da Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC) da RAM (n.º1 do artigo 5.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 1/2008/M, de 17 de Janeiro), provida de autonomia técnica e administrativa.

Esta Direcção Regional estabelece como eixo central da sua acção a prestação de serviços especializados a crianças, jovens e adultos com deficiência ou outras necessidades educativas. Por conseguinte, a DREER executa a sua acção estratégica nas instituições de educação especial e nos estabelecimentos de educação e ensino público e privados da RAM, bem como, garante a transição para a vida activa de jovens e adultos, promovendo experiência pré-profissionais, formação profissional, integração socioprofissional, programas de actividades ocupacionais e/ou emprego protegido.

Na prossecução das suas atribuições e dado o carácter transversal das matérias da sua competência, a DREER assume como **visão**:

Que a filosofia da inclusão seja uma realidade.

A **missão** da DREER é estabelecida pela sua lei orgânica, aprovada pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 14/2008/M, de 30 de Junho, onde se define o propósito básico e permanente da organização.

Assegurar a inclusão familiar, educacional e social de crianças, jovens e adultos com deficiência ou outras necessidades especiais.

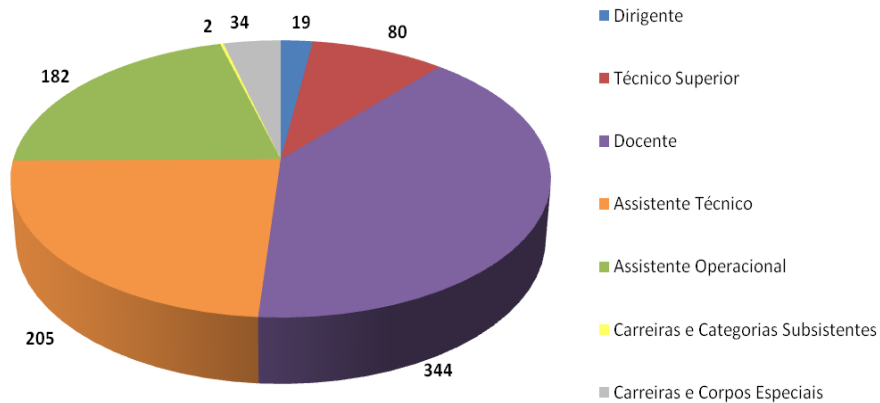
Norteadas pelos objectivos estratégicos de criar uma cultura de inclusão; desencadear processos de boas práticas no campo da educação especial e reabilitação; promover políticas, programas, projectos e medidas na área da educação especial e reabilitação, a nível regional; eleger redes integradas de apoio conducentes à optimização de recursos e respostas no atendimento à população com necessidades especiais; e, assegurar uma gestão rigorosa e transparente dos recursos patrimoniais e financeiros, a DREER pauta-se por um conjunto de **valores** que conduz ao exercício das suas responsabilidades, nomeadamente:

- ✓ Igualdade e Respeito – Estabelecer barreiras atitudinais intensificando o sentido da dignidade e riqueza da diversidade;
- ✓ Cooperação e Partilha – Reforçar e aprofundar experiências, esforços e saberes precursores de práticas colaborativas e de qualidade;
- ✓ Inovação – Eleger práticas de excelência alinhadas com a investigação e conhecimento científico de referência;
- ✓ Transparência – Estabelecer um clima de diálogo assente na receptividade a ideias e opiniões conducentes à tomada de decisão.

Segundo o Relatório de Actividades 2010 da DREER, a 31 de Dezembro do referido ano, esta Direcção contava com uma equipa transdisciplinar, composta por “866 efectivos – 691 do sexo feminino (79,8%) e 175 (20,2%) do sexo masculino – com idades maioritariamente compreendidas entre os 30 e os 49 anos (68,5%) e habilitações que se situam, na sua maioria, entre a licenciatura (48,6%) e o ensino secundário (12,4%)”.

No que respeita à carreira profissional, os recursos humanos da DREER (Gráfico 1) têm uma notória representatividade da carreira docente (344), a qual abarca quer os Docentes Especializados em Educação Especial, quer os das áreas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Física, Educação Musical e Língua Gestual Portuguesa (LGP). É ainda de salientar a variedade de áreas técnicas de apoio, tais como: Psicologia, Serviço Social, Psicomotricidade e Diagnóstico e Terapêutica (Terapia Ocupacional, Terapia da Fala, Fisioterapia, Dietética e Audiologia), bem como de intérpretes de LGP.

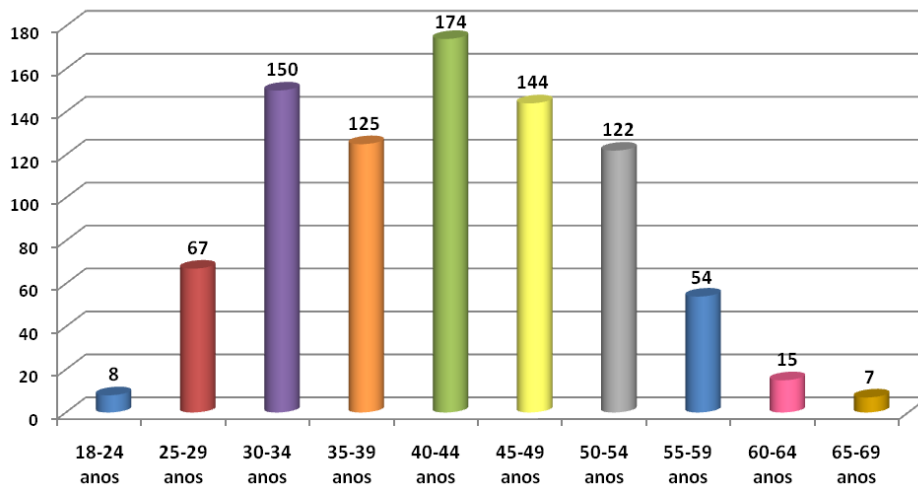
Gráfico 1: Distribuição dos recursos humanos da DREER por carreira



Fonte: (DREER, 2010)

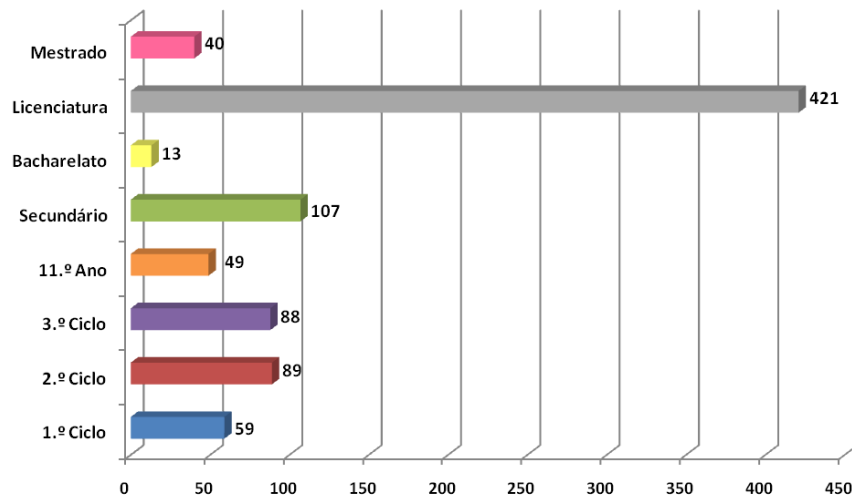
Os trabalhadores da DREER têm idades compreendidas entre os 18 e os 69 anos de idade, sendo a faixa etária dos 40 aos 44 anos a que detém um maior número de trabalhadores (Gráfico 2).

Gráfico 2: Distribuição dos recursos humanos da DREER por escalão etário



Fonte: (DREER, 2010)

O nível de escolaridade mais representativo é a licenciatura, com 421 dos trabalhadores (Gráfico 3).

Gráfico 3: Distribuição dos recursos humanos da DREER por nível de escolaridade

Fonte: (DREER, 2010)

O trabalho desenvolvido pela DREER, no âmbito da prestação de serviços de educação especial e reabilitação a crianças, jovens e adultos com necessidades especiais e em prol de uma política permanente de informação, sensibilização e divulgação de boas práticas, condição *sine qua non* para combater preconceitos e promover uma cultura de aceitação da diferença, foi publicamente distinguido, a 17 de Maio de 2011, através da certificação do Sistema de Gestão da Qualidade, reconhecido pela Associação Portuguesa de Certificação (APCER) com a norma NP EN ISO 9001:2008.

1.3.1. CAP – Centro de Apoio Psicopedagógico

A Direcção de Serviços de Intervenção Precoce e Educação Especial, uma das unidades orgânicas nucleares da DREER, tem na sua directa dependência a Divisão de Apoio Psicopedagógico, na qual se integram os CAP's.

Os CAP's, tal como referido anteriormente, funcionam na dependência orgânica da DREER, são de âmbito concelhio e dispõem de equipas de educação especial e reabilitação (Quadro 7), de acordo com as necessidades do Centro e os recursos humanos disponíveis, bem como, recursos materiais para colaborar, por exemplo, com os estabelecimentos de educação e ensino.

Quadro 17: Recursos humanos por CAP

	F	CL	RB	PS	C	SV	PM	S	M	SC	PSt
Docentes Especializados	100	38	16	6	7	5	3	3	21	34	4
Docentes Não Especializados	8	1	3	1	6	3	0	3	4	1	3
Docentes de apoio	4	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Técnicos Superiores	15	6	3	3	3	2	2	2	6	6	1
Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica	7	4	3	0	0	2	1	0	3	3	0
Coordenadores Técnicos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Assistentes Técnicos	6	3	2	1	1	2	0	1	2	1	0
Assistentes Operacionais	2	2	1	0	1	1	0	1	2	1	0
Total	143	54	28	11	18	16	6	11	38	46	8

Dados relativos ao ano lectivo 2010/2011, compilados pela autora.

Todos os CAP's (onze no total) são dirigidos por um Director de Serviços e cada CAP é orientado por um coordenador, com excepção do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, a quem compete coordenar a equipa multidisciplinar afectada a esse CAP, bem como, cumprir as atribuições e competências decretadas na legislação regional vigente (artigo 14.º do DLR n.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro).

CAPÍTULO 2. PROJECTO DE ESTUDO

2.1. Tema e justificação

As memórias de vida muitas vezes entrelaçam-se com os caminhos escolhidos pelos seres humanos ao longo do seu percurso pessoal. Assim sendo, jamais poderíamos dissociar as nossas experiências pessoais com a realização deste projecto de investigação, visto que são inúmeras as motivações que impulsionaram a sua escolha.

A escolha do tema **Estilo de liderança e papel do Coordenador do CAP na motivação da sua equipa** remete para motivações pessoais e profissionais que temos vindo a viver. Portanto, foi uma sede de conhecer melhor a realidade que integramos, visando as equipas multidisciplinares, de educação especial e reabilitação, que na Região Autónoma da Madeira integram Centros de Apoio Psicopedagógico (CAP's), de âmbito concelhio, que colaboram com os estabelecimentos de educação e ensino, para a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo.

Desta forma, pretendemos identificar o estilo de liderança do Coordenador do CAP e o papel por ele exercido na motivação da sua equipa para a prática da Educação Inclusiva na Região e, para tal, o presente estudo de investigação desenvolver-se-á no CAP do Funchal, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, visto tratar-se do Centro com maior equipa multidisciplinar e que atende a um maior número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

2.2. Definição do problema

Stake (2007, p. 33) defende que “a enunciação dos problemas existe para facilitar o trabalho do investigador”. Também Pacheco (1995, cit. por Pacheco, 2006, p. 13) sustenta que “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”.

No entender de Quivy e Campenhoudt (1997, cit. por Pacheco, 2006, p. 14), quando o investigador define o problema em forma de pergunta, este deve procurar “as qualidades

de clareza (ser precisa, ser concisa e unívoca); de exequibilidade (ser realista); de pertinência (ser uma verdadeira pergunta); abordar o estudo do que existe [...]; ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados”. Assim sendo, é imperioso que a pergunta seja clara, precisa, exequível e pertinente para o estudo em que se insere.

Pela análise teórica e conceptual realizada, é notório o destaque dado às organizações e às problemáticas da liderança e da motivação. Portanto, consideramos ser relevante efectuar um estudo sobre o tipo de liderança do Coordenador do CAP e a sua influência na motivação e no desempenho da sua equipa. De acordo com a especificidade e singularidade desta investigação, definimos como problema em estudo:

Qual o estilo de liderança e o papel do Coordenador do CAP na motivação da sua equipa?

2.3. Objectivos de investigação

Pacheco (2006, p. 16) afirma que num processo de investigação os objectivos “orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados”. Portanto, perante a questão inicial e considerando a afirmação anterior, definiram-se os objectivos deste estudo.

O objectivo geral consiste em averiguar o estilo de liderança do Coordenador, conhecer as formas de motivação profissional e verificar de que modo os aspectos ligados à liderança e à motivação influenciam o desempenho da equipa.

Deste objectivo geral, e diferenciando as práticas alusivas à liderança e à motivação, surgem os seguintes objectivos específicos:

- Identificar o estilo de liderança do coordenador, percebido pela equipa;
- Identificar o estilo de liderança do coordenador, percebido por si;
- Conhecer a opinião do coordenador sobre a sua prática de liderança;
- Compreender a motivação subjacente ao seu estilo de liderança;
- Compreender a influência do coordenador no desempenho da sua equipa;
- Averiguar a percepção do coordenador sobre o cargo que desempenha;
- Analisar os dados da pesquisa e correlacioná-los às características teóricas.

Para defrontar estes objectivos de investigação e as possíveis respostas, daremos atenção às diversas propostas teóricas e metodológicas.

2.4. Questões de Investigação

No final deste estudo de investigação, de acordo com a revisão da literatura e do trabalho de campo efectuado, pretendemos responder às seguintes questões:

- Qual é o estilo de liderança apresentado pelo Coordenador do CAP?
- Qual é o papel do Coordenador do CAP na motivação da sua equipa?
- De que forma o estilo de liderança e a motivação do Coordenador influenciam o desempenho da sua equipa?
- Quais os obstáculos apontados pelo Coordenador do CAP no desempenho do cargo de coordenação?

2.5. Participantes no estudo

Na impossibilidade de estudarmos a totalidade dos CAP's, o nosso universo de estudo, restringimos a amostra à equipa multidisciplinar do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, com um total de 40 elementos, nomeadamente:

- 1 – Coordenador;
- 34 – Docentes Especializados;
- 2 – Formadoras de Língua Gestual Portuguesa;
- 2 – Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa;
- 1 – Socióloga.

III. ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

A escolha dos métodos e técnicas de investigação, evidentemente, depende dos objectivos definidos e do tipo de resultados que o investigador espera, os quais possam vir a servir de base para o desencadear de acções concretas.

Citando Carmo e Ferreira (2008, p. 193), o método “é um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar as técnicas”. Logo, o método constitui um plano de trabalho em função de uma determinada finalidade. Por sua vez, segundo os mesmos autores, as técnicas são “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa”. A técnica é limitada no número de operações e está ligada a elementos práticos, concretos, definidos e que são apropriados a uma determinada finalidade.

Neste capítulo será apresentado o modelo de investigação e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, enunciando-se a natureza do estudo, a população e a amostra, as técnicas de recolha de dados e as técnicas da análise de dados.

3.1. Tipo de investigação

Para corroborar a concretização dos objectivos, de forma a constatar a influência do tipo de liderança do Coordenador na motivação da sua equipa, consideramos pertinente recorrer a uma abordagem de investigação mista, qualitativa e quantitativa, cujo procedimento metodológico a adoptar será um **estudo de caso**, dado que pretendemos identificar aspectos específicos de uma equipa e compreender o contexto que despertou este nosso interesse de investigação.

De acordo com Afonso (2005, p. 14):

A abordagem quantitativa pressupõe-se objectiva, uma vez que utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos seus processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica. Contrariamente, as abordagens qualitativas são concebidas como padecendo de um défice de objectividade, uma vez que se encontram em contextos singulares e nas perspectivas dos actores individuais.

Reportando-nos ao estudo de caso, constatamos, pela revisão da literatura efectuada, que se trata de um método de investigação que tem sido muito utilizado nas Ciências Sociais e aplicado no estudo de uma pessoa, um acontecimento, uma associação, uma organização, uma instituição, um grupo social, uma sociedade nacional, um processo ou uma dinâmica social.

Yin (1988), “define um estudo de caso como uma abordagem empírica que: investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 216).

Segundo o mesmo autor, os estudos de caso, em geral, “representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo «como» e «porquê», quando o pesquisador tem pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2005, p. 19).

Para Stake (2007, p. 24), “ o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz”.

Na perspectiva de Bell (1997, p. 23), “ a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso”.

Portanto, o estudo de caso constitui uma abordagem metodológica de investigação utilizada para compreender, explicar, explorar ou descrever acontecimentos e contextos específicos. Visa conhecer em profundidade uma dada situação, evidenciando a sua unidade e a sua identidade próprias.

O estudo de caso é uma metodologia em que se podem utilizar diversas fontes de dados, assegurando as diferentes perspectivas dos participantes no estudo e que pode alcançar diversas dimensões do mesmo fenómeno, permitindo efectuar uma triangulação de dados aquando da análise dos mesmos.

Uma vez que a presente dissertação é uma investigação que procura estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação (CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário) através do método de estudo de caso, e que esta metodologia permite a utilização de recolha de dados a partir de fontes distintas, consideramos pertinente aplicar dois tipos de instrumentos, descritos no ponto seguinte.

3.2. Técnicas e instrumentos

Pelo que foi dito anteriormente e atendendo aos nossos objectivos que nos propomos atingir, seleccionamos a técnica de inquérito, cujos instrumentos de recolha de dados utilizados foram o inquérito por questionário e a entrevista.

Segundo Quivy (1998, p. 188), o inquérito por questionário:

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

Através deste instrumento, o investigador coloca, aos inquiridos, um conjunto de perguntas escritas, as quais também são respondidas por escrito.

O mesmo autor (1998, p. 192) refere que a entrevista permite “retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados a partir de um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores”.

Neste estudo optamos pela entrevista semi-estruturada em que

o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista

(...) O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado dele se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (Quivy, 1998).

Portanto, este tipo de entrevista permite-nos elaborar um guião, otimizar o tempo disponível, tratar sistematicamente os dados e seleccionar as áreas mais relevantes para o nosso estudo. De igual modo, possibilita-nos efectuar adaptações, correcções e esclarecimentos no decorrer da entrevista.

Valles (1997, p. 196) refere como principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas:

- a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas);
- a possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;
- é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos.

Após a aplicação dos questionários e a realização da entrevista, passaremos ao tratamento e análise dos dados.

A triangulação dos dados, obtidos através dos questionários e da entrevista, permitirá “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída e identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2005, p. 73).

3.2.1. Inquérito por questionário

O questionário administrado foi o *Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ (5X short)*, após devida autorização dos autores Bruce Avolio e Bernard Bass, através do site Mind Garden dos EUA. Trata-se de um instrumento de medida que permite determinar/identificar os estilos de liderança através da frequência com que os diferentes comportamentos da liderança são percebidos pelos seus seguidores.

Bass e Avolio (2004, p. 12) referem que durante os últimos 25 anos, o MLQ tem sido o principal meio pelo qual foram capazes de diferenciar, de uma forma fidedigna e altamente eficaz, líderes eficazes e ineficazes em vários domínios: militar, governamental, educacional, entre outros.

O MLQ é constituído por um conjunto de quarenta e cinco asserções – às quais os subordinados/respondentes atribuem uma pontuação numa escala tipo Likert: “0” significa “Nunca”, “1” significa “Raramente”, “2” significa “Algumas Vezes”, “3” significa “Muitas Vezes” e “4” significa “Frequentemente”. Estas asserções reportam-se a comportamentos típicos das lideranças Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*, bem como aos resultados das mesmas, tais como percebidos pelos respondentes. Uma vez que a escala utilizada é uma escala de frequência, uma classificação menor em determinado item reflecte uma menor exibição desse comportamento por parte do líder avaliado e não uma maior ou menor valoração desse comportamento por parte do subordinado/respondente.

As quarenta e cinco asserções/itens que compõem o MLQ agrupam-se em doze categorias: cinco correspondem à Liderança Transformacional – IIA (Influência Idealizada atribuída), IIB (Influência Idealizada comportamentos), IM (Motivação Inspiracional), IS (Estimulação Intelectual) e CI (Consideração Individual); duas correspondem à Liderança Transaccional – CR (Recompensa Contingente) e MBEA (Gestão pela Excepção activa); duas correspondem à Liderança do tipo *Laissez-Faire* – MBEP (Gestão pela Excepção passiva) e LF (*Laissez-Faire*); e, por último, um conjunto de questões relativas a três áreas explícitas que reportam aos Resultados da Liderança – E (Eficácia), S (Satisfação) e EE (Esforço Extra).

O quadro que se segue (Quadro 8) representa de forma sucinta a distribuição dos tipos de liderança e dos resultados da liderança, as categorias, bem como os itens que lhes correspondem. A descrição mais pormenorizada pode ser consultada no anexo 2.

Quadro 18: Distribuição dos tipos de liderança, dos resultados da liderança, das doze áreas e das asserções que lhe correspondem

	Categorias	Itens
Liderança Transformacional	IIA – Influência Idealizada – atribuída (Idealized influence Attributed)	10, 18, 21, 25
	IIB – Influência Idealizada – comportamentos (Idealized Influence Behavior)	6, 14, 23, 34
	IM – Motivação Inspiracional (Inspirational Motivation)	9, 13, 26, 36
	IS – Estimulação Intelectual (Intellectual Stimulation)	2, 8, 30, 32
	IC – Consideração Individual (Individualized Consideration)	15, 19, 29, 31
Liderança Transaccional	CR – Recompensa Contingente (Contingent Reward)	1, 11, 16, 35
	MBEA – Gestão pela Excepção – activa (Management by Exception Active)	4, 22, 24, 27
Liderança Laissez-Faire	MBEP – Gestão pela Excepção – passiva (Management by Exception Passive)	3, 12, 17, 20
	LF – <i>Laissez-Faire</i>	5, 7, 28, 33
Resultados da Liderança	E – Eficácia (Effectiveness)	37, 40, 43, 45
	S – Satisfação (Satisfaction)	38, 41
	EE – Esforço Extra (Extra – Effort)	39, 42, 44

Importa agora indicar os aspectos principais de cada uma das doze categorias criadas pelos autores do MLQ, de forma a compreendermos a descrição e análise dos resultados.

Dimensão da Liderança Transformacional:

Influência Idealizada – representa o nível mais elevado da Liderança Transformacional, pois os comportamentos do líder servem de modelo para os subordinados. A influência idealizada compreende duas categorias: **Influência Idealizada atribuída (IIA)** ou atribuições de carisma – refere-se à percepção que os subordinados têm do líder. O líder transformacional mostra sentido de autoridade, é respeitado pelos seguidores, gera orgulho, inspira confiança e mantém os interesses do grupo em primeiro lugar; **Influência Idealizada comportamentos (IIC)** ou comportamentos de carisma – refere-se a comportamentos específicos que reflectem os valores, sentido de missão e orientações éticas e morais do líder. O líder transformacional aumenta o grau de

compromisso dos seguidores, enfatiza a importância de ter um espírito colectivo de missão e forte sentido de oportunidade para o alcance das metas organizacionais.

Motivação Inspiracional (IM) – muitas vezes, a inspiração pode ocorrer sem que haja identificação dos seguidores com o líder. Os líderes inspiracionais têm habilidade de motivar os seguidores para atingirem um desempenho superior, estabelecem objectivos e metas elevados, oferecendo visões do que é possível atingir e como atingir. Conseguem reforçar e promover expectativas positivas sobre o que é necessário fazer.

Estimulação Intelectual (IS) – através da estimulação intelectual, os líderes estimulam os seguidores a serem inovadores e criativos, questionando o *status quo*, e encorajando a expressão de novas ideias. Os líderes intelectualmente estimulantes provocam a discussão, a compreensão, a conceptualização e articulação com os subordinados sobre as oportunidades e ameaças da sua organização, bem como os seus pontos fortes, as fraquezas e as eventuais vantagens. Os subordinados são incluídos no processo de tomada de decisões, reestruturando os problemas através da análise das diferentes perspectivas. Os erros não são publicamente divulgados.

Consideração Individualizada (IC) – o líder trata os seguidores de maneira individualizada, reconhecendo as diferenças individuais, habilidades, aspirações e necessidades de cada um. Proporciona um ambiente favorável que permite que cada um se possa expandir e se elevar, numa tentativa de maximizar e desenvolver as potencialidades individuais criando oportunidades e desenvolvendo culturas organizacionais de apoio a esse crescimento individual.

Principais aspectos da Liderança Transaccional:

Recompensa Contingente (CR) – é baseada num sistema de recompensas pelo desempenho após os resultados esperados serem alcançados, baseado no pressuposto que essa recompensa provoca a melhoria do desempenho, quer

individual, quer do grupo. O líder deixa claro quais são as suas expectativas, fornece recursos, assistência, estabelece acordos satisfatórios para todos e elogia de imediato os seguidores que alcançam o sucesso.

Gestão pela Excepção Activa (MBEA) – o líder toma acções correctivas, sempre que os seguidores se afastam do desempenho-padrão. Efectua uma monitorização dos desvios, dos erros e cria regras para evitar possíveis problemas.

Principais aspectos da Liderança *Laissez-Faire*:

Gestão pela Excepção Passiva (MBEP) – os líderes têm uma atitude passiva e só interferem quando os problemas se agravam.

Laissez-Faire (LF) – corresponde à ausência de liderança, ou seja, o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evitando aceitar as suas responsabilidades, tomar decisões e abdicando da sua autoridade.

No questionário aplicado (Anexo 3), foram também colhidos elementos de caracterização sobre os participantes. Estes dados incluíram género, idade, nível de ensino (com o qual trabalha), categoria profissional, situação profissional e tempo de permanência no CAP.

A aplicação dos questionários sucedeu a 31 de Março de 2011, no decurso de uma reunião de equipa, onde estavam presentes o Coordenador e os docentes especializados. Os docentes especializados foram informados pelo Coordenador, no início da reunião, de que no final da mesma, a investigadora iria proceder ao esclarecimento do estudo de investigação e solicitar a colaboração da equipa para o preenchimento dos questionários.

Chegada a hora de a investigadora intervir, a própria procedeu à explanação do estudo, explicação e sensibilização para o preenchimento do questionário, reforçando a inequívoca manutenção da privacidade e anonimato.

Posto isto, seguindo o conselho dos autores do MLQ que sugerem que o contacto com os respondentes não seja feito pelo líder avaliado, de modo a evitar um possível enviesamento dos resultados (Bass & Avolio, 2004, p. 13), o Coordenador ausentou-se da reunião até que se concluísse o processo.

Aquando da distribuição dos questionários, os docentes colocaram muitas questões, sobretudo, relacionadas com a escolha daquele CAP/Coordenador.

A distribuição dos questionários, efectuada pessoalmente pela investigadora em reunião de equipa, foi no sentido de maximizar o retorno dos questionários preenchidos. Contudo, não foi possível obter os questionários de todos os elementos da equipa por não estarem presentes. Assim, posteriormente foi estabelecido contacto telefónico e presencial com esses elementos, os quais revelaram disponibilidade em colaborar.

3.2.2. Entrevista

Com o recurso à entrevista semi-estruturada pretendíamos que o entrevistado explorasse, de uma forma flexível e aprofundada, as suas concepções, reflexões e opiniões sobre o cargo que desempenha e a dinâmica da equipa por si coordenada. Para tal, “o entrevistador necessita de ter um plano de acção consistente” (Stake, 2007, p. 81).

Considerando a opinião do autor, começamos por elaborar o nosso plano de acção, estruturado num conjunto de quadros, onde constam todas as etapas a efectuar, que vão desde a preparação da entrevista, até ao tratamento dos dados recolhidos.

A primeira etapa delineada foi a preparação da entrevista (Quadro 9), onde definimos o enquadramento da entrevista no estudo, esclarecemos quais os objectivos a atingir com a realização da entrevista, enunciamos a pessoa a ser entrevistada e os pedidos de autorização a serem efectuados.

Quadro 19: Preparação da entrevista

Passos necessários	Descrição
Enquadramento da entrevista no estudo de caso.	<p>O estudo de caso pretende conhecer as opiniões do Coordenador sobre o seu estilo de liderança e a motivação da sua equipa.</p> <p>Para além de outros métodos de recolha de dados, como por exemplo o questionário, que também será aplicado neste estudo de caso, a entrevista assume um papel importante na medida em que nos permite recolher directamente do Coordenador as opiniões ou informações que podem contribuir para responder às questões de investigação.</p>
Objectivos da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o estilo de liderança do Coordenador; • Conhecer a opinião do Coordenador sobre a sua prática de liderança; • Compreender a motivação subjacente ao seu estilo de liderança; • Compreender a influência do Coordenador no desempenho da sua equipa; • Averiguar a percepção do Coordenador sobre o cargo que desempenha.
O entrevistado	Coordenador do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário
Pedidos de autorização	<p>DREER (Apêndice 1)</p> <p>Coordenador do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário (via telefone)</p>

A segunda etapa contemplou o planeamento da entrevista (Quadro 10), em que se decidiu qual o seu propósito, quais as variáveis a serem estudadas, os aspectos a abordar aquando da marcação da entrevista, algumas questões gerais a ter em consideração no decorrer da entrevista e aspectos a considerar na condução da entrevista.

Quadro 20: Planeamento da entrevista

Passos necessários	Descrição
Propósito	Tema: Estilo de liderança e papel do Coordenador do CAP na motivação da sua equipa.
	<p>Objectivo: Dar resposta às questões da investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o papel do Coordenador do CAP na motivação da sua equipa?

	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma o estilo de liderança e a motivação do Coordenador influenciam o desempenho da sua equipa? • Quais os obstáculos apontados pelo Coordenador do CAP no desempenho do cargo de coordenação?
Elaboração da entrevista	<p>Variáveis a serem estudadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderança; • Motivação. <p>Descrição dos itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar perguntas; • Considerar as expectativas do entrevistador; • Criar alternativas para desvio às perguntas; • Seleccionar vocabulário adequado.
Marcação da entrevista	<p>Apresentar de forma breve o estudo de investigação.</p> <p>Decidir espaço e momento.</p>
Questões gerais a ter em consideração durante a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção a manifestações do entrevistado (confiança, confusão, dúvida...); • Contradições apresentadas pelo entrevistado; • Momentos de entusiasmo ou emoção; • Linguagem corporal; • Ritmo da entrevista; • Tipo de linguagem utilizada; • Ambiente da entrevista.
Aspectos a considerar na condução da entrevista	<p>Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter um equilíbrio entre gentileza e profissionalismo; • Iniciar com uma conversa informal. <p>Descrição do estudo de investigação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referir os objectivos e intenções. <p>Consentimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista e futuras citações da conversa na dissertação. <p>Decorrer da entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudar o entrevistado na expressão das suas ideias de forma clara; • Ajudá-lo na focagem do assunto; • Ajudá-lo na elaboração das ideias; • Encorajá-lo nas suas linhas de pensamento; • Estimular o entrevistado a dizer mais;

	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir oportunamente as ideias. <p>Terminar a entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender ao limite de tempo previsto; • Abrandar o diálogo; • Resumir as ideias principais; • Agradecimento final. <p>Tomar notas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anotar impressões da entrevista e ideias que a gravação não tenha captado.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A terceira parte do nosso plano de acção, corresponde à realização da entrevista. Para esta etapa elaboramos o guião da entrevista (Apêndice 2) e um guião de blocos orientadores (Apêndice 3). As perguntas foram formuladas com o intuito de abarcar os objectivos da entrevista, já mencionados, e agrupam-se em temas, que deram origem aos blocos orientadores, por nós definidos.

A entrevista inicia com a sua legitimação – Bloco I, em que o entrevistado é informado sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista, sobre a importância da sua participação no estudo de investigação e é esclarecido sobre o uso dos dados que irá fornecer. Posto isto, passamos às questões para as quais pretendemos registar a opinião do entrevistado – Blocos II, III, IV e V. A entrevista finaliza com a sua validação – Bloco VI, ou seja, averiguando a opinião do entrevistado sobre a entrevista, recolha de possíveis sugestões e agradecimento pela colaboração.

A última parte do plano de acção compreende os passos subsequentes à realização da entrevista, designadamente, a transcrição (Apêndice 4) e a análise dos dados recolhidos através do método da análise de conteúdo.

A entrevista foi realizada a 20 de Maio de 2011, no gabinete do Coordenador, durante o horário de trabalho. No local apenas estavam presentes a entrevistadora e o entrevistado. A entrevista decorreu sob um clima de confiança e bem-estar, conduzida de forma a permitir que o entrevistado se sentisse à vontade, dando-lhe a oportunidade de se explicar e falar do que quisesse. No entanto, mantivemo-nos atentos e não deixamos que este divagasse por outros campos que não fossem ao encontro do que pretendíamos e do que foi pré-estabelecido.

A entrevista procedeu-se com gravação áudio, uma vez que esta técnica possibilita a transcrição integral da mesma. Posteriormente, foi enviada ao Coordenador para que este a lesse e desse a autorização para utilização dos dados tal e qual estavam no texto. A duração da entrevista foi de 1h35min.

3.3. Análise dos dados

A análise de dados está presente em todas as etapas da investigação, mas é sistematizada após a recolha de dados, permitindo-nos trabalhar o material recolhido, procurando tendências, padrões, relações e inferências, ou seja, facilita a leitura da informação após a sua estruturação e organização.

Considerando a natureza e as características dos dados quantitativos e qualitativos, deparamo-nos com uma tarefa bastante complexa, a análise. Neste sentido, é de salientar que é necessário que o investigador seja detentor de características como a criatividade, e a sensibilidade, que lhe permitam, através da aplicação de metodologias e técnicas de análise, extrair o fundamental com consistência e rigor.

Para cada um dos instrumentos por nós aplicados, optamos pelas técnicas de análise a seguir descritas.

Os dados contidos nos **questionários** foram analisados e estatisticamente tratados no programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 18.0 para Windows, cedida pela Universidade da Madeira.

A escolha pelo SPSS prende-se com o facto de se tratar de “uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados, em poucos segundos. Não obstante, dois óbices interpõem-se entre as boas intenções do utilizador e o seu objectivo: saber que teste estatístico utilizar para responder às suas questões e interpretar correctamente os resultados do cálculo estatístico efectuado" (Pereira, 2008, p.15).

Numa primeira etapa, o tratamento estatístico cingiu-se à análise descritiva dos dados, utilizando frequências absolutas (n) e frequências relativas (%), para as questões de caracterização da amostra apresentadas no fim do questionário. Seguidamente,

passamos ao tratamento dos dados relativos aos 45 itens do MLQ, representados em tabelas descritivas que incluem os valores médios e respectivos desvios-padrão e realizamos a análise inferencial a fim de retirar conclusões com base nos resultados obtidos.

Os 45 itens descritivos do MLQ agrupam-se em 12 categorias. Estas, por sua vez, agrupam-se em 4 dimensões, 3 de liderança e 1 de resultados da liderança. Assim, procedemos à análise da consistência interna dos itens que compõem cada categoria e cada dimensão, através do Alpha de Cronbach.

Os dados em análise implicaram verificar o ajustamento à normalidade, pelo que recorreremos ao teste Kolmogorov-Smirnov, por se tratar de uma amostra superior a trinta elementos. Após a sua aplicação às 3 dimensões e às 12 categorias verificamos que algumas categorias não seguiam uma distribuição normal.

Assim, de acordo com a distribuição dos dados obtida e com o facto de uma distribuição normal ser condição fundamental para a aplicação de testes paramétricos, foi necessário recorrer também a testes não paramétricos.

Os testes paramétricos utilizados foram o teste *t*-Student para comparar as médias relativas a uma determinada variável (dimensões e categorias), considerando dois grupos distintos de sujeitos e o teste One-Way ANOVA para comparar as médias entre mais de dois grupos. Por sua vez, os teste não paramétricos utilizados foram o teste de Mann-Whitney para detectar diferenças significativas entre as médias de dois grupos independentes e o teste de Kruskal-Wallis para detectar diferenças significativas entre as médias de três ou mais situações entre sujeitos diferentes.

A par deste processo, houve a necessidade de interpretar o teste de Levene, com o intuito de averiguar a homocedasticidade ou igualdade de variâncias e garantir a correcta utilização dos testes paramétricos.

Para a análise dos dados recolhidos na **entrevista**, recorreremos à metodologia da análise de conteúdo, por se tratar de um método de análise textual utilizado em questões abertas de entrevistas.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1988, p. 38) como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos

de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Garantidamente, trata-se de um método que nos permite tirar inferências e garantir a descoberta do verdadeiro significado do conteúdo reunido. Além disto, constitui um método aplicável tanto em investigações quantitativas como qualitativas, mas com diferentes aplicações, ou seja, na investigação quantitativa a informação extraída corresponde à frequência com que as características de conteúdo aparecem, enquanto na investigação qualitativa é a presença ou ausência de uma dada característica/conjunto de características de conteúdo num determinado fragmento da mensagem que é tido em consideração.

É ainda de referir que a análise de conteúdo, segundo Bardin (1988, pp. 29-30), tem duas funções que podem coexistir complementarmente, uma “função heurística” que “aumenta a propensão à descoberta” e uma “função de administração de prova” para a descoberta das respostas às questões de pesquisa. Assim, a análise de conteúdo permite ao investigador tornar a sua leitura dos dados válida e generalizável, enriquecendo-a através da descoberta de outros conteúdos.

Para procedermos à nossa análise dos dados, seguimos as etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (1988), nomeadamente:

- Pré-análise:
 - Preparação do material;
 - Leitura flutuante;
 - Referenciação dos índices e elaboração de indicadores;
- Exploração do material;
- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos mesmos.

Na pré-análise procedemos à transcrição da entrevista, o mais fidedignamente possível. Numa primeira leitura tentamos organizar e sistematizar as ideias, na leitura seguinte estabelecemos um contacto exaustivo com o material a analisar e efectuamos a referenciação dos índices e elaboração de indicadores a serem corroborados na análise.

A exploração do material foi, de todas as etapas, a mais extensa. Aqui, procedemos à codificação e à categorização dos dados brutos do texto, os quais foram recortados,

agregados e enumerados, de forma a permitir-nos uma representação sintetizada do conteúdo pertinente a analisar, que deu origem à nossa matriz categorial (Apêndice 5).

Para melhor elucidar, a codificação consistiu em fazer recortes em unidades de registo e de contexto. A unidade de registo corresponde ao menor recorte de ordem semântica que se extrai do texto e que inclui características definidoras específicas, podendo ser, por exemplo, uma palavra ou um tema. A unidade de contexto corresponde à parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, contém a unidade de registo e “é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem descodificados (...) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de significado e sentido” (Puglisi & Franco, 2005, p. 43). Por sua vez, a categorização consistiu no agrupamento das unidades de registo, tentando obedecer aos requisitos da exclusão mútua, homogeneidade, objectividade e fidelidade, pertinência e produtividade.

O tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos mesmos, correspondeu à última etapa da análise de conteúdo. Por se tratar da etapa que possibilita gerar conhecimento científico sobre o objecto da investigação, houve o cuidado de efectuar uma interpretação inteiramente relacionada com o *corpus* existente e uma sistematização dos resultados relacionada com os objectivos iniciais.

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Descrição da amostra

Os participantes neste estudo correspondem ao coordenador e à equipa multidisciplinar do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário. A equipa multidisciplinar é constituída por 34 docentes especializados, 2 formadoras de Língua Gestual Portuguesa (LGP), 2 intérpretes de LGP e uma Socióloga, perfazendo uma amostra de 40 elementos.

Dos 40 elementos, participaram no estudo 38 participantes: 1 Coordenador, ao qual foi feita uma entrevista e 37 elementos da equipa multidisciplinar, aos quais foi aplicado um questionário.

Considerando a recomendação de Pestana e Gageiro (2003, p. 53), de que as não respostas (NR) atingindo 20% dos dados ou um valor superior, podem resultar no enviesamento dos resultados, optamos por eliminar 3 dos 37 questionários recolhidos, dado apresentarem uma percentagem de não respostas superior a 50% do questionário.

Relativamente ao Coordenador, trata-se de um elemento do sexo masculino, com idade compreendida entre os 36 e 45 anos, com formação base em Físico-Química, ramo científico e posteriormente Química, ramo de ensino. Está no ensino há 16 anos, 5 dos quais na Educação Especial, encontrando-se nos últimos 2 anos a exercer o cargo de coordenador.

Quanto à equipa multidisciplinar, apresentamos na tabela seguinte (Tabela 1) a caracterização dos elementos sobre os quais recairá o nosso estudo, nas diversas variáveis.

Tabela 14: Caracterização da equipa multidisciplinar

Variáveis	Níveis	N	%
Género	Masculino	6	17,6
	Feminino	28	82,4
Idade	Menos de 36	17	50
	Entre 36 e 45	16	47,1
	Mais de 45	1	2,9
Nível de ensino	2.º e 3.º Ciclos	22	64,7

	Secundário	4	11,8
	2.º, 3.º Ciclos e Secundário	8	23,5
Categoria profissional	Docente Especializado	30	88,2
	Intérprete de LGP	2	5,9
	Formadora de LGP	1	2,95
	Socióloga	1	2,95
Situação profissional	Contratado	8	23,5
	Quadro de Zona Pedagógica	16	47,1
	Quadro de Escola	8	23,5
	NR	2	5,9
Tempo de permanência no CAP	< 4 anos	14	41,2
	4 a 6 anos	15	44,1
	7 a 10 anos	3	8,8
	> 10 anos	2	5,9

A equipa multidisciplinar, alvo do nosso estudo de caso, é constituída por 34 elementos, dos quais 82,4% são do género feminino e 17,6% do género masculino. Metade dos elementos têm menos de 36 anos, 47,1% têm idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos e 2,9% tem mais de 45 anos.

Relativamente ao nível de ensino, a maioria dos elementos exerce funções no 2.º e 3.º Ciclos (64,7%), seguido dos 2.º e 3.º Ciclos e Secundário (23,5%) e, em menor número, no Secundário (11,8%).

Nesta equipa há a destacar a elevada percentagem de docentes especializados (88,2%), sendo os restantes elementos de diferentes categorias profissionais, nomeadamente, intérpretes de LGP – 5,9 %, formadora de LGP – 2,95% e Socióloga – 2,95%.

No que respeita à situação profissional, 47,1% são de Quadro de Zona Pedagógica, 23,5% são de Quadro de Escola e 23,5% são contratados. É de referir que dois dos elementos não responderam, o que equivale a um valor percentual de 5,9.

A maioria dos elementos da equipa tem um tempo de permanência neste CAP reduzido. O intervalo com maior valor corresponde ao tempo de permanência “4 a 6 anos” (44,1%), seguido dos intervalos “< 4” anos (41,2%), “7 a 10 anos” (8,8%) e “> 10 anos” (5,9%).

4.2. MLQ

O MLQ, tal como já foi mencionado, é constituído por 45 itens descritivos, agregados em categorias e em dimensões. Logo, surgiu a necessidade de analisar a consistência interna dos itens, apesar de partirmos do pressuposto que a sua utilização neste estudo seja adequada, uma vez que já foi aplicado em inúmeros estudos no nosso país.

O grau de consistência interna de uma medida remete-nos para o cálculo do Alpha de Cronbach que, segundo Maroco e Garcia-Marques (2006, p. 66), é considerado, pela maioria dos investigadores, não apenas como um índice universalmente aconselhável para o estudo métrico de uma qualquer escala, como visam percebê-lo enquanto fornecedor de “estimativas fiáveis” da “fiabilidade de uma escala”.

O valor do Alpha de Cronbach não é uma característica, mas sim uma estimativa da fiabilidade dos dados obtidos.

Para asseverar uma boa fiabilidade, o valor deverá ser igual ou superior a 0,7. Quanto maior a correlação entre os itens do MLQ, maior será o valor obtido.

Tabela 2: Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da dimensão Liderança Transformacional

	Item	Média	DP	r corrigido
Liderança Transformacional	10-Gera orgulho nos elementos da sua equipa por estarem associados a ele	1,29	1,32	0,68
	18-Vai para além dos seus interesses pessoais para o bem do grupo	1,55	1,36	0,84
	21-Age de forma a inculcar respeito por ele	1,74	1,63	0,68
	25-Exibe um sentido de poder e de confiança	3,10	1,66	0,06
	6- Fala sobre as suas crenças e valores mais importantes	3,10	1,17	0,28
	14- Realça a importância de se ter um forte sentido de obrigação	2,87	1,09	0,63
	23- Pondera as consequências morais e éticas das suas decisões	1,48	1,41	0,68
	34- Enfatiza a importância de se ter um sentido e missão colectivo	2,71	1,32	0,71
	9- Fala com optimismo sobre o futuro	3,10	0,98	0,37
	13- Fala com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar	2,90	1,04	0,74
	26- Apresenta uma visão motivadora do futuro	2,48	1,44	0,80
	36- Manifesta confiança que os objectivos serão alcançados	2,68	1,17	0,81

2- Examina situações críticas questionando se são apropriadas	2,45	1,21	0,81
8- Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas	1,90	1,38	0,79
30- Faz com que eu olhe para os problemas de diferentes perspectivas	1,97	1,49	0,83
32- Sugere novas formas de realizar e completar as tarefas	2,00	1,48	0,83
15- Investe tempo a formar e a ajudar a resolver os problemas	2,19	1,35	0,86
19- Trata-me como um indivíduo e não apenas como mais um membro da equipa	2,03	1,43	0,63
29- Considera cada elemento da equipa como tendo diferentes necessidades, capacidades e aspirações das dos outros elementos	1,65	1,38	0,72
31- Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes	1,65	1,54	0,86

Todos os itens obtiveram correlação significativa com a dimensão Liderança Transformacional (Tabela 2).

Tabela 3: Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da dimensão Liderança Transaccional

	Item	Média	DP	r corrigido
Liderança Transaccional	1- Dá-me assistência em troca dos meus esforços	2,30	1,05	0,68
	11- Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	1,94	1,17	0,64
	16- Deixa claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos	2,12	1,32	0,59
	35- Manifesta a sua satisfação quando eu correspondo às expectativas	2,09	1,31	0,68
	4- Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras	2,94	0,93	0,29
	22- Concentra as suas atenções em lidar com erros, reclamações e falhas	2,15	1,22	0,33
	24- Mantém-se a par de todos os erros	2,42	1,12	0,52
	27- Direciona a minha atenção para o incumprimento de regras	2,00	1,12	-0,30

Todos os itens obtiveram correlação significativa com a dimensão Liderança Transaccional, à excepção do item 27 (Tabela 3). Dado este facto prejudicar a medida, optámos pela sua eliminação, verificando-se um aumento considerável do Alfa de Cronbach 0,71 para 0,82.

Tabela 4: Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da dimensão Liderança *Laissez-Faire*

	Item	Média	DP	r corrigido
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	3- Não interfere nos problemas até ao momento em que eles se tornam graves	1,70	1,19	0,43
	12- Espera que algo corra mal para começar a agir	1,67	1,34	0,47
	17- Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar	1,82	1,10	-0,05
	20- Demonstra que os problemas devem tornar-se graves antes de começar a agir	1,15	1,21	0,56
	5- Evita envolver-se quando surgem questões importantes	1,12	1,05	0,29
	7- Está ausente quando necessário	1,55	1,06	0,54
	28- Evita tomar decisões	1,15	1,18	0,45
	33- Demora a responder às questões urgentes	1,82	1,10	0,41

Todos os itens obtiveram correlação significativa com a dimensão Liderança *Laissez-Faire*, à excepção do item 17 (Tabela 4). Dado este facto prejudicar a medida, optámos pela sua eliminação, verificando-se um aumento do Alfa de Cronbach de 0,69 para 0,75.

Tabela 5: Médias, desvios-padrão e correlação corrigida da dimensão Resultados da Liderança

	Item	Média	DP	r corrigido
Resultados da Liderança	39- Leva-me a fazer mais do que o esperado	1,65	1,48	0,81
	42- Aumenta o meu desejo de obter sucesso	1,62	1,44	0,96
	44- Aumenta a minha vontade de trabalhar com maior dedicação	1,41	1,50	0,95
	37- É eficaz em atender as minhas necessidades relacionadas com o trabalho	1,91	1,38	0,85
	40- É eficaz em representar-me aos níveis hierárquicos superiores	1,29	1,34	0,91
	43- É eficaz em ir ao encontro das necessidades organizacionais	2,03	1,29	0,67
	45- Lidera um grupo que é eficaz	1,97	1,45	0,45
	38- Usa métodos de liderança que são satisfatórios	1,21	1,30	0,89
	41- Trabalha comigo de uma forma satisfatória	1,79	1,39	0,91

Todos os itens obtiveram correlação significativa com a dimensão Resultados da Liderança (Tabela 5).

Após a apresentação e análise da correlação de todos os itens com as respectivas dimensões, passamos à apresentação e análise dos valores de Alpha de Cronbach para cada uma das dimensões e respectivas categorias.

Tabela 6: Médias, desvios-padrão e Alpha de Cronbach das dimensões e respectivas categorias

Dimensão	Média	DP	α	Categoria	Média	DP	α
Liderança Transformacional	2,20	0,96	0,95	IIA	1,89	1,04	0,75
				IIB	2,51	0,86	0,66
				IM	2,73	1,02	0,88
				IS	2,04	1,24	0,91
				IC	1,84	1,22	0,90
Liderança Transaccional	2,23	0,67	0,82	CR	2,11	1,01	0,87
				MBEA	2,51	0,61	0,51
Liderança Laissez-Faire	1,50	0,63	0,75	MBEP	1,57	0,73	0,58
				LF	1,43	0,74	0,60
Resultados da Liderança	1,62	1,22	0,96	EE	1,56	1,38	0,93
				E	1,80	1,07	0,80
				S	1,50	1,29	0,92

Pela análise da tabela 6 verificamos que as quatro dimensões, Liderança Transformacional, Liderança Transaccional, Liderança *Laissez-Faire* e Resultados da Liderança, obtiveram valores de alfa adequados à sua utilização nos cálculos, destacando-se com valores muito elevados as dimensões Liderança Transformacional ($\alpha=0,95$) e Resultados da Liderança ($\alpha=0,96$). Relativamente às categorias, a maioria obteve valores de alpha superiores a 0,7, à excepção das categorias MBEP ($\alpha=0,58$) e LF ($\alpha=0,6$).

Pela análise efectuada até ao momento, podemos concluir que, de um modo geral, o MLQ apresentou propriedades métricas adequadas a esta investigação.

Seguidamente, passamos à análise dos valores médios obtidos para as dimensões e para as categorias resultantes da agregação dos itens do MLQ. Para procedermos a essa análise, examinámos, em primeiro lugar, o ajustamento à normalidade das variáveis através do teste Kolmogorov-Smirnov. Este teste tem como hipótese nula a normalidade dos dados. Se o valor de prova (*p-value*) for inferior a 0,05, a hipótese é rejeitada, ou seja, os dados não têm uma distribuição normal. Contrariamente, se o *p-value* for

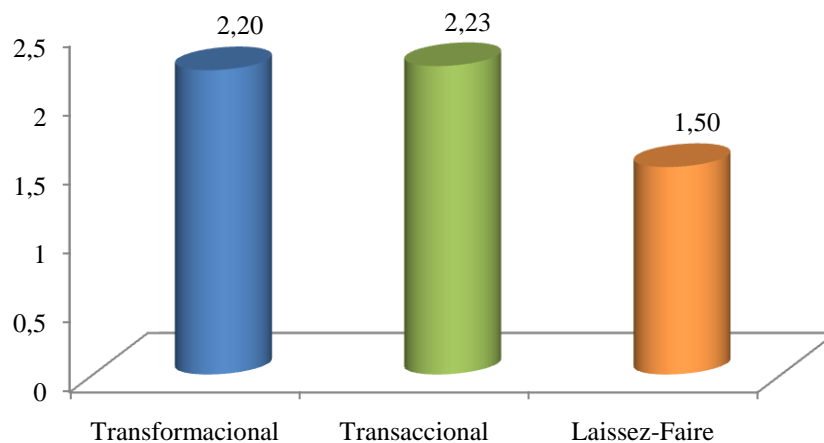
superior a 0,05, a hipótese nula não é rejeitada e significa que os dados têm uma distribuição normal.

Aplicado o teste de Kolmogorov-Smirnov, aferimos que as 4 dimensões – Liderança Transformacional, Liderança Transaccional, Liderança *Laissez-Faire* e Resultados de Liderança – têm um *p-value* superior a 0,05, logo, trata-se de variáveis com distribuição normal. Relativamente às 12 categorias, 4 não apresentam uma distribuição normal, sendo estas a IM – Inspiração Motivacional (*p-value*=0,020), MBEA – Gestão pela excepção activa (*p-value*=0,019), EE – Esforço extra (*p-value*=0,002) e S – Satisfação (*p-value*=0,022).

4.2.1. Estilo de liderança

Para identificar qual o estilo de liderança mais observado no Coordenador do CAP, pela sua equipa, calcularam-se medidas de tendência central, nomeadamente, as médias, por dimensões e por categorias de liderança.

Gráfico 4: Pontuações médias obtidas nas dimensões

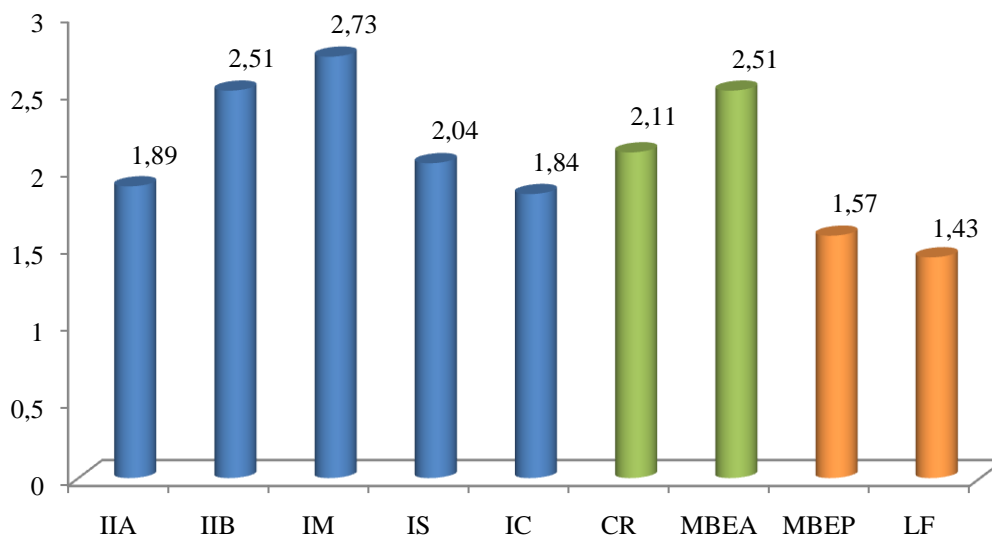


Pela análise do gráfico 4 verificamos que a dimensão com maior frequência de observação corresponde à Liderança Transaccional (M=2,23; DP=0,67), seguida da Liderança Transformacional (M=2,20; DP=0,96) e, com menor frequência de observação, a Liderança *Laissez-Faire* (M=1,50; DP=0,63).

Face estes resultados, colocámos a questão se as diferenças encontradas seriam estatisticamente significativas. Assim, recorremos ao teste *t*-Student para comparação de duas médias provenientes da mesma amostra e constatámos que as diferenças encontradas entre a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional [$t(33)=0,35$; $p=0,727$] não eram estatisticamente significativas e entre as Liderança Transformacional e a Liderança *Laissez-Faire* [$t(33)=2,76$; $p=0,009$], Liderança Transaccional e Liderança *Laissez-Faire* [$t(33)=3,52$; $p=0,001$], eram estatisticamente significativas.

Seguidamente passamos à análise das médias por categorias, para melhor compreensão dos factos evidenciados até ao momento.

Gráfico 5: Pontuações médias obtidas nas categorias



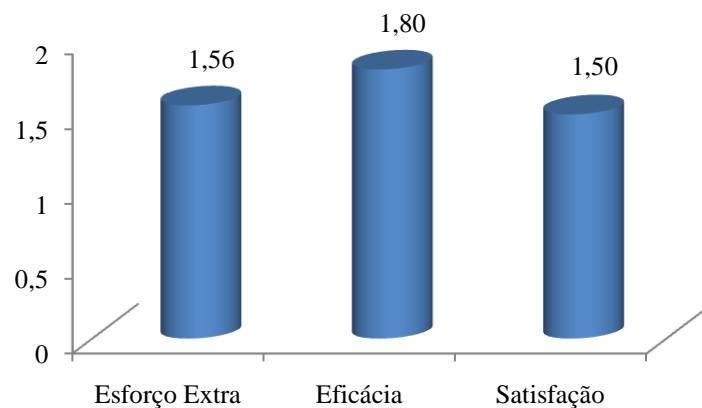
De acordo com o gráfico 5, podemos verificar, desde logo, que as categorias com as médias de frequência de resposta mais altas correspondem às categorias da Liderança Transformacional [IM - Inspiração Motivacional ($M=2,73$; $DP=1,02$), IIB – Influência Idealizada comportamentos ($M=2,51$; $DP=0,86$) e IS – Estimulação Intelectual ($M=2,04$; $DP=1,24$)] e da Liderança Transaccional [MBEA – Gestão pela excepção activa ($M=2,51$; $DP=0,61$) e CR – Recompensa Contingente ($M=2,11$; $DP=1,01$)]. Por outro lado, as categorias com médias de frequência mais baixas correspondem à Liderança *Laissez-Faire* [MBEP – Gestão pela excepção passiva ($M=1,57$; $DP=0,73$) e LF – *Laissez-Faire* ($M=1,43$; $DP=0,74$)].

Comparados os valores de média obtidos, com a escala de resposta do MLQ, aferimos que as categorias da Liderança Transformacional apresentam valores de média cuja frequência de observação se situa entre os níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes” para as categorias IM, IIB e IS, entre os níveis 1 “Raramente” e 2 “Algumas vezes” para as categorias IIA e IC. As categorias da Liderança Transaccional, CR e MBEA, apresentam uma frequência de observação que se situa entre os níveis 2 “Algumas vezes” e 3 “Muitas vezes”. Já no que respeita às categorias da Liderança *Laissez-Faire*, MBEP e LF, a frequência de observação situa-se entre os níveis 1 “Raramente” e 2 “Algumas vezes”.

4.2.2. Resultados da Liderança

A percepção da equipa relativamente à frequência de observação das categorias da dimensão Resultados da Liderança está expressa no gráfico seguinte.

Gráfico 6: Médias obtidas nas categorias da dimensão Resultados da Liderança



No gráfico 6, verificamos que os elementos da equipa apontam como principal resultado de liderança do Coordenador, a Eficácia da sua liderança e com resultado de liderança inferior, a Satisfação face ao exercício da sua liderança.

Não obstante, a proximidade das médias, procedemos à aplicação do teste *t-student* para comparação de duas médias provenientes da mesma amostra. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre as categorias Eficácia e Esforço Extra [$t(33)=-2,77$; $p=0,009$] e entre as categorias Eficácia e Satisfação [$t(33)=3,26$; $p=0,003$].

Para examinarmos esses valores com mais rigor, recorreremos à tabela seguinte (Tabela 7).

Tabela 7: Análise dos itens da dimensão Resultados da Liderança

Categoria	Itens	Média	DP
Esforço Extra	39- Leva-me a fazer mais do que o esperado	1,65	1,48
	42- Aumenta o meu desejo de obter sucesso	1,62	1,44
	44- Aumenta a minha vontade de trabalhar com maior dedicação	1,41	1,50
Eficácia	37- É eficaz em atender as minhas necessidades relacionadas com o trabalho	1,91	1,38
	40- É eficaz em representar-me aos níveis hierárquicos superiores	1,29	1,34
	43- É eficaz em ir ao encontro das necessidades organizacionais	2,03	1,29
	45- Lidera um grupo que é eficaz	1,97	1,45
Satisfação	38- Usa métodos de liderança que são satisfatórios	1,21	1,30
	41- Trabalha comigo de uma forma satisfatória	1,79	1,39

Pela análise da tabela, observamos que as médias de 3 dos 4 itens descritivos da categoria Eficácia (itens 37, 43 e 45) apresentam valores superiores às de todos os itens das categorias Esforço Extra e Satisfação. Recorrendo à escala de respostas do MLQ, verificámos que os níveis de frequência de observação para a categoria Eficácia, situam-se entre 1 “Raramente” e 3 “Muitas vezes”, enquanto nas categorias Esforço Extra e Satisfação, os níveis de frequência de observação estão entre 1 “Raramente” e 2 “Algumas vezes”.

4.2.3. Percepção da liderança segundo a variável género

Para aferir as diferenças entre as dimensões e as categorias, segundo a variável género, utilizamos o teste *t*-Student (paramétrico) e o teste de Mann-Whitney (não paramétrico).

A aplicação do teste paramétrico implicou a confirmação de dois pressupostos, o da normalidade, testado e mencionado no ponto 2.2., e o da igualdade de variâncias.

A igualdade de variâncias foi testada através do teste de Levene que, segundo Afonso e Nunes (2011, p. 343), “possui a vantagem de ser um método robusto relativamente ao pressuposto da normalidade”.

O pressuposto da igualdade/homocedasticidade de variâncias é corroborado quando, ao nível de significância de 5%, não existirem evidências estatísticas de que as variâncias dos grupos são diferentes.

Caso o *p-value* não seja significativo ($p > 0,05$), assume-se a homocedasticidade entre os grupos, se o *p-value* for significativo ($p \leq 0,05$), então deve ser utilizado o *t-Student* corrigido.

Como os valores obtidos variaram entre $0,06 \leq p\text{-value} \leq 0,84$, não se rejeitou a hipótese de igualdade de variâncias entre os grupos em análise. Naturalmente, considerámos que foi verificado o pressuposto da homocedasticidade das variâncias, estando assim reunidas as condições para se proceder à análise de testes paramétricos.

A aplicação do teste não paramétrico de Mann-Whitney deve-se ao facto de este representar uma alternativa ao teste *t-Student* para amostras independentes, nomeadamente quando os pressupostos deste teste não se verificam.

Martinez e Ferreira (2008, p. 94), salientam que “nos testes não paramétricos é mais seguro considerar a significância exacta (e não a assintótica), sobretudo quando a amostra é pequena”.

No que respeita às 4 dimensões, aplicamos o teste *t-Student* (Tabela 8).

Tabela 8: Análise das dimensões segundo a variável género

Dimensões	Género	n	Média	DP	<i>p-value</i>
Liderança Transformacional	M	6	1,61	0,82	0,10
	F	28	2,33	0,95	
Liderança Transaccional	M	6	1,71	0,48	0,03
	F	28	2,35	0,66	
Liderança Laissez-Faire	M	6	1,88	0,61	0,11
	F	28	1,42	0,62	
Resultados da Liderança	M	6	0,71	0,77	0,04
	F	28	1,82	1,22	

Com base nos dados apresentados, verificamos que as dimensões Liderança Transaccional e Resultados da Liderança apresentam diferenças significativas, sendo os elementos femininos os que apresentam maior frequência de observação de

comportamentos de Liderança Transaccional ($M=2,35$ contra $M=1,71$; $p\text{-value}=0,03$) e de Resultados da Liderança ($M=1,82$ contra $M=0,71$; $p\text{-value}=0,04$).

Para as 12 categorias, aplicámos o teste t -Student e o teste de Mann-Whitney (Tabela 9).

Tabela 9: Análise das categorias segundo a variável género

Categorias	Género	n	Média	DP	$p\text{-value}$
IIA	M	6	1,33	0,89	0,15
	F	28	2,01	1,05	
IIB	M	6	1,79	0,86	0,02
	F	28	2,66	0,79	
IM	M	6	Mean Rank		0,09
	F	28	11,17	18,86	
IS	M	6	1,46	1,14	0,21
	F	28	2,17	1,24	
IC	M	6	1,38	0,77	0,32
	F	28	1,94	1,24	
CR	M	6	1,33	0,68	0,04
	F	28	2,28	1,00	
MBEA	M	6	Mean Rank		0,20
	F	28	12,75	18,52	
MBEP	M	6	1,79	0,98	0,43
	F	28	1,53	0,68	
LF	M	6	1,96	0,64	0,06
	F	28	1,31	0,72	
EE	M	6	Mean Rank		0,04
	F	28	9,92	19,13	
E	M	6	0,96	0,89	0,32
	F	28	1,98	1,04	
S	M	6	Mean Rank		0,10
	F	28	11,42	18,80	

Das 12 categorias, 3 apresentam diferenças significativas entre os elementos masculinos e femininos. Curiosamente, são os elementos femininos que registam uma maior frequência de observação dos comportamentos característicos das categorias IIB – Influência Idealizada comportamentos ($M=2,66$ contra $M=1,79$; $p\text{-value}=0,02$), CR – Recompensa Contingente ($M=2,28$ contra $M=1,33$; $p\text{-value}=0,04$) e EE – Esforço Extra ($M=19,13$ contra $M=9,92$; $p\text{-value}=0,04$).

4.2.4. Percepção da liderança segundo a variável categoria profissional

A equipa multidisciplinar do CAP é constituída por docentes especializados, que reúnem mensalmente com o Coordenador, e por elementos de outras categorias profissionais, nomeadamente, intérpretes de LGP, formadora de LGP e Socióloga, que reúnem com o Coordenador separadamente dos docentes especializados.

Dado as reuniões/contactos com o Coordenador ocorrerem em situações distintas, considerámos pertinente analisar a percepção dos elementos da equipa segundo a variável categoria profissional.

No que respeita às 4 dimensões, aplicámos o teste de Levene para atestar o pressuposto da homocedasticidade das variâncias. Os valores do *p-value* obtidos variaram entre 0,75 e 0,97, logo, ao nível de significância de 5%, não existe evidência estatística para afirmar que as variâncias dos grupos são diferentes.

Assim, para compararmos as médias entre os grupos, segundo a variável categoria profissional, procedemos à aplicação do teste *t*-Student (Tabela 10).

Tabela 10: Análise das dimensões segundo a variável categoria profissional

Dimensões	Categoria Profissional	N	Média	DP	<i>p-value</i>
Liderança Transformacional	Docente	30	2,13	0,94	0,26
	Outra	4	2,71	1,13	
Liderança Transaccional	Docente	30	2,21	0,68	0,53
	Outra	4	2,44	0,67	
Liderança Laissez-Faire	Docente	30	1,56	0,62	0,15
	Outra	4	1,06	0,65	
Resultados da Liderança	Docente	30	1,49	1,16	0,08
	Outra	4	2,63	1,38	

Aplicado o teste, aferimos que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das 4 categorias. No entanto, podemos verificar através da análise da tabela que a dimensão da Liderança *Laissez-Faire* é a única em que a frequência de observação dos comportamentos de liderança é mais percebida pelos docentes especializados da equipa, mas, como já foi referido, não se trata de uma diferença significativa.

Para a análise das 12 categorias, aplicámos o teste *t*-Student e o teste de Mann-Whitney (Tabela 11).

A aplicação do teste *t*-Student foi subsequente à aplicação do teste de Levene, cujos valores obtidos levaram à verificação do pressuposto da homocedasticidade das variâncias (os *p-values* variaram entre 0,68 e 0,93), e a utilização do teste de Mann-Whitney adveio da ausência de distribuição normal de algumas das categorias (ponto 4.2).

Tabela 11: Análise das categorias segundo a variável categoria profissional

Categorias	Categoria Profissional	n	Média	DP	<i>p-value</i>
IIA	Docente	30	1,78	1,00	0,11
	Outra	4	2,69	1,18	
IIB	Docente	30	2,50	0,85	0,89
	Outra	4	2,56	1,09	
IM			Mean Rank		0,22
	Docente	30	16,72		
	Outra	4	23,38		
IS	Docente	30	1,93	1,21	0,16
	Outra	4	2,88	1,27	
IC	Docente	30	1,80	1,20	0,63
	Outra	4	2,13	1,55	
CR	Docente	30	2,06	1,01	0,42
	Outra	4	2,50	1,06	
MBEA			Mean Rank		0,49
	Docente	30	17,97		
	Outra	4	14,00		
MBEP	Docente	30	1,61	0,73	0,46
	Outra	4	1,31	0,75	
LF	Docente	30	1,51	0,72	0,08
	Outra	4	0,81	0,66	
EE			Mean Rank		0,16
	Docente	30	16,62		
	Outra	4	24,13		
E	Docente	30	1,68	1,03	0,06
	Outra	4	2,75	1,02	
S			Mean Rank		0,08
	Docente	30	16,42		
	Outra	4	25,63		

Analisadas as 12 categorias, e consultando a tabela, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das categorias.

Olhando para as categorias da liderança *Laissez-Faire*, conferimos que os docentes especializados observam com mais frequência comportamentos de Gestão pela exceção passiva – MBEP (M=1,61 contra M=1,31) e *Laissez-Faire* – LF (M=1,51 contra M=0,81).

4.2.5. Percepção da liderança segundo a variável tempo de permanência no CAP

A variável tempo de permanência no CAP constitui umas das variáveis a analisar, uma vez que o Coordenador em estudo desempenha este cargo há dois anos e a maioria dos elementos da equipa usufruíram de outros coordenadores.

Para o efeito, recorreremos à aplicação dos testes One Way ANOVA e Kruskal-Wallis, para comparar mais de duas situações. O primeiro, “apresenta requisitos idênticos àqueles exigidos pelos testes paramétricos *t*-Student: variável dependente quantitativa, distribuições normais; e variâncias homogêneas” (Martinez & Ferreira, 2008, p. 117). O segundo, representa a alternativa não paramétrica ao teste anterior, “devendo ser utilizado quando não se verificam os pressupostos da normalidade ou da homogeneidade das variâncias” (Afonso & Nunes, 2011, p. 392).

Tabela 12: Análise das dimensões segundo a variável tempo de permanência no CAP

Dimensões	Categoria Profissional	N	Média	DP	<i>p-value</i>
Liderança Transformacional	< 4 anos	14	2,15	1,19	0,49
	4 a 6 anos	15	2,36	0,79	
	7 a 10 anos	3	2,28	0,23	
	> 10 anos	2	1,23	0,81	
Liderança Transaccional	< 4 anos	14	2,10	0,85	0,49
	4 a 6 anos	15	2,42	0,52	
	7 a 10 anos	3	2,25	0,33	
	> 10 anos	2	1,81	0,62	
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	< 4 anos	14	1,60	0,85	0,45
	4 a 6 anos	15	1,33	0,40	
	7 a 10 anos	3	1,92	0,44	
	> 10 anos	2	1,50	0,53	
Resultados da Liderança	< 4 anos	14	1,76	1,41	0,79
	4 a 6 anos	15	1,64	1,20	
	7 a 10 anos	3	1,44	0,78	
	> 10 anos	2	0,82	0,69	

A tabela 12 foi elaborada a partir da utilização do teste One Way ANOVA e permitiu-nos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$), quanto ao tempo de permanência no CAP. Os elementos que estão no CAP há menos tempo, só registaram uma maior frequência de observação de comportamentos relativos à categoria Resultados da Liderança.

Para a análise das categorias, recorreremos aos testes One Way ANOVA e Kruskal-Wallis (Tabela 13).

Tabela 13: Análise das categorias segundo a variável tempo de permanência no CAP

Categorias	Categoria Profissional	N	Média	DP	p-value
IIA	< 4 anos	14	1,96	1,34	0,69
	4 a 6 anos	15	1,93	0,86	
	7 a 10 anos	3	1,92	0,63	
	> 10 anos	2	1,00	0,00	
IIB	< 4 anos	14	2,30	1,04	0,54
	4 a 6 anos	15	2,83	0,55	
	7 a 10 anos	3	2,67	0,29	
	> 10 anos	2	1,25	0,71	
IM	< 4 anos	14	Mean Rank		0,61
	4 a 6 anos	15	15,93		
	7 a 10 anos	3	20,67		
	> 10 anos	2	11,50		
IS	< 4 anos	14	2,13	1,43	0,52
	4 a 6 anos	15	2,15	1,18	
	7 a 10 anos	3	2,00	0,25	
	> 10 anos	2	0,75	1,06	
IC	< 4 anos	14	1,80	1,37	0,76
	4 a 6 anos	15	2,00	1,24	
	7 a 10 anos	3	1,75	0,50	
	> 10 anos	2	1,00	1,06	
CR	< 4 anos	14	1,98	1,27	0,79
	4 a 6 anos	15	2,28	0,85	
	7 a 10 anos	3	2,17	0,58	
	> 10 anos	2	1,63	0,88	
MBEA	< 4 anos	14	Mean Rank		0,46
	4 a 6 anos	15	16,07		
	7 a 10 anos	3	20,03		
	> 10 anos	2	16,67		
MBEP	< 4 anos	14	1,73	0,85	0,28
	4 a 6 anos	15	1,38	0,65	
	7 a 10 anos	3	2,08	0,14	
	> 10 anos	2	1,13	0,18	
LF	< 4 anos	14	1,46	0,92	0,58
	4 a 6 anos	15	1,27	0,48	
	7 a 10 anos	3	1,75	0,75	
	> 10 anos	2	1,88	1,23	

EE	< 4 anos	14	Mean Rank		0,89
			18,07		
	4 a 6 anos	15	17,70		
	7 a 10 anos	3	17,33		
	> 10 anos	2	12,25		
E	< 4 anos	14	1,84	1,25	0,85
	4 a 6 anos	15	1,85	1,06	
	7 a 10 anos	3	1,83	0,76	
	> 10 anos	2	1,13	0,18	
S	< 4 anos	14	Mean Rank		0,62
			19,36		
	4 a 6 anos	15	17,03		
	7 a 10 anos	3	16,17		
	> 10 anos	2	10,00		

Nas categorias da dimensão Resultados da Liderança verificamos, através da análise da tabela, que os elementos com menos tempo de permanência no CAP registaram maiores frequências de observação de comportamentos de EE – Esforço extra (Mean Rank de 18,07) e S – Satisfação (Mean Rank de 19,36).

Na categoria IIA – Influência Idealizada atribuída, da dimensão Liderança Transformacional, também observamos um maior registo de frequência de observação, destes elementos. Contudo, realçamos, mais uma vez, que estas diferenças não são estatisticamente significativas.

4.3. Entrevista

Na análise de conteúdo da entrevista efectuada ao Coordenador do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, baseámo-nos em categorias definidas *a priori* (seleccionadas antecipadamente para nos levar ao encontro dos objectivos pretendidos) e categorias que foram introduzidas, *a posterior*, à medida que avançávamos com a pesquisa.

Todas as categorias foram inseridas numa matriz categorial (Apêndice 5) onde constam as categorias, as sub-categorias, as unidades de registo e as unidades de contexto, agrupadas nos temas orientadores da recolha de dados, mencionados no guião da entrevista.

4.3.1. Dados biográficos do Coordenador

Ao longo da entrevista, foram mencionados dados biográficos do Coordenador, que nos permitiram definir a categoria, *Perfil do Coordenador*, cujos dados foram utilizados na descrição da amostra, referidos no ponto 4.1.

4.3.2. Cargo de coordenação

O cargo de coordenação tem atribuições estabelecidas em legislação própria, mas foi nossa pretensão que o Coordenador referisse algumas funções, além das atribuídas legalmente e que enumerasse algumas características essenciais para o desempenho do cargo.

Considerando o nosso objectivo, criámos a categoria *Caracterização do cargo de coordenação*, que engloba três sub-categorias: *Legislação, Funções e Qualidades*.

Tal como foi asseverado pelo Coordenador, o cargo de coordenação foi verdadeiramente instituído aquando da publicação do DLR n.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro.

“(...) o 33/2009 é que verdadeiramente torna a figura do coordenador, uma figura instituída por lei, porque até aí era simplesmente um cargo por convite, altura em que era uma função mais de orientador (...)”

Quando questionado sobre as funções que considerava fundamentais para a coordenação do CAP, além de todas aquelas que estão instituídas na legislação, o Coordenador destacou o poder de gestão de grupo.

*“As funções que me são atribuídas, não são funções executivas, portanto, eu não tenho poder de decisão, poder de opção na maioria das situações. Eu tenho uma reunião com a minha chefe de divisão, uma reunião DAP - Divisão de Apoio Psicopedagógico, onde sou orientado com os outros coordenadores da ilha. Somos orientados no sentido daquilo que é para depois passar aos colegas, logo, é muito pouca coisa, talvez o meu **poder de gestão de grupo**, dividir a equipa para trabalho de grupo (...)”*

No que respeita às qualidades que considera essenciais para o desempenho do cargo, destacou as seguintes: gerir conflitos, trabalhar por alma, sentido de necessidade de ajudar e a capacidade de diálogo, tal como podemos confirmar nos excertos seguintes.

*“Deveria e deve-se ter a capacidade para **gerir conflitos** (...); “(...) gestão de conflitos que é tão difícil com esta equipa, tão difícil, porque há uma intransigência às vezes que é o «não concordo», «mas eu não quero»(...)”*

*“(...) eu acho que para se estar aqui na Educação Especial é preciso ter um pedacinho de alma e acho que uma das qualidades do coordenador é **trabalhar por alma** (...), não é quase um serviço, mas quase uma missão(...). Eu acho que é quase transcendental, é a capacidade de quase que amar isso, porque é um trabalho muito humano que se tem que fazer aqui, não se pode olhar como um serviço, como um mero professor de apoio.”*

*“A primeira coisa que eu considero importante, tanto para coordenador como para qualquer docente que esteja na Educação Especial, é o **sentido de necessidade de ajudar os outros**, e não é por nada que se diz crianças com necessidades especiais.”*

*“Depois, para ser coordenador, **capacidade de diálogo**. É muito, muito importante. Além de resolução de conflitos, a capacidade de diálogo. E eu digo-lhe que às vezes não é fácil, porque as pessoas às vezes têm uma*

posição que é intransigente e não estão abertas ao diálogo e depois claro, dizem que é o coordenador que não está aberto ao diálogo, e eu tenho que aceitar.”

4.3.3. Estilo de liderança

As questões colocadas sobre esta temática tinham como objectivo averiguar o conceito de liderança do entrevistado, constatar a percepção que tem do seu estilo e prática de liderança e recolher algumas características que considera fundamentais à prática da liderança.

Para a categoria *Caracterização do estilo de liderança*, definida *a priori*, criámos as seguintes sub-categorias: *Conceito*, *Percepção da liderança*, *Líder ou gestor*, *Estilo e práticas de liderança* e *Características de um líder*.

Relativamente ao conceito de liderança, o Coordenador afirmou não saber definir liderança com base na literatura existente, uma vez que nunca teve formação na área da liderança.

“(...) eu nunca tive formação sobre liderança, gestão de grupos e por aí a diante (...) fui aprendendo em serviço(...)”

No entanto, tentou definir a liderança com base na sua experiência.

“Liderar para mim não é mandar, nunca foi, como eu já disse eu não tenho esse poder executivo. Liderar eu acho que é gerir, gerir no sentido de que a equipa que se lidera, eu diria mais coordena, porque eu sou coordenador, não sei se sou um líder, não sei, mas é levar a equipa no sentido daquilo que é o objectivo da organização, o que é que se pretende.”

“(...) na minha opinião o líder é aquele que está sempre disponível para a mudança e que aquilo que alguém lhe diz, é algo que deve ser reflectido, ver até que ponto é verdade e se é algo a mudar. Isso para mim é importantíssimo.”

Ao definir a liderança, conseguimos descortinar a percepção da sua prática de liderança, em que “levar a equipa a bom porto” é um aspecto considerado por si como uma missão e não como um trabalho.

“(...) para mim a definição de líder não é quem manda, é quem consegue levar a bom porto a equipa, e até agora eu tenho conseguido fazer isso.”

“O que sei é que quero, e foi para isso que vim cá, é levar a equipa a bom porto. Que eles sintam que isto afinal é maravilhoso e ainda que dê muito trabalho, consegue-se levar os alunos àquilo que a gente pretende, a que superem o mais possível as suas dificuldades. É quase uma missão e não um trabalho.”

Quando questionado se se considerava líder ou gestor, revelou confusão, por não conhecer integralmente a conceituação dos dois termos, mas considerou-se um guia para a sua equipa. O guia que tenta levar a equipa a “bom porto”, àquilo que são os objectivos da organização.

“Não sei se sou líder ou gestor, eu acho que sou mais um guia. O meu objectivo é guiá-los a bom porto naquilo que se pretende, tanto as directivas superiores, tanto aquilo que é melhor para os alunos e aquilo que é pedido pela DREER, será mais um gestor. Mas qual é a definição de gestor e a definição de líder? Líder é a pessoa que efectivamente consegue levar a equipa a bom porto, penso eu. O gestor gere a equipa. Eu acho que acabo por ser as duas coisas.”

Relativamente à percepção do seu estilo de liderança, mencionou que inicialmente, quando começou a exercer o cargo de coordenador, conhecia a equipa, uma vez que nos anos anteriores a integrava como docente especializado, e por essa razão tentou implementar uma dinâmica de grupo em que todos se sentissem à vontade para falar de tudo o que quisessem e opinarem com total liberdade.

“(...) inicialmente eu tentei que houvesse uma dinâmica de grupo, que as pessoas sentissem à vontade para dizer tudo aquilo que achavam que

deviam dizer, e depois chegava ao fim das reuniões e sentia que se debateu, mas que não se chegou a bom porto.”

No entanto, percebeu que afinal não era a melhor postura a seguir.

*“Portanto, o **Laissez-Faire** não é. Definitivamente não é o meu estilo. Ou pelo menos deixou de ser, principalmente no princípio deste ano lectivo.”*

Implementada uma nova postura, um novo estilo, o entrevistado passa a considerá-lo como sendo um estilo autoritário, ou pelo menos considera que seja assim percebido pela sua equipa.

*“Com eles é o **autoritário**. Vou-lhe dizer porquê. A minha postura a falar com eles não é uma postura «Oh colegas, vá lá, se faz favor façam-me isso», não é submisso, e isso transparece talvez um certo autoritarismo. E eu já fui criticado disso, já fui! Também já lhes disse «colegas isso tem a ver com a minha forma de falar». Não é, repare, há coisas que eu tenho que dizer. Estou a ser muito autoritário. Então o debate, mas com o debate a gente não vai a lado nenhum. Eu acho que liderar é também necessário dizer colegas, podemos todos discutir, podemos todos não sei o quê, mas o que vem superiormente eu não tenho poder para mudar isto e aí começa o debate, começa a guerra ((risos)).”*

Autoritário no sentido em que passa à equipa aquilo que são directrizes definidas e impostas superiormente, as quais, mesmo sendo discutidas em reunião, têm que ser executadas. E, por vezes, o diálogo é boicotado pelo coordenador, uma vez que não leva a lado nenhum, ou seja, o que há para fazer, tem que ser feito.

Ao ser questionado sobre quais as características que um líder deve apresentar, o Coordenador mencionou características psicológicas, comportamentais e relacionais, nomeadamente, a resiliência, o saber ouvir, o gerir emoções e a imparcialidade.

*“(...) é preciso ter capacidade de **resiliência** enorme às situações adversas em que as pessoas não querem acatar.”*

*“**Saber ouvir e não se ofender.**”; “O saber perceber que a pessoa que está a dizer naquele momento, naquela situação, provavelmente vem com uma envolvência emocional, familiar, ou escolar, ou o que seja (...)”*

*“(...) eu represento uma DREER, em que eles estão contra um milhão de razões e talvez até contra o sistema, o governo, não sei, contra, e eu não posso levar isso a peito, porque eu acho que tenho **saber gerir as minhas emoções.**”*

*“O que eu digo é para todos e todos têm que acatar por igual e para mim isso é algo muito importante num líder. A **imparcialidade absoluta.**”*

4.3.4. Estilo de liderança vs Motivação da equipa

No que respeita a este tema, foram colocadas várias questões com objectivos distintos mas complementares. Pretendemos, assim, conhecer pormenorizadamente a prática de liderança do Coordenador, compreender a motivação subjacente ao seu estilo de liderança, averiguar a sua influência no desempenho da equipa e, de um modo geral, conhecer as características da equipa por si coordenada.

Aqui foram definidas três categorias. A primeira categoria, *Prática de liderança*, compreende as sub-categorias *Expectativas do Coordenador*, *Gosto pela profissão* e *Motivar para o desempenho*. A segunda categoria, *Motivação da equipa*, compreende as sub-categorias *Caracterização*, *Factores de desmotivação* e *Dificuldades sentidas pelo Coordenador*. A terceira categoria, *A equipa*, compreende as sub-categoria *Caracterização* e *Comunicação*.

À prática de liderança do Coordenador estão subjacentes expectativas que passam por transmitir à equipa a sua forma de ser, de estar e de amar a Educação Especial, de que a inclusão seja uma realidade e que a equipa trabalhe para a excelência.

*“Repare, uma das razões principais quando eu entrei cá, era porque **eu queria que a minha forma de ser e de estar e de amar a Educação Especial**, que para mim é algo muito emocional, algo muito intrínseco à minha pessoa, era isso que eu queria passar para a minha equipa.”; “**O que eu quero é passar essa ideia, essa forma de ser e de estar, que a profissão pode ser um prazer absoluto (...)**”*

*“Portanto, provavelmente não consigo pôr a minha forma, a minha visão, aliás a DREER também tem uma visão e a minha está muito lá. **Que a***

*inclusão seja uma realidade. **E é isso que eu quero, que a inclusão seja uma realidade.***”; “*É nesse caminho, eu não vou dizer a minha luta, mas é nesse caminho que eu todos os dias acordo, quando venho para o serviço e digo mais um dia que vou ter que fazer o melhor que sei e que posso. É isso que é o sonho da DREER, que a inclusão seja uma realidade. É isso que eu sinto.*”; “*Se eu tiver uma equipa motivada, feliz e a sentir que é mais uma missão e não tanto uma profissão, eu acho que tudo será melhor.*”

“Eu tenho uma equipa boa, mas quero que as coisas sejam melhor do que são.”

O gosto pela profissão é algo que o Coordenador assume como sendo imprescindível ao desempenho, em particular, de qualquer pessoa que trabalhe na Educação Especial. A satisfação por ajudar quem necessita e o trabalhar por gosto e não por alternativa, foram os aspectos salientados, como podemos confirmar pelo exposto a seguir.

*“(…) é uma profissão que nos pode dar o melhor pagamento que se pode ter, que é aquele pagamento que a gente sente de **satisfação porque se fez algo por alguém que necessitava.** E foi por isso que eu vim para cá. Não é mensagem, é essa forma de ser e de estar, porque eu acho que o líder não diz o que deve fazer, faz, dá o exemplo, é o exemplo vivo daquilo que é o que se deve fazer. E eu tento fazer isso!”*

*“(…) **na Educação Especial é preciso ter amor à camisola, é preciso ter algo que é muito intrínseco, repito, porque isso é algo que é muito importante que se diga. Se está aqui porque é mais uma das variantes de ser professor, eu não vejo assim. Mas, mesmo, eu não vejo assim!**”*

Ao tentarmos compreender a influência do Coordenador no desempenho da sua equipa, surgiu a sub-categoria *Motivar para o desempenho*. Ficou claro que para gerar motivação na equipa, o entrevistado tenta difundir a sua forma de ser e de estar no trabalho, tenta transmitir um sentido de missão colectivo, capaz de os mover pelo sentido e pelo valor do trabalho que realizam, procura estar sempre informado e esclarecido para poder dar o apoio de que a equipa necessita e demonstrar disponibilidade para o que for necessário.

“(...) todos os dias que passam de serviço, é o que lhe digo, eu passo a minha forma de ser e de estar, sempre sorridente, sempre à vontade, sempre disponível e isso eu acho que é motivar. É dizer que afinal podemos sorrir, mesmo com as necessidades todas deste serviço (...)”

*“(...) isto é lindo, mas para que isto seja algo maravilhoso, em que vocês se sintam absolutamente maravilhados com o que fazem, mesmo que se trabalhe mais, porque se trabalha mais na Educação Especial (...) **Que vocês se sintam realizados, se sintam com obra feita**, sintam que foram para casa, que trabalharam não sei quantas horas a mais nesse dia ou nessa semana, mas que houve alguém que beneficiou com isso, alguém que melhorou a sua vida, a forma de ser e de estar e a sua felicidade também aumentou. Isso, acho que é um pagamento que se leva daqui. É isso que eu tento motivá-los.”*

“(...) gerar tudo aquilo que eles têm que saber para fazê-lo bem feito (...) Faço questão de explicar ao pormenor, para ver se perceberam, se têm dúvidas. Isso aí, a minha consciência está perfeitamente tranquila. Faço da melhor maneira que sei e que posso.”

*“**Eu estou aqui para lhes servir. É um pedaço, o líder serve. É a pessoa que está disponível para.**”*

Ao ser questionado se encarava o seu estilo de liderança como um factor indissociável à motivação da sua equipa, a sua resposta foi peremptória.

*“**É claro que sim!**”*

Apresentado o ponto de vista do Coordenador no que respeita às formas de influenciar a equipa e a sua opinião sobre a relação estilo de liderança - motivação, eis que passamos à apresentação dos dados relativos à sua percepção sobre a motivação da equipa, que constitui uma das nossas categorias de análise.

Relativamente à sub-categoria *Caracterização*, o Coordenador considerou a sua equipa pouco motivada.

*“(...) neste momento eles **não estão muito motivados** (...); “Digo-lhe que não estão muito motivados, embora, acho que já se vai no bom caminho.”*

Sendo uma equipa pouco motivada, surgiu a sub-categoria *Factores de desmotivação*, tendo sido mencionados três factores que, no ponto de vista do Coordenador, poderão ser explicativos da pouca motivação no desempenho da equipa. Esses factores remetem para mudanças de várias ordens, nomeadamente, a situação do país em crise, a própria dinâmica da DREER, com trabalho burocrático excessivo, mudança de legislação (do Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro para o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro), implementação do Sistema de Gestão e Qualidade, e a mudança inesperada de coordenador.

*“(...) devido à conjuntura que vem, desde **o país em crise** que se está, desde as **mudanças que a DREER implementou**, como o sistema de gestão e qualidade e também a legislação que alterou, desde aquilo que estava instituído como hábitos, para não dizer vícios, que também o são, que as pessoas já tinham (...)*”

*“O trabalho é maior e é difícil motivá-los, porque pronto, **implica mais trabalho.**”*

*“**Há um trabalho burocrático que eles se queixem mesmo**, queixam-se, frontalmente (...) é claro que com a qualidade, com a nova legislação para região (...) e é o que eu lhe digo, entrei numa **altura de revolução da DREER.**”*

*“(...) como deve entender, **há pessoas que gostavam muito do António e eu ao entrar, eu ao entrar isso quer dizer que o António não está**, e há sempre um grupinho, e eu sinto muito isso, que por acaso até se senta no mesmo lugar nas minhas reuniões, em que é um grupinho, como é que vou dizer, **é o grupinho que não aceita ou que não quer aceitar.**”*

“(...) as pessoas olhavam para mim como o rapazinho novo, o que é que ele percebe disto?”

Posto isto, é compreensível que tenha surgido a nossa terceira sub-categoria, designadamente, *Dificuldades sentidas pelo Coordenador*.

A maior dificuldade denotada no decorrer da entrevista, remete para o relacionamento com alguns dos elementos da equipa, relacionamento esse que chega mesmo a ser de desrespeito para com o Coordenador, como para com os colegas da equipa.

“Eu não estou aqui para que digam bem do meu trabalho, não é esse o meu objectivo. Não estou aqui para que todos fiquem contentes com a minha presença, não é possível agradar a todos. Há sempre uns que são do contra e eu tenho que aceitá-los e isso faz parte, penso eu, de qualquer liderança. O objectivo é sempre motivá-los e é o que eu lhes digo.”

“O que eu acho é que, às vezes, as pessoas têm faltas para comigo e para com os colegas, que eles têm que saber que não é ali, não é o momento, nem a altura própria para fazer aquilo.”

“Às vezes há comentários que eu não gosto e chamo à atenção «Desculpa?! É uma dúvida e todas as dúvidas têm o direito de existir». E depois, eu estou a tirar a dúvida a essa pessoa e o resto do grupo já está noutra.”

“(…) há pessoas ali que gostam muito de picar e acho que é uma pena. Eles fazem de propósito. Eu às vezes não quero acreditar, mas depois avaliando, fazendo uma retrospectiva do que foi a reunião, tenho que admitir que foi mesmo para picar.”

No entanto, o Coordenador considera que não tem problemas em se relacionar com a equipa, mas admite que alguns elementos não o aceitam, facto que ele próprio aceita e respeita.

“(…) eu não tenho problemas em me relacionar com eles. Provavelmente eles têm problemas em me aceitarem, isso já é outra coisa.”

“(…) há pessoas que não me aceitam, eu tenho que aceitar que não me aceitam. São livres para fazer essa opção pessoal (…)”

Outra dificuldade revelada pelo Coordenador diz respeito às estratégias para motivar a equipa. Admite ser sua função motivar a equipa, mas reconhece que não consegue motivar quando lhe é impossível fornecer-lhes outras condições.

“Mas isso entristece-me imenso, porque eu acho que isso é um pedaço a minha função. Aliás, não, é a minha função! Mas como é que se motiva uma pessoa se não se lhes pode dar mais dinheiro, se não se lhes pode dar mais uma pessoa, e isso é importante que se diga, mais uma pessoa porque o horário é um horário cheio de alunos, em que eles querem dar um apoio de mais horas por semana e não conseguem, e não há ninguém.”

Constantemente, procura por em prática a sua função de elemento potenciador de motivação, de todas as formas que consegue e que sabe, pois considera que quando as pessoas trabalham por gosto, o seu desempenho é muito melhor.

*“(…) eu tento, bem, de todas as formas e feitios, que eu tenho conseguido **magicar** (…)”*

*“(…) eu estou a tentar (…) **ver onde arranjo mais formas para motivar as pessoas, para se sentirem felizes. Porque eu sei que só assim as pessoas fazem. Quando as pessoas fazem por gosto, eu sei que as pessoas vão fazê-lo bem feito, porque é intrínseco.**”*

*“**Agora garanto-lhe que (…) **todos os dias que passam e todas as pessoas que passam no meu gabinete, isso faz parte do meu trabalho, que é motivá-las para.**”***

Para um conhecimento mais pormenorizado da equipa alvo do nosso estudo, criámos a categoria denominada *A equipa*, que compreende as sub-categorias *Caracterização* e *Comunicação*.

No que respeita à caracterização, o Coordenador considera que os elementos da equipa são espontâneos, exigentes, eficientes, carismáticos, irreverentes, cumpridores e reivindicadores.

*“(…) são extremamente **espontâneos** e gostam muito de debater as ideias e os tópicos que são abordados em reunião (…)”*

*“(…) é uma equipa muito boa, muito **eficiente** e é uma equipa muito **exigente**. Exigente no sentido em que não é o acatar de uma informação que seja o mais usual, o mais usual é que se conteste aquilo que se diz (…)”*

“(...) tenho ali colegas que são de uma excelência naquilo que fazem, que eu digo-lhe, é um prazer trabalhar com eles (...)”

*“Como lhe disse, tenho uma equipa que, pronto, não vou dizer que não gosta de ser liderada, mas em que cada pessoa tem um **carisma muito próprio**, carisma que às vezes se torna difícil estarmos em uníssono.”*

*“Embora com muitos percalços pelo caminho, com muitas pessoas com a **irreverência** que têm, às vezes no extremo, extremamente difícil, mas são **cumpridores**, os prazos são cumpridos. Aquilo que é pedido, é raro o colega que escapa a data que foi pedida. Acontece, mas muito particular. Não é a regra, é a excepção à regra.”*

*“Eu sei que é uma equipa sui generis na RAM. Há pessoas que reivindicam em todas as equipas, mas esta é **em número de pessoas que gostam de reivindicar excepcionalmente grande** (...)”*

O aspecto menos positivo, diz respeito à falta de união da equipa, o que o Coordenador considera uma desvantagem, na medida em que não potencia o trabalho de equipa, assim como, dificulta o seu próprio trabalho.

“(...) eu não sinto uma equipa unida, não há uma união e já lhes disse tantos ganhos que eles podem ter em estarem juntos a trabalhar em determinado sentido, eu sinto que essa união não existindo torna o meu trabalho extremamente mais difícil.”

A comunicação do Coordenador com a equipa é estabelecida através das reuniões mensais com os docentes especializados, por e-mail, telefone/telemóvel e no gabinete, quando se trata de assuntos particulares ou de reuniões com a socióloga, com as formadoras e com as intérpretes de LGP.

*“(...) tenho uma equipa quase com quarenta pessoas, tenho uma socióloga, duas intérpretes e duas formadoras de Língua Gestual Portuguesa, que não estão nas **reuniões de equipa**, porque tenho reunião à parte com elas, porque é um trabalho completamente à parte do que os outros fazem.”*

*“Há um **e-mail** que eu criei, que só eu tenho o código (...)”*

*“O meu **telefone pessoal** continua a tocar. O telefone pessoal, o **telefone de serviço**.”*

*“Eu gosto muito de falar pessoalmente e não em reunião, porque isso fragiliza, as pessoas ficam melindradas e, é claro que, no grupo dizer qualquer coisa que seja não genérico, ou seja, que seja mais pessoal, é claro que eu também não gostaria, também não faço isso e **chamo as pessoas ao gabinete**.”*

4.3.5. Motivação para o cargo de coordenador

Esta temática incluiu questões cujas respostas nos permitiriam perceber a imagem geral que o Coordenador tem do seu cargo, averiguar a sua opinião sobre a Educação Especial e identificar alguns obstáculos à construção de Escolas Inclusivas.

Partimos da categoria *Percepção do cargo* e criámos um conjunto de sub-categorias, nomeadamente: *O menos bom, Factores de motivação, Balanço, Desejo, Intervenção do CAP e Obstáculos à inclusão*.

O Coordenador referiu como aspectos menos bons, os factos de se tratar de um cargo:

- Injusto, na medida em que “dá a cara” e é criticado por situações em que ele é apenas o transmissor das directrizes que lhe chegam superiormente.

*“Para começar eu **acho que é um cargo um pedacinho injusto**, é injusto porquê? Porque **há uma hierarquia de comando que orienta e o coordenador é que dá a cara**, é o que está verdadeiramente à frente da equipa, e isso torna a pessoa alvo.”; “Eu **acho que tenho sido altamente criticado** por coisas que não sou, eu não vou dizer o responsável, mas eu sou a imagem, e isso é a verdade, **eu sou o coordenador e sou a imagem da DREER, sou a pessoa que transmite aos colegas e é de mim que eles ouvem**.”; “Eu estou ali a representar uma organização, uma direcção regional. (...) **Ali eu sou a pessoa que tem que passar ao grupo aquilo que é preciso ser feito** (...) incomoda-me profundamente, que eles não compreendam que tem a ver com o código profissional, ao qual eu não cedo.”*

- Desgastante, particularmente, no que respeita às reuniões de equipa, em que o debate de ideias, a discussão dos assuntos são uma constante, e que muitas vezes divergem para assuntos não pertinentes.

“(…) às vezes penso que a minha reunião é uma catarse absoluta, em que as pessoas estão ali para fazer a sua catarse, não o podem fazer na escola e eu aceito um pedacinho disso. Agora, às vezes, não é salutar para mim. É desgastante. Mas isso eu ainda aguento.”

- Stressante, na medida em que cada elemento da equipa tem as suas características, os seus problemas e que, por vezes, o Coordenador tem que saber gerir a reunião com todos os factores a ela associados. No entanto, o entrevistado considera que consegue fazer uma boa gestão do stress.

“É preciso fazer uma boa gestão de stress, que é o que eu tento fazer sempre.”; “Mas sim, há um embate da necessidade, porque cada pessoa ali tem o seu problema e nós acumulamos situações”; “Que tem stress, tem. Que eu sei gerir, sei.”

- Pouco contacto com a equipa. Apesar de existir comunicação com a equipa pelos diferentes meios mencionados anteriormente, o Coordenador menciona que há pouco contacto, o que impossibilita os elementos da equipa de o conhecerem melhor.

“Eu não tenho muito contacto com eles e isso para mim é uma pena, porque eu acho que eles não me conhecem verdadeiramente.”

No decorrer da entrevista ficou bem patente a motivação do Coordenador para o desempenho do seu cargo, tornando-se obrigatório definir a sub-categoria *Factores de motivação*.

Considerámos pertinente destacar cada um dos factores de motivação separadamente e citar as respectivas palavras do entrevistado.

Sentido de realização

“Neste cargo, aquilo que verdadeiramente me alenta, é aquilo que se pode fazer pelos outros. Isto não é tanto um cargo, é uma missão. Eu quando

vejo usar tanto tempo da vida pessoal para este cargo é porque eu sinto verdadeiramente como uma missão.”

Convergência entre ideais pessoais e organizacionais

“(...) a minha visão é a visão da Sr.^a Directora e até do Sr. Secretário, que tem uma sensibilidade enorme à diferença e até os livros que ele escreve. Isso dá-me um prazer enorme que é, eu não estou a lutar contra a maré, hierarquicamente as pessoas também vêm assim. É essa visão, essa missão que me faz estar sempre a sorrir todos os dias. E isso é que é para mim a minha motivação.”

Auto-motivação

“(...) é um prazer absoluto trabalhar aqui.”; “É o prazer que eu senti. Quantas horas eu trabalhei para isso, quantas noites, quantos fins-de-semana, não me interessa, porque a minha realização pessoal está aí, está na lei de causa-efeito, que é o efeito que consegui com o trabalho (...); “Eu adoro isto!”

Desenvolvimento pessoal

*“Digam o que disserem, eu vou estar sempre a evoluir e sempre a aprender. Estou sempre aberto a qualquer mudança e isso faz de mim o coordenador que já não tem nada a ver com o coordenador que entrou.”;” (...) *eu acho que quando estamos num sítio, estamos sempre a aprender (...)*”*

Sentido de desafio

“(...) gosto de pessoas que quase me desafiem, que é o que eles fazem, porque isso também faz de mim uma pessoa que está sempre a olhar, como é que eu estou, o que é que afinal eles têm razão quando dizem aquilo, ou não têm razão, mas que me ajuda a ser cada vez melhor.”

Auto-realização

“Eu estou sempre em constante mudança. Eu adoro estar sempre a mudar, porque eu acho que a aprendizagem é constante. (...) E eu acho então, que liderar uma equipa, eu tenho tanto a aprender. Sinto-me feliz por isso. Eu gosto da constante aprendizagem.”

Trabalho em si

“Neste momento eu já domino.”; “Em relação às tarefas que eu tenho aqui para fazer, faço sem problema nenhum.”

É ainda de acrescentar que o Coordenador referiu que a sua motivação não é nem financeira, nem o gosto em mandar.

“(...) a minha motivação não é financeira, não é porque eu gosto de mandar, eu até não gosto de mandar, aliás pelo contrário (...)”

Quando questionado sobre o balanço que faz do seu mandato, que vai no segundo ano, o Coordenador afirmou convictamente que faz um balanço extremamente positivo, uma vez que lhe tem proporcionado uma enorme aprendizagem.

“Extremamente positivo. Oiça, para mim tem sido uma aprendizagem tão grande. Adoro aquilo que faço. Adoro a relação que tenho com as minhas colegas, como com as administrativas, tanto com o pessoal que trabalha cá.”

Embora faça um balanço extremamente positivo do cargo que desempenha, denotou-se alguma tristeza e até mesmo frustração nas palavras ao admitir que a percepção de alguns elementos da equipa não corresponde ao que ele desejaria. Assim, é sua aspiração que os elementos da equipa o aceitem como coordenador e que reconheçam que, apesar de ter que lhes dar ordens solicitadas superiormente, está do lado deles.

“Da parte dos meus colegas, é isso que quero que eles sintam, essa felicidade absoluta por ser eu o coordenador e não o chato que tem de lhes dar ordens que vêm de cima (...).”

“Eu tenho uma pena imensa, que eles não percebiam, que eles não entendam isso como eu estar do lado deles. Que pensem que eu sou um adversário deles, e isso incomoda-me imenso. É que eu gosto daquela equipa, gosto de trabalhar com eles e sei que sentindo que estamos todos no mesmo sentido, eles fazem-no com mais gosto, com mais eficiência do que eu provavelmente, e não.”

Quando levado a reflectir sobre a Educação Especial e a intervenção do CAP nas escolas, o Coordenador salientou que a intervenção do seu CAP é valorizada pelas escolas.

A ideia de que a Educação Especial é mais um apoio/explicação está progressivamente a mudar e a ser encarada, devidamente, como uma intervenção especializada, em que o CAP é mais um recurso à disposição da escola.

“Valorizada é (...) A Educação Especial não é mais um apoio, mais uma explicação para o aluno. É uma intervenção, e é por isso que se chama especializada não é, é uma intervenção muito diferenciada (...) Mas de modo geral eu diria que é muito positivo e acho que tentamos, a equipa de coordenação do CAP Funchal tem muito isso como objectivo, tentamos sempre que as escolas percebam que nós estamos lá sempre para os ajudar.”

Na opinião do Coordenador e pelo *feedback* que vai tendo, a DREER permite, na medida em que disponibiliza os meios e os recursos, prosseguir o trilha da inclusão.

“(...) mas a DREER nisso, eu acho que está de parabéns, disponibiliza e orienta as escolas. Oferece à escola tudo o que são os meios para chegar aos fins (...) Digo-lhe, o feedback que eu tenho, e não estou sequer há dois anos, é que muito positivo e as pessoas sentem que afinal é possível que crianças que deviam estar, segundo opiniões que eu discordo em absoluto, deviam estar numa instituição, no STE - Serviço Técnico de Educação, que eu discordo em absoluto porque isso não é inclusão, isso é segregação, conseguem estar nas escolas com os seus pares.”

Ao ser questionado sobre os obstáculos que, enquanto coordenador do CAP, encontra no caminho da construção de Escolas Inclusivas, destacou a falta de sensibilidade para a diferença, da sociedade em geral e das escolas em particular, e a falta de formação pelas universidades.

“Essa falta de sensibilidade é claro que é um entrave à verdadeira inclusão que se quer.”

*“Toda a sociedade tem que ser sensibilizada e tentamos. Todas as actividades que a DREER faz, a nossa Direcção Regional tenta muito aderir àquilo que é a educação inclusiva, à sociedade através de todos os eventos que fazemos, que são imensos (...) Portanto, **começando pela sociedade (...)** precisa de **haver mais sensibilização**. Mas há pessoas que provavelmente não estão para aí viradas. O problema, são aqueles a quem isso não interessa e que a gente tem que respeitar.”*

*“A escola vê a **Educação Especial como um recurso para que o aluno seja menos um problema para eles**. Cada vez menos esta imagem, mas ainda sinto que existe, pelo menos pelo feedback que eu tenho de alguns colegas.”*

*“(…) há um problema que eu acho que tem que ser revisto nas universidades (...) eu sei que isso já existe (...) **mas eu acho que na formação de base dos cursos superiores que se dão, de todas as áreas disciplinares e não disciplinares, já deveriam sair com formação na área da Educação Especial.**”*

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Uma vez efectuada a apresentação dos resultados obtidos, eis a altura de procedermos à análise dos mesmos, nunca esquecendo os objectivos da investigação, bem como, as questões de investigação, para as quais pretendemos obter resposta.

Numa primeira fase deste estudo empírico, pretendeu-se investigar qual o estilo de liderança do Coordenador do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, percepcionado pela sua equipa multidisciplinar.

Através da análise dos resultados apresentados no capítulo anterior, podemos constatar que os comportamentos de Liderança Transaccional são os mais frequentemente observados, seguido dos comportamentos de Liderança Transformacional e, por último, dos comportamentos de Liderança *Laissez-Faire*.

Efectivamente, não foram encontradas diferenças significativas entre a Liderança Transaccional e a Liderança Transformacional, mas, por sua vez, evidenciaram-se diferenças significativas entre a Liderança *Laissez-Faire* e as Lideranças Transaccional e Transformacional.

Assim, comportamentos como o evitar envolver-se em assuntos importantes, o esperar que as coisas corram mal antes de agir, o evitar tomar decisões, o demorar a responder a questões urgentes, são comportamentos menos observados no Coordenador.

Os comportamentos de Liderança Transaccional e de Liderança Transformacional não são claramente distinguidos, uns dos outros, pela equipa.

Os resultados obtidos são muito próximos, com ligeira vantagem para a Liderança Transaccional, revelando uma maior frequência de observação de comportamentos construtivos e correctivos, tais como: fornecer ajuda em troca do esforço e dedicação dos associados; discutir e atribuir responsabilidades a cada membro da organização; expressar satisfação quando os objectivos são atingidos; focar a atenção nas irregularidades e nos erros, manter-se a par dos mesmos e geri-los (Bass & Avolio, 2004, p. 96).

Com uma frequência de observação ligeiramente menor, estão comportamentos como: chamar a atenção dos seguidores para o que é importante, de forma a incentivá-los a verem-se a eles próprios, às oportunidades e desafios da organização de maneira

diferente; procurar otimizar o desenvolvimento individual, organizacional, de grupo e a inovação; convencer os associados a atingirem elevados níveis de potencial, bem como altos níveis de padrões morais e éticos (Bass & Avolio, 2004, p. 95).

Da análise efectuada às categorias, constatámos que a categoria com maior frequência de observação foi a IM – Inspiração Motivacional que remete para comportamentos como atribuir sentido ao trabalho, colocar desafios, inspirando optimismo e confiança no futuro, e exprimir a sua confiança de que os objectivos a atingir serão alcançados (Bass & Avolio, 2004, p. 95). Por conseguinte, a categoria com frequência de observação mais baixa foi a LF – *Laissez-Faire* que se reporta a comportamentos como evitar envolver-se quando surgem questões importantes, demorando a dar respostas, estar ausente quando necessário e evitar tomar decisões (Bass & Avolio, 2004, p. 97).

As duas categorias referidas correspondem a diferentes dimensões de liderança, nomeadamente, à Liderança Transformacional e Liderança *Laissez-Faire*, respectivamente. Facto curioso é que a categoria com maior frequência de observação não corresponde à dimensão com maior frequência de observação. Esta evidência realça a proximidade entre os valores obtidos nas dimensões Liderança Transaccional e Liderança Transformacional.

As categorias da dimensão Liderança *Laissez-Faire* são, como seria de esperar, as que obtêm menores frequências de observação.

Podemos assim afirmar que apesar do estilo de liderança mais percepcionado pela equipa multidisciplinar ser a Liderança Transaccional, esta tem uma presença partilhada com a Liderança Transformacional, o que em parte vai ao encontro dos resultados obtidos em inúmeros estudos, de que os melhores líderes são tão Transaccionais quanto Transformacionais.

Por sua vez, os estudos evidenciam um predomínio da Liderança Transformacional, o que não é corroborado pelos nossos resultados. A Liderança Transaccional envolve processos de troca, de transacção e procura que os objectivos dos seguidores sejam compatíveis entre si e se enquadrem nos objectivos da organização, ao passo que, a Liderança Transformacional remete para os efeitos nos seguidores, não só afectando os resultados ao nível individual (satisfação, compromisso e desempenho), mas também ao nível do grupo (dinâmica e resultados).

Remetendo-nos para os Resultados da Liderança, averiguámos que a categoria com maior frequência de observação foi a E – Eficácia do coordenador, seguida da EE – Esforço Extra e da S – Satisfação.

Estatisticamente foram detectadas diferenças significativas entre a categoria E – Eficácia e as categorias EE – Esforço Extra e S – Satisfação. Assim, a equipa multidisciplinar percebe no coordenador, com maior frequência, comportamentos como ir ao encontro das necessidades organizacionais, liderar um grupo que é eficaz e atender eficazmente as necessidades dos elementos da equipa relacionadas com o trabalho. Menos frequentemente são observados comportamentos da categoria S – Satisfação, tais como, usar métodos de liderança satisfatórios e trabalhar de uma forma satisfatória com cada elemento da equipa.

Encontrada a resposta para a nossa questão de partida – Qual o estilo de liderança do Coordenador? – procurámos averiguar se a percepção dos elementos da equipa diferia atendendo às variáveis género, categoria profissional e tempo de permanência no CAP.

Os resultados obtidos para a variável género, permitem verificar que a percepção dos elementos masculinos difere da dos elementos femininos, sendo estes últimos a atribuírem pontuações médias superiores em todas as dimensões e categorias, com excepção da dimensão Liderança *Laissez-Faire* e respectivas categorias, MBEP – Gestão pela excepção passiva e LF – *Laissez-Faire*.

As diferenças aferidas são estatisticamente significativas para as dimensões Liderança Transaccional e Resultados da Liderança, e para as categorias IIB – Influência Idealizada comportamentos, CR – Recompensa Contingente e EE – Esforço Extra.

Comportamentos como realçar a importância de se ter um forte sentido de obrigação e de missão colectivo, ponderar as consequências morais e éticas das suas decisões, dar assistência aos elementos da equipa em troca dos seus esforços, bem como manifestar satisfação quando estes correspondem às expectativas, levar a fazer mais do que é esperado, aumentar o desejo de obter sucesso e de trabalhar com maior dedicação, são frequentemente mais observados pelos elementos femininos da equipa.

A análise efectuada aos resultados obtidos para a variável categoria profissional evidenciam diferenças entre os grupos, mas não são estatisticamente significativas. Assim, os docentes especializados (88,2% da nossa amostra) são os que assinalam pontuações médias mais altas na dimensão Liderança *Laissez-Faire* e nas categorias

MBEA – Gestão pela excepção activa, MBEP – Gestão pela excepção passiva e LF – *Laissez-Faire*.

A análise efectuada aos resultados obtidos para a variável tempo de permanência no CAP leva-nos, igualmente, a afirmar que existem diferenças entre os grupos, mas não são estatisticamente significativas.

De um modo geral podemos referir que os elementos da equipa que estão há mais tempo no CAP (mais de 7 anos) são os que assinalam pontuações médias mais elevadas, isto é, maior frequência de observação de comportamentos associados à dimensão Liderança *Laissez-Faire* e às categorias IM – Inspiração Motivacional, MBEP – *Gestão pela excepção passiva* e LF – *Laissez-Faire*.

Concluída a análise dos resultados referentes à percepção da equipa multidisciplinar sobre o Coordenador, passamos à análise da percepção do Coordenador, sobre si próprio e sobre a equipa que coordena.

Para responder às questões de investigação relativas ao papel do Coordenador na motivação da sua equipa, a forma como o seu estilo de liderança e a sua motivação influenciam o desempenho da equipa e quais os obstáculos, por si apontados, no desempenho do cargo de coordenação, levou-nos a efectuar uma análise aprofundada de todos os dados potenciadores de um conhecimento mais fidedigno da dinâmica inerente ao cargo e ao capital humano alvo do nosso estudo.

Relativamente ao cargo de coordenação, existem atribuições e competências estabelecidas no DLR n.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro, como, por exemplo, prestar colaboração aos estabelecimentos de educação e de ensino, acompanhar e supervisionar a intervenção técnico-pedagógica dos elementos da equipa multidisciplinar, junto desses estabelecimentos, sensibilizar a comunidade educativa para a igualdade de oportunidades, entre muitas outras.

A par dessas atribuições e competências estabelecidas legalmente, existe um conjunto de funções que o Coordenador, enquanto líder de uma equipa, tem que desempenhar. A função mais abrangente é a capacidade de influenciar os elementos da equipa, pela coragem de inovar e pela capacidade de os estimular em direcção a determinados objectivos e metas estabelecidas superiormente.

O Coordenador não tem funções executivas, poder de decisão, é, portanto, o elemento que estabelece a ponte entre as orientações definidas pela DREER, através da DAP e as transmite à sua equipa multidisciplinar. Logo, o poder de gestão de grupo é, segundo o Coordenador, uma das funções fundamentais para orientar o trabalho a ser efectuado, tendo o cuidado de o comunicar à equipa de modo a que contribuam para a obtenção dos objectivos e, posteriormente, verificar se o trabalho foi realizado de acordo com o que proposto.

É sabido que lidar com pessoas, não é de todo uma tarefa fácil, porque cada um só é igual a si próprio, e lidar com uma equipa amplia essa dificuldade. Assim, o Coordenador considerou como qualidades essenciais para o desempenho do cargo de coordenação do CAP, o saber gerir conflitos, a capacidade de diálogo, o trabalhar por alma e o sentido de necessidade de ajudar as crianças e os jovens com NEE.

O surgimento de conflitos é praticamente inevitável nas situações de relacionamento entre os indivíduos. Gerir conflitos é uma capacidade para levar os intervenientes a compreenderem a causa que deu origem ao problema/conflito, analisar a situação, procurar alternativas de solução e implementá-las. Tal processo implica capacidade de diálogo, em que é imperioso que se estabeleça uma comunicação eficiente.

Trabalhar na Educação Especial requer um sentido de sensibilidade acrescido para a aceitação e prestação de apoio especializado às pessoas diferentes, pessoas que nasceram diferentes ou que a vida se encarregou de as tornar diferentes. Como Coordenador de uma equipa, em que todos os seus elementos trabalham com estas pessoas especiais, é imperioso trabalhar por gosto, amar o que se faz e sentir-se realizado por ajudar quem necessita, tornando a sua vida mais digna.

Apesar de o Coordenador não identificar o seu estilo de liderança, percebido por si, foi evidente, através das práticas de liderança, mencionadas e registadas ao longo da entrevista, que exerce liderança.

Ao definir liderança referiu ser o processo de influenciar a equipa, orientando-a para a prossecução dos objectivos da organização, tal como os autores referidos no enquadramento teórico (Carpeto & Fonseca, 2006; Chiavenato, 2003; Teixeira, 1998). No entanto, a liderança não é um processo unidireccional, ou seja, não depende unicamente da postura do Coordenador.

No decorrer do seu mandato, que vai no segundo ano, referiu que teve que adaptar a sua postura. Inicialmente, como conhecia a equipa, uma vez que a integrava como docente especializado antes de ser o coordenador, tinha uma postura, que passava por dar total liberdade à equipa para debater. Portanto, tratava-se de uma postura potenciadora da desordem e confusão, e até de desrespeito para com a figura de coordenador, uma vez que este não impunha regras. Mas com o decorrer do tempo percebeu que uma coisa era ser colega, outra coisa era ser coordenador. Foi então que sentiu a necessidade de adoptar uma postura que potenciase a participação assertiva de ambas as partes, Coordenador/equipa multidisciplinar, no sentido de um desempenho mais eficaz da equipa.

Na sua opinião, se inicialmente revelava comportamentos característicos do estilo de liderança *Laissez-Faire*, actualmente afirma terminantemente que tal não acontece. No entanto, considera que a sua equipa o encara como um líder autoritário, porque o vêem como a pessoa que determina e transmite as directrizes, que delega tarefas sem solicitar a participação da equipa no processo de decisão.

O processo de influência, mencionado pelo Coordenador, é um processo recíproco. Não só o Coordenador influencia a equipa, como a equipa influencia o Coordenador. O estilo de liderança, por si exibido, determina a eficácia do trabalho desempenhado pela equipa e as relações interpessoais entre ambas as partes, daí a importância de o líder estar aberto à mudança.

Segundo Hooper e Potter (2010, p. 23), “os líderes eficazes da mudança estão conscientes das suas forças e fraquezas e tentam capitalizar quer as suas próprias capacidades quer as dos seus colegas de trabalho.”

Enquanto líder, sente como sendo sua missão “levar a equipa a bom porto”, no sentido de contribuir, com o seu empenho e dedicação, para que a inclusão seja uma realidade. Para atingir este propósito, reconhece-se como um guia, que tenta guiar a sua equipa a “bom porto”.

Líder ou gestor? Guia. É esta a sua denominação. Mas aprofundando mais a questão, o Coordenador considera ser as duas coisas, por um lado líder, na medida em que é a pessoa que consegue efectivamente levar a equipa a bom porto, por outro lado, gestor, uma vez que gere a sua equipa para atingir esse fim.

Posto isto, as definições ostentadas vão de encontro às definições sugeridas por Bennis e Nanus (1985), em que “gerir consiste em realizar, em assumir responsabilidades, em comandar; liderar consiste em exercer uma influência, em guiar, em orientar.” (Neves, 2001, p. 395).

Na perspectiva do Coordenador, um líder deve ser detentor de características como: resiliência – capacidade de enfrentar positivamente as adversidades, de lidar com os problemas, particularmente no decorrer das reuniões de equipa; saber ouvir – pois o relacionamento interpessoal e a comunicação estão estreitamente relacionados. Trata-se de uma capacidade que pode ser desenvolvida e que deve ser aprimorada pelo líder; gerir emoções – aptidão para enfrentar e resolver as situações emocionalmente instáveis com sucesso; e, imparcialidade – não tomar partido, o tratamento é igual para todos os elementos da equipa.

A visão da DREER, que filosofia da inclusão seja uma realidade, deve ser uma visão colectiva. Os recursos humanos desta Direcção, em particular, devem partilhar dessa visão e trabalhar para que a inclusão deixe de ser utopia e passe a ser uma realidade cada vez mais evidenciada.

Efectivamente, o Coordenador partilha da mesma visão e, como tal, na sua prática de liderança estão subjacentes expectativas como passar à equipa a sua forma de ser, de estar e de amar a Educação Especial e que a equipa trabalhe para a excelência, promovendo e efectivando práticas inclusivas.

Para que a equipa trabalhe para a excelência, o Coordenador tem o papel fulcral de orientar a equipa em direcção aos objectivos ou metas determinados e de a influenciar, criando um impacto emocional tal, capaz de transformar os comportamentos de cada um, de forma a atingirem níveis de desempenho superiores.

Não podemos esquecer que o nível de desempenho está estritamente relacionado com a motivação e que esta, por sua vez, é de ordem individual. Logo, motivar a equipa no seu todo não é tarefa fácil.

Motivar a equipa é uma obrigação assumida pelo Coordenador. Como tal, tenta gerar motivação na equipa, difundindo a sua forma de ser e de estar no trabalho, transmitindo um sentido de missão colectivo, capaz de os mover pelo sentido e pelo valor do trabalho que realizam, procurando estar sempre informado e esclarecido para poder dar o apoio de que a equipa necessita e demonstrando disponibilidade para o que for necessário.

No que respeita à motivação da equipa, o Coordenador considera que não está muito motivada para o desempenho das suas funções. Para si, este facto prende-se com várias conjunturas, nomeadamente: a situação sócio-económica do nosso país, que atravessa uma crise que em nada contribui para a satisfação individual e colectiva; a dinâmica da DREER, ou seja, o trabalho burocrático que é exigido, o qual aumentou e se tornou mais exigente com a implementação e, recente, certificação do Sistema de Gestão da Qualidade, assim como a mudança de legislação que passou do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, para o DLR n.º 33/2009, de 31 de Dezembro, o qual estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na RAM; a mudança de coordenador, que foi inesperada pela equipa, a qual passou a ser coordenada por um dos elementos que integrava essa mesma equipa.

Em consequência dos factos mencionados, o Coordenador depara-se com dificuldades ao nível do relacionamento interpessoal, mais especificamente, no que respeita à sua aceitação como coordenador, por alguns dos elementos da equipa. Outra dificuldade mencionada, cujas palavras por si proferidas denotaram alguma tristeza e impotência, remete para a dificuldade em arranjar estratégias que motivem a equipa. Contudo, assume que tenta fazê-lo constantemente, de todas as maneiras que pode e que sabe.

A questão é que não existem estratégias motivacionais universais. A motivação para o trabalho é algo intrínseco, que pode ser influenciado por características situacionais e que se reflecte através dos comportamentos.

A motivação para o cargo de coordenação é, indubitavelmente, um facto. O Coordenador, assume o seu trabalho como uma missão, como sendo algo muito intrínseco a si mesmo, o que é corroborado pela perspectiva de Bergamini (2008, p. 23), de que “a motivação para um trabalho depende do significado que cada qual atribui a essa actividade”.

Podemos, assim, falar de motivação como sendo uma necessidade. A necessidade de que a equipa assuma essa missão como sua.

Remetendo para a teoria de Herzberg, foi-nos possível identificar factores motivacionais, ou seja, condições internas que contribuem directamente para a satisfação do Coordenador no desempenho do seu cargo. Esses factores são, especificamente, o sentido de realização, o desenvolvimento pessoal, a auto-motivação,

o sentido de desafio, a auto-realização, o trabalho em si e a convergência entre os ideais pessoais e organizacionais, ou seja, o prazer de partilhar a mesma visão e missão dos seus superiores hierárquicos.

O salário, considerado por Herzberg como factor higiénico, foi referido, mas o Coordenador deixou bem claro que a sua motivação não era financeira, até porque o subsídio de coordenação acresce um valor inferior a vinte euros ao subsídio de especialização.

O significado que o trabalho que realiza assume e a convergência entre os valores pessoais e organizacionais, constituem factores de mediação entre a motivação e o desempenho do Coordenador.

Evidentemente, as pessoas trabalham por uma série de razões diferentes, e o sucesso de qualquer organização envolve o nível de motivação de cada uma.

A motivação de cada elemento da equipa, passa, em primeiro lugar, por gostar de fazer parte dessa equipa e do trabalho que desenvolve, e aqui o Coordenador é um elemento fundamental para que isso aconteça. Um ambiente de trabalho agradável, constitui também um factor importante para a satisfação do trabalho que realizam.

Tendo sido nosso objectivo averiguar a percepção do Coordenador sobre o cargo de coordenação, ficámos a saber que faz um balanço extremamente positivo, pois o trabalho que desempenha, permite-lhe uma aprendizagem constante, que o enriquece pessoalmente. Mesmo as situações menos agradáveis, são encaradas como sendo construtivas.

Como aspectos menos positivos associados ao cargo, referiu tratar-se de um cargo: injusto – na medida em que representa a DREER, que determina as directrizes e que o Coordenador tem de as fazer chegar à equipa multidisciplinar. Por vezes, as directrizes são contestadas pela equipa e o Coordenador nada pode fazer para as alterar; desgastante – em que as reuniões de equipa, por vezes, tendem para um desvio do que é imperioso tratar; stressante – pois gerir pessoas, implica lidar com a carga emocional que manifestam, directa ou indirectamente, com ou sem intenção.

No entender de Bergamini (2008, p. 148), “quando se tem uma atitude mais positiva diante de certo acontecimento ou situação, a probabilidade de desgaste pessoal é menor. Contrariamente, quando alguém se sente perigosamente ameaçado em dada

circunstância, isto é, quando a atitude daquele que enfrenta é altamente negativa, a probabilidade de ocorrência de stress é praticamente inevitável.”

O contacto que estabelece com os elementos da equipa (reuniões, telefone/telemóvel e e-mail) foi, igualmente, apontado. Para si, é um aspecto que impossibilita a equipa de o conhecer melhor enquanto profissional e pessoa. Assim, é seu desejo que os elementos da equipa multidisciplinar o aceitem como coordenador e o reconheçam como a pessoa que está ali para os apoiar e para os orientar.

É de salientar, que apesar de se deparar com alguns percalços, sobretudo ao nível do relacionamento interpessoal, o Coordenador afirmou gostar da equipa, gostar de trabalhar com eles.

Os elementos da equipa são caracterizados pelo Coordenador como sendo espontâneos, exigentes, eficientes, carismáticos, irreverentes, cumpridores e reivindicadores. A característica negativa que lhes atribui, é a desunião.

Considerando os obstáculos apontados pelo Coordenador no desempenho do cargo de coordenação, foi destacada a falta de sensibilidade para a diferença, pela sociedade em geral e pelas escolas em particular.

A falta de sensibilidade por parte das pessoas que integram instituições de educação e ensino, bem como a falta de predisposição para alterarem esse estado, comprometem a atribuição definida na alínea h, do artigo 14.º, do DLR n.º 33/2009/M, de 1 de Dezembro, “Sensibilizar a comunidade educativa para a igualdade de oportunidades a prosseguir com o desenvolvimento curricular, diversificação das estratégias pedagógicas e diferenciação pedagógica, consentânea com o princípio da escola inclusiva”.

Felizmente têm-se verificado evoluções ao nível desse paradigma, pelo que vai sendo cada vez mais a exceção e não a regra.

A sensibilização passa, para o Coordenador, por uma maior aposta na formação em Educação Especial, pelas universidades.

Quanto à intervenção do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, o Coordenador referiu que, de um modo geral, é valorizada pelas escolas, na medida em que a DREER disponibiliza os recursos humanos e materiais necessários, e a prestação da equipa

multidisciplinar é considerada uma mais-valia pelas escolas onde desempenham serviço especializado.

CONCLUSÃO

A presente investigação empírica tem como tema: “Estilo de liderança e papel do Coordenador do CAP na motivação da sua equipa”.

O ponto de partida, norteado por motivações pessoais e profissionais, levou-nos à definição dos objectivos de investigação que constituíram, como assevera Pacheco (2006, p. 16), a nossa orientação na prossecução dos percursos inicialmente inventariados.

É chegada a altura de afirmarmos que os objectivos a que nos propusemos foram atingidos, na medida em que conseguimos obter respostas às nossas questões de investigação.

A primeira questão remetia para o estilo de liderança apresentado pelo Coordenador do CAP Funchal – 2.º, 3.º Ciclos e Secundário, segundo a percepção da equipa multidisciplinar. Através da análise dos dados recolhidos nos questionários aplicados aos elementos da equipa, concluímos, que estes verificam uma presença partilhada de comportamentos de Liderança Transaccional e de Liderança Transformacional, com ligeira vantagem para os primeiros.

A entrevista efectuada ao Coordenador foi de uma importância fulcral, pois permitiu-nos obter um conhecimento mais aprofundado sobre o cargo que desempenha, sobre si próprio, desde as suas práticas de liderança à motivação subjacente ao desempenho do cargo, bem como, a influência que exerce no desempenho da equipa.

É indiscutível a importância que um líder motivado e motivador assume, com o seu papel e funções estratégicas, para obter, juntamente com a equipa, os objectivos da organização. Portanto, o sucesso da intervenção do CAP é determinado pelo nível de desempenho obtido individualmente e colectivamente.

Ao Coordenador compete personificar um conjunto de posturas e atitudes que promovam a motivação dos elementos da equipa. Uma motivação eficiente passa pela capacidade do líder em fazer com que a equipa dê o seu melhor. Mas assumir o cargo de coordenador não é uma tarefa fácil, pois exige muita competência, dedicação e um sentido de visão colectivo, capaz de direccionar a equipa, no seu todo, para uma finalidade comum.

No entender de Gooch e McDowell (1988, p. 51) “a motivação é uma força que se encontra no interior de cada pessoa e que pode estar ligada a um desejo. Uma pessoa não consegue jamais motivar alguém; o que ela pode fazer é estimular a outra pessoa”. O Coordenador depara-se, assim, com a árdua tarefa de estimular a equipa, em que cada um dos elementos que a constitui tem as suas motivações, determinadas por desejos próprios, pois, indiscutivelmente, nem todos fazem as mesmas coisas pelos mesmos motivos.

Tal como mencionamos na primeira parte desta dissertação, a motivação consiste num conjunto de forças internas que impulsionam cada indivíduo para atingir determinado objectivo em resposta a um estado de necessidade, de carência. Portanto, quanto maior for esse estado, maior será a motivação para alcançar uma determinada meta.

Da investigação que levamos a cabo, foi notória a motivação do Coordenador para o desempenho do cargo de coordenação, através do significado que atribuiu ao trabalho que realiza e à satisfação pela convergência entre os ideais pessoais e organizacionais. Contudo, no que diz respeito à sua equipa, considerou-a pouco motivada.

Não podemos esquecer que uma organização só existe quando um conjunto de pessoas trabalha para a mesma finalidade e são mutuamente responsáveis pelos resultados alcançados. Por conseguinte, o sucesso da organização é ditado pelo nível de desempenho obtido.

O cerne da questão é a premissa de que a motivação está directamente relacionada com o desempenho. Logo, o sucesso do CAP não é assegurado apenas pela motivação do Coordenador, mas também, pela motivação da equipa.

Segundo Blanchard (2010, p. 159), “desenvolver equipas altamente eficazes, tal como desenvolver uma grande organização, começa com uma imagem daquilo para que estamos a apontar – o alvo”.

O alvo a que se refere o autor, é, no nosso estudo, “que a filosofia da inclusão seja uma realidade”. Esta visão da DREER é também partilhada pelo Coordenador do CAP. A resposta à questão de investigação, “Qual o papel do Coordenador do CAP na motivação da sua equipa?” prende-se com essa visão e com o sentido de missão de fazer com que cada elemento da equipa a assuma como sua.

Como já mencionamos, a motivação é de ordem individual, daí a dificuldade em motivar a equipa no seu todo. Além disso, não existe um mecanismo universalmente consistente que seja passível de se aplicar a todos.

Erroneamente, atribuímos demasiada atenção aos comportamentos, o que em parte é compreensível, por se tratar de um aspecto do desempenho humano que facilmente podemos avaliar. No entanto, segundo Hooper e Potter (2010, p. 116), a qualidade do desempenho é determinada pelas crenças e valores que cada elemento tem da organização e o grau de convicção de que a sua contribuição é valorizada.

Ao Coordenador, compete influenciar os elementos da equipa actuando individualmente ao nível da identidade, crenças e valores, e não somente tentar modificar os comportamentos ou criar um ambiente diferente. A este respeito, os mesmos autores afirmam que “o líder tem de prestar atenção ao ambiente, comportamento, cultura, capacidade, crenças, valores e identidade, tudo ao mesmo tempo” (2010, p. 116).

Centrando-nos na questão “De que forma o estilo de liderança e a motivação do Coordenador influenciam o desempenho da equipa?”, podemos afirmar que a influência passa pela prática de comportamentos de Liderança Transformacional como, por exemplo, falar à equipa sobre as suas crenças e valores, realçar a importância de se ter um forte sentido de obrigação, enfatizar a importância de se ter um sentido de missão colectivo, apresentar uma visão motivadora do futuro e falar com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar.

A prática destes comportamentos foi relatada pelo Coordenador e corroborada pelos resultados obtidos no questionário aplicado à equipa. Por conseguinte, a equipa também identificou uma elevada frequência de comportamentos de Liderança Transaccional, tais como, focar a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras, manter-se a par de todos os erros e direccionar a atenção para o incumprimento de regras.

Relativamente à última questão de investigação, “Quais os obstáculos apontados pelo Coordenador do CAP no desempenho do cargo de coordenação?”, foram assinalados a falta de formação em Educação Especial pelas universidades, particularmente nos cursos via ensino, e a falta de sensibilização para a *diferença*, pela sociedade em geral e pelas escolas, em particular, que comprometem a intervenção assertiva, eficaz e eficiente da equipa da CAP junto dos estabelecimentos de educação e ensino.

Apesar dos obstáculos mencionados pelo Coordenador, temos que reconhecer que o trilho da inclusão já segue o seu caminho, mesmo que seja com pequenos passos. Assim, é fundamental que a Sociedade seja mais humana, que aceite e respeite todos os seus cidadãos. Quanto às Escolas, é nossa ambição que se respeitem as diferenças e que o direito à educação seja para todos e para cada um, ou seja, que cada vez mais a “Escola para Todos”, proclamada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.11), seja uma realidade e não uma utopia.

Sublinhamos, mais uma vez, que o estudo de investigação aqui apresentado se desenvolveu a partir de motivações pessoais e profissionais, que em muito contribui para um nível superior de enriquecimento individual. Não foi nosso propósito estabelecer generalizações, mas sim, dar início ao estudo da liderança e da motivação, nos Centros de Apoio Psicopedagógico, que integram a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação, da Região Autónoma da Madeira. Portanto, fica desde já lançado o desafio para investigações futuras.

Antes de darmos por terminada a dissertação, temos a referir as limitações encontradas no desenrolar do nosso trabalho. Essas limitações remetem para a dimensão da amostra, que constitui somente um dos onze CAP's e para a dificuldade em efectuar o tratamento dos dados da entrevista, dada a inexperiência no uso deste instrumento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, A. & Nunes, C. (2011). *Estatística e Probabilidades. Aplicações e Soluções em SPSS*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bass, B. & Avolio, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Third Edition. Manual and Sampler Set. Published by Mind Garden.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bergamini, C. W. (Abr./Jun. de 1990). Motivação: Mitos, Crenças e Mal-entendidos. *Revista de Administração de Empresas*, pp. 23-34.
- Bergamini, C. W. (1994). *Liderança - Administração do sentido*. São Paulo: Atlas.
- Bergamini, C. W. (2008). *Motivação nas Organizações*. 4ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Bilhim, J. A. (2005). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. 4.ª Edição. Universidade Técnica de Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blanchard, K. (2010). *Um nível superior de liderança*. 4ª edição. Lisboa: Actual Editora.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cardoso, L. (1997). *Gestão Estratégica das Organizações. Ao encontro do 3º Milénio*. 2ª Edição. Lisboa: Editora Verbo.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. E. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico "Saber-Fazer" da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.

- Chiavenato, I. (1982). *Administração de empresas: uma abordagem contingencial*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7.^a Edição. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2005). *Gerenciando com as Pessoas: Transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2006). *Princípios da Administração. O Essencial em Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier. (Reabilitação, 2010)
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa, J.; Mendes, A.; Ventura, A. (org), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, M. P. et al. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. 6.^a Edição. Lisboa: Editora RH, Lda.
- DREER (2010). *Relatório de Actividades 2010*. Região Autónoma da Madeira: Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação.
- Estanqueiro, A. (1992). *Saber Lidar com as Pessoas - Princípios da comunicação interpessoal*. 14.^a Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreira, J. M. Carvalho; Neves, J.; Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, A., Diogo, C., Ferreira, M.; Valente, A. C. (2006). Construção e validação de uma Escala Multi-Factorial de Motivação no Trabalho (Multi-Moti). *Comportamento Organizacional e Gestão* 12 (2) , pp. 187-198.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Gooch, B. J. & Mc Dowell, P. J. Use of anxiety to motivate. *Personnel Journal*, EUA. Apr. 1998.
- Gomes, A. R. & Cruz, J. (jul./set. de 2007). Abordagem carismática e transformacional: modelos conceptuais e contributos para o exercício da liderança. *PSICOL. USP* 18(3), pp. 143-161.

- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hooper, A. & Potter, J. (2010). *Liderança Inteligente. Criar a Paixão pela Mudança*. 8ª Edição. Lisboa: Actual Editora.
- Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de Liderança*. 4ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Lourenço, P. R. (2000). Liderança e eficácia: uma relação revisitada. *Psychologica* 23 , pp. 119-130.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), Instituto Superior de Psicologia Aplicada, pp. 65-90.
- Montserrat, X. (2004). *Como motivar - Dinâmicas para o sucesso*. Porto: Edições ASA.
- Neves, J. (2001). O processo de liderança. In J. M. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano. *Manual de Psicologia das Organizações* (pp. 377-402). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Pacheco, J. A. (2006). Um Olhar sobre o Processo de Investigação. In Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2008). *SPSS Guia Prático de Utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Puglisi, M. L. & Franco, B. (2005). *Análise de conteúdo*. 2ª Edição. Brasília: Líber Livro.
- Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas Organizações - teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A. (2000). Os motivos de sucesso, afiliação e poder - Desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Análise Psicológica*, 18 (3), 335-344.
- Rego, A. & Cunha, M. (2004). *A Essência da Liderança – Mudança, Resultados, Integridade*. 2ª Edição. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Robbins, S. (2002). *comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.

- Sampaio, A. (2004). *Comportamento e cultura organizacional*. Lisboa: EDIUAL.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, M. M. (2004). *Desenvolvimento Organizacional: Gerir as Organizações em Tempo de Mudança*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. 3.^a Edição. Porto Alegre: Bookman.
- Yukl, G. A. (1989). Managerial Leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, 15 , 251-289.

Sítios da internet

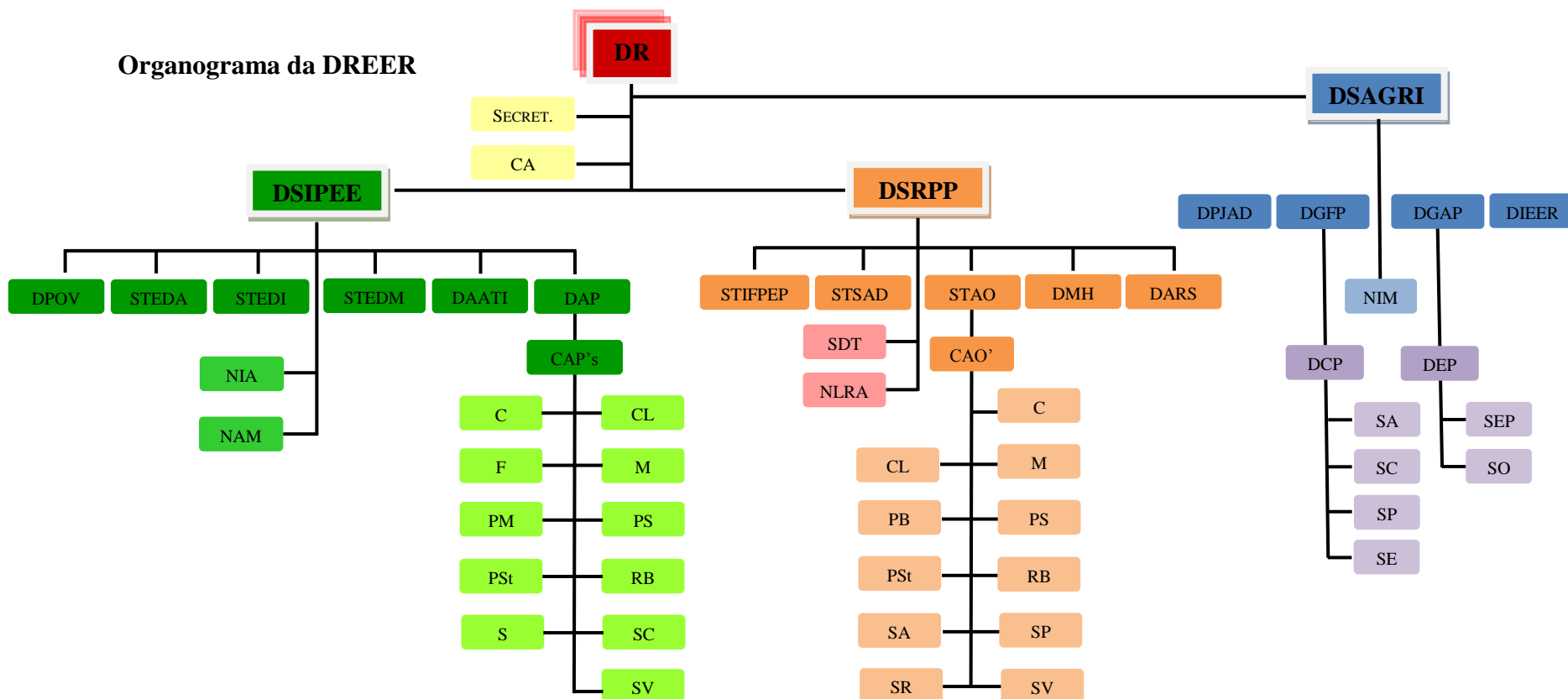
www.mindgarden.com

Legislação consultada

- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de Dezembro de 2009. *Diário da República n.º 252 – 1ª Série*. Região Autónoma da Madeira.
- Decreto Regulamentar Regional n.º 14/2008/M, de 30 de Junho de 2008. *Diário da República n.º 124 – 1ª Série*. Região Autónoma da Madeira.
- Despacho n.º 89/2008 de 11 de Novembro de 2008. *Jornal Oficial – II Série, Número 216*. Região Autónoma da Madeira.
- Portaria n.º 192/2008 de 31 de Outubro de 2008. *Jornal Oficial – I Série, Número 138*. Região Autónoma da Madeira.

ANEXOS

Organograma da DREER



Legenda: DR - Director Regional / SECRET. – Secretariado / CA – Conselho Administrativo / DSAGRI – Direcção de Serviços de Apoio, Gestão de Recursos e Investigação / DPJAD – Divisão de Pareceres Jurídicos e Acção Disciplinar / DGFP – Divisão de Gestão Financeira e Patrimonial / DGAP – Divisão de Gestão e Administração de Pessoal / DIEERS – Divisão de Investigação em Educação Especial, Reabilitação e Sobredotação / NIMI – Núcleo de Informação, Multimédia e Informática / DCPT – Departamento de Contabilidade, Património e Tesouraria / DEP – Departamento de Expediente e Pessoal / SA – Secção de Aprovisionamento / SC – Secção de Contabilidade / SP – Secção de Património / SEC – Secção de Equipamento e Conservação / SEP – Secção de Expediente e Pessoal / SOA – Secção de Organização e Arquivo / DSIPEE – Direcção de Serviços de Intervenção Precoce e Educação Especial / DPOV – Divisão de Psicologia e Orientação Vocacional / STEDA – Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva / STEDI – Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual / STEDMV – Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Motora e Visual / DAATIC – Divisão de Acessibilidade e Adaptação das Tecnologias de Informação e Comunicação / DAP – Divisão de Apoio Psicopedagógico / CAP's – Centros de Apoio Psicopedagógicos / CAP-C – Centro de Apoio Psicopedagógico da Calheta / CAP-CL – Centro de Apoio Psicopedagógico de Câmara de Lobos / CAP-F – Centro de Apoio Psicopedagógico do Funchal / CAP-M – Centro de Apoio Psicopedagógico de Machico / CAP-PS – Centro de Apoio Psicopedagógico da Ponta do Sol / CAP-PM – Centro de Apoio Psicopedagógico do Porto Moniz / CAP-PSt – Centro de Apoio Psicopedagógico do Porto Santo / CAP-RB – Centro de Apoio Psicopedagógico da Ribeira Brava / CAP-S – Centro de Apoio Psicopedagógico de Santana / CAP-SC – Centro de Apoio Psicopedagógico de Santa Cruz / CAP-SV – Centro de Apoio Psicopedagógico de São Vicente / NIA – Núcleo de Inclusão pela Arte / NAMA – Núcleo de Actividade Motora Adaptada / DSRPPD – Direcção de Serviços de Reabilitação Psicossocial e Profissional de Deficientes / STIFPEPD – Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes / STSADP – Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda / STAO - Serviço Técnico de Actividades Ocupacionais / CAO's – Centros de Actividades Ocupacionais / CAO-C - Centros de Actividades Ocupacionais da Camacha / CAO-CL - Centros de Actividades Ocupacionais de Câmara de Lobos / CAO-M - Centros de Actividades Ocupacionais de Machico / CAO-PB - Centros de Actividades Ocupacionais do Pico dos Barcelos / CAO-PS - Centros de Actividades Ocupacionais da Ponta do Sol / CAO-PSt - Centros de Actividades Ocupacionais do Porto Santo / CAO-RB - Centros de Actividades Ocupacionais da Ribeira Brava / CAO-SA - Centros de Actividades Ocupacionais de Santo António / CAO-SP - Centros de Actividades Ocupacionais de São Pedro / CAO-SR - Centros de Actividades Ocupacionais de São Roque / CAO-SV - Centros de Actividades Ocupacionais de São Vicente / DMH – Divisão de Motricidade Humana / DARS – Divisão de Apoio e Reabilitação Social / SDT – Serviço de Diagnóstico e Terapêutica / NLRA – Núcleo de Lares e Residências Apoiadas.

**Descrição dos itens do MLQ, categorias e dimensões da liderança
Transformacional, transaccional e *laissez-faire* e dos resultados da liderança**

Item	Categoria	Dimensão
10 - Gera orgulho nos elementos da sua equipa por estarem associados a ele 18- Vai para além dos seus interesses pessoais para o bem do grupo 21- Age de forma a incutir respeito por ele 25- Exibe um sentido de poder e de confiança	IIA Influência Idealizada - atribuída	Liderança Transformacional
6- Fala sobre as suas crenças e valores mais importantes 14- Realça a importância de se ter um forte sentido de obrigação 23- Pondera as consequências morais e éticas das suas decisões 34- Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão colectivo	IIB Influência Idealizada - comportamentos	
9- Fala com optimismo sobre o futuro 13- Fala com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar 26- Apresenta uma visão motivadora do futuro 36- Manifesta confiança que os objectivos serão alcançados	IM Inspiração Motivacional	
2- Examina situações críticas questionando se são apropriadas 8- Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas 30- Faz com que eu olhe para os problemas de diferentes perspectivas 32- Sugere novas formas de realizar e completar as tarefas	IS Estimulação Intelectual	
15- Investe tempo a formar e a ajudar a resolver os problemas 19- Trata-me como um indivíduo e não apenas como mais um membro da equipa 29- Considera cada elemento da equipa como tendo diferentes necessidades, capacidades e aspirações das dos outros elementos 31- Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes	IC Consideração Individual	
1- Dá-me assistência em troca dos meus esforços 11- Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho 16- Deixa claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos 35- Manifesta a sua satisfação quando eu correspondo às expectativas	CR Recompensa Contingente	Liderança Transaccional
4- Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras 22- Concentra as suas atenções em lidar com erros, reclamações e falhas 24- Mantém-se a par de todos os erros 27- Direciona a minha atenção para o incumprimento de regras	MBEA Gestão pela excepção - activa	
3- Não interfere nos problemas até ao momento em que eles se tornam graves 12- Espera que algo corra mal para começar a agir 17- Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar 20- Demonstra que os problemas devem tornar-se graves antes de começar a agir	MBEP Gestão pela excepção - passiva	
5- Evita envolver-se quando surgem questões importantes 7- Está ausente quando necessário 28- Evita tomar decisões 33- Demora a responder às questões urgentes	LF <i>Laissez-Faire</i>	Liderança <i>Laissez-faire</i>
39- Leva-me a fazer mais do que o esperado 42- Aumenta o meu desejo de obter sucesso 44- Aumenta a minha vontade de trabalhar com maior dedicação	EE Esforço Extra	Resultados da Liderança
37- É eficaz em atender as minhas necessidades relacionadas com o trabalho 40- É eficaz em representar-me aos níveis hierárquicos superiores 43- É eficaz em ir ao encontro das necessidades organizacionais 45- Lidera um grupo que é eficaz	E Eficácia	
38- Usa métodos de liderança que são satisfatórios 41- Trabalha comigo de uma forma satisfatória	S Satisfação	

Fonte: (adaptado de Bass & Avolio, 2004)



Questionário

O presente questionário é parte da investigação conducente à realização de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, na Universidade da Madeira e tem como objectivo averiguar o **Estilo de Liderança** do Coordenador do CAP.

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA

Desenvolvido por Bruce Avolio e Bernard Bass

Seguidamente encontram-se quarenta e cinco itens descritivos. Indique quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa ao Coordenador.

- i. Marque a sua resposta com um círculo à volta do número.
- ii. Se desejar mudar uma resposta, faça um X na resposta errada e coloque o círculo à volta do número que pretende.
- iii. Utilize a seguinte escala:

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente, se não sempre
0	1	2	3	4

O Coordenador:

1.	Dá-me assistência em troca dos meus esforços	0	1	2	3	4
2.	Examina situações críticas questionando se são apropriadas	0	1	2	3	4
3.	Não interfere nos problemas até ao momento em que eles se tornam graves	0	1	2	3	4
4.	Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras	0	1	2	3	4
5.	Evita envolver-se quando surgem questões importantes	0	1	2	3	4
6.	Fala sobre as suas crenças e valores mais importantes	0	1	2	3	4
7.	Está ausente quando necessário	0	1	2	3	4
8.	Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas	0	1	2	3	4
9.	Fala com optimismo sobre o futuro	0	1	2	3	4
10.	Gera orgulho nos elementos da sua equipa por estarem associados a ele	0	1	2	3	4
11.	Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	0	1	2	3	4
12.	Espera que algo corra mal para começar a agir	0	1	2	3	4
13.	Fala com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar	0	1	2	3	4
14.	Realça a importância de se ter um forte sentido de obrigação	0	1	2	3	4
15.	Investe tempo a formar e a ajudar a resolver os problemas	0	1	2	3	4

16.	Deixa claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objectivos de desempenho são atingidos	0	1	2	3	4
17.	Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar	0	1	2	3	4
18.	Vai para além dos seus interesses pessoais para o bem do grupo....	0	1	2	3	4
19.	Trata-me como um indivíduo e não apenas como mais um membro da equipa	0	1	2	3	4
20.	Demonstra que os problemas devem tornar-se graves antes de começar a agir	0	1	2	3	4
21.	Age de forma a inculcar respeito por ele	0	1	2	3	4
22.	Concentra as suas atenções em lidar com erros, reclamações e falhas	0	1	2	3	4
23.	Pondera as consequências morais e éticas das suas decisões	0	1	2	3	4
24.	Mantém-se a par de todos os erros	0	1	2	3	4
25.	Exibe um sentido de poder e de confiança	0	1	2	3	4
26.	Apresenta uma visão motivadora do futuro	0	1	2	3	4
27.	Direcciona a minha atenção para o incumprimento de regras	0	1	2	3	4
28.	Evita tomar decisões	0	1	2	3	4
29.	Considera cada elemento da equipa como tendo diferentes necessidades, capacidades e aspirações das dos outros elementos ..	0	1	2	3	4
30.	Faz com que eu olhe para os problemas de diferentes perspectivas	0	1	2	3	4
31.	Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes	0	1	2	3	4
32.	Sugere novas formas de realizar e completar as tarefas	0	1	2	3	4
33.	Demora a responder às questões urgentes	0	1	2	3	4
34.	Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão colectivo ...	0	1	2	3	4
35.	Manifesta a sua satisfação quando eu correspondo às expectativas .	0	1	2	3	4
36.	Manifesta confiança que os objectivos serão alcançados	0	1	2	3	4
37.	É eficaz em atender as minhas necessidades relacionadas com o trabalho	0	1	2	3	4
38.	Usa métodos de liderança que são satisfatórios	0	1	2	3	4
39.	Leva-me a fazer mais do que o esperado	0	1	2	3	4
40.	É eficaz em representar-me aos níveis hierárquicos superiores	0	1	2	3	4
41.	Trabalha comigo de uma forma satisfatória	0	1	2	3	4

42.	Aumenta o meu desejo de obter sucesso	0	1	2	3	4
43.	É eficaz em ir ao encontro das necessidades organizacionais	0	1	2	3	4
44.	Aumenta a minha vontade de trabalhar com maior dedicação	0	1	2	3	4
45.	Lidera um grupo que é eficaz	0	1	2	3	4

Elementos de caracterização

Género: Masculino Feminino

Idade: Menos de 35 Entre 36 e 45 Mais de 45

Nível de ensino: 2.º e 3.º Ciclos Secundário

Categoria profissional:

Docente Especializado

Outras Especificar _____

Situação profissional:

Contratado Quadro de Zona Pedagógica Quadro de Escola

Tempo de permanência neste CAP:

< 4 anos 4 a 6 anos 7 a 10 anos > 10 anos

Obrigada pela sua colaboração.


APÊNDICES

Ex.ma Senhora Directora Regional de Educação
Especial e Reabilitação
Quinta Olinda
Rua D. João n.º57
9054-510 Funchal

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um estudo de investigação no CAP – Funchal (2.º, 3.º CEB e Secundário).

Liliana Celeste Carvalho Gonçalves, natural de Fafe, portadora do Bilhete de Identidade nº 11818252, emitido pelo Arquivo de Identificação do Funchal, a 04/10/2005, residente na Rua Princesa D. Amélia, Edifício Princesa 22, 3ºB, 9000-019 Funchal, com o contacto móvel nº 963063820, docente especializada, no Quadro de Zona Pedagógica da Ribeira Brava, a exercer funções na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade – Campanário e a frequentar o 2.º ano do mestrado na área das Ciências da Educação – Administração Educacional, na Universidade da Madeira, vem, por este meio, solicitar autorização a V.ª Ex.ª para a realização de uma investigação empírica relativa ao tema da dissertação: **Estilo de liderança e papel do coordenador do CAP na motivação da sua equipa.**

Apresentando os melhores cumprimentos, pede deferimento,

autorizo
24/11/2010


Campanário, 24 de Novembro de 2010

A docente especializada

Liliana Celeste Carvalho Gonçalves

(Liliana Celeste Carvalho Gonçalves)

Guião da entrevista

Que funções considera fundamentais para a coordenação do CAP?

Refira qualidades essenciais a um bom Coordenador do CAP?

Actualmente discute-se muito o conceito de liderança. O que significa para si liderança?

Enquanto Coordenador do CAP, de que forma se encara: como gestor ou como líder?

Como Coordenador do CAP privilegia algum estilo ou práticas de liderança?

Que características (psicológicas, comportamentais e relacionais) deve ter um líder?

Considera que existe influência do tipo de liderança implementado por si no desempenho da sua equipa? Porquê?

Encara o seu estilo de liderança como um factor indissociável à motivação da sua equipa?

Considera que lidera uma equipa motivada para o desempenho das suas funções?

O que faz para que haja motivação e satisfação no desempenho da sua equipa?

Como Coordenador tem ou sente alguma dificuldade em realizar determinadas tarefas (relações interpessoais/administrativas/pedagógicas)?

Como é que estabelece comunicação com a sua equipa?

Para si, o que é o bom e o menos bom de ser coordenador?

Considera que este cargo é stressante? A quê ou a quem atribui esse stress?

O que o motiva para o desempenho deste cargo?

Até ao momento, qual é o balanço que faz do seu mandato? Costuma fazer uma autoavaliação?

Reflectindo sobre a Educação Especial, qual o papel e importância da intervenção do CAP nas escolas?

Considera a intervenção da Educação Especial devidamente valorizada nas escolas?

Quais os obstáculos que o Coordenador do CAP encontra no caminho da construção de uma Escola Inclusiva?

Guião de blocos orientadores da entrevista

	Objectivos	Observações
BLOCO I Legitimação da entrevista	<p>Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização desta entrevista.</p> <p>Informar sobre a importância da participação do entrevistado.</p> <p>Esclarecer o uso dos dados fornecidos.</p>	<p>Frisar que se trata de um estudo de investigação integrado na dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional.</p> <p>Esclarecer os objectivos da entrevista.</p> <p>Informar que os dados fornecidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista.</p>
BLOCO II Cargo de coordenação	<p>Enumerar algumas funções inerentes ao cargo.</p> <p>Enumerar algumas qualidades para o desempenho do cargo.</p>	<p>Que funções considera fundamentais para a coordenação do CAP?</p> <p>Refira qualidades essenciais a um bom Coordenador do CAP?</p>
BLOCO III Estilo de liderança	<p>Averiguar o conceito de liderança do Coordenador.</p> <p>Constatar a percepção do seu estilo de liderança.</p> <p>Enumerar algumas características de um líder.</p>	<p>Actualmente discute-se muito o conceito de liderança. O que significa para si liderança?</p> <p>Enquanto Coordenador do CAP, de que forma se encara: como gestor ou como líder?</p> <p>Como Coordenador do CAP privilegia algum estilo de liderança?</p> <p>Que características (psicológicas, comportamentais e relacionais) deve ter um líder?</p>

<p>BLOCO IV Estilo de liderança vs motivação da equipa</p>	<p>Conhecer a opinião do Coordenador sobre a sua prática de liderança.</p> <p>Compreender a motivação subjacente ao seu estilo de liderança.</p> <p>Compreender a influência do Coordenador no desempenho da sua equipa.</p> <p>Conhecer características da equipa.</p>	<p>Considera que existe influência do tipo de liderança implementado por si no desempenho da sua equipa? Porquê?</p> <p>Encara o seu estilo de liderança como um factor indissociável à motivação da sua equipa?</p> <p>Considera que lidera uma equipa motivada para o desempenho das suas funções?</p> <p>O que faz para que haja motivação e satisfação no desempenho da sua equipa? Enumere alguns factores motivacionais (reconhecimento, apoio, relacionamento, ...)</p> <p>Como Coordenador tem ou sente alguma dificuldade em realizar determinadas tarefas (relações interpessoais/administrativas/pedagógicas)?</p> <p>Como é que estabelece comunicação (transmissão de informação, esclarecimento de dúvidas, ...) com a sua equipa?</p>
------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>BLOCO V Motivação para o cargo de Coordenador</p>	<p>Perceber a imagem geral que o Coordenador tem do seu cargo.</p> <p>Averiguar a opinião sobre a Educação Especial.</p> <p>Identificar alguns obstáculos à construção de Escolas Inclusivas.</p>	<p>Para si, o que é o bom e o menos bom de ser coordenador?</p> <p>Considera que este cargo é stressante? A quem ou a quem atribui esse stress?</p> <p>O que o motiva para o desempenho deste cargo?</p> <p>Até ao momento, qual é o balanço que faz do seu mandato?</p> <p>Costuma fazer uma autoavaliação?</p> <p>Reflectindo sobre a Educação Especial, qual o papel e importância da intervenção dos CAP nas escolas?</p> <p>Considera a intervenção da Educação Especial devidamente valorizada nas escolas?</p> <p>Quais os obstáculos que o Coordenador do CAP encontra no caminho da construção de Escolas Inclusivas?</p>
<p>BLOCO VI – Validação da entrevista</p>	<p>Averiguar a opinião do Coordenador sobre a entrevista.</p> <p>Concluir a entrevista</p>	<p>O que pensa sobre a pertinência desta entrevista, enquanto parte de um estudo de investigação?</p>

Transcrição da entrevista

Quais as funções que considera fundamentais para a coordenação do CAP, além de todas as que já estão atribuídas legalmente?

As funções aqui que me são atribuídas, não são funções executivas, portanto, eu não tenho poder de decisão, poder de opção na maioria das situações, portanto, eu tenho uma reunião com a minha chefe de divisão, uma reunião DAP - Divisão de Apoio Psicopedagógico, onde sou orientado com os outros coordenadores da ilha. Somos orientados no sentido daquilo que é para depois passar aos colegas, portanto, é muito pouca coisa, talvez o meu poder de gestão de grupo, dividir a equipa para trabalho de grupo e por aí adiante. A nível daquilo que é poder executivo, eu não tenho. Mas recapitulando, diga o que exactamente **que funções para além daquelas que lhe são atribuídas legalmente, impostas, digamos assim**. Eu acho que como, não sei se tem conhecimento, eu nunca tive formação na área de liderança, de gestão de grupos, por aí adiante. Digamos que eu fui aprendendo, não só com a experiência que já tenho, tanto que vou para o meu 16º ano de ensino, mas como professor da Ed. Especial, este é o fim do meu 5º ano. Como coordenador estou há 2, que culminam ao fim deste ano lectivo, e a equipa com quem eu trabalhei como docente especializado, é 30 a 40% da equipa que está cá, a qual eu coordeno. Agora talvez é importante referir que quando eu entrei, portanto, eu estive 1 ano de licença sabática, em Lisboa, quando eu entrei eu já não estava com a equipa há um ano, foi exactamente no ano que saiu o 3/2008 em Lisboa, em que há uma alteração e que faz com que a Ed. Especial comece a mudar, a mudança e isso é muito importante que se diga, a mudança é algo que às vezes as pessoas apresentam alguma resiliência, mudar implica alterar hábitos, alterar, eu vou dizer só hábitos mas, mais do que isso às vezes, e como sabe a resiliência à mudança implica algum atrito. Como eu lhe disse, eu recebo ordens que devem ser transmitidas aos colegas, que deverá obviamente, auscultar-se os colegas, e eles nisso são extremamente espontâneos e gostam muito de debater as ideias e os tópicos que são abordados em reunião e realmente eu acho que eu entrei mesmo a que a gente chama de altura quente, em que depois do 3/2008, e eu já a coordenar sai o 33/2009/M a 31 de Dezembro, já eu era coordenador desde Setembro, havia, portanto eu sentia que a equipa não acreditava muito que realmente era possível que houvesse uma legislação regional em que alterasse o 3/2008, tanto é que quando entrei tinha escolas e as escolas do Funchal foram as únicas em que isso aconteceu, que eu tenha conhecimento, em que cada uma tinha o seu PEI, claro que ao abrigo do 3/2008 isso podia acontecer, porque a minha equipa é uma equipa muito boa, muito eficiente e é uma equipa muito exigente, exigente no sentido em que não é o acatar de uma informação que seja o mais usual, o mais usual é que se conteste aquilo que se diz ((risos)). E para mim como coordenador, quando eu entrei senti bem isto é uma equipa que eu conheço bem, costume relacionar-me

muito bem com a maioria das pessoas, pelo menos pelos sítios em que eu andei, embora eu tivesse experiência como professor e dava-lhes alguma margem para eles discutirem, mas depois eu dizia colegas mas olhem que isto são ordens que recebi superiormente, podemos debater, mas isto é para cumprir. E eu sentia até alguma aspereza por parte dos colegas. Além do mais, como eu tinha à vontade com eles, não havia aquela situação em que eu era o coordenador, aliás na altura, o 33/2009 é que verdadeiramente torna a figura do coordenador, uma figura instituída por lei, porque até aí era simplesmente um cargo por convite, altura em que era uma função mais de orientador e talvez nesse momento de entrada não foi fácil para mim, mesmo não foi fácil, porque eu senti as pessoas a porem-me mesmo em questão, o que é que eu fazia lá, mesmo verbalizando isso em, sei lá, houve mesmo uma situação em que um colega dizia “mas onde é que está escrito que tu podes” e eu comecei a sorrir, porque eu sabia que estaria escrito na lei que ia sair, mas que não estava escrito em sítio nenhum e repare, essa situação de por em causa verdadeiramente quem está a orientar e a coordenar que foi extremamente difícil para mim. Talvez dei-lhes à vontade para isso, bem, talvez errei, porque depois senti que aquele diálogo para mim é muito importante que se faça, que se debata, mas que se faça no sentido em que é aquilo que são as linhas orientadoras da DREER, foi extremamente difícil para mim inicialmente, e tentando ser apaziguador, eu senti que as pessoas estavam a querer fazer aquilo que bem entendiam e eu tive que por um travão a isso, o que não foi fácil porque depois fiquei como o exigente, e por aí adiante.

Então, nesse sentido quais são as qualidades essenciais para o cargo de Coordenador do CAP?

Para começar eu acho que é um cargo um pedacinho, injusto, é injusto porquê? Porque há uma hierarquia de comando que orienta e o coordenador é que dá a cara, é o que está verdadeiramente à frente da equipa, e isso torna a pessoa alvo. Deveria e deve-se ter a capacidade para gerir conflitos. A minha equipa tem, talvez uma observação muito importante que eu gostaria de fazer que é, há um trabalho individual que é feito às vezes entre colegas, às vezes entre a equipa da escola, mas que eu já disse várias vezes em reunião que eu não sinto uma equipa unida, não há uma união e já lhes disse tantos ganhos que eles podem ter em estarem juntos a trabalhar em determinado sentido, eu sinto que essa união não existindo torna o meu trabalho extremamente mais difícil. Digo que gosto muito daquilo que faço, gosto mesmo daquilo que estou a fazer porque verdadeiramente quando entrei cá tinha como objectivo, sabendo de antemão já que estava há 3 anos na Ed. Especial, e já sabia como é que as coisas funcionavam, o que estava menos bem e como eu saí da Físico-Química para a Ed. Especial, sou o único que conheço tanto aqui na Madeira como no continente, em Lisboa, no meu mestrado trabalhei com muitas pessoas mas não conheço ninguém da Físico-Química, eu tinha

uma visão, e eu acho que para se estar aqui na Ed. Especial é preciso ter um pedacinho de alma e acho que uma das qualidades do coordenador é trabalhar por alma, porque, quando eu digo por alma é trabalhar com verdadeira, eu acho que, não é quase um serviço, mas quase uma missão, que é se a gente está verdadeiramente aqui pelos alunos, pelas necessidades que eles têm, pelo apoio que eles precisam, e nunca olhando para horários, porque esses, bem, esses são sempre a mais do que a gente tem, e o trabalho vai para casa, e saímos daqui a pensar como é que vamos resolver. Eu acho que é quase transcendental, é a capacidade de quase que amar isso, porque é um trabalho muito humano que se tem que fazer aqui, não se pode olhar como um serviço, como um mero professor de apoio. A Ed. Especial é muito para além disso. A primeira coisa que eu considero importante, tanto para coordenador como para qualquer docente que esteja na Ed. Especial é o sentido de necessidade de ajudar os outros, e não é por nada que se diz crianças com necessidades especiais. Essa necessidade de ajudar os outros tem que estar dentro de nós e se não está garanto-lhe que vamos perder a paciência, ou talvez não sentir tão útil, porque às vezes também sentimos frustração, porque não se consegue levar o miúdo a bom porto. Primeiro seria isso. Seria já mais intrínseco e não talvez algo que se aprenda e acho que isso é importante, ser professor não se ensina tudo que é preciso para ser professor, é algo que tem que estar dentro de nós. Aqui estou a ser um pedacinho transcendental. Depois, para ser coordenador, capacidade de diálogo. É muito, muito importante. Além de resolução de conflitos, a capacidade de diálogo. E eu digo-lhe que às vezes não é fácil, porque as pessoas às vezes têm uma posição que é intransigente e não estão abertas ao diálogo e depois claro, dizem que é o coordenador que não está aberto ao diálogo, e eu tenho que aceitar. Eu acato as opiniões deles e o que eu faço é tento gerir as minhas reuniões, vou alterando a forma de ser e de estar das minhas reuniões conforme o *feedback* que eles dão. Eu já lhes pedi, até já lhes pedi por escrito, se vocês não querem falar em reunião, por acaso ainda não apareceu nenhuma observação por escrito, algumas coisas disseram em reunião e eu passei a alterar desde, por exemplo, até na última reunião, uma coisa que me acontece muito frequentemente, que depois tenho colegas que se queixam, que é eu digo “bem, isto é importante, oiçam” começo a falar e sou interrompido uma, duas, três e até quatro vezes, e eu tive uma colega que me disse - “Joaquim, eu não percebi nada do que tu disseste, porque aquele disse aquilo e tu tiveste que responder” e realmente é verdade, depois senti isso, e disse - “colegas vamos ter que arranjar aqui, na linha do bom senso, que é seguir a ordem de trabalho, que é eu exponho e vocês depois perguntam, eu sei que vocês são curiosos, têm que debater logo”, não é tanto o conflito, não é isso, são muito boas pessoas, mas não é o estar sempre em conflito, mas estar sempre a reflectir se aquilo é o melhor, e se realmente toda a burocracia que vem, pois, que isto depois, há mais uma parte que eu tenho que falar que é o Sistema Gestão de Qualidade, que a DREER acabou de receber a certificação, finalmente, pela APCER, o Sistema de Gestão de Qualidade então foi o fim da macacada, deixe-me usar o termo, porque tal procedimento, que estou muito a favor da

qualidade. Talvez por ser de Físico-Química, eu acho que as coisas bem estruturadas, em que a gente sabe perfeitamente qual é o passo seguinte, o que é que se tem que fazer depois, torna o processo muito mais transparente. Eu dou sempre o exemplo aos meus colegas que é: um aluno que entra no CAP S. Vicente será tratado exactamente da mesma forma que um aluno que entra no CAP Funchal, e isso é extremamente importante para mim, porque a subjectividade da avaliação, a subjectividade do tratamento do processo pode, por vezes, ser positiva mas também pode ser negativa. Eu considero e costumo dizer que são todos excelentes até me provarem o contrário, mas eu sei que efectivamente é fácil com a subjectividade que cada ser humano tem, seguir um percurso que pode não ser o melhor para a criança, e nós estamos aqui para apoiar as crianças.

Agora voltando ainda às qualidades, portanto, gestão de conflitos que é tão difícil com esta equipa, tão difícil, porque há uma intransigência às vezes que é o “não concordo”, “mas eu não quero”, “mas colegas é isto que vem superiormente, não vos posso dizer que não podem fazer, porque não é isso que eu trago” e então debato uma meia hora e depois temos que voltar ao mesmo. Que é assim, há uma regra da minha chefe de divisão que é as coisas quando forem para ser levadas superiormente podem ficar na minha acta de reunião, mas a minha acta não pode sair daqui, terá que ficar num documento à parte em que eu depois levo e exponho, tem que estar por escrito, porque exactamente, a malta gosta de reivindicar e depois, pronto, não se faz mais nada além de reivindicar.

Não digo com isto que eles não trabalham, tenho ali colegas que são de uma excelência naquilo que fazem, que eu digo-lhe, é um prazer trabalhar com eles. Agora, para mim, sim, negociar, a gestão de conflitos. Acho que há qualquer coisa que é inato, a capacidade de ajudar os outros, a necessidade de sentir-se bem, que para mim é um retorno fantástico.

Quando vim para coordenador, tinha exactamente esse objectivo que é, então, como professor, na altura trabalhava em duas escolas, tinha trinta e tal alunos, agora como coordenador tenho 670 alunos, neste momento. Se eu conseguir passar uma forma de ser e de estar na Ed. Especial, e acho que aqui, não é tanto a capacidade de ser eficiente a aplicar determinados documentos, determinados materiais ou até mesmo a avaliação, eu acho que há um *feeling*, um *insite* que tem que existir na pessoa do professor de Ed. Especial, que depois se sente um retorno fantástico quando se vê que a criança avança mais um pedacinho. Acho assim que qualidades que me vêm à mente, pode ser que no decorrer da entrevista me ocorra mais alguma. **Mais à frente também voltamos a falar de Ed. Especial, em particular.**

Agora, relativamente à liderança, conceito muito em voga, quero saber qual é a sua opinião sobre o dito conceito. O que é que entende por liderança?

Então eu vou-lhe dizer, eu nunca tive formação sobre liderança, gestão de grupos e por aí a diante. E isso talvez aponto como um *handicap* meu, já que estamos em Ed. Especial, e como já lhe disse, fui aprendendo, em serviço, e como disse tenho duas colegas coordenadoras cá comigo, uma da intervenção precoce e outra do 1º ciclo, nós temos uma equipa altamente coesa de coordenação e discutimos as coisas, e o meu sonho, vou-lhe dizer mesmo, o meu sonho é que o meu grupo se transforme, ou que eu me transforme, ou que nós nos transformemos exactamente na equipa que eu tenho de coordenação, em que se dialogue, se vê pontos de vista, mas com toda a simpatia, ninguém está ali para demonstrar que o seu ponto de vista é melhor que o outro, mas sim para que se leve a Ed. Especial a bom porto. E se leve o apoio dos alunos a bom porto. Repita a pergunta para ver se eu fugi. **O que é que entende por liderança?** Pois é. O que é liderar? Liderar para mim não é mandar, nunca foi, como eu já disse eu não tenho esse poder executivo. Liderar eu acho que é gerir, gerir no sentido de que a equipa que se lidera, eu diria mais coordena, porque eu sou coordenador, não sei se sou um líder, não sei, mas é levar a equipa no sentido daquilo que é o objectivo da organização, o que é que se pretende. Eu estou a dizer-lhe isto da experiência que tenho com o Sistema de Gestão de Qualidade e com a experiência que tenho como coordenador. Eu fazia um pedacinho também isso quando eu era professor, que era, o meu objectivo é que eles percebam isto, o meu objectivo é que eles cheguem a isto, então se o objectivo é que cheguem a isto, então como é que eu vou, qual é o percurso para que a equipa chegue lá. Como lhe disse, tenho uma equipa que, pronto, não vou dizer que não gosta de ser liderada, mas em que cada pessoa tem um carisma muito próprio, carisma que às vezes se torna difícil estarmos em uníssono. Repare, eu sei que uma equipa estar em uníssono é a perfeição absoluta, também não é por aí e cuidado que eu tenho uma equipa quase com quarenta pessoas, tenho uma socióloga, duas intérpretes e duas formadoras de Língua Gestual Portuguesa, que não estão nas reuniões de equipa, porque tenho reunião à parte com elas, porque é um trabalho completamente à parte do que os outros fazem. Elas não têm que fazer PEI's, apoio especializado. É uma equipa grande, em que tenho reunião geral com eles todos e que, por exemplo, a minha colega do 1º ciclo não faz com eles todos, e o tê-los todos, às vezes, é um pedacinho eles todos no sentido de debaterem aquilo que eu digo e é só um coordenador.

Portanto, enquanto coordenador, considera-se líder ou gestor.

O meu problema é esse, é que para mim a definição de líder não é quem manda, é quem consegue levar a bom porto a equipa, e até agora eu tenho conseguido fazer isso. Embora com muitos percalços pelo caminho, com muitas pessoas com a irreverência que têm, às vezes no extremo, extremamente difícil, mas são cumpridores, os prazos são cumpridos. Aquilo que é pedido, é raro o colega que escapa a data que foi pedida. Acontece, mas muito particular. Não é

a regra, é a exceção à regra. Mas aqui é importante dizer uma coisa, que eu acho que me tem dificultado o trabalho e só soube isso quase um ano depois. Como eu disse estive um ano fora, em Lisboa, em sabática e quando entrei, mas como disse na altura não havia concurso, pronto não havia legislação, que dissesse como isso funcionaria. O colega que esteve antes, por razões pessoais, por quem tenho muita estima, teve que sair por razões pessoais, bem no fim de Julho, em que muitas pessoas já estavam de férias. E o que é que aconteceu? Em Setembro quando as pessoas voltam de férias, vão ao CAP e dizem - “quero falar com o António”, e alguém lhes diz - “mas não é o António, agora quem coordena é o Joaquim”. E, houve uma colega, que eu achei um piadão, que ela disse “meu Deus do céu, não sabias que eras tu Joaquim que vinhas coordenar, mas eu disse, quem vier coordenar vai levar muito na cara”. Porque as pessoas gostavam muito do trabalho do António, o António tem uma postura diferente da minha, em relação à forma de estar ele é muito. Numa altura em que se podia discutir. Ainda há outra coisa aqui, a saída do António que não era esperada, e depois na altura em que o António estava, estava-se a discutir como ia ser o 33/2009. Então os colegas queriam dar parecer, sobre como é que vamos alterar os PEI's, os PEI's que existem agora, é muito cunho da minha equipa, que neste momento tanto reivindicam os PEI's, o que é um pedaço antagónico, mas pronto, isso eu acho muita piada, e até já lhes disse isso frontalmente. Talvez o que os incomoda um pedacinho é que eu sou muito frontal e às vezes a frontalidade não é bem vista. Às vezes as pessoas preferem se esconder, mas eu não gosto de me esconder, eu acho que a frontalidade é muito importante nestas situações. Portanto, duas coisas que vieram logo contra a minha entrada, é que eu nem sabia, e não percebia, porque eu digo-lhe, inicialmente tive o pensamento, mas o que é que se passa, eu dava-me tão bem com esta equipa e neste momento que estou neste lado, as coisas estão bastante diferentes, pessoas com quem me dava extremamente estão a reivindicar, parece que eu não as conheço. Também comecei a perceber que uma coisa é ser colega, outra coisa é ser líder, ou ser coordenador, ou estar a coordenar, ou ser o chefe, portanto, o estar do outro lado. Também eu sentia, e isso também é importante que se diga, eu já passei por dois coordenadores, passei pela doutora X, agora minha chefe de divisão e a doutora Y que neste momento está na DREER e há pessoas que ainda estão comigo nesta equipa e que são mesmo assim, qualquer assunto é assunto para pôr em debate, por em questão, e as pessoas mantêm-se iguais, ou seja, iguais a si mesmas. A equipa sempre foi, até eu, de reivindicar algumas situações, não muito, mas reivindicava e eu sinto que é o espírito desta equipa. Eu sei que é uma equipa *sui generis* na RAM. Há pessoas que reivindicam em todas as equipas, mas esta é em número de pessoas que gostam de reivindicar excepcionalmente grande, o que põe às vezes, por exemplo, prolonga muito as minhas reuniões, e como eu lhe disse na outra vez, eu combinei com eles “vocês, por favor deixem-me seguir a ordem de trabalhos”, foi uma coisa que implementei este ano, porque nas reuniões anteriores eram convocados mas não sabiam a ordem de trabalhos. Eu este ano e porque é de lei também, achei por bem, e no ano passado não o fazia.

Mas lá está, uma sugestão de um colega e eu disse “sim, tens toda a razão, é de lei”. Portanto no e-mail em que são convocados vai a ordem de trabalhos. Eu tenho uma situação complicada, que é, eu tenho a reunião DAP à terça de manhã e tenho a minha reunião de equipa à quinta de manhã. Para perfazer as 48h, eu tenho que a meio da minha reunião DAP, mandar um e-mail a dizer qual é a ordem de trabalhos, mas, por vezes, a meio da reunião DAP eu ainda não tenho tudo o que é preciso fazer. Já me aconteceu de ter que mudar a ordem de trabalhos no início da reunião, porque efectivamente havia coisas que tinham que ser ditas. Pronto, para o ano talvez vai ser diferente, por aquilo que eu sei. Reformule a pergunta, se faz favor. **Considera-se líder ou gestor?** Eu nunca reflecti. Não sei se sou líder ou gestor, eu acho que sou mais um guia. O meu objectivo é guiá-los a bom porto naquilo que se pretende, tanto as directivas superiores, tanto aquilo que é melhor para os alunos e aquilo que é pedido pela DREER, será mais um gestor. Mas qual é a definição de gestor e a definição de líder? Líder é a pessoa que efectivamente consegue levar a equipa a bom porto, penso eu. O gestor gere a equipa. Eu acho que acabo por ser as duas coisas. **Mas, por exemplo, as ordens que lhe são “impostas” superiormente, são simplesmente transmitidas à equipa ou há um trabalho para além disso, para além da transmissão, envolvência com a equipa?** E isso é que é o gestor? **O gestor é aquele que faz apenas aquilo que lhe foi pedido.** Não, não. Se eu desse as informações nuas e cruas como vêm lá de cima, quantas vezes, mas ainda bem que me elucidou, assim já lhe respondo mais directamente. Quantas vezes eu estou com as minhas colegas, aliás, à terça-feira à tarde, a seguir à reunião DAP, nós não costumamos receber colegas, mas as pessoas chegam aqui e temos que interromper, e nós discutimos entre nós os três, nós questionamos como é que vamos fazer, porque a forma como se diz, eu tenho tentado tomar isenção, porque eu já reparei que eu digo uma coisa e a minha intenção é A, eu garanto-lhe que com o *feedback* que eles me dão no momento, aquilo que se entendeu foi tudo menos A, mas tudo de B até Z. Mas depois dizem “espere, não queria dizer isso”, não quero saber. Não é o mal interpretar, porque cada um vê a realidade à sua maneira, cada um interpreta à sua maneira, isso tem a ver com aquilo que são as minhas capacidades, as minhas vivências e tudo isso vem à baila. E depois como o efeito é reactivo, ou seja, eu já sei que a DREER me vai dar mais trabalho, mais papéis para eu fazer mais não sei o quê e aí eu tenho que ser o apaziguador, o gestor de conflitos. Aí, se isto é ser líder, “gerir” as coisas e de forma que não sejam transmitidas de forma violenta. Sim. Então eu digo-lhe, a folha de registo docente, que começou no ano passado e que já mudou n vezes, que eu já nem lhe digo quantas, porque eu já nem sei, tem sido uma dor de alma. Eu e os restantes coordenadores deste CAP, que somos três como eu já lhe disse, tem sido muito complicado, porque repare, reivindicam no meu, mas também reivindicam nos outros, não é só o meu grupo. As pessoas põem em causa, que é “eu sou muito observado por isto”, “ah, mas tu não levas lá para cima aquilo que a gente diz”, eu digo “eu levo, mas lá em cima recebo ordens que tenho que cumprir”, “mas tu não nos ouves”, “meus

colegas, eu oiço-vos, mas eu não vou fazer nada, eu não tenho poder para alterar isso”. Isto tem sido uma luta. Às vezes eu sinto-me quase incapaz de lhes fazer ver aquilo, porque no fim e é isso que eu tento sempre fazer-lhes ver, que no fim aquilo é melhor para os alunos, como para eles. Sim, tem mais trabalho burocrático. Isso é verdade. Há um trabalho burocrático que eles se queixem mesmo, queixam-se, frontalmente, e que pronto, eu não quero dar a minha opinião, mas sim, é claro que com a qualidade, com a nova legislação para região, o 33, aumentou e é o que eu lhe digo, entrei numa altura de revolução da DREER. Entrei numa altura em que verdadeiramente, para além daquelas coisas que já lhe disse em relação ao coordenador que saiu e da minha entrada. E depois repare, as pessoas olhavam para mim como o rapazinho novo, o que é que ele percebe disto?

Digam o que disserem, eu vou estar sempre a evoluir e sempre a aprender. Estou sempre aberto a qualquer mudança e isso faz de mim o coordenador que já não tem nada a ver com o coordenador que entrou. As pessoas são difíceis. Como é que vou dizer. Não é esquecer o passado, mas saberem também actualizarem-se. Não sei. Eu ponho em questão, não sei se o fazem ou não, cada um é um, e são trinta e tal, e ponho em questão se as pessoas se querem actualizar e isso tem sido talvez o maior obstáculo à dinâmica de grupo que eu gostava de ter, que é uma equipa em que se fale de uma forma extremamente salutar, que eu adoro tanto debater, porque aprendemos todos e sinto que às vezes o diálogo não existe, existe um monólogo, existe alguém que quer dizer que é assim, porque é assim e nem quer ouvir os colegas. Às vezes dizem “eu penso que”, “eu acho que”, mas não tem a ver com o acho que, é o que a equipa acha. Às vezes digo, “mas o que é que vocês acham disto? Porque isto a gente pode decidir neste pequeno pormenor, porque o grosso tem que ser feito”. Digo-lhe, tem sido muito complicado. Não sei se lhe respondi à pergunta.

Há efectivamente algum estilo de liderança na sua postura! Eu tento. É o que eu lhe digo, se me perguntar teoricamente o que é ser líder, eu não sei responder, pelas definições dos vários livros, não sei. O que sei é que quero, e foi para isso que vim cá, é levar a equipa a bom porto. Que eles sintam que isto afinal é maravilhoso e ainda que dê muito trabalho, consegue-se levar os alunos àquilo que a gente pretende, a que superem o mais possível as suas dificuldades. É quase uma missão e não um trabalho. Eu acho que é mais uma missão, a Ed. Especial.

Portanto, enquanto coordenador, privilegia algum estilo ou prática de liderança?

Eu lembro de algures ouvir de estilos de liderança, mas se me quiser elucidar. **De uma maneira mais simplista, podemos dividir em três estilos de liderança: o democrático, o autoritário e o *laissez-faire*, que é a ausência de liderança.** *Laissez-faire*, tentei inicialmente, não é tanto o *laissez-faire*, repare, eu conhecia a equipa, ou pelo menos tinha essa opinião da equipa. Não

estou a dizer que a ía mudar. Não me peça esse parecer, por amor de Deus, porque eu não tenho poder de fazê-lo. Nem seria correcto, porque cada caso é um caso, cada pessoa é uma pessoa e cada situação é uma situação. E há pessoas que podem ser, aliás, eu sou muito melhor em determinadas áreas e posso ser menos bom noutras. E acho que isso faz parte do ser humano. Mas, não fugindo à sua questão, inicialmente eu tentei que houvesse uma dinâmica de grupo, que as pessoas sentissem à vontade para dizer tudo aquilo que achavam que deviam dizer e depois chegava ao fim das reuniões e sentia que se debateu, mas que não se chegou a bom porto. Portanto, o *laissez-faire* não funciona, garantidamente isso posso-lhe dizer. **O *laissez-faire* é o líder não exercer a sua postura de liderança. É deixar a equipa a trabalhar por si só.** Na, na, na. Isso eu tentava ser, aí quase, digamos, o elemento aglutinador. Eu tentei fazer isso no princípio porque conhecia a equipa, achava eu, mas lá está, depois vi que ... ((risos)). Portanto, o *laissez-faire* não é. Definitivamente não é o meu estilo. Ou pelo menos deixou de ser, principalmente no princípio deste ano lectivo, em que eu fiz ver à equipa, por exemplo, que o meu telemóvel tocava até altas horas da noite, o meu telemóvel pessoal, em que as pessoas, porque exactamente eu estava aberto, talvez foi um defeito meu, eu senti que nem tinha vida sequer, o estar aberto para tirar todas as dúvidas e estar sempre em apoio, eles estão a fazer isto, eles estão a fazer aquilo, eu sentia-me, até quando ia para o ginásio, eu chegava a casa e tinha inúmeras chamadas e depois tinha de ser eu a telefonar. Sei lá, havia todo um envolvimento. Coisas que me aconteciam no ano passado. Eu este ano recusei-me a ter a chave do serviço. Como mudamos de instalações. No ano passado eu tinha as chaves das instalações, tinha um código e saía à hora que eu bem entendia. Havia dias em que o ginásio fechava às 11, em que eu às 9:30 estava a sair, quase 10 e eu disse “Joaquim, já não podes ir treinar hoje”, “Joaquim, isto está a passar do limite”. Porque é assim, durante o dia até às 5:30, é o telefone a tocar, as pessoas a entrar, pessoas que querem tirar dúvidas, e o meu trabalho, aquele trabalho que me é pedido superiormente, que tem que estar pronto a horas, eu não o conseguia fazê-lo. A partir das 5:30 era uma paz de espírito absoluta e eu conseguia-me concentrar no trabalho e conseguia fazer aquilo que tinha a fazer. Eu senti que não tinha vida pessoal, que a coisa estava a chegar a um ponto quase sem retorno, e que eu já estava a por em dúvida se eu tinha capacidades para continuar cá. Até que eu percebi que o problema não era meu. O meu problema foi o à-vontade que eu deixei os colegas, e não sei se isto é um *laissez-faire*, foi o à-vontade que eu deixei os colegas para me contactarem a qualquer hora do dia e da noite, a qualquer altura da semana. Eram dias bem interessantes. E que depois eu disse à minha equipa “colegas, eu tenho horário de trabalho, e liguem-me, continuem a ligar, mas sejam comedidos. Se é uma coisa que não pode ser enviada por e-mail”. Eu criei um e-mail, sou só eu que abro, eu que tenho o código, porque o e-mail anterior, era o e-mail a que todas as administrativas tinham acesso, e as pessoas não tinham à-vontade para falar comigo e depois tudo isto envolve, pronto, situações que talvez não são importantes referir. Percebemos, não fui só eu, foi a equipa CAP, nós coordenadores

percebemos que havia muita coisa a mudar, mas mesmo muita coisa a mudar. Há pessoas, e eu tenho o *feedback* não só da minha equipa, mas também dos psicólogos e de todos os técnicos que trabalham neste CAP, que disseram-nos mesmo frontalmente que nestes, que ainda não são dois anos, houve uma mudança na estrutura, na orgânica, não houve nada de mudança da lei orgânica da DREER, mas de situações que eram de hábito, que aconteciam e que não eram benéficas para o serviço. Claro que mudar isso implicou atritos. Infelizmente. Portanto, o *laissez-faire* não sou! Agora os outros dois, são. **O autoritário e o democrático.** Vou-lhe dizer que o primeiro de certeza que vai sair. Com eles é o autoritário. Vou-lhe dizer porquê. A minha postura a falar com eles não é uma postura “Oh colegas, vá lá, se faz favor façam-me isso” não é submisso, e isso transparece talvez um certo autoritarismo. E eu já fui criticado disso, já fui! Também já lhes disse “colegas isso tem a ver com a minha forma de falar”. Não é, repare, há coisas que eu tenho que dizer. Estou a ser muito autoritário. Então o debate, mas com o debate a gente não vai a lado nenhum. Eu acho que liderar é também necessário dizer “colegas, podemos todos discutir, podemos todos não sei o quê, mas o que vem superiormente eu não tenho poder para mudar isto” e aí começa o debate, começa a guerra ((risos)).

Quais são as características, psicológicas, comportamentais e relacionais, que deve ter um líder?

Psicológicas, bem. Comportamentais. Há uma coisa que eu dou muito valor, é a educação. E às vezes eu pergunto aos meus colegas “colegas, quando vocês me interrompem e eu chamo à atenção”, mas quando digo chamar à atenção, é 14, 15, 20 vezes, perco a conta. “é isto, isto e isto” e voltam a interromper. E eu continuo “posso?”. Optei, já lhe disse, optei muitas vezes a minha forma de ser e de estar nas reuniões. Eu começava a falar e o colega começava a falar, e eu deixava-o expor. Respondia – “posso continuar?”. Para o colega perceber que me tinha interrompido. E isto não foi só uma vez. Forma muitas. O próprio colega voltava-me a interromper, ou seja, não percebia. Oiça, não estou aqui a denegrir a minha equipa, longe de mim fazer isso mas, em muitas situações, eu acho que é talvez o desejo eterno de falar, debater e não sei o quê, que depois é aquela situação que eu falava de me terem dito. E depois eu apercebi-me disso também pelo *feedback* deles, que é, eles saiam de lá mal interpretando o que eu lhes tinha dito, porque não percebiam de princípio ao fim, porque não havia princípio e fim. Havia 50 vezes que eu era interrompido, estou usando um número bem grande, e depois haviam debates paralelos, depois saímos, e olhe que neste momento já houve uma colega que me disse - “ah, mas tu é que levas o debate...” – “colega, por amor de Deus, isso foi o colega que disse aquilo”. Eu lembro-me perfeitamente tudo o que se passa nas reuniões. Tenho uma memória considerável. Foi por isso que eu concordei com eles, ainda há pouco tempo, vamos seguir uma ordem de trabalho. Há sempre no último item, outros assuntos e então aí debate-se tudo. Eu

estou sempre em constante mudança. Eu adoro estar sempre a mudar, porque eu acho que a aprendizagem é constante. Não é por eu já chegar aos 40 anos, que se sabe tudo. Mas o que é isso, saber tudo?! E eu acho então, que liderar uma equipa, eu tenho tanto a aprender. Sinto-me feliz por isso. Eu gosto da constante aprendizagem. Mas, voltando. **Que características deve ter o líder.** Psicológicas, comportamentais e **relacionais.** Olhe, psicológicas, é preciso ter capacidade de resiliência enorme às situações adversas em que as pessoas não querem acatar. Digo-lhe, acho que se não fosse a minha meditação, eu já nem aguentava. Estou-lhe mesmo a dizer. Porque a situação, às vezes digo mesmo, mas o que é que eu fiz para que isto aconteça, o que é que eu fiz para que haja, parece uma luta, eu não quero lutas e às vezes até me sinto, e incomoda-me isto, que é, eu quero ser eu, a pessoa que eu sempre fui, e então eu comecei a lhes dizer, “ok, isto é como coordenador, mas o Joaquim Marote é outro”. Quando os encontro na rua, adoro falar, adoro rir, adoro brincar. Repare, mas acontece nas reuniões. Há alturas em que a gente ri, mas são muito pouco vulgares, eu gostava que fossem mais. Psicológicas, resiliência, garantidamente.

Saber ouvir, e não se ofender. Porque eu acho que às vezes as pessoas, no calor, porque as pessoas numa reunião, eu acho às vezes penso que a minha reunião é uma catarse absoluta, em que as pessoas estão ali para fazer a sua catarse, não o podem fazer na escola e eu aceito um pedacinho disso. Agora, às vezes, não é salutar para mim. É desgastante. Mas isso eu ainda aguento. Costumo-lhes dizer “estejam à vontade porque eu aguento muito mais que isto” (risos). Aguento muito mais, e lá está, a resiliência é alta. Ainda bem que o é, porque senão, digo-lhe, não tem sido fácil. A resiliência, como ponto número um psicológico. O saber perceber que a pessoa que está a dizer naquele momento, naquela situação, provavelmente vem com uma envolvimento emocional, familiar, ou escolar, ou o que seja, sei lá, e o país como está, ainda por cima as pessoas, digo-lhe, isto é tudo um conjunto de coisas que eu aceito perfeitamente que eles sejam, às vezes, às vezes indelicados. Mesmo. Para mim, é falta de educação quando as pessoas falam comigo e respeito, eu sei, não assumo o cargo, ou seja, eu sou coordenador, ninguém pode não sei o quê, isso não existe para mim, embora às vezes ... mas pronto, é a realidade, cada um vê, e eu tenho que aceitá-las. Lá está, eu faço sempre a reflexão, se aquilo que eles dizem corresponde à realidade. Se corresponde à realidade, eu mudo, eu tento mudar. Mas lá está, não é fácil mudar. Se eu acho que é mais uma verborreia de alguém, olhe, digo ok. Uma coisa que eu digo muito em reunião é “ok, é a tua opinião, aceito e respeito” e acaba por aí. Porque há coisas que eu acho que são catarses absolutas, catarses.

Relacionais, bolas, eu por todo o lugar onde estive, eu tenho uma relação, mesmo nas escolas onde eu andei e o meu problema é chegar onde quero chegar, porque encontro as pessoas, e abraço e beijo, e não sei o quê. Aliás tenho colegas, que eu disse, e talvez fui mal interpretado também, essas pessoas, com quem eu tinha uma relação pessoal muito chegada, eh pá, “eu agora

sou coordenador e em serviço, eu gosto de ser imparcial, eh pá, agora lá os abraços e não sei quê, parece que eu tenho preferências”. Eu não tenho preferências, se há coisa que eu gosto de ser é muito justo. A parcialidade é uma coisa que me incomoda, logo é uma coisa que eu não gosto de ser. E as pessoas também interpretaram mal isso. Pessoas que eram da minha amizade muito próxima, e que eu senti, não digo inimigos, mas quase que ficaram tão agressivas, que talvez o que elas pensaram foi, subiu-lhe o cargo à cabeça. Não, mas agora já nos damos bastante bem, voltamos à base. O que eu disse foi “tu não percebeste que o que eu te disse é que em serviço eu sou coordenador teu e dos outros todos e se alguém me vê aos abraços e beijos, que isso temos à vontade para fazê-lo, vão dizer esta já é a querida do coordenador, logo, tratamento especial”. E isso eu fiz questão, e talvez isso foi o que lhes doeu mais, mas isso ... a gente sabe como funciona ((risos)). Eu fiz questão que isso fosse bastante claro. Mesmo ponto de honra. E isso, penso que com o tempo, e já sinto o *feedback* dessa situação, que é, não tenho preferências. O que eu digo é para todos e todos têm que acatar por igual e para mim isso é algo muito importante num líder. A imparcialidade absoluta. E digo que não é fácil. Há colegas, aqui mesmo em gabinete, em que mais ninguém “via”, mas eu tenho uma coisa que se chama consciência, - “colega, é assim para os outros, por isso, vai ter que ser assim para ti” - “ah, mas isto era só uma assinatura” - “vê, é assim que eu faço para os outros, vê, peço desculpa mas é um procedimento que tem que ser feito”. E as pessoas acabam por acatar. Eu penso que isto no futuro terá um efeito muito positivo. Agora é ... é para o lado que durmo melhor. É assim que tem que ser, porque é assim que vem superiormente. Essa parte de receber, ainda na parte psicológica, receber tudo dos colegas e tentar entender o porquê daquilo.

Relacional, eu acho que não tenho problemas a nível relacional. Embora ... pronto ... como deve entender, há pessoas que gostavam muito do António e eu ao entrar, eu ao entrar isso quer dizer que o António não está, e há sempre um grupinho, e eu sinto muito isso, que por acaso até se senta no mesmo lugar nas minhas reuniões, em que é um grupinho, como é que vou dizer, é o grupinho que não aceita ou que não quer aceitar. Há coisas tão giras, que eu divirto-me imenso. Sei lá. Se precisamos de estar em gabinete e falar, eu recebo muitas pessoas em gabinete. Eu gosto muito de falar pessoalmente e não em reunião, porque isso fragiliza, as pessoas ficam melindradas e, é claro que, no grupo dizer qualquer coisa que seja não genérico, ou seja, que seja mais pessoal, é claro que eu também não gostaria, também não faço isso e chamo as pessoas ao gabinete. É que se as pessoas não acatam, eu alerto “olha, se não acatares, provavelmente em reunião, não vou ser tão frontal como estou aqui a ser contigo, mas vou ter que te chamar ao grupo, porque vocês às vezes pensam muito individual”. Uma vez cheguei mesmo a utilizar o termo, muita gente aqui “olha para o seu umbigo”, disse-o mesmo nestas mesmas palavras que estou a dizer. Aliás, eu numa reunião levei a definição de competências, o que era um grupo, o que era um coordenador, o que era coordenar, o que era uma equipa, para

eles sentir que as definições que vêm no dicionário não era isso que a gente tinha e eu acho que a equipa deve reflectir. Pronto, alguns não acatam, eu não posso mudá-los. Há um provérbio que eu uso muito como professor, que é “água mole em pedra dura, tanto dá até que fura”. Eu tenho fé que mesmo com a resiliência, a não-aceitação, porque gostavam do António, o António saiu e não avisou ninguém, e essas histórias todas, que isso com o tempo, esbata-se. E eu tenho tentado, ainda ontem um colega que esteve aqui de manhã, que tem uma forma de ser e de estar, pronto, ela veio com uns relatórios técnico-pedagógicos que eu tinha que ler e assinar e tudo mais, e eu aproveitei e disse – “colega, vê, numa perspectiva de pergunta, numa perspectiva de ver a tua forma às vezes de falares, parece que estás sempre chateada connosco. Não achas que não é bonito para o grupo, não é bonito, tu vê lá o que tens a dizer” – “ah não”. A maioria das vezes o problema não é da pessoa, é do resto, e eu tenho que aceitar, tenho que aceitar. Ahh, e há também uma colega que disse - “tu entras nas reuniões sempre a sorrir. Eu acho que se eu tivesse ouvido o que tu ouviste na reunião anterior, eu não podia nem sequer olhar para os eles”, eu disse - “colega, não te esqueças que eles não estão a falar para o Joaquim Marote, estão a falar para o coordenador”. E eu ali, eu represento uma DREER, em que eles estão contra um milhão de razões e talvez até contra o sistema, o governo, olha, não sei, contra, e eu não posso levar isso a peito, porque eu acho que tenho saber gerir as minhas emoções. Mesmo em situações em que eu fui ofendido, não de forma ordinária, mas porque a agressividade com que se fala é grande, claro que relevo o que me tinham dito (risos). Psicológicas, essas. Relacionais, efectivamente, eu acho que me relaciono bem com as pessoas. E tento sempre. Eu sou uma pessoa sempre aberta à discussão, ao diálogo, sempre aberta ao gabinete. Bem, muitas vezes tento fazer as minhas coisas, e como digo, levo para casa. Havia mais uma que era? **Comportamentais.** Comportamentais, é assim, eu tento sempre estar numa paz de espírito naquelas reuniões. Mas comportamento gera comportamento. Já me aconteceu, admito sim senhor, já me aconteceu em eu estar a falar com pessoas que estão a falar comigo num tom de voz alto e eu já estou a responder em tão de voz alto, e quando dou por mim, já não posso corrigir. E depois digo “colegas estou a falar alto porquê? Primeiro, estamos a falar todos ao mesmo tempo. Pois, há sempre um burburinho, conversas paralelas” e isso acontece muito nas minhas reuniões, mas demasiado. Estou farto de os alertar para isso e eu digo “colegas estamos aqui para discutir o quê? O que é isto?”. Amainam por uns minutos e tal. Depois vem outro assunto a seguir e já estamos todos outra vez no mesmo.

Considera que existe influência do tipo de liderança implementado por si no desempenho da sua equipa?

Repare, uma das razões principais quando eu entrei cá, era porque eu queria que a minha forma de ser e de estar e de amar a Ed. Especial, que para mim é algo muito emocional, algo muito

intrínseco à minha pessoa, era isso que eu queria passar para a minha equipa. Porque eu acho que quando se faz por gosto, e o provérbio diz mesmo isso, não cansa. O que eu quero, espero não morrer antes disso, e tenho fé que consiga em pleno, está bem 100% das pessoas não sei, cada um tem as suas formas de estar e de ver a vida, que eu agora não quero entrar por aí. É que a profissão é isto e é isto que eu quero da profissão e não me interessa mais nada. Eu tenho que aceitar essas pessoas. Portanto, provavelmente não consigo pôr a minha forma, a minha visão, aliás a DREER também tem uma visão e a minha está muito lá. Que a inclusão seja uma realidade. E é isso que eu quero, que a inclusão seja uma realidade. E eu acho que, o que eu tenho, quase dois anos que estou a coordenar, também acho que ainda é pouco tempo, mas o que eu era e o que eu sou, bem, muita coisa já aprendi aqui. O que eu quero é passar essa ideia, essa forma de ser e de estar, que a profissão pode ser um prazer absoluto, eu sinto isso, é um prazer absoluto trabalhar aqui. Eu adorava Físico-Química. Tenho dois cursos em Físico-Química e eu saí da Físico-Química, dum lugar de quadro de escola, para a Ed. Especial, depois de três anos de reflexão, claro. Porque verdadeiramente eu sinto-me aqui como, e é isso que eu queria passar, a Ed. Especial, o ensino é tão holístico. É assim, em Físico-Química há uma amplitude de conhecimentos que eu consigo passar. A FQ está ligada a muitas coisas, muitas coisas mesmo. Mas na Ed. Especial, é olhar para o aluno, e eu costumo dizer isso aos meus colegas, para ver se eles percebiam que é essa a visão que eu tenho, é dizer, mas o que é que este aluno precisa, o que é que eu tenho para lhe dar. Ahh, é a área da língua, a área ... mas afinal não é, é comportamento. A sua socialização, a sua autonomia ... para mim é isso, essa visão que lhes quero passar. Que isto é um trabalho que pode ser, bem remunerado isso não sei porque na função pública o que é que é bem remunerado, mas que é uma profissão que pode-nos dar o melhor pagamento que se pode ter, que é aquele pagamento que a gente sente de satisfação porque se fez algo por alguém que necessitava. E foi por isso que eu vim para cá. Não é mensagem, é essa forma de ser e de estar, porque eu acho que o líder não diz o que deve fazer, faz, dá o exemplo, é o exemplo vivo daquilo que é o que se deve fazer. E eu tento fazer isso! Se as pessoas vêem ou não vêem. Também não esqueço que as pessoas trabalham na escola, vêem-me pouco, vêem-me quando vêm cá ao gabinete, mesmo nas reuniões tento, mas às vezes sou criticado, sou criticado porque, tipo, quase que já mo disseram na cara “mas não quero saber qual a tua forma de ver isto” tipo “pró lado que durmo melhor”. Isso dói-me. Dói-me ver que uma pessoa, lá está, na Ed. Especial é preciso ter amor à camisola, é preciso ter algo que é muito intrínseco, repito, porque isso é algo que é muito importante que se diga. Se está aqui porque é mais uma das variantes de ser professor, eu não vejo assim. Mas, mesmo, eu não vejo assim! Portanto, eu como líder, se posso considerar-me líder, tento passar essa imagem, porque eu acho que quando se passa uma imagem, e as pessoas vão pelo coração, fazem sempre tudo muito bem feito. E eu gosto de trabalhar para a excelência. Eu tenho uma equipa boa, mas quero que as coisas sejam melhor do que são.

Então, podemos dizer que encara o seu estilo de liderança como um factor indissociável da motivação?

É claro que sim. Se as pessoas não estão motivadas, não o fazem, ou se fazem, fazem mal feito, ou menos bem feito, para ser mais preciso. A liderança, é uma coisa que eu não sei definir, não me pergunte, mas naquilo que eu vejo, na minha visão de liderança é algo que sim, que passa por aí.

Considera que lidera uma equipa motivada para o desempenho das suas funções?

Pois, eis uma pergunta chata. Porque é assim, neste momento eles não estão muito motivados, eu tento, bem, de todas as formas e feitios, que eu tenho conseguido magicar, mas devido à conjuntura que vem, desde o país, em crise que se está, desde as mudanças que a DREER implementou como o sistema de gestão e qualidade e também a legislação que alterou, desde aquilo que estava instituído como hábitos, para não dizer vícios, que também o são, que as pessoas já tinham. Digo-lhe que não estão muito motivados, embora, acho que já se vai no bom caminho. Mas isso entristece-me imenso, porque eu acho que isso é um pedaço a minha função. Aliás, não, é a minha função! Mas como é que se motiva uma pessoa se não se lhes pode dar mais dinheiro, se não se lhes pode dar mais uma pessoa, e isso é importante que se diga, mais uma pessoa porque o horário é um horário cheio de alunos, em que eles querem dar um apoio de mais horas por semana e não conseguem, e não há ninguém. Por acaso para o ano, já estamos a fazer o levantamento das necessidades e há escolas que eu penso que os colegas vão ficar contentes. Eu estou a tentar com que isso seja possível, mas isso não depende de mim. Depende da hierarquia máxima, o Sr. Secretário. O número de docentes, nem sequer depende da Sr.^a Directora, depende do Sr. Secretário. Eu quero manter o número de docentes que tenho para a minha coordenação e até tenho fé, e a fé é que move ((risos)). Agora garanto-lhe que, e isso durmo perfeitamente descansado na minha almofada quando vou para cama à noite, que todos os dias que passam e todas as pessoas que passam no meu gabinete, isso faz parte do meu trabalho, que é motivá-las para. Esta mudança é positiva! Pode haver um pedacinho de trabalho burocrático a mais do que existia, há! Para mim, é em percentagem muito superior ao deles. Às vezes digo “meus amigos, vocês nem sonham o que tenho para fazer”, não sonham mesmo. Tudo e mais alguma coisa. É fichas para aqui, bem, com datas para tudo. Garanto-lhe que sim. O trabalho é maior, e é difícil motivá-los, porque pronto, implica mais trabalho.

Mas, que todos os dias que passam de serviço, é o que lhe digo, eu passo a minha forma de ser e de estar, sempre sorridente, sempre à vontade, sempre disponível e isso eu acho que é motivar.

É dizer que afinal podemos sorrir, mesmo com as necessidades todas deste serviço, porque este trabalho, ser professor da Ed. Especial é deparar-se com o professor que desempenha e que não sabe o que fazer com o miúdo que se tem dentro da sala. Lá está, a minha resiliência é que eu acho que eles também têm que ter. Eu recebo muitas pessoas novas aqui, que estão a começar a entrar na Ed. Especial, tenho vários casos este ano, professores de bolsa, que nem sequer tinham especialização, em que a primeira coisa que eu faço é isso, isto é lindo, mas para que isto seja algo maravilhoso, em que vocês se sintam absolutamente maravilhados com o que fazem, mesmo que se trabalhe mais, porque se trabalha mais na Ed. Especial, o nº de horas, bem. Nem vou por aí. Que vocês se sintam realizadas, se sintam com obra feita, sintam que foram para casa, que trabalharam não sei quantas horas a mais nesse dia ou nessa semana, mas que houve alguém que beneficiou com isso, alguém que melhorou a vida dele, a forma de ser e de estar e a sua felicidade também aumentou. Isso, acho que é um pagamento que se leva daqui. É isso que eu tento motivá-los. Se verdadeiramente eles estão aqui porque gostam de motivar os outros, então estão no lugar certo. Bem, se não estão, eu deixo reticências aqui.

Esta pergunta vai um bocadinho de encontro ao que estávamos a falar, que é, o que faz para que haja motivação e satisfação no desempenho da sua equipa?

Como já lhe disse, é sorrir, gerar tudo aquilo que eles têm que saber para fazê-lo bem feito e isso faço questão, nisso acho que sou mesmo professor. Faço questão de explicar ao pormenor, para ver se perceberam, se têm dúvidas. Isso, aí, a minha consciência está perfeitamente tranquila. Faço da melhor maneira que sei e que posso. Mas garanto-lhe que sim. E com muita satisfação minha, porque é também o que eu gosto que façam comigo. Às vezes não é fácil sentir-se motivado quando se vem para reuniões, que uma pessoa vê bem como vou passar isto para os colegas e tentar sempre estar aqui a sorrir, que é o que estou aqui a fazer consigo. Eu adoro sorrir (risos).

Como Coordenador tem ou sente alguma dificuldade em realizar determinadas tarefas?

O quê? Tarefas que me são atribuídas? Não! Neste momento eu já domino. Inicialmente, calma, quando entrei, bolas, isto é um mundo em que eu não acedi, não fui preparado para. Isto eu fui convidado e atirado ao trabalho, e agora desenrasca-te. Dou-lhe um exemplo, primeiro com perturbações do espectro do autismo, para o 5º ano, foi logo a 1ª tarefa árdua que eu tive logo no princípio de Setembro, no meu 1º dia de serviço, nunca me esqueço, eu entrei lá e a senhora diz “esta senhora trabalha na sala Teacch”. Sala Teacch era onde ele estava antes, no 1º ciclo. A primeira coisa que eu fiz foi pegar no carro e ir ver como era a sala Teacch e ver o modelo estruturado que eles tinham lá, que é o modelo Teacch e preparar a entrada do miúdo na escola.

Tive a dar formação aos docentes da escola, juntamente com a colega que ia ficar com ele, tive a dar formação aos técnicos auxiliares da acção educativa, a sensibilização ao conselho de turma, e digo-lhe, é a própria escola que o diz, mas se quiser informe-se, é a escola Ângelo Augusto da Silva. Um sucesso absoluto. É isso que lhe digo. É o prazer que eu senti. Quantas horas eu trabalhei para isso, quantas noites, quantos fins-de-semana, não me interessa, porque a minha realização pessoal está aí, está na lei de causa-efeito, que é o efeito que consegui com o trabalho com esse colega, que agora já são dois, já são dois alunos, por isso já tenho outro colega lá, e este ano os pais estão muito contentes. Tem o pai do outro aluno, autismo mesmo pesadíssimo e que para o ano há mais, há mais um, mas que a evolução tem sido muito positiva. São estes *feedbacks* que vêm das escolas que me fazem feliz. Embora, eu possa ter os meus colegas a me criticar, mas eles no fundo, no fundo sabem, e há colegas que me disseram frontalmente isso, que as coisas estão diferentes, mas diferentes para melhor. Houve burocracia que eu não posso, não posso, não tenho poder para. E que eles talvez ainda não vêm todos da mesma forma, da forma que eu consigo ver, que foi para melhor. Há um pedacinho mais de trabalho, há! Mas há uma estruturação que é feita, que é muito benéfica tanto para eles, como para o aluno, e o aluno, obvio, sempre em primeiro lugar.

Há um passado da Ed. Especial, que eu não o vou referir aqui, mas que toda a gente o sabe, que eu acho que tem-se vindo a mudar, muito, muito, muito mesmo, para positivo. É o *feedback* que se vê.

Eu não estou aqui para que digam bem do meu trabalho, não é esse o meu objectivo. Não estou aqui para que todos fiquem contentes com a minha presença, não é possível agradar a todos. Há sempre uns que são do contra e eu tenho que aceitá-los e isso faz parte, penso eu, de qualquer liderança. O objectivo é sempre motivá-los e é o que eu lhes digo. Como a colega disse, “como é que consegues sorrir?”, não me senti ofendido, ele disse, porque lhe apeteceu dizer. Não sei qual é a carga dele emocional desse dia e deixou aquilo sair. O que eu acho é que às vezes as pessoas têm faltas, para comigo e para com os colegas, que eles têm que saber que não é ali, não é o momento, nem a altura própria para fazer aquilo. É por isso que eu já disse “vamos chegar um quarto de hora antes, para nós falarmos, para sorrirmos todos antes de ir para a reunião”. Eles acabam por não chegar. Mas eu acho que é assim, um líder, e para desenraizar coisas que já estavam instituídas, o líder não consegue em dois anos, pelo menos pela experiência que eu tenho, não consegue em dois anos ter sucesso pleno, mas não se preocupe porque o objectivo aqui eu vou continuar, obviamente para o ano, é esse objectivo pleno?! Não é que sejam todos, eu não gosto de uma equipa em que todos digam que sim, e completamente apáticos, gosto de pessoas que se mexam e que quase me desafiem, que é o que eles fazem, porque isso também faz de mim uma pessoa que está sempre a olhar, como é que eu estou, o que é que afinal eles têm razão quando dizem aquilo, ou não têm razão, mas que me ajuda a ser cada vez melhor. Não sei se está escrito, nem isso me interessa, mas na minha opinião o líder é aquele que está

sempre disponível para a mudança e que aquilo que alguém lhe diz, é algo que deve ser reflectido e ver até que ponto é verdade e se é algo a mudar, e isso para mim é importantíssimo. Respondi à sua pergunta? A sua pergunta era o quê? **Se tem ou sente alguma dificuldade em realizar determinadas tarefas?** Agora vou tentar ser mais conciso. Em relação às tarefas que eu tenho aqui para fazer, faço sem problema nenhum. Neste momento, estou bastante bem, aliás todos estes PSQs, especialmente o nosso, PSQ20. Para que a equipa sempre que tiver uma dúvida, eu esclareço, ao pormenor. Isso para mim, acho que é função, mais do que óbvia, do líder, gestor ou que seja, e isso, como professor, adoro fazer. Tarefas que eu tenha que executar, não! Todas elas, penso eu, tem que perguntar à minha chefe de divisão, penso eu que as executo bem, ou senão diria, muito bem. **A nível relacional, como já falamos anteriormente, talvez seja a tarefa mas complicada.** Mas a nível relacional eu não tenho problemas em me relacionar com eles. Provavelmente eles têm problemas em me aceitarem, isso já é outra coisa. É porque é assim, eu não consigo mudar a pessoa. Ainda ontem, ironicamente, a colega que estive de manhã no meu gabinete, eu estava no Funchal, parei o carro no parque e ao sair encontrei-a, cumprimentei, beijinhos, olá tudo bem. Ela até queria passar, pronto, é uma das pessoas do contra, queria passar tipo quase não te vou ver, está de óculos de sol e não sei quê. Não, não, eu faço questão de cumprimentar e aliás para mim isso é um prazer de dar-lhes a perceber que como coordenador há coisas que eu tenho que fazer, e até, e eu digo sempre em reunião “não é aqui que eu tenho que dizer se estou de acordo ou em desacordo com isto, porque eu tenho reuniões em que o tenho que fazer e aqui não me fica bem, eu represento a DREER” e isso é uma coisa que eles também não aceitam, “mas isso desculpem eu não vou mudar, porque isso tem a ver com o código de honra e uma filosofia profissional, à qual eu nunca vou ceder”. Eu estou ali a representar uma organização, uma direcção regional. Não posso, não me fica bem, não me interessa o passado, nem falo sobre ele, mas não me fica bem, não é de bom tom e as minhas colegas concordam com isto e isso digladio-me até à morte. Não é de bom tom estar a dizer mal de A, B ou C e de A a Z procedimentos. Ali eu sou a pessoa que tem que passar ao grupo aquilo que é preciso ser feito e dar a sua opinião mais positiva possível sobre aquilo. Se eu tenho alguma coisa a dizer sobre isso, tenho a dizer nas minhas reuniões DAP, oh se faço, e não é ali o momento. É por isso que eles interpretam que eu não estou do lado deles. Isso incomoda-me profundamente, que eles não compreendam que tem a ver com o código profissional, ao qual eu não cedo. Eu já lhes disse, agora provavelmente a legislação 33/2009 vai ser revista, e eu já lhes disse, colegas eu estou há meses a dizer, quando é que vamos investir um pedacinho de tempo para por escrito nós dizermos, é que eu assino, sou o primeiro a assinar, se eu estiver de acordo com o que escreverem, eu sou o primeiro a assinar e ponho o meu nome todo por extenso para não haver dúvidas que sou mesmo eu, o coordenador. O que é menos bom nestes documentos, o que podemos minimizar, talvez a burocracias, talvez as assinaturas. E eu digo, mas eu quero a vossa opinião. Não vou ser eu a dizer, porque eu tenho a minha opinião,

mas acho que a equipa é que tem que se pronunciar. Eu tenho uma pena imensa, que eles não percebam, ou não queiram perceber, tenho uma pena imensa que eles não entendam isso como eu estar do lado deles. Que pensem que eu sou um adversário deles, e isso incomoda-me imenso. É que eu gosto daquela equipa, gosto de trabalhar com eles e sei que sentindo que estamos todos no mesmo sentido, eles fazem-no com mais gosto, com mais eficiência do que eu provavelmente, e não. Talvez, ainda não estou tão bem assim, que ainda não consegui arranjar a formula de que eles percebam isso, pela minha postura, pela minha forma de estar, pelo meu sorriso, pela minha abertura, mas não sei se já chegou a todos, eu até diria que não chegou, garanto que não chegou.

Como é que estabelece comunicação com a sua equipa?

Há um e-mail que eu criei, que só eu tenho o código. Todos os dias eu tenho que por o código. Exactamente para que a confidencialidade, também é o e-mail em que eu falo com a minha chefe de divisão e com os superiores hierárquicos, onde a informação é altamente confidencial. No passado, talvez não era tanto assim. Não quero falar. Eu não estava cá. Estava, mas estava do outro lado (risos). Sabia perfeitamente como as coisas funcionavam e isso deu-me alguma vantagem, porque já sabia alguns nuances do serviço, vamos dizer assim. Digo-lhe, provavelmente, se eu sabia quando aceitei ser coordenador, para o que vinha, não sei se se aceitaria, porque foi tal a necessidade de investir em coisas que eram melhores para o serviço. Mudanças, não lhe vou dizer rituais mas quase. Determinados procedimentos, para ser correcto. Que me custou imenso. Respondi-lhe à pergunta, não? O que é que foi que perguntou? **Como é que estabelece comunicação com a sua equipa?** Depois as reuniões. Eu acho que até falo de mais. Quero tanto tirar-lhes as dúvidas e esclarecer, que depois os outros já não estão para aí virados, e isso incomoda-me. Uma pessoa tem uma pequena dúvida e o grupo depois, e eu até não gosto muito desse comportamento que é, não gosto mesmo. Nem sequer é a parte deles serem ásperos comigo. Talvez é a parte deles não respeitarem a dúvida dos colegas. Oh pá, eu não sei porque isso acontece naquele grupo. Talvez acontece também nos outros. Que é, “bolas, essa dúvida, quem é que não sabe”. Há o desrespeito. Não é às vezes implícito, é bem explícito às vezes. Às vezes há comentários que eu não gosto e chamo à atenção, “desculpa? É uma dúvida e todas as dúvidas têm o direito de existir”. E depois, eu estou a tirar a dúvida a essa pessoa e o resto do grupo já está noutra. Tenho que os chamar à ordem. **A transmissão de informação é feita essencialmente por reunião e por e-mail.** Por e-mail. Telefones, meu Deus, credo. O meu telefone pessoal continua a tocar. O telefone pessoal, o telefone de serviço. Mais? Por escrito, cartinhas, não. **Presencialmente.** O problema sabe o que é que é? Eu tenho

reuniões nas escolas e tenho que chegar a horas. Tenho pessoas lá à minha espera. A comunicação aí é horrível. Horrível neste sentido, que é, eu estou a sair cá em baixo e então aparece alguém e diz: - “Joaquim preciso de te perguntar isto” - “eu tenho que chegar daqui a 10 min. à escola X. a sua dúvida é um minuto?” – “ah, sim”. Depois expõe o problema e demora meia hora. Em que a brutalidade de informação é tão grande, ou seja, o conteúdo é tão elaborado que eu preciso, às vezes, voltar ao gabinete, porque não é assunto que eu possa discutir lá em baixo. Depois eu atraso-me. Eu odeio atrasar. Odeio chegar atrasado. Aliás, houve uma colega, e isso eu tive que lhe dizer, “colega desculpa, mas já não é a primeira vez, neste momento eu tenho uma reunião e já vou em cima da hora. Desculpa, eu não tenho agenda marcada contigo. Eu acho que tu deves compreender que eu tenho uma agenda. Se eu não chegar lá, é o coordenador que não está, eu vou presidir a reunião e é a minha imagem que está em jogo. Mas as pessoas não acatam isto, não acatam. Eu chego aqui, tenho que fazer umas coisas com as minhas colegas, documentos que têm que ser feitos naquelas datas estipuladas, porque com isto da qualidade tudo tem uma data, e as pessoas vão chegando, vão chegando, passou a manhã toda e afinal não fizemos nada. Ou sou eu, ou a Laura ou a Ana. É horrível, absolutamente horrível. Por amor de Deus, nós temos uma agenda e eles não sabem o que é o trabalho *background* que os coordenadores têm. E às vezes eu tenho muita pena que isso aconteça. Mas é muito raro. É raro. Mas esta é a única situação que eu fiz questão de referir, porque já me tinha acontecido em reuniões anteriores e com essa pessoa, reuniões aqui fora do CAP, em que eu chego sistematicamente porque as pessoas, vou usar o termo, não me deixam sair do CAP, que é - “mas isto é só uma assinatura”, - “mas eu tenho que ler”. Eu gosto que me usem, nesse sentido eu gosto que me usem. Eu estou aqui para lhes servir. É um pedaço, o líder serve. É a pessoa que está disponível para. No primeiro ano eu fiz muita questão disso acontecer. Depois disse “colegas neste momento existe o e-mail”, neste momento estamos quase em 2000 mensagens, e o e-mail começou em Setembro. Para ter a noção de que realmente isto funciona.

O que é que para si, é o bom e o menos bom de ser coordenador?

Eu não ponho menos bons aí, quase, porque é assim, até à parte, eu acho que quando estamos num sítio, estamos sempre a aprender, e até à parte, que emocionalmente, e acho até que a educação fica um pedacinho em questão, por parte das pessoas, eu acho que isso é sempre aprendizagem. Eu tenho uma perspectiva muito pró-activa, muito positiva. E o ser positivo para mim é “bem, isto aconteceu, parece menos bom, mas o que é que isto pode trazer de bom?”. Vejo sempre o que é que isso vai, a minha forma de ser e de estar, profissional e até pessoal, emocional e por aí adiante, vai-me ser útil para eu ser cada vez melhor. Eu vejo sempre nessa perspectiva.

O que é menos bom? O menos bom é talvez a altura em que eu entrei. Eu sei como era antes e o que é agora. Realmente o nível de exigência foi tão grande. Eu acho que tenho sido altamente criticado por coisas que não sou, eu não vou dizer o responsável, mas eu sou a imagem, e isso é a verdade, eu sou o coordenador e sou a imagem da DREER, sou a pessoa que transmite aos colegas e é de mim que eles ouvem. Olhe que isto é tão giro que uma vez eu disse em reunião “espera, isso não foi decidido por mim, mas tu percebeste que isso é da reunião DAP, que isso são informações?” Até que eu percebi que a esmagadora maioria pensava que eu é que mandava, deixe-me passar a expressão que é mesmo isso, que o que eu dizia era o que me apetecia dizer. Eu disse “colegas, ei ei, ei, vamos cair todos na realidade e o que é que se passa aqui”. O individualismo que eles têm e que tem sido prejudicial, agora no fim, isto é, fim de ano lectivo, estou a ver que os tenho que domesticar porque eles fecham-se muito, nem sabem como funciona nas outras reuniões. “colegas, por amor de Deus, nas outras reuniões funciona assim, assim, assim”. Às vezes apetecia-me, mas não digo, porque lá está, se a gente diz à frente de toda a gente as pessoas ficam sensibilizadas. Eles têm a mania que sabem, e até são pessoas bem informadas. Mas ali ele estava errado, estava a por em questão o sigilo profissional. Bolas, mas então nestas reuniões, não temos que ter o sigilo profissional?! O que se diz aqui dentro não é suposto andar por aí. Quase que me apetecia dizer e pensei, reflecti depois, por vezes nas reuniões não temos tempo para reflectir e só depois é que se reflecte e vemos o que é que saiu dali, o que é que estava menos bem, eu gosto muito de fazer isso. A pessoa quando fez aquela intervenção queria dizer aquilo, e fez de propósito para que isto acontecesse e não sei quê. Na hora não me apercebo. Porquê? Sou bombardeado por trinta e tal pessoas ao mesmo tempo. Cada vez mais eu entro nas reuniões com o *background* das aprendizagens, que é, se aquilo acontecer, eu já sei que vou ter que funcionar assim, porque se não o grupo vai todo desencadear num determinado percurso, numa determinada direcção que não leva a lado nenhum, porque ninguém fica a ganhar com isto. Há pessoas, pronto, já lhe disse, há pessoas que não me aceitam, eu tenho que aceitar que não me aceitam. São livres para fazer essa opção pessoal e que o demonstram, às vezes, bem descaradamente e que só prejudicam os outros quando entram em determinadas discussões, devaneios mentais, verborreias e por aí adiante, que não interessa para o grupo. Já lhes disse, em prol do grupo, ouve uma vez que eu disse “desculpa colega mas eu vou continuar a falar porque isso não é importante. Está na minha hora de reunião e mais ninguém quer ouvir. Olhe, não vou-me calar, porque eu acho que é pelo grupo e é pelo grupo que eu tenho que falar. Desculpa, tu és o único. Se quiseres põe por escrito e depois a gente discute. Se quiseres vens a seguir ao gabinete e a gente discute, mas não é aqui com trinta e tal pessoas a perder o seu tempo e eu tenho coisas a falar”. Isto aconteceu-me mais do que uma vez. As pessoas gostam, picam, há pessoas ali que gostam muito de picar e acho que é uma pena. Eles fazem de propósito. Eu às vezes não quero acreditar, mas depois avaliando, fazendo uma retrospectiva do que foi a reunião, tenho que admitir que foi mesmo

para picar. Acho que isso é muito pouco positivo. É uma postura para com o grupo, pouco aceitável, para não dizer inaceitável mesmo. Como coordenador acho que tenho que cortar isso e que a pessoa não goste e que eu tenha que levantar o tom. Eu acho que às vezes o líder também tem que saber, oh pá, eu não gosto de ser indelicado, mas quando se sobe o tom, já estamos a ser indelicados. Mas quando está toda a gente a falar em alto e bom som, quer dizer, se eu subir o tom então é ninguém me ouve. Então quando houve um assunto que é devaneio, é complicado.

Talvez o menos bom seria isto, pessoas que não querem, que o objectivo é mesmo destabilizar. Acho que é uma pena, mas que não me incomoda porque estou a aprender com eles.

O bom, o resto. Eu adoro isto! ((risos))

Considera que o cargo de coordenador é um cargo stressante?

É preciso saber fazer uma boa gestão de stress, que é o que eu tento fazer sempre. Voltei a fumar, isso talvez é o exemplo que não. Mas sim, há um embate da necessidade, porque cada pessoa ali tem o seu problema e nós acumulamos situações. - “eu tenho este problema” - “colega isso não é problema, se vês isso como um problema, já é uma chatice”.

Eu sou altamente positivo. Aliás se eu viesse para a Ed. Especial para ver problemas, bem, saia daqui para o psiquiatra, era mesmo foro psiquiátrico. Porque realmente vê-se situações, sei lá, crianças desde a parte familiar, parte emocional completamente arrasada, uma parte estrutural familiar que não existe, o sofrimento que nunca mais acaba. Bolas, eles têm estes problemas e como é possível a gente querer que eles aprendam. É esta sensibilidade que as pessoas têm que ter.

Stressante, o que eu digo é, porque é que eu me sinto tão descontraído em serviço? Porque eu todos os dias que a coisa é mais pesada, eu faço mais tempo de meditação, limpo emocionalmente e descomprimo, porque eu acho que a gente deve ter a nossa forma de, porque é pá, o grave é, para mim é muito grave, tenho exemplos desses no meu serviço, não vou dizer quem, em que as pessoas trazem para o serviço a parte que não devem trazer, que é a carga emocional, pessoal, familiar, que para mim isso é muita falta de profissionalismo. Não, eu isso nunca trago e como eu lhe digo, eu gosto de estar aqui sempre a sorrir. Isto se for levado assim, isto é uma maravilha, isto é fantástico e é isso que eu tento fazer ver aos colegas. Que tem stress, tem. Que eu sei gerir, sei.

O que o motiva para o desempenho deste cargo?

Eu já lhe disse, tirei o curso científico em Físico Química, depois fiz Química ramo de ensino, eu adoro a Físico Química, mas eu não deixei de ser de Físico Química, eu vim para aqui e isso é mais um conhecimento que eu tenho. Neste cargo, aquilo que verdadeiramente me alenta, é aquilo que se pode fazer pelos outros. Isto não é tanto um cargo, é uma missão. Eu quando vejo usar tanto tempo da vida pessoal para este cargo é porque eu sinto verdadeiramente como uma missão. Eu acho que a Ed. Especial não é, eu vejo também no topo da minha hierarquia isso e eu sinto-me verdadeiramente feliz, a minha visão é a visão da Sr.^a Directora e até do Sr. Secretário, que tem uma sensibilidade enorme à diferença e até os livros que ele escreve e tudo. Isso dá-me um prazer enorme que é, eu não estou a lutar contra a maré, hierarquicamente também, as pessoas vêm assim. E essa visão, essa missão que me faz estar sempre a sorrir todos os dias. E isso é que é para mim a minha motivação.

Pagamento? Por amor de Deus. Acho que sabe quanto é ganha um coordenador a mais. Ainda por cima cortou-se em Janeiro. Mas é irónico. Já que apontei, disparo, como se costuma dizer. Devido à conjuntura política que já se tinha na altura e tudo o mais, é ridículo se pôr numa lei 40% do índice 100 das carreiras da função pública e esses 40% correspondem a 19,37€ a mais e isso acho que é bom que se diga aqui, porque é isso que prova que realmente tem que se estar aqui por gosto. São 19,37€ a mais sobre o ordenado que eu recebia antes, porque eu perdi, como deixei de ser docente não recebo o subsídio de especialização, passei a receber o suplemento de coordenação e esse suplemento de coordenação, para o coordenador CAP, porque existem coordenadores CAO que não recebiam nada por não serem docentes especializados, esses sim recebem 130 e não sei o quê €, mas para nós correspondeu a 19,37€. Em Janeiro como houve corte sobre e sobre as gratificações, acho que neste momento não chaga a 10€. Portanto, como vê, eu gosto muito daquilo que faço. Porque pagamento certo, como eu costumo dizer, só no céu ((risos)). Não sei se quer pôr isto na entrevista, mas acho que é importante porque a minha motivação não é financeira, não é porque eu gosto de mandar, eu até não gosto de mandar, aliás pelo contrário, eu só fui delegado uma vez na minha vida, delegado de Físico Química e gostava era de gerir as pessoas e as pessoas sentirem-se feliz com aquilo que se faz e o que eu tento fazer aqui é isso, que as pessoas se sintam felizes por estarem aqui. Agora, oh pá, eu estou a tentar, olhe provavelmente vai-me ajudar, vai-me dizer como é que eu vou, vai-me dar a bibliografia ((risos)), vai-me dizer a literatura para eu ver onde arranjo mais formas para motivar as pessoas, para se sentirem felizes. Porque eu sei que só assim as pessoas fazem. Quando as pessoas fazem por gosto, eu sei que as pessoas vão fazê-lo bem feito, porque é intrínseco.

Bem, sinceramente, cuidado, o docente especializado ganha o subsídio de especialização, toda a gente sabe disso. Portanto, financeiramente, dada toda a conjuntura financeira que se tem no país, há algo que o chama à Ed. Especial, eu espero que não seja o dinheiro. Eu tenho fé que não

seja o dinheiro, mas parece que não. Independentemente do escalão, estamos a falar em 100€, nos meses em que se trabalha.

Mas o coordenador é irónico. Isso foi uma pena. Porque quem lê a lei, isso é assim. Uma vez eu estive com director executivo e ele disse - “mas você ganha a mais 40%”, - “espere aí, deixe-me passar isso para números” a pessoa nem queria acreditar.

Até ao momento, qual é o balanço que faz do seu mandato?

Mas balanço em que sentido? Se é positivo? Extremamente positivo. Oiça, para mim tem sido uma aprendizagem tão grande. Adoro aquilo que faço. Adoro a relação que tenho com as minhas colegas, como com as administrativas, tanto com o pessoal que trabalha cá. Eu estou sempre a sorrir. Às vezes até olham para mim e pensam, provavelmente, este senhor não bate bem da cabeça. Mas o meu não bater bem da cabeça é a felicidade que eu tenho. Lá por a Ed. Especial ser crianças, ainda esta semana estive na unidade especializada que são multi-deficiências pesadíssimas, é uma felicidade estar lá e puxarem-me o cabelo, um miúdo autista que lá está, e para mim é uma felicidade, percebe. Eu passei a ter mesmo muito gosto por aquilo que faço. Muito gosto por aquilo que faço, muito gosto pela Ed. Especial.

Da parte dos meus colegas, é isso que quero que eles sintam. Essa felicidade absoluta, por ser eu o coordenador e não o chato que tem de lhes dar ordens que vêm de cima, e que eles nem percebiam que vinham de cima. E não vai há muito tempo que eu lhes esclareci essa parte que vinha de cima “colegas, *hello*. Então, eu mando? Não tenho poder absolutamente nenhum”. Depois as reuniões de CAP são uma seca, porque eles vêm aqui tipo obrigados, é mais uma reunião que têm, já têm tantas na escola. Eles querem despachar o mais rápido possível. É uma coisa que me faz pena que é, se eu chamar ao gabinete é mais umas horas que eles têm que trabalhar. Eu não tenho muito contacto com eles e isso para mim é uma pena, porque eu acho que eles não me conhecem verdadeiramente. Outra coisa menos boa ... e acho que cada ser humano tem algo muito eu, muito pessoal. Eu gosto de aprender com eles e gosto que eles aprendam comigo. Às vezes eu sinto que eles não estão para aí virados. Já estou a chegar aos 40, tenho uma equipa que, pronto, tirando 5 ou 6, o resto é tudo mais novo do que eu. Tenho muita pena, mas provavelmente vão bater muitas vezes com a cabeça na parede. Se eu tiver uma equipa motivada, feliz e a sentir que é mais uma missão e não tanto uma profissão, eu acho que tudo será melhor. Mas o meu balanço é muito positivo. **E tem por hábito fazer uma auto-avaliação do seu desempenho?** Sempre! Reuniões. Cada pequena reunião que tenho aqui com colegas, cada coisa que eu diga. Sabe o que é que me falta?! É o tempo aqui para fazer as minhas coisas. Tenho que fazê-lo em casa. ((risos))

Reflectindo sobre a Educação Especial, qual é o papel e importância da intervenção do CAP nas escolas?

O CAP é um serviço que se disponibiliza às escolas, orienta os colegas. O objectivo do CAP é estar sempre a actualizar os colegas. Tudo que é legislação, documentação, dúvidas. Orientá-los nas ajudas, tudo, e às vezes coisas que devia ser o regular. Repare, em primeiro lugar o aluno é da escola. A Ed. Especial entra na escola porque o aluno tem necessidades educativas especiais e que nós devemos ser sempre um recurso. O CAP é um recurso. Sempre que vou às escolas gosto sempre de cumprimentar a direcção, gosto de ter essa relação interacção interpessoal sempre muito activa. E o que eu digo sempre é “estou à disponibilidade, à disposição de todos vós, qualquer dúvida disponham. Se não através de mim, através dos colegas”.

Considera que a intervenção do CAP, dos docentes especializados, dos técnicos que é devidamente valorizada nas escolas?

Valorizada é, agora a imagem que eles têm do CAP, isso não sei, tem que lhes perguntar. O que eu às vezes tenho pena é que vê-se a Ed. Especial da forma que não se devia ver. A Ed. Especial não é mais um apoio, mais uma explicação para o aluno. É uma intervenção muito, e é por isso que se chama especializada não é, é uma intervenção muito diferenciada. E há todo um percurso que o regular deve ter *a priori* implementado através da legislação que existe para isso. Às vezes tenho pena que usa-se a Ed. Especial para resolver um aluno que eu não consigo e não tenho tempo para trabalhar com ou outros e ele é mais chato, então vamos mandá-lo para a Ed. Especial. Tenho pena. Mas de um modo geral eu diria que é muito positivo e acho que tentamos, a equipa de coordenação do CAP Funchal tem muito isso como objectivo, tentamos sempre que as escolas percebam que nós estamos lá sempre para os ajudar. E é assim que eu vejo.

Para finalizarmos, quais os obstáculos que o Coordenador do CAP encontra no caminho da construção de uma Escola Inclusiva?

Eu vou começar pelo mais amplo, pela sociedade. A sociedade ainda não olha para a diferença, e quando eu digo aqui a diferença, eu não queria nunca deixar de referir que eu sou diferente da colega que me está a entrevistar. Eu não tenho que ser deficiente, que é o termo com maior estigma, obviamente. Ser diferente é porque cada ser humano é diferente. Agora, há diferenças que estão abrangidas pela lei, nas quais nós como docentes especializados deveremos apoiar, isso aí é o trabalho do docente especializado. Mas a sociedade não sei se está. Eu trabalho com os professores. Tenho que o fazer. Toda a sociedade tem que ser sensibilizada e tentamos. Todas as actividades que a DREER faz, a nossa direcção regional tenta muito aderir àquilo que é a

educação inclusiva, à sociedade através de todos os eventos que fazemos, que são imensos, penso que tem esse *feedback*. Continuo a dizer que a minha visão é um pedaço a da Sr.^a Directora, e isso é um prazer para mim. Portanto, começando pela sociedade, eu diria que a sociedade, precisa de haver mais sensibilização. Mas há pessoas que provavelmente não estão para aí viradas. O problema, são aqueles a quem isso não interessa e que a gente tem que respeitar.

Depois as escolas. A escola vê a Ed. Especial como um recurso para que o aluno seja menos um problema para eles. Cada vez menos esta imagem, mas ainda sinto que existe, pelo menos pelo *feedback* que eu tenho de alguns colegas. Tive no ano passado a entrada de um aluno com muitas necessidades educativas especiais, que foi para o 5º ano, em que teve que haver um trabalho, para não dizer um debate, em que a equipa da DREER, do DAATIC, que faz toda a adaptação das novas tecnologias e tudo mais, em que a primeira coisa que disse foi “desculpe mas o aluno é seu, não é meu, eu estou aqui para o ajudar” e conseguimos chegar a bom senso. Mas às vezes ser coordenador, tem muitos dias em que se transpira a camisa em prol do bem do aluno, e que mais uma vez teve sucesso. Ainda bem. É mais uma experiência e já tinha capacidade de poder enfrentar, porque é o director executivo e não é fácil a gente chegar lá, e ele tem o poder que tem, e tem, e eu com o poder que tenho, que é muito menos, puder elucidar e levar a bom porto aquilo que é objectivo da inclusão de uma criança com necessidades especiais. Quando digo necessidades educativas especiais, muito grandes, em que é preciso um reorganizar da estrutura da escola, mas a DREER nisso, eu acho que está de parabéns, disponibiliza e orienta as escolas. Oferece à escola tudo o que são os meios para chegar aos fins. Digo-lhe, o *feedback* que eu tenho, e não estou sequer há dois anos, é que muito positivo e as pessoas sentem que afinal é possível que crianças que deviam estar, segundo opiniões que eu discordo em absoluto, deviam estar numa instituição, no STE - Serviço Técnico de Educação, que eu discordo em absoluto porque isso não é inclusão, isso é segregação, conseguem estar nas escolas com os seus pares. É nesse caminho, eu não vou dizer a minha luta, mas é nesse caminho que eu todos os dias acordo, quando venho para o serviço e digo mais um dia que vou ter que fazer o melhor que sei e que posso. É isso que é o sonho da DREER, que a inclusão seja uma realidade. É isso que eu sinto.

Há entraves. Dói-me mais se o entrave for dentro do serviço, isso para mim é verdadeiramente doloroso, porque como lhe disse, acabo como comecei, estar aqui, não estou a dizer como coordenador, estar aqui como docente especializado, na Ed. Especial, conheço colegas que saíram, acharam que não tinham perfil, e acho que sim, acho que é importante perceber quando não se tem perfil, mas por acaso até não era no apoio às crianças, é preciso uma grande capacidade de diálogo, de gestão de conflitos, ohhh, gestão de conflitos é do princípio ao fim. Uma grande gestão de conflitos entre os docentes do regular e às vezes o docente especializado.

Às vezes nas reuniões o que eles fazem, porque eles sentem que foram violentados nas escolas, que são coitados, depois fazem isso comigo ((risos)). O que quer que lhe diga?! Eu acho que a gente tem que aceitar, porque é como digo, e perguntou e bem, isto é uma profissão altamente stressante.

Voltando a focar, que acho que é muito importante, o que me preocupa mais não é a falta de sensibilidade da sociedade, não é a falta de sensibilidade das escolas e do regular, porque há um grande, especialmente no 2º e 3º ciclos, as docentes que se formam no 2º e 3º ciclos e secundário, há um problema que eu acho que tem que ser revisto nas universidades. Olhe ainda bem, vai apresentar isto numa universidade, maravilha. Que é, eu sei que isso já existe, acho que até já no 1º ciclo, não quero estar aqui a mentir, mas eu acho que na formação de base dos cursos superiores que se dão, de todas as áreas disciplinares e não disciplinares, já deveriam sair com formação na área da Ed. Especial. Eu, por exemplo, não tive. Há 16 anos atrás não havia formação. Eu não sabia o que era um aluno com necessidades educativas especiais, no curso de Físico Química que eu tirei. Isto é grave, porque não é nada abonatório para a inclusão dos alunos nas escolas. Eu queria referir isso com muito, muito ênfase, porque é uma coisa que eu tenho visto que não tem sido nada abonatório, que é as pessoas, “um aluno com o quê?”, um cego ou um surdo isso ainda ouviram falar. Essa falta de sensibilidade é claro que é um entrave à verdadeira inclusão que se quer.

Matriz categorial

Categoria	Sub-Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Dados biográficos do Coordenador			
Perfil do coordenador	Habilitações académicas	Físico-Química Educação Especial	“Tenho dois cursos em Físico-Química e eu saí da Físico-Química, dum lugar de Quadro de Escola, para a Educação Especial.”
	Experiência profissional	16 anos no ensino 5 anos na Educação Especial 2 anos na coordenação	“...vou para o meu 16º ano de ensino, mas como professor da Educação Especial, este é o fim do meu 5º ano. Como coordenador estou há 2, que culminam ao fim deste ano lectivo...” “eu nunca tive formação na área de liderança, gestão de grupos e por aí adiante (...) fui aprendendo em serviço
	Características pessoais	Imparcial Frontal	“...se há coisa que eu gosto de ser é muito justo. A parcialidade é uma coisa que me incomoda, logo é uma coisa que eu não gosto de ser.” “...eu sou muito frontal...”
Cargo de coordenação			
Caracterização do cargo de coordenação	Legislação	DLR 33/2009/M	“...o 33/2009 é que verdadeiramente torna a figura do coordenador, uma figura instituída por lei, porque até aí era simplesmente um cargo por convite, altura em que era uma função mais de orientador...”
	Funções	Poder de gestão de grupo	“As funções aqui que me são atribuídas, não são funções executivas, portanto, eu não tenho poder de decisão, poder de opção na maioria das situações, portanto, eu tenho uma reunião com a minha chefe de divisão, uma reunião DAP - Divisão de Apoio Psicopedagógico, onde sou orientado com os outros coordenadores da ilha. Somos orientados no sentido daquilo que é para depois passar aos colegas

			portanto, é muito pouca coisa, talvez o meu poder de gestão de grupo, dividir a equipa para trabalho de grupo...”
	Qualidades essenciais para o cargo	Gerir conflitos	“Deveria e deve-se ter a capacidade para gerir conflitos”; “...gestão de conflitos que é tão difícil com esta equipa, tão difícil, porque há uma intransigência às vezes que é o «não concordo», «mas eu não quero» ...”
		Trabalhar por alma	“... eu acho que para se estar aqui na Educação Especial é preciso ter um pedacinho de alma e acho que uma das qualidades do coordenador é trabalhar por alma (...), não é quase um serviço, mas quase uma missão (...). Eu acho que é quase transcendental, é a capacidade de quase que amar isso, porque é um trabalho muito humano que se tem que fazer aqui, não se pode olhar como um serviço, como um mero professor de apoio.”
		Sentido de necessidade de ajudar	“A primeira coisa que eu considero importante, tanto para coordenador como para qualquer docente que esteja na Educação Especial, é o sentido de necessidade de ajudar os outros, e não é por nada que se diz crianças com necessidades especiais.”
		Capacidade de diálogo	“Depois, para ser coordenador, capacidade de diálogo. É muito, muito importante. Além de resolução de conflitos, a capacidade de diálogo. E eu digo-lhe que às vezes não é fácil, porque as pessoas às vezes têm uma posição que é intransigente e não estão abertas ao diálogo e depois claro, dizem que é o coordenador que não está aberto ao diálogo, e eu tenho que aceitar. Eu acato as opiniões deles e o que eu faço é tento gerir as minhas reuniões, vou alterando a forma de ser e de estar das minhas reuniões conforme o feedback que eles dão.”
Estilo de liderança			
Caracterização do estilo de liderança do coordenador	Conceito		“Liderar para mim não é mandar, nunca foi, como eu já disse eu não tenho esse poder executivo. Liderar eu acho que é gerir, gerir no sentido de que a equipa que se lidera, eu diria mais coordena, porque eu sou coordenador, não sei se sou um líder, não sei, mas é levar a equipa no sentido daquilo que é o objectivo da

			<p>organização, o que é que se pretende.”</p> <p>“...na minha opinião o líder é aquele que está sempre disponível para a mudança e que aquilo que alguém lhe diz, é algo que deve ser reflectido e ver até que ponto é verdade e se é algo a mudar, e isso para mim é importantíssimo.”</p>
	Percepção da liderança	<p>Levar a equipa a bom porto</p> <p>Missão</p>	<p>“...para mim a definição de líder não é quem manda, é quem consegue levar a bom porto a equipa, e até agora eu tenho conseguido fazer isso”;</p> <p>“O que sei é que quero, e foi para isso que vim cá, é levar a equipa a bom porto. Que eles sintam que isto afinal é maravilhoso e ainda que dê muito trabalho, consegue-se levar os alunos àquilo que a gente pretende, a que superem o mais possível as suas dificuldades. É quase uma missão e não um trabalho.”</p>
	Líder ou gestor	Guia	<p>“Não sei se sou líder ou gestor, eu acho que sou mais um guia. O meu objectivo é guiá-los a bom porto naquilo que se pretende, tanto as directivas superiores, tanto aquilo que é melhor para os alunos e aquilo que é pedido pela DREER, será mais um gestor. Mas qual é a definição de gestor e a definição de líder? Líder é a pessoa que efectivamente consegue levar a equipa a bom porto, penso eu. O gestor gere a equipa. Eu acho que acabo por ser as duas coisas.”</p>
	Estilo de liderança	<p><i>Laissez-faire</i></p> <p>Autoritário</p>	<p>“...inicialmente eu tentei que houvesse uma dinâmica de grupo, que as pessoas sentissem à vontade para dizer tudo aquilo que achavam que deviam dizer, e depois chegava ao fim das reuniões e sentia que se debateu, mas que não se chegou a bom porto.”</p> <p>“Portanto, o <i>Laissez-faire</i> não é. Definitivamente não é o meu estilo. Ou pelo menos deixou de ser, principalmente no princípio deste ano lectivo.”</p> <p>“Com eles é o autoritário. Vou-lhe dizer porquê. A minha postura a falar com eles não é uma postura <i>Oh colegas, vá lá, se faz favor façam-me isso</i> não é submisso, e isso transparece talvez um certo autoritarismo. E eu já fui criticado disso, já fui! Também já lhes disse <i>colegas isso tem a ver com a minha forma de</i></p>

			<p><i>falar. Não é, repare, há coisas que eu tenho que dizer. Estou a ser muito autoritário. Então o debate, mas com o debate a gente não vai a lado nenhum. Eu acho que liderar é também necessário dizer <i>colegas, podemos todos discutir, podemos todos não sei o quê, mas o que vem superiormente eu não tenho poder para mudar isto</i> e aí começa o debate, começa a guerra ((risos)).”</i></p>
	Características de um líder	<p>Resiliência</p> <p>Saber ouvir</p> <p>Gerir emoções</p> <p>Imparcialidade</p>	<p>“...é preciso ter capacidade de resiliência enorme às situações adversas em que as pessoas não querem acatar.”; “Psicológicas, resiliência, garantidamente.”;</p> <p>“Saber ouvir e não se fender.”; “O saber perceber que a pessoa que está a dizer naquele momento, naquela situação, provavelmente vem com uma envolvimento emocional, familiar, ou escolar, ou o que seja...”;</p> <p>“eu represento uma DREER, em que eles estão contra um milhão de razões e talvez até contra o sistema, o governo, olha, não sei, contra, e eu não posso levar isso a peito, porque eu acho que tenho saber gerir as minhas emoções.”</p> <p>“O que eu digo é para todos e todos têm que acatar por igual e para mim isso é algo muito importante num líder. A imparcialidade absoluta.”</p>
Estilo de liderança vs Motivação da equipa			
Prática de liderança	Expectativas do Coordenador	<p>Passar à equipa a sua forma de ser, de estar e de amar a Educação Especial</p> <p>Que a inclusão seja uma</p>	<p>“Repare, uma das razões principais quando eu entrei cá, era porque eu queria que a minha forma de ser e de estar e de amar a Educação Especial, que para mim é algo muito emocional, algo muito intrínseco à minha pessoa, era isso que eu queria passar para a minha equipa.”; “O que eu quero é passar essa ideia, essa forma de ser e de estar, que a profissão pode ser um prazer absoluto...”</p> <p>“Portanto, provavelmente não consigo pôr a minha forma, a minha visão, aliás a DREER também tem uma visão e a minha está muito lá. Que a inclusão seja uma realidade. E é isso que eu quero, que a inclusão seja uma realidade.”;” É nesse caminho, eu não vou dizer a minha luta, mas é nesse caminho que eu todos</p>

		<p>realidade</p> <p>Trabalhar para a excelência</p>	<p>os dias acordo, quando venho para o serviço e digo mais um dia que vou ter que fazer o melhor que sei e que posso. É isso que é o sonho da DREER, que a inclusão seja uma realidade. É isso que eu sinto.”</p> <p>“Eu tenho uma equipa boa, mas quero que as coisas sejam melhor do que são.”; “Se eu tiver uma equipa motivada, feliz e a sentir que é mais uma missão e não tanto uma profissão, eu acho que tudo será melhor.”</p>
	<p>Gosto pela profissão</p>	<p>Satisfação por ajudar quem necessita</p> <p>Trabalhar por gosto e não por alternativa</p>	<p>“...é uma profissão que nos pode dar o melhor pagamento que se pode ter, que é aquele pagamento que a gente sente de satisfação porque se fez algo por alguém que necessitava. E foi por isso que eu vim para cá. Não é mensagem, é essa forma de ser e de estar, porque eu acho que o líder não diz o que deve fazer, faz, dá o exemplo, é o exemplo vivo daquilo que é o que se deve fazer. E eu tento fazer isso!”</p> <p>“... na Educação Especial é preciso ter amor à camisola, é preciso ter algo que é muito intrínseco, repito, porque isso é algo que é muito importante que se diga. Se está aqui porque é mais uma das variantes de ser professor, eu não vejo assim. Mas, mesmo, eu não vejo assim!”</p>
	<p>Motivar para o desempenho</p>	<p>Difundir a sua forma de ser e de estar no trabalho</p> <p>Sentido de missão colectivo</p>	<p>“...todos os dias que passam de serviço, é o que lhe digo, eu passo a minha forma de ser e de estar, sempre sorridente, sempre à vontade, sempre disponível e isso eu acho que é motivar. É dizer que afinal podemos sorrir, mesmo com as necessidades todas deste serviço...”</p> <p>“...isto é lindo, mas para que isto seja algo maravilhoso, em que vocês se sintam absolutamente maravilhados com o que fazem, mesmo que se trabalhe mais, porque se trabalha mais na Educação Especial... Que vocês se sintam realizados, se sintam com obra feita, sintam que foram para casa, que trabalharam não sei quantas horas a mais nesse dia ou nessa semana, mas que houve alguém que beneficiou com isso, alguém que melhorou a sua vida, a forma de ser e de estar e a sua felicidade também aumentou. Isso, acho que é um pagamento que se leva</p>

		<p>Apoio</p> <p>Disponibilidade</p>	<p>daqui. É isso que eu tento motivá-los.”</p> <p>“...gerar tudo aquilo que eles têm que saber para fazê-lo bem feito ... Faço questão de explicar ao pormenor, para ver se perceberam, se têm dúvidas. Isso aí, a minha consciência está perfeitamente tranquila. Faço da melhor maneira que sei e que posso.”</p> <p>“Eu estou aqui para lhes servir. É um pedaço, o líder serve. É a pessoa que está disponível para.”</p>
Motivação da equipa	Caracterização	Pouco motivada	<p>“...neste momento eles não estão muito motivados...”; “Digo-lhe que não estão muito motivados, embora, acho que já se vai no bom caminho.”</p>
	Factores de desmotivação	País em crise	<p>“...devido à conjuntura que vem, desde o país em crise que se está, desde as mudanças que a DREER implementou, como o sistema de gestão e qualidade e também a legislação que alterou, desde aquilo que estava instituído como hábitos, para não dizer vícios, que também o são, que as pessoas já tinham...”;</p> <p>“O trabalho é maior, e é difícil motivá-los, porque pronto, implica mais trabalho.”; “Há um trabalho burocrático que eles se queixem mesmo, queixam-se, frontalmente (...) é claro que com a qualidade, com a nova legislação para região (...) e é o que eu lhe digo, entrei numa altura de revolução da DREER.”</p>
		Dinâmica da DREER	Mudança de coordenador
Dificuldades sentidas pelo Coordenador		<p>“Eu não estou aqui para que digam bem do meu trabalho, não é esse o meu objectivo. Não estou aqui para que todos fiquem contentes com a minha presença, não é possível agradar a todos. Há sempre uns que são do contra e eu</p>	

		<p>Relacionamento</p>	<p>tenho que aceitá-los e isso faz parte, penso eu, de qualquer liderança. O objectivo é sempre motivá-los e é o que eu lhes digo.”</p> <p>“O que eu acho é que, às vezes, as pessoas têm faltas para comigo e para com os colegas, que eles têm que saber que não é ali, não é o momento, nem a altura própria para fazer aquilo.”</p> <p>“Às vezes há comentários que eu não gosto e chamo à atenção, <i>Desculpa? É uma dúvida e todas as dúvidas têm o direito de existir</i>. E depois, eu estou a tirar a dúvida a essa pessoa e o resto do grupo já está noutra.”</p> <p>“...há pessoas ali que gostam muito de picar e acho que é uma pena. Eles fazem de propósito. Eu às vezes não quero acreditar, mas depois avaliando, fazendo uma retrospectiva do que foi a reunião, tenho que admitir que foi mesmo para picar.”</p> <p>“...eu não tenho problemas em me relacionar com eles. Provavelmente eles têm problemas em me aceitarem, isso já é outra coisa.”</p> <p>“...há pessoas que não me aceitam, eu tenho que aceitar que não me aceitam. São livres para fazer essa opção pessoal...”</p> <p>Motivar a equipa</p> <p>“Mas isso entristece-me imenso, porque eu acho que isso é um pedaço a minha função. Aliás, não, é a minha função! Mas como é que se motiva uma pessoa se não se lhes pode dar mais dinheiro, se não se lhes pode dar mais uma pessoa, e isso é importante que se diga, mais uma pessoa porque o horário é um horário cheio de alunos, em que eles querem dar um apoio de mais horas por semana e não conseguem, e não há ninguém.”</p> <p>“...eu estou a tentar...ver onde arranjo mais formas para motivar as pessoas, para se sentirem felizes. Porque eu sei que só assim as pessoas fazem. Quando as pessoas fazem por gosto, eu sei que as pessoas vão fazê-lo bem feito, porque é intrínseco.”</p>
--	--	-----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Desconhecimento</p>	<p>“...eu tento, bem, de todas as formas e feitios, que eu tenho conseguido magicar...”</p> <p>“Agora garanto-lhe que (...) todos os dias que passam e todas as pessoas que passam no meu gabinete, isso faz parte do meu trabalho, que é motivá-las para.”</p> <p>“...nós temos uma agenda e eles não sabem o que é o trabalho <i>background</i> que os coordenadores têm.”</p>
--	--	------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A equipa	Caracterização	<p>Espontâneos</p> <p>Exigentes</p> <p>Eficientes</p> <p>Carismáticos</p> <p>Irreverentes</p> <p>Cumpridores</p> <p>Reivindicadores</p> <p>Desunida</p>	<p>“...são extremamente espontâneos e gostam muito de debater as ideias e os tópicos que são abordados em reunião...”</p> <p>“...é uma equipa muito boa, muito eficiente e é uma equipa muito exigente, exigente no sentido em que não é o acatar de uma informação que seja o mais usual, o mais usual é que se conteste aquilo que se diz...”</p> <p>“...tenho ali colegas que são de uma excelência naquilo que fazem, que eu digo-lhe, é um prazer trabalhar com eles...”</p> <p>“Como lhe disse, tenho uma equipa que, pronto, não vou dizer que não gosta de ser liderada, mas em que cada pessoa tem um carisma muito próprio, carisma que às vezes se torna difícil estarmos em uníssono.”</p> <p>“Embora com muitos percalços pelo caminho, com muitas pessoas com a irreverência que têm, às vezes no extremo, extremamente difícil, mas são cumpridores, os prazos são cumpridos. Aquilo que é pedido, é raro o colega que escapa a data que foi pedida. Acontece, mas muito particular. Não é a regra, é a exceção à regra.”</p> <p>“Eu sei que é uma equipa <i>sui generis</i> na RAM. Há pessoas que reivindicam em todas as equipas, mas esta é em número de pessoas que gostam de reivindicar excepcionalmente grande...”</p> <p>“...eu não sinto uma equipa unida, não há uma união e já lhes disse tantos ganhos que eles podem ter em estarem juntos a trabalhar em determinado sentido, eu sinto que essa união não existindo torna o meu trabalho extremamente mais difícil.”</p>
	Comunicação	Reuniões	<p>“...tenho uma equipa quase com quarenta pessoas, tenho uma socióloga, duas intérpretes e duas formadoras de Língua Gestual Portuguesa, que não estão nas reuniões de equipa, porque tenho reunião à parte com elas, porque é um trabalho completamente à parte do que os outros fazem.”</p>

		e-mail	<p>“Há um e-mail que eu criei, que só eu tenho o código... também é o e-mail em que eu falo com a minha chefe de divisão e com os superiores hierárquicos, onde a informação é altamente confidencial.”</p>
		Telefone	<p>“O meu telefone pessoal continua a tocar. O telefone pessoal, o telefone de serviço.”</p>
		Gabinete	<p>“Eu gosto muito de falar pessoalmente e não em reunião, porque isso fragiliza, as pessoas ficam melindradas e, é claro que, no grupo dizer qualquer coisa que seja não genérico, ou seja, que seja mais pessoal, é claro que eu também não gostaria, também não faço isso e chamo as pessoas ao gabinete.”</p>
Motivação para o cargo de coordenador			
Percepção do cargo	O menos bom	Injusto	<p>“Para começar eu acho que é um cargo um pedacinho injusto, é injusto porquê? Porque há uma hierarquia de comando que orienta e o coordenador é que dá a cara, é o que está verdadeiramente está à frente da equipa, e isso torna a pessoa alvo.”; “Eu acho que tenho sido altamente criticado por coisas que não sou, eu não vou dizer o responsável, mas eu sou a imagem, e isso é a verdade, eu sou o coordenador e sou a imagem da DREER, sou a pessoa que transmite aos colegas e é de mim que eles ouvem.”; “Eu estou ali a representar uma organização, uma direcção regional. (...) Ali eu sou a pessoa que tem que passar ao grupo aquilo que é preciso ser feito (...) incomoda-me profundamente, que eles não</p>

		<p>Desgastante</p> <p>Stressante</p> <p>Pouco contacto com a equipa</p>	<p>compreendam que tem a ver com o código profissional, ao qual eu não cedo”</p> <p>“...às vezes penso que a minha reunião é uma catarse absoluta, em que as pessoas estão ali para fazer a sua catarse, não o podem fazer na escola e eu aceito um pedacinho disso. Agora, às vezes, não é salutar para mim. É desgastante. Mas isso eu ainda aguento.”</p> <p>“É preciso fazer uma boa gestão de stress, que é o que eu tento fazer sempre.”;</p> <p>“Mas sim, há um embate da necessidade, porque cada pessoa ali tem o seu problema e nós acumulamos situações”; “Que tem stress, tem. Que eu sei gerir, sei.”</p> <p>“Eu não tenho muito contacto com eles e isso para mim é uma pena, porque eu acho que eles não me conhecem verdadeiramente.”</p>
	<p>Factores de motivação</p>	<p>Sentido de realização</p> <p>Convergência entre ideais pessoais e organizacionais</p> <p>Auto-motivação</p> <p>Desenvolvimento pessoal</p>	<p>“Neste cargo, aquilo que verdadeiramente me alenta, é aquilo que se pode fazer pelos outros. Isto não é tanto um cargo, é uma missão. Eu quando vejo usar tanto tempo da vida pessoal para este cargo é porque eu sinto verdadeiramente como uma missão.”;</p> <p>“...a minha visão é a visão da Sr.^a Directora e até do Sr. Secretário, que tem uma sensibilidade enorme à diferença e até os livros que ele escreve. Isso dá-me um prazer enorme que é, eu não estou a lutar contra a maré, hierarquicamente as pessoas também vêm assim. É essa visão, essa missão que me faz estar sempre a sorrir todos os dias. E isso é que é para mim a minha motivação.”</p> <p>“...é um prazer absoluto trabalhar aqui.”; “É o prazer que eu senti. Quantas horas eu trabalhei para isso, quantas noites, quantos fins-de-semana, não me interessa, porque a minha realização pessoal está aí, está na lei de causa-efeito, que é o efeito que consegui com o trabalho...”; “Eu adoro isto!”</p> <p>“Digam o que disserem, eu vou estar sempre a evoluir e sempre a aprender. Estou sempre aberto a qualquer mudança e isso faz de mim o coordenador que já não tem nada a ver com o coordenador que entrou.”; “...eu acho que quando</p>

		<p>Sentido de desafio</p> <p>Auto-realização</p> <p>Trabalho em si</p>	<p>estamos num sítio, estamos sempre a aprender...”</p> <p>“...gosto de pessoas que quase me desafiem, que é o que eles fazem, porque isso também faz de mim uma pessoa que está sempre a olhar, como é que eu estou, o que é que afinal eles têm razão quando dizem aquilo, ou não têm razão, mas que me ajuda a ser cada vez melhor.”</p> <p>“Eu estou sempre em constante mudança. Eu adoro estar sempre a mudar, porque eu acho que a aprendizagem é constante. (...) E eu acho então, que liderar uma equipa, eu tenho tanto a aprender. Sinto-me feliz por isso. Eu gosto da constante aprendizagem.”</p> <p>“Neste momento eu já domino.”; “Em relação às tarefas que eu tenho aqui para fazer, faço sem problema nenhum.”</p>
	Balanço	Extremamente positivo	<p>“Extremamente positivo. Oiça, para mim tem sido uma aprendizagem tão grande. Adoro aquilo que faço. Adoro a relação que tenho com as minhas colegas, como com as administrativas, tanto com o pessoal que trabalha cá.”</p>
	Desejo	<p>Aceitação</p> <p>Reconhecimento</p>	<p>“Da parte dos meus colegas, é isso que quero que eles sintam, essa felicidade absoluta por ser eu o coordenador e não o chato que tem de lhes dar ordens que vêm de cima...”</p> <p>“Eu tenho uma pena imensa, que eles não percebam, ou não queiram perceber, tenho uma pena imensa que eles não entendam isso como eu estar do lado deles. Que pensem que eu sou um adversário deles, e isso incomoda-me imenso. É que eu gosto daquela equipa, gosto de trabalhar com eles e sei que sentindo que estamos todos no mesmo sentido, eles fazem-no com mais gosto, com mais eficiência do que eu provavelmente e não.”</p>
	Intervenção do CAP	Valorizada pelas Escolas	<p>“Valorizada é... A Educação Especial não é mais um apoio, mais uma explicação para o aluno. É uma intervenção, e é por isso que se chama especializada não é, é uma intervenção muito diferenciada... Mas de modo geral</p>

			deveriam sair com formação na área da Educação Especial.”
--	--	--	-----------------------------------------------------------