

# Lideranças em contexto escolar

## O caso da escola de formação de professores de Cambulo

**Alberto Muquendi**

**Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação**

Orientação: Profs. Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins

Outubro, 2015



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

ALBERTO MUQUENDI

**Lideranças em contexto escolar**  
**O caso da escola de formação de professores de Cambulo**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para  
obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação

Trabalho realizado sob a orientação das  
Profs. Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins



Departamento de Psicologia e Educação

Outubro de 2015

## **DEDICATÓRIA**

Dedicamos este trabalho em primeiro lugar a Deus todo-poderoso, por me haver iluminado e cuidado ao longo do tempo, e à minha família, pelo amor, carinho, força, incentivo e intenso companheirismo nos momentos decisivos da minha vida académica e não só. A dedicatória é extensível aos prezados Professores da CESPUP Angola, colegas e outros anónimos, pelo apoio prestado em vários domínios.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeira instância a Deus todo-poderoso, pela saúde e vida de graça. De igual modo, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de forma direta e indireta, contribuíram para a realização deste trabalho. Neste sentido, cumpre-me agradecer:

- À Universidade Portucalense Infante D. Henrique;

- Às Profs. Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins, que orientaram este trabalho com seriedade e rigor científico. Além da disponibilidade e do apoio demonstrados, contribuíram, de forma decisiva, para a concretização deste trabalho;

- À Professora Olívia Carvalho, pela ajuda prestada e pela simpatia demonstrada ao longo deste percurso;

- Aos professores da Escola pela sua disponibilidade e participação neste estudo;

- À minha família - pelo apoio e compreensão demonstrados.

## RESUMO

A principal ambição do presente estudo é compreender de que forma professores de uma escola de formação de professores do município do Cambulo percebem a liderança protagonizada pelo diretor. De modo a dar resposta à problemática de investigação, anteriormente mencionada, delinear-se três objetivos de investigação, designadamente: *i)* caracterizar o modo como professores da escola de formação de professores do município do Cambulo percebem a liderança protagonizada pelo diretor; *ii)* compreender a influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente e *iii)* desenvolver conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado na escola de formação de professores do município do Cambulo.

A metodologia adotada na presente investigação assumiu uma natureza essencialmente qualitativa, tendo o estudo de caso sido a estratégia de investigação privilegiada. O estudo empírico decorreu no ano letivo de 2014 numa escola de formação de professores do município de Cambulo. A principal técnica de recolha de dados foi o inquérito por questionário MLQ de Avolio & Bass (2004) aplicado à totalidade dos docentes (n=51), tendo sido validados 35 dos questionários respondidos. A análise de estatística simples foi a técnica de tratamento de dados usada.

Os principais resultados do estudo apontaram para o facto de o diretor da escola de formação de professores do município do Cambulo revelar atitudes comportamentais e posições consonantes com as características dos três tipos de liderança, sendo notória a prevalência das características associadas à Liderança Transformacional e à Liderança Transaccional sobre as da Liderança *Laissez-Faire*.

**Palavras-chave:** Liderança escolar; Diretor de escola; Estilos de liderança.

## ABSTRACT

The main ambition of this study is to understand how teachers in a training school for teachers in the municipality of Cambulo perceive the leadership led by the school principal. In order to address this issue of research is outlined – three research objectives, namely: *i)* characterize how teachers of the training school for teachers in the municipality of Cambulo perceive the leadership led by the school principal; *ii)* understand the influence of the school principal in the teaching work dynamics *iii)* develop knowledge about the style of leadership developed in the training school for teachers in the municipality of Cambulo.

The methodology adopted in this research took an essentially qualitative nature, taking the case study was the preferred research strategy. The empirical study took place in the school year 2014 in a training school for teachers in the municipality of Cambulo. The main data collection technique was the MLQ questionnaire of Avolio & Bass (2004) applied to all the teachers (n=51) from which we received 35 validated questionnaires. A simple statistical analysis was the data processing technique used.

The main results of the study point to the fact that the school principal of the training school for teachers in the municipality of Cambulo reveal behavioral attitudes and positions consonant with the characteristics of three types of leadership, being notorious a prevalence of characteristics associated with Transformational Leadership and Leadership Transactional above the *Laissez-Faire* Leadership characteristics.

**Key words:** School leadership; School principal; Leadership styles.

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1   Revisão de Literatura</b>	<b>15</b>
1. O fenómeno da liderança escolar em perspetiva	15
1.1. O conceito de liderança	16
1.2. Liderança nas organizações educativas	17
1.3. Evolução das teorias/modelos de liderança	21
1.3.1. Liderança Transformacional, Transaccional e <i>Laissez-Faire</i>	24
1.4. Especificidades da liderança em contexto escolar	28
2. O Diretor das Escolas de Formação de Professores	30
2.1. O sistema educativo em Angola	30
2.2. As Escolas de Formação de Professores em Angola	33
2.3. O diretor das escolas de formação: perspetiva normativa	34
2.4. O diretor das escolas de formação: perspetiva teórica	35
<b>Capítulo 2   Metodologia</b>	<b>41</b>
3. Enquadramento metodológico	41
3.1. Problema e objetivos de investigação	41
3.2. Natureza do estudo	42
3.3. Seleção dos participantes no estudo	42
3.4. Estratégia de investigação adotada	43
3.5. Técnicas de recolha de dados	44
3.5.1. Inquérito por questionário: MLQ	45
3.5.2. Análise documental	46
3.5.3. Observação direta	47
3.6. Técnicas de tratamento de dados	47
3.6.1. Análise estatística simples	47
<b>Capítulo 3   Resultados</b>	<b>49</b>
4. A escola de formação de professores do município do Cambulo	49
4.1. A província de Lunda Norte	50
4.2. O município do Cambulo e a escola de formação de professores	51

5. Resultados da aplicação do questionário MLQ	54
5.1. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes	54
5.2. Tipos de liderança e resultados da liderança	56
5.2.1. Liderança Transformacional	57
5.2.2. Liderança Transacional	69
5.2.3. Liderança <i>Laissez-Faire</i>	74
5.2.4. Resultados da Liderança	79
<b>Capítulo 4   Discussão de resultados</b>	<b>87</b>
6. Resultados face aos objetivos	87
6.1. Primeiro objetivo	88
6.2. Segundo objetivo	89
6.3. Terceiro objetivo	91
<b>Conclusões</b>	<b>93</b>
Referências bibliográficas	97
Anexo 1   Pedido de autorização para realização do estudo	103
Anexo 2   Termo de consentimento informado	104
Anexo 3   Questionário Multifatorial de Liderança	105

## LISTA DE SIGLAS

**EFPP** – Escola de Formação de Professores

**IMN** – Instituto Médio Normal

**INEF** – Instituto Nacional de Educação Física

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema de Educação

**MLQ** – Multifactor Leadership Questionnaire

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distribuição dos tipos de liderança, resultados da liderança, categorias e asserções	45
<b>Tabela 2:</b> Escala do MLQ	46
<b>Tabela 3:</b> Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes	55
<b>Tabela 4:</b> Distribuição dos tipos de liderança, resultados da liderança, categorias e asserções	57
<b>Tabela 5:</b> Liderança Transformacional – Atributos de influência idealizada (IIA)	58
<b>Tabela 6:</b> Liderança Transformacional – Comportamentos de influência idealizada (IIB)	60
<b>Tabela 7:</b> Liderança Transformacional – Motivação inspiracional (IM)	62
<b>Tabela 8:</b> Liderança Transformacional – Estimulação intelectual (IS)	64
<b>Tabela 9:</b> Liderança Transformacional – Consideração individual (IC)	67
<b>Tabela 10:</b> Liderança Transacional – Recompensa por objetivos atingidos (CR)	69
<b>Tabela 11:</b> Liderança Transacional – Gestão por exceção ativa (MBEA)	72
<b>Tabela 12:</b> Liderança <i>Laissez-Faire</i> – Gestão por exceção passiva (MBEP)	74
<b>Tabela 13:</b> Liderança <i>Laissez-Faire: Laissez-Faire</i> (LF)	77
<b>Tabela 14:</b> Distribuição da média por categorias e tipo de liderança	79
<b>Tabela 15:</b> Resultados da Liderança – Esforço extra (EE)	80
<b>Tabela 16:</b> Resultados da Liderança – Eficácia (E)	82
<b>Tabela 17:</b> Resultados da Liderança – Satisfação (S)	84
<b>Tabela 18:</b> Distribuição da média por categorias do Resultado da Liderança	85

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IIA	59
<b>Gráfico 2:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IIB	61
<b>Gráfico 3:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IM	63
<b>Gráfico 4:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IS	66
<b>Gráfico 5:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IC	68
<b>Gráfico 6:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria CR	71
<b>Gráfico 7:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria MBEA	73
<b>Gráfico 8:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria MBEP	76
<b>Gráfico 9:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria LF	78
<b>Gráfico 10:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria EE	81
<b>Gráfico 11:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria E	83
<b>Gráfico 12:</b> Média aritmética das pontuações das asserções da categoria S	84

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Províncias de Angola.	51
<b>Imagem 2:</b> Município do Cambulo.	52

## INTRODUÇÃO

A presente investigação desenvolve-se no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, da Universidade Portucalense, e tem como principal ambição apurar como professores de uma escola de formação de professores do município do Cambulo percebem a liderança do diretor, facto que poderá ser impulsionador da compreensão das lideranças das demais escolas da província de Luanda Norte.

No vasto campo das possibilidades de temáticas de investigação optámos por abordar **a liderança em contexto escolar**, por se tratar de uma temática em perspectiva e que requer a sua definição através de conceitos que nos permitem contribuir para melhorar a gestão da escola. Por outro lado, o interesse em aprofundar o estudo, enquadra-se na necessidade de se apurar em que medida é que os estilos de liderança na gestão escolar influenciam as dinâmicas de trabalho docente.

A liderança em contexto escolar tem-se revelado um tema recorrente nas últimas décadas, com abordagens e perspectivas diversas. Tumbula (2012) defende que as escolas com maior sucesso são as que apresentam uma liderança forte. Por conseguinte, a liderança em contexto escolar continua a suscitar o interesse de investigadores do campo das Ciências da Educação um pouco por toda a parte.

Os gestores escolares interessados em melhorar as suas práticas administrativas procuram, incessantemente, estratégias e técnicas de liderança mais eficientes para melhorar a gestão escolar e, por via disso, proporcionar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta a sua missão, que na perspectiva do Brito (1991) é a de desenvolver global e equilibradamente o aluno, nos aspetos intelectual, socioeducativo, psicomotor e cultural, com vista a uma correta integração na sociedade, em Angola a abordagem sobre a liderança no contexto escolar assume-se como uma preocupação, quer dos atores do sistema educativo como da sociedade em geral.

A Constituição da República e a Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, são documentos onde se exprime a missão da escola em relação à sociedade. A LBSE, por exemplo, realça no seu capítulo sexto, as modalidades estruturantes da administração e gestão do sistema de educação em Angola, facto que revela a preocupação das autoridades competentes em ver melhorada a gestão das escolas, através da reforma educativa vigente, de modo a clarificar o tipo de cidadão a formar nas escolas. Gaspar & Diogo (2012, p. 110).

A par dos dispositivos legais acima mencionados, o governo Angolano tem em execução desde 2012 o Plano Nacional de Formação de Quadros, o qual contempla no seu plano de ação a formação profissional de quadros de excelência na administração pública e visa garantir a capacitação de quadros altamente qualificados.

Propomo-nos, assim, investigar o tema em referência, tendo em conta a experiência como gestor no sector da educação a nível intermédio ao longo dos últimos anos, e a necessidade de adquirir competências numa perspetiva de liderança de qualidade, facto que nos motivou a uma especialização em administração e gestão da educação. Assim, tendo em conta este contexto profissional, surgiu o seguinte problema de investigação:

**De que forma professores da escola de formação de professores do município do Cambulo percebem a liderança protagonizada pelo diretor?**

Face a este problema de investigação definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Caracterizar o modo como professores da escola de formação de professores do município do Cambulo percebem a liderança protagonizada pelo diretor;
- 2) Compreender a influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente;
- 3) Desenvolver conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado na escola de formação de professores do município do Cambulo.

A metodologia de investigação utilizada assumiu uma natureza predominantemente qualitativa e as técnicas de recolha de dados consubstanciaram-se na aplicação de um inquérito por questionário e na análise documental. As técnicas de tratamento de dados utilizadas passaram pela análise estatística simples, com recurso a Excel.

O relatório do trabalho realizado encontra-se estruturado da seguinte forma:

- **Introdução:** na qual a apresentamos o problema de investigação e justificamos as razões subjacentes à sua origem, bem como os objetivos da investigação.

- **Revisão de literatura:** organizada em duas secções, a saber: “O fenómeno da liderança escolar em perspetiva” e “O diretor das escolas de formação de professores”. Na primeira secção apresentamos uma abordagem ao fenómeno da liderança em contexto escolar, a evolução das teorias/modelos de liderança e as especificidades da liderança em contexto escolar. Na segunda secção aborda-se a temática do diretor das escolas de formação em Angola, confrontando a perspetiva normativa/legislativa e a perspetiva teórica de alguns autores.

- **Metodologia:** apresenta-se uma descrição dos pressupostos metodológicos desenvolvidos na realização deste trabalho, começando por esclarecer o problema de investigação e os objetivos centrais, a natureza do estudo, a estratégia de investigação adotada, as técnicas de recolha e tratamento de informação e restantes procedimentos metodológicos adoptados.

- **Resultados:** focaliza-se na apresentação dos resultados obtidos pela aplicação dos instrumentos de recolha de dados, através de tabelas e respetivas descrições. Os dados estão agrupados em duas secções principais: Caracterização da escola de formação de professores do município do Cambulo e Resultados da aplicação do questionário MLQ. A apresentação dos resultados do questionário MLQ tem uma sequência, a saber: Caracterização pessoal e profissional dos respondentes, Liderança Transformacional, Liderança Transaccional, Liderança *Laissez-Faire* e Resultados da Liderança.

- **Discussão de resultados:** apresentam-se as respostas aos objetivos de investigação do estudo e cruzam-se os resultados obtidos com os referenciais teóricos que enquadram a nossa investigação.

- **Conclusões:** apresenta-se a resposta ao problema de investigação e sugerem-se possíveis problemáticas a investigar em futuros estudos.

No final deste documento encontra-se a listagem das referências bibliográficas consultadas e apresentam-se os documentos que permitiram a recolha e o tratamento de dados durante o estudo empírico, os quais enumerámos e apresentamos sob a forma de anexos.

## **CAPÍTULO 1 | REVISÃO DE LITERATURA**

Com este capítulo pretende-se fazer uma abordagem à liderança em contexto escolar em perspetiva, destacando-se as temáticas relacionadas com o conceito de liderança, a liderança nas organizações educativas, a evolução das teorias/modelos de liderança, onde salientaremos a Liderança Transformacional, a Transacional e a *Laissez-Faire*, e as especificidades da liderança em contexto escolar.

Abordaremos, ainda, a temática do diretor das escolas de formação de professores em Angola, quer na perspetiva normativa/legislativa, quer na perspetiva teórica. Para tal, apresentaremos uma caracterização do sistema educativo angolano, das escolas de formação de professores em Angola e discutiremos o que se espera de um diretor de uma escola de formação de professores na dimensão normativa e na dimensão de teórica, sustentando-nos nos normativos legais vigentes em Angola e em alguns autores de referência.

### **1. O FENÓMENO DA LIDERANÇA ESCOLAR EM PERSPETIVA**

O conceito de liderança tem apresentado diversas interpretações ao longo do séc. XX e início do séc. XXI; todavia a arte de liderar encontra-se em debate desde os primórdios. Nas últimas décadas, esta temática assumiu maior protagonismo, constituindo-se como um dos assuntos mais abordados na agenda de especialistas do comportamento organizacional, sendo diversos os que têm explorado a temática da liderança no contexto das organizações. Bass (1990) defende que o número de definições de liderança se aproxima do número de pessoas que tentaram definir o conceito. Face a esta realidade, Castanheira & Costa alegam que estas definições de liderança são “fruto das diferentes abordagens e das múltiplas perspetivas tomadas ao longo do século” (2007, p.142).

## **1.1. O conceito de liderança**

Segundo Tumbula (2012, p. 46) as teorias de organização científica do trabalho surgiram no contexto da revolução industrial (finais do século XIX e princípios do século XX). Todavia, impunha-se uma reinvenção de toda a administração no sentido de torná-la mais eficiente e mais produtiva.

Taylor, Fayal & Weber, citados por Tumbula (2012, p. 46), criaram uma nova organização baseada no “one best way”, que consiste na cadeia de comando hierárquico (os elementos do topo têm a missão estratégica de concepção e planificação e os restantes elementos as tarefas de execução), na divisão precisa de tarefas e na especialização de operários. Esta nova forma de ordenar a administração afastava-se completamente do empirismo dos séculos anteriores e denominou-se Taylorismo ou burocracia. Aqui a liderança tende a ser impessoal e burocrática.

Segundo Elton Mayo s.d., citado por Tumbula (2012, p. 46), a partir de 1930, o taylorismo e a burocracia foram criticados e, na sequência de novos estudos e experiências, concluiu-se que existiam outros fatores, para além da técnica, da especialização e da hierarquia rígida, que poderiam aumentar a eficácia da produção: fatores humanos. Por conseguinte, a liderança passou a preocupar-se mais com o indivíduo, as suas necessidades, as suas expectativas e a sua realização como pessoa e como profissional.

Nos anos setenta do século XX os fatores culturais assumem maior relevância e a organização passa a ser um lugar de cultura e de produção de cultura. Neste sentido, existe entre os membros uma série de interdependências e de partilha de valores e objetivos comuns que os identificam com a própria organização. Assim, a cultura de empresa assume-se como uma força motriz e catalisadora de eficácia e eficiência produtiva e a liderança é entendida na perspetiva da partilha de “poder com”, de delegação e de descentralização. Por outras palavras, valorizam-se os atores enquanto construtores do contexto.

Syroit (1996, p. 238) considera a liderança como “um conjunto de actividades de um individuo que ocupa posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades de outros membros,

com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo”. Por sua vez, Greenberg & Baron (1993) definem-na como sendo um processo através do qual um indivíduo influencia outros membros do grupo, tendo em vista alcançar metas organizacionais ou do grupo.

Hersey & Blanchard (1988, p. 86) referem que a liderança “é um processo de influenciar as actividades de um indivíduo ou grupo, no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa situação.” A liderança é aqui perspectivada como algo que é função do líder, dos seguidores e de outras variáveis consideradas situacionais. Esta definição poderá estar em consonância com Jago (1982) quando defende que a liderança consiste no uso de influência não coerciva para dirigir e coordenar as actividades dos membros de um grupo organizado, visando alcançar os objetivos do grupo.

Para Barroso (1997) liderar remete para a capacidade de levar alguém ao cumprimento de objetivos definidos, com uma autoridade funcional e uma competência específica na orientação dos elementos da organização. Por sua vez, Costa (2000) defende que se trata de um fenómeno complexo e Bolívar (2003, p. 256), afirma que a liderança é “uma forma especial de influência que tende a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns”.

O conceito de liderança assume-se, assim, como polissémico e a sua concetualização tem evoluído ao longo do tempo. Neste sentido, Costa (2000) defende que a profusão de estudos sobre liderança poderá remeter-nos para um grande número de teorias, cuja finalidade se situa na compreensão e classificação de diversos estilos de liderança, aferindo-se as consequências que advêm da utilização de cada um dos estilos adotados, quer ao nível da concretização dos objetivos, quer nos índices de mobilização e satisfação que geram nos membros da organização.

## **1.2. Liderança nas organizações educativas**

Independentemente do ângulo de abordagem da liderança em contexto escolar, a ele estará sempre subjacente uma conceção de escola, de ensino, de administração e uma visão da complexidade de relações dos principais

atores no terreno, que podem ser determinados, de um modo, pela cultura, políticas, contextos sociais e pela história de cada país e de cada região Afonso (1994), Apple (1997), Barzanò (2009). Na mesma linha de pensamento, Bolívar (1997, p. 2) afirma “cualquier discurso sobre el liderazgo es dependiente de una comprensión de la peculiaridad de los centros escolares como organizaciones y de una teoría del cambio educativo”.

Segundo Licínio Lima (2011), as conceções, imagens ou metáforas de escola dependem dos paradigmas de interpretação organizacional em perspectiva. Estes podem ser de índole analítico/interpretativo – plano de ação (da responsabilidade dos atores escolares) ou normativo/programáticos – planos de orientação para ação (políticas supra-organizacionais, regras, projeto educativo da escola, regulamento interno...). Para o autor, as ações em contexto escolar refletem as imagens de escola que os atores carregam, imagens normalmente ligadas ao contexto e que nem sempre podem ser universalizadas.

Utilizando um estilo linguístico metafórico, Costa (2003) apresenta-nos a escola como uma organização revista segundo variados modelos administrativos. Assim, a escola pode funcionar como empresa (Frederick W. Taylor), burocracia (Max Weber), democracia (J. Dewey), arena política (Victor Baldridge) anarquia (Cohem March, Olsen) e como cultura (Edgar Scheien, William Ouchi, Thomas Greefield). Segundo o autor, as principais características de cada uma das imagens organizacionais da escola são:

- *Escola-Empresa* (Taylorista): uniformidade curricular e de horários, metodologias dirigidas para o ensino coletivo, agrupamentos rígidos de alunos; posicionamento insular dos professores; escassez de recursos materiais; avaliação descontínua; disciplina formal, direção unipessoal; insuficientes relações com a comunidade.
- *Escola-Burocracia* (Max Weber): Hierarquia e centralização administrativa; regulamentação personalizada; previsibilidade e planificação; formalização da estrutura organizacional; obsessão pelos documentos escritos; atuação rotineira; uniformidade (aplicar a lei a todos, sem distinções nem favoritismo); pedagogia da conformidade (mesmos programas, mesmos métodos, mesmos testes...), da

obediência, da indiferenciação e da não-ação; burocratização da função docente e dos alunos.

- *Escola-Democracia* (J. Dewey): participação na tomada de decisões; decisão colegial e consensos partilhados, valorização dos comportamentos informais relativamente à estrutura formal; estudos do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança); necessidade de técnicos para correção dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas); visão harmoniosa e consensual da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.
- *Escola-Arena política* (Victor Baldrige): Intervenção de várias lógicas ideológicas e de ação; a pluralidade e a heterogeneidade de indivíduos e de grupos com interesses; objetivos próprios e posições hierárquicas distintas; conflitualidade de interesses e a conseqüente luta pelo poder. As palavras-chave deste modelo de escola são: interesses, coligações, poder (oficial, do especialista, de controlo, coercivo, pessoal...), conflito (inevitável e natural), negociação.
- *Escola-Anarquia* (Cohem, March, Olsen): tem como base de sustentação a teoria neo-industrial, da complexidade ao caos. A escola como sistema debilmente articulado, com objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida. A tomada de decisões surge de forma desordenada, imprevisível e improvisada.
- *Escola-Cultura* (Edgar Shein, William Ochi, Thomas Greefield): sobressai aqui a ideia de que as organizações são diferentes, específicas. Cada uma delas tem a sua cultura, que se manifesta através de valores, crenças, linguagem, mitos, rituais, cerimónias, estilo de liderança. As preocupações principais dos gestores deverão ser canalizadas para os aspetos simbólicos.

Importa salientar que autor alerta para o facto de que:

“não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos,

traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola que nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais” Costa (2003, pp. 7-8).

Santos Guerra (2003), por sua vez, apresenta-nos a escola como uma complexa teia de relações. E aqui “a metáfora escolhida é dos eixos que configuram a situação da pessoa humana no espaço” Santos Guerra (2002, p. 56), em “dimensões superior e inferior”; “dimensão dianteira e traseira” e “dimensão esquerda e direita”. A primeira faz alusão à dimensão hierárquica da escola. A segunda refere-se ao visível e ao invisível, as coisas que estão à nossa frente e as que permanecem ocultas aos nossos olhos no âmbito da organização escolar. E a última tem a ver com as relações nomotéticas e ideográficas. A dimensão nomotética é formal, sistematizada, impessoal (dimensão organizacional-vida oficial da escola). A dimensão ideográfica “representa o imprevisível, o idiossincrático e as qualidades específicas da organização e dos indivíduos” Santos Guerra (2002, p. 61), e a dimensão pessoal – a vida real da escola (Barroso, 2005).

Sergiovanni (2004), nas suas abordagens sobre o mundo da liderança, desenvolve os conceitos de escola como sistema e de escola como comunidade educativa. Neste sentido, as escolas são organizações com dois mundos: o mundo-dos-sistemas e o mundo-da-vida. O primeiro é do domínio técnico, instrumental dos meios e métodos; o segundo é do domínio dos valores (cultura, comunidade e indivíduo), das metas e objetivos. O ideal é que seja o mundo da vida a determinar/comandar o mundo dos sistemas; os valores, os objetivos comuns a determinarem os meios e métodos. Quando acontece o inverso, o mundo da vida sofre a colonização do mundo dos sistemas, refletindo-se na centralização administrativa em vez da autonomia da liderança escolar e dos atores.

Existe ainda a perspectiva de abordagem da escola, por exemplo, a metáfora do “centro e a rede” muito recorrente nos últimos anos e defendida por Ferreira (2005). Como escreve Ferreira,

“o centro é uma imagem organizacional vinculada essencialmente a ‘lógicas burocráticas’, assentes em concepções hierárquicas e orientadas para a uniformidade e o controlo; a ‘rede’ é uma imagem mais identificada com a ‘logica de mediação’, baseada nos princípios da diversidade e da flexibilidade, da cooperação e da coordenação. Todavia, o centro e a rede não são definidos como a boa e a má imagens, representam antes uma tensão entre modos de ver o mundo e a acção organizacional, podendo enquanto tal ajudar a pensar e a agir nas organizações educativas.” (2005, p. 188).

O desafio do líder não está no conhecimento da legislação, que se pode consultar a qualquer momento e na sua publicação; o fundamental para o líder é a comunicação, são as relações, é a construção do conhecimento e a criação da coerência. (Ferreira, 2005 e Fullan, 2003).

Esta diversidade e pluralidade de modelos organizacionais constituem riqueza e um ponto de partida positivo (Canário, 1996) para qualquer estudo sobre instituições escolares. Na era da complexidade, incerteza, globalização, democracia e flexibilidade é vital não olharmos a escola como um mundo unidimensional, uniforme, constante, invariável, coordenado, linear, sob pena de empobrecermos a realidade dos factos. Neste sentido, uma abordagem da escola multissetorial, interdisciplinar, pluridimensional e em rede enriquece as práticas educativas.

### **1.3. Evolução das teorias/modelos de liderança**

A nossa abordagem às teorias/modelos de liderança sustenta-se segundo as três concepções de liderança defendidas por Costa (2000), ou seja, “a visão mecanicista da liderança [...], a visão cultural da liderança e a visão ambígua da liderança” (2000, p. 16).

Na visão mecanicista que predominou em meados do século XX, entre os anos 40 e os anos 80, o líder era considerado como um indivíduo portador de determinadas características, inatas ou adquiridas através do treino, e ao contexto não se atribuía grande relevância. Para o autor, nesta visão, o ato de liderar era perspectivado como “uma acção lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados, leva os outros a atingirem determinados resultados pré-definidos” (Costa, 2000, p. 16). Rego refere, igualmente, que “Os primeiros estudos sobre liderança foram efectuados até à Segunda Guerra Mundial. A ideia que os norteava era que algumas pessoas possuem traços de personalidade que as tornam mais aptas ao exercício eficaz de posições de liderança.” (1998, p. 40).

Com o desenvolvimento das teorias comportamentais, também denominadas de behavioristas, a partir dos anos 40 do século XX, a perspectiva do líder nato entra em declínio e surge outra visão da liderança, assente na ideia do líder treinado: “um líder pode e deve ser feito”. Costa (2000, p. 19). Paralelamente, iniciam-se a uma série de investigações com a finalidade de identificar os comportamentos dos líderes considerados eficazes, no sentido de caracterizar o seu estilo de liderança, isto é, de descobrir “o que faz o líder, a maneira como faz, como se comporta” (Costa, 2000, p. 19). Os cursos de formação em liderança assumem algum protagonismo, designadamente com o objetivo de preparar e treinar os líderes. Estas formações sustentam-se numa série de “comportamentos-padrão” identificados e associados aos comportamentos dos “bons” líderes. Esta perspectiva assume-se como uma viragem nas anteriores concepções de liderança, dado que se atribui ênfase ao aspeto da aprendizagem de comportamentos e de processos de liderança.

Na década de 60 do século XX, surge a perspectiva de que “a liderança depende dos contextos, das situações de modo que determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente.” (Costa, 2000, p. 20). Com efeito, esta perspectiva está intrinsecamente relacionada com as teorias situacionais da liderança enquadradas na teoria da contingência que, em oposição ao que se acreditava anteriormente (“the one best way”, a solução adequada e única), agora proclama: “it all depends”.

Para Lawrence & Lorsch “esta abordagem baseia-se na premissa fundamental de que não há um único melhor meio para organizar, mas, pelo contrário, as organizações necessitam de ser sistematicamente adaptadas aos objectivos colectivos e às finalidades humanas individuais” (1969, cit. por Costa, 2000, p. 21). Por sua vez, Costa (2000) associa a esta perspectiva de liderança o conceito de líder ajustável, assumindo que este se adequa às circunstâncias e ao contexto de modo a ultrapassar os desafios que lhe vão sendo impostos.

Nos anos 80 do século XX começa-se a atribuir importância a outros aspetos que influenciam os processos de liderança, isto é, a visão cultural da liderança. Tendo por referência Castanheira & Costa (2007), o líder começa a assumir-se como um gestor, como alguém que usa os valores e a missão para atribuir à organização um sentido comum de identidade e de mobilização no sentido de se alcançarem os objetivos organizacionais. Para Costa (2000, p. 22) é no âmbito desta nova liderança que emerge um conjunto de teorizações sobre liderança, assente em propósitos comuns, como a teoria da Liderança Transformacional, em contraste com a Liderança Transacional (Burns, 1978; Bass, 1985, cit. por Costa, 2000, p. 22), a Liderança Carismática (House, 1977, cit. por Costa, 2000, p. 22), a Liderança Visionária entre outros estudos que Bryman (1996, cit. por Costa, 2000, p. 22) designou por “desenvolvimentos [...] identificados com o conceito de liderança”.

Não obstante, com o decorrer dos tempos, e em consonância com o pensamento de Costa (2000, p. 24), as organizações deixaram de ser perspectivadas como unidades homogêneas e estáveis, devidamente estruturadas, com objetivos bem definidos, onde imperava a lógica da coerência e da racionalidade.

Nesta sequência, a partir do período, denominado por alguns autores como ‘pós-modernidade’, as organizações assumem as suas características de instabilidade e de flexibilidade, resultantes da desarticulação interna e desordem, da dependência de disposições exteriores e da necessidade constante de reestruturação e redefinição de estratégias, onde aos indivíduos cumpre o exercício de um papel fulcral.

Esta ausência de consenso e a existência de conflitos relacionados com a ambiguidade da cultura organizacional faz emergir uma outra visão de liderança que Costa (2000) designou como visão ambígua da liderança afirmando que “a liderança passa a ser equacionada como uma actividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais, nomeadamente do líder heróico” (Costa, 2000, p. 25).

A liderança dispersa justifica-se através de aspetos como a participação; a valorização do trabalho distribuído por grupos que se autogerem; o papel importante das lideranças intermédias; a presença e reconhecimento de líderes informais; o reconhecimento de que a liderança não é exclusiva do sexo masculino; a distinção de conceitos como ‘liderança’ e ‘gestão’, ‘autoridade’ e ‘liderança’ em que este último não corresponde necessariamente às posições verticais mais elevadas (Costa, 2000, pp. 25-26).

### **1.3.1. Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire***

O estudo empírico que nos propusemos desenvolver assenta nos conceitos de Liderança Transformacional, Liderança Transacional e Liderança *Laissez-Faire*, os quais passaremos a explicitar.

No atual contexto, caracterizado por rápidas e constantes mudanças, emerge a necessidade de uma liderança preconizada por pessoas visionárias, com maior orientação estratégica face a um futuro a longo prazo e, nesse sentido, aparece a Liderança Transformacional (termo utilizado pela primeira vez por Burns em 1978).

O conceito de Liderança Transformacional tem vindo a ser discutido por diversos autores, entre estes, destaca-se Bass (1985) que nas suas abordagens, salienta que este tipo de liderança, permite o uso de processos de influência de ordem superior, porque ao deparar-se com um problema, antes de mais, questiona-se de modo a contribuir para a construção de um objetivo coletivo.

Assim, a influência dos líderes através do processo transformacional tem por objetivo mudar a forma como os liderados se percebem, enfatizando as

oportunidades e os desafios que o meio lhes apresenta. Bass & Avolio (2004). Os líderes transformacionais são percebidos como indivíduos pró-ativos, isto porque se empenham em otimizar o desenvolvimento e a inovação dos liderados, do grupo e da organização, não procurando apenas alcançar o desempenho esperado, convencem-nos a alcançar elevados níveis de desempenho, bem como elevados níveis morais e éticos.

A estrutura psicológica dos líderes transformacionais, envolve a disposição para a ascendência social, a crença na capacidade para influenciar os outros, a motivação e a habilidade para tratar os outros de modo positivo e encorajador. Enquanto modelo a seguir, apresenta uma orientação positiva para consigo próprio e para com os outros, abertura intelectual, curiosidade e flexibilidade. Neste sentido, os líderes transformacionais assumem-se como agentes de mudança, pois incitam e transformam atitudes, crenças e expectativas dos liderados, tornando-os conscientes das suas necessidades (Bass, 1985).

Varela (2012), tendo por referência os estudos desenvolvidos por Bass & Avolio (2004), defende uma complementaridade entre os estilos de liderança transaccional e transformacional, a qual se reflete na eficácia e satisfação dos funcionários, dado que o potencial de desempenho é alcançado na reunião de comportamentos associados a ambos os estilos de liderança. (Varela, 2012, p. 29). Esta teorização está em consonância com Robbins (2002, p. 319) quando afirma que “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transaccional – produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional”.

A Liderança Transformacional pressupõe quatro componentes essenciais, designadamente: a componente carismática que pretende o desenvolvimento de uma visão e a indução de orgulho, de respeito e de confiança; a componente inspiracional que se reveste de motivação, de estabelecimento de objetivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de alcançar as metas estabelecidas; a componente de respeito pelos subordinados que pressupõe prestar-lhes toda a atenção; e a componente de estimulação intelectual que se caracteriza como “de desafio, de espicaçar os

subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir” (Castanheira & Costa, 2007, p. 143).

Nesta perspectiva, o líder transformacional esforça-se no sentido de compreender e partilhar as preocupações e necessidades dos outros, tratando cada indivíduo de forma singular. Por outras palavras, reconhece e satisfaz as necessidades dos seus liderados, proporciona-lhes um ambiente favorável e promotor do desenvolvimento pessoal, com o intuito de maximizar e ampliar as potencialidades de cada um, fomentando oportunidades e culturas organizacionais que sustentem esse crescimento individual.

Estes líderes tendem a conseguir transformar os seus subordinados em pessoas empenhadas, comprometidas, dispostas a ir mais além e a adotarem comportamentos espontâneos e inovadores. Todavia, esta atitude só poderá emergir se os subordinados se sentirem satisfeitos e confiarem na organização e nos seus decisores e, por outro lado, reconhecerem que o seu bem-estar é uma preocupação da organização.

Segundo Castanheira & Costa (2007, p. 144), a Liderança Transformacional é apresentada como alternativa à Liderança Transacional, a qual se sustenta num sistema de recompensas e castigos aplicados em função do cumprimento ou não dos objetivos definidos. Os líderes transacionais promovem a estabilidade limitando-se a indicar os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, pois não motivam e não influenciam os liderados. Ou seja, os líderes transacionais definem os objetivos, o reconhecimento e a recompensa a atribuir quando os mesmos são alcançados, tendo por referência o pressuposto que esta recompensa provoca a melhoria do desempenho, quer individual quer do grupo. Esta característica pode ser efetivada dando assistência em troca do esforço, demonstrando satisfação quando os objetivos são alcançados, definindo, escrupulosamente, os responsáveis de cada tarefa e as recompensas a atribuir após o seu cumprimento.

Em suma, a ideia fundamental que sustenta a liderança transacional é o processo associado ao reconhecimento dos desempenhos alcançados. As necessidades e desejos dos liderados são satisfeitas e reconhecidas se estes desenvolverem o esforço necessário para realizar a tarefa. Na ótica de Bass (1999, p. 10), a liderança transacional refere-se à relação de troca entre o líder

e os liderados para responder aos próprios interesses. Este tipo de motivação fornece energia e orienta as pessoas para a realização das tarefas atribuídas. Caracteriza-se pelo reforço contingente positivo ou negativo. No contexto militar, por exemplo, o elogio, o louvor, a recompensa ou o recurso a ações disciplinares constam nos regulamentos como procedimentos para alcançar a missão.

Na sua forma construtiva, o líder trabalha com os seus liderados estabelecendo acordos para a realização das tarefas com base na negociação e entendimento mútuo, especificando qual será a recompensa prevista se o resultado esperado for alcançado Bass & Avolio (1997), enquanto na sua forma corretiva, há uma monitorização dos objetivos, esperando ou antecipando a ocorrência de erros e desvios à norma estabelecida. Por outras palavras, o líder transaccional descreve os modelos a seguir e pune os liderados que não cumpram o previamente estabelecido, facto que implica uma verificação rigorosa e constante dos erros e falhas e, por conseguinte, uma ação corretiva imediatamente após a sua ocorrência.

Em síntese, podemos afirmar que, de um modo simplista, os líderes transaccionais conduzem e motivam os liderados na direção dos objetivos estabelecidos, clarificam as funções de cada um e as exigências da tarefa. Por outro lado, os líderes transformacionais incitam e inspiram, apelando à consciência dos liderados com o intuito de alcançarem elevados ideais e valores, induzindo-os a irem além dos seus interesses pessoais, valorizando os interesses comuns da organização.

A Liderança *Laissez-Faire* caracteriza-se por uma certa apatia, por parte dos líderes, face aos problemas atuando apenas quando os problemas se agravam. Caracteriza-se pela ausência de comportamentos de liderança, isto é, os líderes evitam envolver-se em assuntos importantes, estão ausentes quando são necessários e esquivam-se a situações de tomadas de decisão.

Neste sentido, Barracho (2012) defende que este estilo de liderança remete para um líder que se abstém de tentar influenciar os liderados, abdicando das responsabilidades e da tomada de decisões. Tais factos traduzem-se em contextos de trabalho onde não existem objetivos definidos, uma vez que não são assumidos quaisquer planos de ação e a tomada de

decisões importantes tende a ser adiada. Nas palavras do autor, “este factor identifica simplesmente a ausência ou evitamento do exercício de liderança, traduzido geralmente por uma influência nos resultados obtidos” (Barracho, 2012, p. 177).

#### **1.4. Especificidades da liderança em contexto escolar**

As lideranças em contexto escolar assumem algumas especificidades que as distinguem de outros contextos. A este propósito, Sergiovanni afirma que “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais”, destacando que às escolas cumpre “dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (2004, p. 172).

Com efeito, as escolas são espaços onde se congregam realidades sociais e educativas e, simultaneamente, onde convivem e interagem diferentes atores com funções educativas diversas. Cada um destes atores é um indivíduo que se faz acompanhar de um conjunto de valores, capacidades, interesses, aptidões, sonhos... os quais transporta para a organização escolar. Neste sentido, a escola é um local que “está cheio de valores, expectativas, motivações, conflitos, fins diversos.” (Santos Guerra, 2002, p. 35).

Enquanto organização, a escola é formalmente liderada por um diretor e a sua equipa. No entanto, verifica-se a existência de outras lideranças, por exemplo ao nível do conselho de turma, dos grupos disciplinares e outras de natureza mais ou menos informal, as quais poderão “funcionar como lideranças informais ou contra-lideranças à liderança da organização” (Alves, 2009, p. 46).

Diversos estudos realizados em contexto escolar, focalizando-se no âmbito da eficácia e da melhoria destas organizações, têm destacado a liderança como um dos fatores essenciais de desenvolvimento e de melhoria (Day *et al.*, 2000; Fullan, 2003). Apesar de existirem diferentes formas de liderar as escolas, algumas investigações apontam que a chave do sucesso reside em conseguir encontrar os valores e os meios adequados de modo a gerir as tensões e os dilemas que os líderes enfrentam no exercício diário das suas funções (Day *et al.*, 2000; Fullan, 2003).

Com efeito, no atual contexto de mudança, onde a escola se assume como uma instituição dinâmica e complexa, é necessária uma mobilização coletiva, de todos os atores educativos, tendo por referência objetivos comuns, um clima de flexibilidade, de criatividade e de responsabilidade. Liderar uma escola relaciona-se, cada vez mais, com a capacidade de delinear uma visão pessoal para a escola, comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir mobilizá-los de modo a que estes se apropriem dessa visão e percecionem como sua.

Nesta perspetiva, os líderes trabalham para e com as outras pessoas, alcançando em conjunto determinados objetivos; logo estes não devem ser impostos mas definidos e trabalhados em equipa, de modo a que todos se sintam envolvidos na construção do projeto e, simultaneamente, na celebração do seu sucesso.

Teorizando sobre este assunto, Formosinho & Machado consideram que, em contexto escolar, é essencial que os diferentes elementos da comunidade educativa saibam como podem “ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas” (2000, p. 128), assumindo, segundo os autores, “como base da acção liderante a interacção transformadora a partir de uma autocompreensão colectiva [...] e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos ” (2000, p. 128). Neste sentido, parece evidente que, face à complexidade da liderança em contexto escolar, o líder exerça as suas funções de forma partilhada com diferentes elementos da comunidade escolar.

Neste sentido, vários autores, como por exemplo Fullan (2003), defendem o desenvolvimento de culturas colaborativas no contexto escolar. Para tal, o caminho a percorrer passará, certamente, pela concretização de Lideranças Transformacionais em que o líder, de acordo com as características deste tipo de lideranças anteriormente apresentadas, não intervém diretamente, mas transforma a cultura da escola, incitando à criação de mecanismos que promovam o planeamento conjunto e a colaboração, num ambiente em que todos se sintam (auto)implicados e identificados com a missão e a visão da

escola. Desta forma, cada elemento da comunidade escolar tornar-se-á consciente da importância dos processos e das metas a atingir e, por sua vez, ao líder cumpre assumir que os interesses coletivos da instituição estão acima dos interesses individuais.

## **2. O DIRETOR DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nesta secção focamos a nossa abordagem nas questões relacionadas com o diretor das escolas de formação de professores em Angola, considerando a perspectiva normativa/legislativa e a perspectiva teórica. Assim, optamos por apresentar uma caracterização do sistema educativo angolano, enquadrar legalmente as escolas de formação de professores em Angola e o exercício do cargo de diretor das mesmas. Abordaremos, ainda, o que se espera de um diretor, segundo a perspectiva teórica de alguns autores.

### **2.1. O sistema educativo em Angola**

O sistema de educação angolano possui três níveis de ensino, designadamente: o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior, conforme o estabelecido no ponto 2 do Artigo 10.º da Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro. Precedem estes três níveis a educação pré-escolar, à qual têm acesso crianças com idade até aos seis anos. A educação pré-escolar comporta a creche e o jardim infantil, é geralmente organizada por idades, e culmina com o grupo das crianças com cinco anos de idade, correspondente à classe de iniciação, em que é assegurada a preparação para o ensino sistemático no ensino primário.

A classe de iniciação é obrigatória para as crianças que, até aos cinco anos, não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida.

O ensino primário é o ponto de partida para o ensino sistemático, é de carácter obrigatório, unificado de seis anos e assegura a preparação para a continuação dos estudos no ensino secundário. Oferece um ensino geral que

comporta a educação regular e a educação de adultos. A educação regular vai da primeira à sexta classe, à qual se pode ingressar a partir dos seis anos de idade.

A educação de adultos comporta a alfabetização, à qual se pode ingressar a partir dos quinze anos de idade e é seguido da pós-alfabetização.

O ensino secundário é repartido em dois ciclos: o primeiro ciclo do ensino secundário e o segundo ciclo. O primeiro do ensino secundário oferece, por um lado, um ensino geral, contendo a educação regular e a educação de adultos, com uma duração de três anos cada, da sétima à nona classe, e destina-se à preparação dos alunos para a continuação dos estudos no segundo ciclo do ensino secundário. O primeiro ciclo do ensino secundário oferece, por outro lado, uma formação profissional básica destinada a preparar jovens e adultos para o ingresso no mercado do trabalho.

O primeiro ciclo do ensino secundário oferece, ainda, uma formação intermédia, com a duração de um a dois anos, para profissionalização na docência, dos utentes de diplomas da nona classe do primeiro ciclo do ensino secundário geral que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no segundo ciclo do ensino secundário.

O segundo ciclo do ensino secundário oferece, por um lado, um ensino geral, contendo a educação regular e a educação de adultos, com uma duração de três anos cada, da décima à décima segunda classe, e destina-se à preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior. Oferece, por outro lado, duas formações profissionalizantes, sendo a formação média normal e a formação média técnica, cada uma com quatro anos de duração, da décima à décima terceira classe, e destina-se à preparação para o ingresso no mercado do trabalho e, mediante determinados critérios, para o ingresso no ensino superior.

A formação média normal é destinada à formação de professores para o ensino primário, nomeadamente para a educação regular, a educação de adultos e a educação especial. A formação média normal apresenta ainda uma formação intermédia, com duração de um a dois anos, para profissionalização dos utentes de diplomas da décima segunda classe do segundo ciclo do ensino

secundário geral, que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no ensino superior.

A formação média técnica é destinada à formação de técnicos para os diferentes ramos da vida do país, tais como da indústria, da agricultura, da economia, da saúde, das artes, dos desportos, entre outros. Compreende ainda uma formação intermédia, com duração de um a dois anos, para profissionalização dos utentes de diplomas da décima segunda classe do segundo ciclo do ensino secundário geral, que não queiram ou não tenham oportunidade de ingressar no ensino superior.

O ensino superior é repartido em graduação e pós-graduação. A graduação comporta o bacharelato e a licenciatura. O bacharelato tem a duração de três anos, do primeiro ao terceiro ano, com carácter terminal, oferece uma preparação científica fundamental em diferentes áreas, para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional.

A licenciatura tem entre quatro a seis anos de duração, do primeiro ao quarto, quinto ou sexto ano, conforme o curso, oferece uma preparação científica fundamental mais aprofundada, associada à iniciação à prática da investigação científica, em diferentes áreas; para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional.

A pós-graduação compreende a pós-graduação académica e a pós-graduação profissional. A pós-graduação académica comporta o Mestrado e o Doutoramento. O Mestrado tem entre dois a três anos de duração, oferece aos utentes de uma licenciatura, um enriquecimento de competências técnico-profissionais, associado a uma preparação para a prática da investigação científica, habilitando-os para a promoção do desenvolvimento nacional.

O Doutoramento tem entre quatro a cinco anos de duração, oferece aos utentes de um mestrado ou de uma licenciatura um amplo enriquecimento de competências técnico-profissionais, associado a uma preparação aprofundada para a prática da investigação científica mais elaborada e habilitando-os para a promoção da ciência e tecnologia e do desenvolvimento nacional.

A pós-graduação profissional compreende a especialização cuja duração é variável, tendo como período mínimo um ano e oferece aos utentes de uma licenciatura um aperfeiçoamento da competência técnico profissional.

O ensino presencial é a modalidade principal a aplicar; porém, outras modalidades constituirão recursos indispensáveis. A modalidade de educação especial é aplicável em educação pré-escolar e em todos os níveis de ensino, a fim de atender indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente indivíduos portadores de deficiências motoras, sensoriais, mentais, transtornos de conduta ou dificuldades de aprendizagem.

A modalidade de educação extraescolar é aplicável na educação pré-escolar e em todos os níveis de ensino, com a finalidade de assegurar, no período inverso ao das aulas, o complemento da formação escolar. A modalidade de educação à distância é aplicável aos níveis do ensino primário, do ensino secundário e do ensino superior.

A investigação científica é realizada de modo mais sistemática e acentuada no ensino superior.

## **2.2. As Escolas de Formação de Professores em Angola**

As Escolas de Formação de Professores em Angola são instituições vocacionadas para a formação inicial de professores, habilitados para o exercício da atividade docente de pelo menos duas disciplinas nas escolas do primeiro ciclo do ensino secundário (Artigos 5.º e 12.º do Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio). A criação, alteração ou extinção destas escolas é realizada por despacho do Ministro da Educação (Artigo 23.º do Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio).

A estrutura do sistema de educação aprovada em 1977 e implementada em 1978 contemplava o ensino médio normal com duração de quatro anos. Os Institutos Médios Normais (IMN) e os Institutos Nacionais de Educação Física (INEF) foram instituições vocacionadas para a formação de professores de nível médio que exerceriam funções nas escolas do ensino de base (regular e de adultos).

O perfil de entrada de candidatos à frequência dos IMN era a oitava classe do ensino de base ou o equivalente em termos de idade (dos 13 aos 17 anos) para os cursos regulares, e acima de 18 anos para os cursos reservados a trabalhadores.

A estrutura dos IMN não contemplava a formação de professores para todas as disciplinas constantes dos planos de estudo do ensino de base, pois os professores das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Visual e Plástica e Formação Manual e Politécnica não careciam de formação inicial para serem recrutados, nem eram obrigados a realizar cursos específicos nas respetivas áreas de ensino, para poderem exercer funções docentes.

A par disso, a gestão do processo formativo encontrava grandes dificuldades no que concerne ao perfil de saída desejado, sobretudo se comparem-se os resultados (produto final) com os objetivos definidos para os institutos, entre outros aspetos.

Atualmente, no âmbito da LBSE (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro), a formação de docentes realiza-se através do sistema unificado cuja estrutura integra o subsistema de formação de professores. Assim, os cursos de nível médio de formação de professores são ministrados na Escola de Formação de Professores (EFP).

### **2.3. O diretor das escolas de formação: perspetiva normativa**

Segundo o estatuto do subsistema de formação de professores, as instituições de formação de professores são dirigidos por um diretor, coadjuvado por um subdiretor pedagógico e um subdiretor administrativo, nomeados em comissão ordinária de serviço, por um período de quatro anos, pelo Ministro da Educação, sob proposta do respetivo Governador Provincial. (Artigo 26.º do Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio).

Nesta perspetiva, o estatuto do subsistema de formação de professores (Artigo 26.º), define que os titulares dos órgãos de direção são possuidores de formação superior, exercem os cargos em regime de exclusividade de funções e possuem, no mínimo, três anos de experiência docente e boa avaliação de

desempenho. A par disso, o diretor e o subdiretor pedagógico devem possuir formação superior em Ciências da Educação.

No que concerne às competências do diretor da escola de formação de professores, o Artigo 2.º do Regulamento do Instituto Médio Normal (abril de 1999), define as seguintes responsabilidades:

- Planificar, dirigir, organizar, controlar e avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem, para o bom funcionamento dos mesmos;
- Cumprir e fazer cumprir rigorosamente o presente regulamento, toda a legislação pertinente e diretrizes do Ministério da educação;
- Elaborar o plano anual de atividades da escola, assim como o relatório semestral de cada ano letivo incluindo a informação sobre a prova de seleção;
- Definir e verificar as necessidades corretas da escola: meios de ensino, equipamento, entre outros, a ser enviado à Direção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia, com cópia à Direção Nacional de Formação de Quadros;
- Apoiar e participar na formação contínua dos professores e estimular as suas iniciativas;
- Avaliar anualmente o trabalho do corpo docente através do parecer do conselho de direção e informar a Direção Nacional de formação de quadros (atual Instituto Nacional de Formação de Quadros);
- Presidir ou delegar a presidência das reuniões assim como representar ou delegar representação do IMN em todos os atos oficiais;
- Incentivar a realização de atividades extraescolares;
- Realizar outras atribuições que lhe forem cometidas superiormente.

#### **2.4. O diretor das escolas de formação: perspetiva teórica**

Brito (1991, p. 31), citado por Gaspar & Diogo (2012, p. 40), sustenta que:

“gerir a escola é governá-la numa perspectiva da sistemática inventariação dos seus problemas, acionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a resolução e satisfação dos

anseios, necessidades e projectos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos”.

O autor apresenta as principais áreas de gestão da escola, nomeadamente, gestão pedagógica/didática, gestão administrativa e financeira e gestão funcional e dos espaços. Assim, na ótica deste autor, “um espaço desagradável, sujo, conflituoso, produz naturalmente nos utentes uma sensação de mal-estar que se repercutirá, forçosamente, nas relações interpessoais”. Brito (1991, p. 30).

Neste sentido, o exercício da função diretiva na escola encontra-se sempre relacionado com a imagem que a escola-instituição tem dos que exercem o controlo do seu destino como organização (Codd, 1989). Ou, por outro lado, pode a função diretiva guiar-se por um referencial eminentemente educativo que sirva de funcionamento às decisões e às ações dos seus agentes? Deste modo, e considerando as singularidades da organização escolar, a função diretiva na escola implica uma liderança exercida no interior do quadro institucional específico, carecendo do desempenho de um conjunto de tarefas díspares.

O exercício da liderança pressupõe a existência de um líder e, nesta sequência, poderemos questionar quais as características de um líder. No conjunto dos estudos clássicos que procuraram identificar as características dos líderes eficazes, sobressai o trabalho de Likert (1967). Este autor destaca cinco comportamentos que definem a conduta efetiva de um líder, designadamente: *i)* o fomento de relações positivas que aumentem o sentido de valia da pessoa, *ii)* manter um sentimento de lealdade ao grupo, *iii)* conseguir altos desempenhos de rendimento e transmitir entusiasmo para alcançar os objetivos do grupo, *iv)* ter conhecimentos técnicos e *v)* coordenar a planificação da ação.

Assumindo que a competitividade e a produtividade estão relacionadas com as políticas de recursos humanos implementadas na organização e com os modelos de liderança adotados, tendo por referência autores da *Teoria dos*

*Traços*, Chiavenato (2004, pp. 123-126), destacou um conjunto de 21 traços de personalidade associados aos líderes, a saber:

- **Inteligência:** apesar de Chiavenato (2004) destacar a inteligência como traço de personalidade de um líder, Jesuíno (1987) encontrou uma correlação baixa entre a inteligência e a liderança; pelo contrário, Reto & Lopes (1991, p. 15), referindo-se a um estudo de Smith & Peterson, afirmam que a correlação entre inteligência e liderança era alta (0,52). Estas diferenças poderão resultar de vários fatores, nomeadamente a utilização de diferentes métodos de cálculo.
- **Otimismo:** num ambiente de grande turbulência dos mercados, os contratos de trabalho e de prestação de serviços alertam para algum pessimismo das equipas, quando o chefe direto do trabalhador não pode garantir estabilidade, relativamente à renovação dos contratos de trabalho ou prestação de serviços. Como contrapartida, o trabalhador terá motivos para alguma falta de lealdade, sobretudo em períodos em que em a organização poderá empreender um processo de mudança profunda, tal como ele é definido por Quinn (1996). Neste contexto, uma visão otimista, orientada para determinados fins e portadora de ânimo torna-se necessária.
- **Calor humano:** parece questionável o calor humano nas equipas do futuro, se encararmos realidades como o trabalho em rede, o teletrabalho, as chamadas organizações virtuais sem limitações em termos geográficos. No entanto, o líder torna-se necessário para empenhar os movimentos da concorrência e liderar equipas, numa perspectiva de descentralização do processo de tomada de decisão.
- **Comunicabilidade:** Stoner & Freeman (1985) referem os papéis informacionais do administrador: papel de coletor, disseminador e porta-voz. A capacidade de comunicar é também uma das características do líder carismático.
- **Mente aberta:** o líder no sentido mais tradicional ou em ambiente de grupos de trabalho autogeridos, ou ainda mais orientado/centrado terá de possuir uma grande capacidade de aprendizagem, enquanto

condição de sobrevivência da organização liderada. Os autores da *Learning Organization*: Senge (1992), Stahl *et al.* (1993) e Pedler & Aspinwall (1998), entre outros, destacam a importância dos modelos de aprendizagem, competindo ao líder uma função pedagógica.

- **Espírito empreendedor:** as obras falam por si. Basta recordar Agnelli, da 'Fiat' Bill Gates, da 'Microsoft', Morita, da 'Sony', Toyoda da 'Toyota', Belmiro de Azevedo, da 'Sonae', entre outros.
- **Habilidades humanas:** o líder não pode limitar-se a ser um técnico competente, mas também um ser humano na sua plenitude.
- **Empatia:** a importância do carisma e da mente positiva e atraente não deverão ser ignorados.
- **Assunção de riscos:** a capacidade de resolver dilemas e enfrentar situações de perigo, com ameaça de perdas, revela coragem e determinação. Frequentemente o líder sacrifica-se na defesa de interesse dos liderados.
- **Criatividade:** esta qualidade está associada à necessidade de inovar modelos organizacionais, produtos, serviços e processos. Este traço de personalidade distingue o líder das pessoas passivas com gosto pela rotina. O líder não imita e procura soluções originais e inovadoras.
- **Tolerância:** prende-se tal atributo com modelos culturais dos povos. As multinacionais que não entram em choque com os modelos culturais nativos terão maiores possibilidades de êxito.
- **Impulso para a ação:** o líder não pode, apenas, isolar-se no seu gabinete a estudar mapas financeiros e estatísticas.
- **Entusiasmo:** a energia de um líder poderá ser determinante em determinadas situações, embora não devam ser ignorados outros fatores do meio.
- **Disposição para ouvir:** o modelo de tomada de decisão sob a forma de diagrama de árvore de contingência, referida em Ferreira *et al.* (1996), permite que a racionalidade limitada do indivíduo seja substituída pela decisão participada em grupo, tomando as decisões mais adequadas as situações.

- **Visão do futuro:** Weber (1978) define três tipos de autoridade: tradicional, carismática e legal. Estes tipos de autoridade, com a exceção da autoridade carismática, nem sempre são compatíveis com a necessidade de antecipar o futuro.
- **Flexibilidade:** possuir uma mente flexível parece romper com esquemas mentais rígidos, que foram criticados por importantes autores como Senge (1992), Peters & Waterman (1987), entre outros. Alguns líderes poderão, no entanto, revelar elevado fanatismo e inflexibilidade, na defesa de uma causa ou ideia.
- **Responsabilidade:** este termo prende-se com a autoridade do líder, embora se admita que os chamados grupos autogeridos também funcionem segundo uma lógica de responsabilização dos indivíduos e grupos.
- **Confiança:** em muitas situações, este requisito resulta de fatores ligados ao ambiente criado, o qual se torna uma condição necessária ao desenvolvimento da confiança.
- **Maturidade:** esta qualidade está associada à idade do indivíduo, embora este fator se prenda com outros fatores, nomeadamente os de natureza, cultural dos povos.
- **Curiosidade:** a informação atualizada, de um mundo em constante mudança, revela-se essencial.
- **Perspicácia:** poderá pesar fatores inatos.

Em resumo, esta listagem apresenta traços físicos, intelectuais, sociais e ligados à concretização de tarefas. Chiavenato (2004, p. 123). Jesuíno (1987) vai mais longe, ao estudar, para além das características pessoais dos líderes, aspetos como: comportamentos, fatores situacionais, interações e processos de grupo, influência social e eficiência dos grupos. Poder-se-á acrescentar a figura do líder carismático, o qual possui determinadas características que lhe são reconhecidas pelos seus subordinados, nomeadamente: autoconfiança, necessidade de poder, convicções, visão, defensor da mudança.



## CAPÍTULO 2 | METODOLOGIA

No presente capítulo procuraremos fazer uma breve descrição sobre os pressupostos metodológicos desenvolvidos na realização deste trabalho, começando por esclarecer o problema de investigação, os objetivos centrais do estudo, a sua natureza, a seleção dos participantes, a estratégia de investigação adotada e as técnicas de recolha e tratamento de informação.

### 3. Enquadramento metodológico

O enquadramento metodológico pretende explicitar as opções metodológicas assumidas no nosso estudo empírico, isto é, tornar evidente “como é que a problemática foi investigada [empiricamente] e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados” (Bell, 2004, p. 85), explicitando as nossas opções metodológicas.

#### 3.1. Problema e objetivos de investigação

O problema de investigação situa-se na análise e compreensão das lideranças em contexto escolar na figura do diretor escolar, e traduz-se na seguinte questão enquadradora:

*Quais as perceções dos professores da escola de formação de professores do município do Cambulo sobre a liderança protagonizada pelo diretor?*

Com a finalidade de produzir conhecimento sobre esta problemática de investigação foram definidos os seguintes objetivos de investigação, a saber:

- 1) *Caracterizar o modo como professores da escola de formação de professores do município do Cambulo percecionam a liderança protagonizada pelo diretor;*
- 2) *Compreender a influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente;*

- 3) *Desenvolver conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado na escola de formação de professores do município do Cambulo.*

### **3.2. Natureza do estudo**

A investigação em educação assenta em dois grandes paradigmas de investigação, designadamente: a investigação de natureza quantitativa e a investigação de natureza qualitativa. O nosso estudo caracteriza-se por uma abordagem essencialmente qualitativa, uma vez que esta adota um carácter predominantemente descritivo (Bogdan & Biklen, 1994) das perceções dos professores sobre a liderança protagonizada pelo diretor de escola. Contudo, seleccionámos como principal técnica de recolha de dados o inquérito por questionário que, apesar de associada à investigação quantitativa, nos permitiu recolher dados fundamentais para a consecução dos objetivos a que nos propusemos.

Não pretendemos com o nosso estudo generalizar os resultados obtidos, “mas, sim, a de que outros contextos e sujeitos a eles [possam] ser generalizados”. (Bogdan & Biklen, 1994, citados por Carmo & Ferreira, 1998, p. 181)

### **3.3. Seleção dos participantes no estudo**

De modo a realizarmos o nosso estudo empírico, que decorreu durante o ano letivo de 2014, seleccionámos intencionalmente uma escola de formação de professores, cujo corpo docente é constituído por cinquenta e um (n=51) docentes. Ao total de docentes administrámos um inquérito por questionário ao qual responderam quarenta e dois (42) dos inquiridos e dos quais foram validados trinta cinco (35). O principal objetivo do inquérito por questionário era compreender *perceções dos professores da escola de formação de professores do município do Cambulo sobre a liderança protagonizada pelo diretor.*

Subjacentes a esta seleção estiveram variados fatores, particularmente:

- i) questões de acessibilidade devido à proximidade geográfica à nossa área de residência o que nos permitiu uma acesso mais fácil e frequente à escola em análise;
- ii) conhecimento pessoal da escola em questão, bem como da generalidade dos seus docentes, designadamente do órgão de gestão, pelo facto de já termos exercido funções docentes na instituição escolar em análise e termos desempenhado a função de gestor intermédio do sistema educativo (Diretor Provincial da Educação), aspetos que possibilitaram maior facilidade de acesso a determinados dados;
- iii) questões de disponibilidade e interesse manifestados pelo diretor da referida escola de formação de professores, com o qual estabelecemos inicialmente um contacto informal e posteriormente um contacto formal (ver Anexos 1 e 2).

### **3.4. Estratégia de investigação adotada**

Partindo dos objetivos de investigação gizados para o desenvolvimento deste estudo, seleccionámos um método predominantemente qualitativo de investigação – o *Estudo de Caso* – uma vez que, segundo Yin (2005), através dele se pode investigar um fenómeno atual no seu contexto real. Ora, neste estudo, o «fenómeno» a investigar é *liderança em contexto escolar* desenvolvendo-se a respetiva investigação no «contexto real» da *escola de formação de professores do município do Cambulo*.

Ressalvamos que apesar do *estudo de caso* ser frequente no âmbito das metodologias qualitativas, tal não significa que não possa contemplar perspetivas quantitativas (Latorre *et al.*, 2003), uma vez que nesta investigação se utilizou a técnica do inquérito por questionário, de natureza quantitativa.

O presente estudo de caso insere-se numa tipologia de estudo de caso descritivo, uma vez que tenta responder à pergunta descritiva “o que aconteceu” (Duarte, 2008, p. 116), cujas conclusões traduzir-se-ão em "uma descrição ‘rica’ do fenómeno que está a ser estudado" (Freixo, 2011, p. 111).

São várias as vantagens associadas à estratégia de investigação estudo de caso, nomeadamente: *i)* “[...] permit(ir) ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso” (Bell, 2004, p. 23); *ii)* “[...] permitir aos membros de grupos semelhantes reconhecer dificuldades e, possivelmente, ver formas de solução de problemas semelhantes no seu próprio grupo” (Bell, 2004, p. 25) e *iii)* “capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo da sua complexidade e dinâmica natural” (André, 2000, p. 52).

De acordo com a linha de pensamento de Yin (2005) as limitações apontadas ao estudo de caso enquanto estratégia de investigação, podem organizar-se segundo três domínios, a saber: *i)* proporciona pouca base para generalizações; *ii)* tratando-se de um estudo em profundidade, o investigador poderá não dispor do tempo e dos recursos necessários ao seu desenvolvimento e *iii)* pode ocorrer falta de rigor na recolha, estruturação e análise dos dados, resultante de preconceitos introduzidos pela subjetividade do investigador e de outros elementos envolvidos no caso.

Em síntese, a opção pelo estudo de caso esteve diretamente relacionada com o facto de desejarmos compreender o fenómeno em estudo – *liderança em contexto escolar* – em um contexto real – *escola de formação de professores do município do Cambulo* –, sem exercer qualquer tipo de controlo sobre a situação em análise, conscientes de que o produto final seria, sobretudo, de natureza descritiva e analítica.

### **3.5. Técnicas de recolha de dados**

De acordo com Quivy & Campenhoudt, a recolha de dados “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (2003, p. 183), neste sentido seleccionámos como principal técnica de recolha de dados o inquérito por questionário e como meio complementar a análise documental.

### 3.5.1. Inquérito por questionário: MLQ

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados que poderá apresentar questões de carácter geral ou mais específico, diretas ou indiretas, abertas ou fechadas, dependendo da informação que se pretende obter. No caso particular deste estudo, utilizámos o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) da autoria de Bernard M. Bass & Bruce J. Avolio (ver Anexo 3), pois é um instrumento validado por diferentes estudos (Avolio & Bass, 2004, Barreto, 2009, Castanheira & Costa 2007), que se destina a identificar tipos de liderança e comportamentos de eficácia associados ao sucesso individual do líder e da organização.

Na sua versão atual, o MLQ apresenta nove categorias que se organizam por três estilos de liderança: a Liderança Transformacional, a Liderança Transacional e a Liderança *Laissez-Faire*. O questionário reúne, igualmente, uma avaliação dos Resultados da Liderança em três categorias a que os autores designam por: Esforço Extra, Eficácia e Satisfação (Avolio & Bass, 2004), conforme se ilustra na Tabela 1.

**Tabela 1:** Distribuição dos tipos de liderança, resultados da liderança, categorias e asserções.

	Subescala	Categoria	Asserções
Tipos de lideranças	Liderança Transformacional	<b>IIA:</b> Atributos de influência idealizada ( <i>Idealized Influence Attributed</i> )	10-18-21-25
		<b>IIB:</b> Comportamento de influência idealizada ( <i>Idealized Influence Behavior</i> )	6-14-23-34
		<b>IM:</b> Motivação inspiracional ( <i>Inspirational Motivational</i> )	9-13-26-36
		<b>IS:</b> Estimulação intelectual ( <i>Intellectual Stimulation</i> )	2-8-30-32
		<b>IC:</b> Consideração individual ( <i>Individualized Consideration</i> )	15-19-29-31
	Liderança Transacional	<b>CR:</b> Recompensa por objetivos atingidos ( <i>Contingent Reward</i> )	1-11-16-35
		<b>MBEA:</b> Gestão por exceção ativa ( <i>Management By Exception Active</i> )	4-22-24-27
	Liderança <i>Laissez-Faire</i>	<b>MBEP:</b> Gestão por exceção passiva ( <i>Management By Exception Passive</i> )	3-12-17-20
<b>LF:</b> <i>Laissez-Faire</i> ( <i>Laissez-Faire</i> )		5-7-28-33	
Resultados da liderança	<b>EE:</b> Esforço extra ( <i>Extra Effort</i> )	39-42-44	
	<b>E:</b> Eficácia ( <i>Effectiveness</i> )	37-40-43-45	
	<b>S:</b> Satisfação ( <i>Satisfaction</i> )	38-41	

Os estilos de liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire* estão relacionados com o sucesso da organização, o qual é medido pela capacidade de motivação do líder face aos liderados, pela eficácia do líder em interagir na organização e pela satisfação dos liderados com os métodos utilizados pelo líder (Avolio & Bass, 2004).

O MLQ é constituído por quarenta e cinco (45) asserções que identificam e medem diferentes comportamentos, os quais estão associados a um determinado estilo de liderança e aos seus resultados (Barreto, 2009; Castanheira & Costa, 2007). O questionário utiliza uma escala ordinal de cinco pontos (tipo Likert) que representa a frequência com que esses comportamentos são manifestados pelo líder e percebidos pelos respondentes. A escala utilizada é a seguinte:

**Tabela 2:** Escala do MLQ.

<b>Pontos</b>	<b>Legenda</b>
0	Nunca
1	Raramente
2	Algumas vezes
3	Muitas vezes
4	Frequentemente

Após o preenchimento do questionário, as respostas são subdivididas pelas doze categorias associadas aos três estilos de liderança e pelas três categorias correspondentes aos Resultados da Liderança. Posteriormente, calculam-se as médias obtidas em cada uma das categorias por forma a alcançarmos os valores representativos das percepções de liderança dos respondentes, tendo por referência a frequência dos comportamentos observados dos líderes (Avolio & Bass, 2004).

No nosso questionário (Anexo 3) integrámos ainda três questões de modo a obtermos dados sobre a caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes.

### **3.5.2. Análise documental**

O recurso à análise documental foi outra das técnicas de recolha de dados utilizada durante a nossa investigação, pois é uma “técnica de recolha

de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (Pardal & Correia, 1995, p. 74). Neste sentido, o Regulamento Interno da escola de formação de professores do município do Cambulo permitiu-nos caracterizar a escola e a sua organização, no que respeita à estrutura e recursos físicos e humanos, à sua organização pedagógica e administrativa, assim como ao meio socioeconómico em que se encontra inserida.

### **3.5.3. Observação direta**

Considerando que “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador” (Pardal & Correia, 1995, p. 49), a técnica de observação direta permitiu-nos estabelecer um contacto direto com o contexto onde decorreu o nosso estudo empírico, facilitando o acesso a documentos estruturantes da organização, designadamente o Regulamento Interno, bem como a caracterização da escola de formação de professores do município do Cambulo.

## **3.6. Técnicas de tratamento de dados**

Finalizada a recolha de dados é necessário proceder à análise e interpretação desses mesmos dados. Sendo que a análise e a interpretação são dois procedimentos que se complementam, uma vez que a análise organiza e sintetiza os dados de modo a permitir dar resposta ao problema de investigação e a interpretação procura o significado das respostas.

O presente estudo privilegiou como técnica de tratamento de dados a análise estatística simples.

### **3.6.1. Análise estatística simples**

A análise estatística simples foi o método utilizado na análise dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário, que, embora seja um método mais associado a investigações de natureza quantitativa, segundo Quivy &

Campenhoudt (2003, p. 224), “se impõe em todos os casos em que estes últimos (os dados) são recolhidos por meio de inquérito por questionário”.

A apresentação dos dados em diferentes formas, por exemplo tabelas e gráficos, facilita a interpretação dos mesmos. Contudo, não substitui uma reflexão teórica prévia nem a “organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 223).

## **CAPITULO 3 | RESULTADOS**

Este capítulo está reservado à apresentação dos resultados obtidos pela aplicação dos instrumentos de recolha de dados, através de tabelas e descrições das mesmas. Uma vez que o estudo se realizou numa escola de formação de professores do município do Cambulo, situado na província de Luanda Norte, optamos por apresentar inicialmente os dados referentes à caracterização desta instituição. Posteriormente, elencamos os dados recolhidos referentes à aplicação e tratamento do questionário MLQ, cujos resultados estão organizados em cinco principais secções, a saber: caracterização pessoal e profissional dos respondentes, Liderança Transformacional, Liderança Transaccional, Liderança *Laissez-Faire* e, por último, Resultados da Liderança.

O questionário MLQ é um instrumento de fácil aplicação e, como já foi mencionado anteriormente, é constituído por 45 asserções que remetem para diversos comportamentos, reportando-se cada um deles para um dos três tipos de liderança (Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*) ou, então, para os resultados da liderança.

### **4. A escola de formação de professores do município do Cambulo**

Os elementos que permitiram realizar a caracterização da escola de formação de professores do Cambulo resultaram da consulta de normativos (Regulamento do Instituto Médio Normal; Lei de Bases do Sistema de Educação, Decreto Presidencial que aprova o estatuto do Subsistema de Formação de Professores) e documentos orientadores do funcionamento da própria instituição (Regulamento Interno).

As escolas de formação de professores são instituições vocacionadas para a formação inicial de professores, habilitados para o exercício da atividade docente de pelo menos duas disciplinas nas Escolas do I Ciclo do Ensino Secundário (Artigos 5.º e 12.º do Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio de 2011). A criação, alteração ou extinção destes estabelecimentos de

ensino ocorre por despacho do Ministro da Educação (Artigo 23.º do Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio de 2011)

A estrutura do sistema de educação, aprovada em 1977 e implementada em 1978, contemplava o ensino médio normal com a duração de quatro anos. Os Institutos Médios Normais (IMN) e os Institutos Nacionais de Educação Física (INEF) foram instituições vocacionadas para a formação de professores de nível médio que exerceriam funções nas escolas do ensino de base (regular e de adultos).

O perfil de entrada de candidatos à frequência dos IMN era a oitava classe do ensino de base ou equivalente e ter idade compreendida entre os 13 aos 17 anos, para os cursos regulares, e mais de 18 anos para os cursos reservados a trabalhadores.

A estrutura dos IMN não contemplavam a formação de professores para todas as disciplinas constantes dos planos de estudo do ensino de base, pois os professores das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Visual e Plástica e Formação Manual e Politécnica não careciam de formação inicial para serem recrutados, nem eram obrigados a realizar cursos específicos nas respetivas áreas de ensino para estarem habilitados ao exercício de funções docentes. Importa acrescentar que a gestão do processo formativo deparava-se com estrangimentos no perfil de saída desejado, quando se comparavam os resultados (produto final) com os objetivos definidos para os institutos, entre outros aspetos.

Atualmente, no âmbito da LBSE (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro), a formação de professores realiza-se através do sistema unificado, cuja estrutura integra o subsistema de formação de professores. Deste modo, os cursos de nível médio de formação de professores são ministrados em escolas de formação de professores.

#### **4.1. A província de Lunda Norte**

Lunda Norte é uma das dezoito províncias de Angola e situa-se entre as províncias de Luanda Sul e de Malange, fazendo fronteira com a República Democrática do Congo. Esta província está subdividida em nove municípios

(Cambulo, Capenda-Camulemba, Caungula, Chitato, Cuango, Cuilo, Lubalo, Lucapa, Xá-Muteba) dos quais destacamos Cambulo, pelo facto de ser o município onde se realizou o nosso estudo empírico (ver Imagem 1).



Imagem 1: Províncias de Angola<sup>1</sup>.

Atualmente, na província de Luanda Norte funcionam quatro escolas de formação de professores, criadas em 2006, no âmbito da estratégia de expansão do ensino médio no interior do país, e com o intuito de aumentar a oferta deste tipo de ensino nos municípios do Cambulo, Lucapa e Cuango, respetivamente. Estes estabelecimentos funcionaram, anteriormente, como institutos médios politécnicos, vocacionados para a lecionação de cursos pedagógicos e industriais.

#### 4.2. O município do Cambulo e a escola de formação de professores

A área geográfica do município do Cambulo é de cerca de 9309 Km<sup>2</sup>, tendo por referência dados do Atlas Dinâmico dos Municípios Angolanos, distribuídos por quatro vilas, conforme se ilustra na Imagem 2.

<sup>1</sup> Imagem disponível em: [http://eportuguese.blogspot.pt/2011\\_03\\_01\\_archive.html](http://eportuguese.blogspot.pt/2011_03_01_archive.html) (Acesso a 6 de março de 2015).



## CAMBULO

MUNICÍPIO	ÁREA (Km <sup>2</sup> )	%*
MUNICÍPIO DE CAMBULO	9.309	8,97%
Cambulo	2.085	2,01%
Kachimo	1.860	1,79%
Kanzar	3.505	3,38%
Luia	1.858	1,79%

\*A coluna % indica o percentual do território em relação ao total da província de 103.780 Km<sup>2</sup>

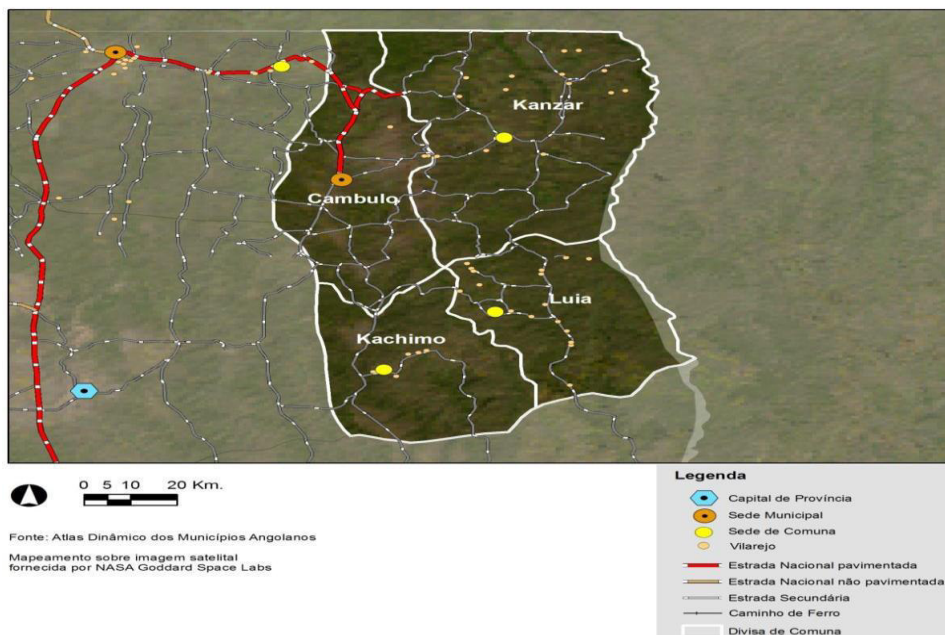


Imagem 2: Município do Cambulo.

A escola de formação de professores é uma instituição do Estado Angolano localizada no município do Cambulo, mais precisamente na vila do N`zagi. A sua fundação ocorreu no ano 2006 na sequência do programa provincial de alargamento e expansão da rede escolar, promovido pela Direção Provincial da Educação e Cultura.

Aquando da sua abertura e até ao dia quatro de fevereiro de 2008, esta escola funcionou numa estrutura provisória, sendo, posteriormente, inaugurada a atual estrutura física onde realizámos o estudo empírico.

No quadro da implantação do Programa de Empreendedorismo em Angola, esta escola de formação de professores foi, desde o ano 2011, uma das escolas experimentais, na medida em que coabitam simultaneamente dois planos curriculares: o currículo melhorado e o currículo com a inclusão do empreendedorismo.

Os dados referentes à caracterização da escola de formação de professores do município do Cambulo resultam da observação direta, aquando das visitas realizadas ao local, e da consulta do respetivo Regulamento Interno. Assim, no que respeita à estrutura física, a escola organiza-se em 12 salas de aulas, 7 casas de banho, 3 gabinetes, sendo um ocupado pelo diretor, outro pelo subdiretor pedagógico e o terceiro pelo subdiretor administrativo, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação, destinada aos coordenadores de curso, turno e ao coordenador da comissão disciplinar, 4 laboratórios (Física, Química, Biologia e Informática), 1 anfiteatro e 1 biblioteca.

Quanto ao seu funcionamento diário, no ano letivo de 2014, a instituição desdobra-se em três turnos (matinal, vespertino e noturno), com os cursos de Biologia/Química, História/Geografia, Língua Portuguesa/Educação Moral e Cívica e o Curso de Matemática e Física, organizados por 23 turmas de alunos.

O quadro administrativo da instituição é composto por 15 funcionários, nomeadamente: o diretor, dois subdiretores (um para a área pedagógica e o outro para a área administrativa), um chefe da secretaria, quatro auxiliares administrativos, cinco auxiliares de limpeza e dois contínuos.

Na escola de formação de professores do Cambulo, no ano letivo de 2014, lecionavam 51 professores, dos quais 4 eram colaboradores estrangeiros, 4 estavam em regime de contrato, resultante de um convénio entre os Ministérios da Educação de Angola e o da Educação do Vietname e 43 eram professores efetivos. No total estavam inscritos 1050 estudantes de ambos os sexos, distribuídos pelas 10.<sup>a</sup>, 11.<sup>a</sup>, 12.<sup>a</sup> e 13.<sup>a</sup> classes e pelos três períodos de funcionamento da escola.

A escola de formação de professores do Cambulo funciona com três órgãos, nomeadamente: o de Direção, o de Chefia e o de Apoio, conforme consta no seu estatuto (Decreto Presidencial n.º 109/11, Artigo 25.º).

Um dos principais problemas que a escola profissional de formação de professores do Cambulo enfrenta, prende-se com o facto de a maior parte dos docentes serem estudantes que frequentam cursos de licenciatura, na Escola Superior Pedagógica da capital da província de Lunda Norte; a cidade do Dundo que dista 90 km da vila do N'zagi. Esta realidade, leva a que os

docentes tenham de se deslocar frequentemente a Dundo para os efeitos acima citados, estrangulando assim a dinâmica das aulas a ministrar aos estudantes da escola de formação de professores do Cambulo, o que influi negativamente no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem desta instituição pedagógica.

A esta situação acresce o facto de a instituição se confrontar, igualmente, com problemas relacionados com a qualificação dos seus professores, pois muitos dos docentes, ainda, frequentam cursos de bacharelato na Escola Superior Pedagógica e outros são estudantes que, apenas, finalizaram o Ensino Médio. Esta realidade apresenta-se como possível constrangimento ao desenvolvimento de maiores níveis de sucesso quer nas dinâmicas de trabalho docente, quer na promoção do sucesso educativo dos estudantes que frequentam a escola de formação de professores do Cambulo.

## **5. Resultados da aplicação do questionário MLQ**

O questionário MLQ foi respondido por 35 professores dos 51 que, no ano letivo de 2014, lecionavam na escola de formação de professores do município do Cambulo, constituindo, assim, a amostra do nosso estudo empírico.

Este questionário estruturado estava organizado em duas secções: uma que visava recolher elementos de caracterização pessoal e profissional dos inquiridos e outra que consistia em 45 asserções que, referindo-se a exemplos de comportamentos manifestados permitiam que os respondentes se pronunciassem sobre o estilo de liderança do diretor da escola de formação de professores do município do Cambulo.

### **5.1. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes**

No campo referente à caracterização pessoal e profissional, os professores respondentes foram questionados relativamente a aspetos como: sexo, idade, tempo de serviço docente e habilitações académicas. Os dados

recolhidos da aplicação do questionário aos 35 professores respondentes encontram-se sistematizados na Tabela 3.

**Tabela 3:** Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes.

Aspetos		Frequência	Percentagem (%)
Sexo	<b>Masculino</b>	<b>32</b>	<b>91,4</b>
	Feminino	3	8,6
Tempo de serviço docente (anos)	1-3 anos	0	0,0
	4-6 anos	4	11,4
	<b>7-18 anos</b>	<b>15</b>	<b>42,8</b>
	19-30 anos	13	37,2
Habilitações académicas	31-40 anos	3	8,6
	Licenciatura	14	40,0
	<b>Bacharelato</b>	<b>19</b>	<b>54,3</b>
Especialidade	Estudando	2	5,7
	Matemática	6	17,1
	Língua Portuguesa	3	8,6
	<b>Educação da Infância</b>	<b>12</b>	<b>34,3</b>
	Pedagogia	6	17,1
	Outras	8	22,9

Em relação ao sexo dos professores respondentes, o masculino prevalece maioritariamente (91,4%) sobre o feminino (8,6%), contrariando a generalidade dos estudos realizados onde a docência é uma atividade desenvolvida por professores do sexo feminino (Lang, 2008; Montero, 2005; Nóvoa, 1995; Tardif & Lessard, 1999).

Quanto ao tempo de serviço docente, verifica-se que a maioria dos participantes se distribui por dois dos intervalos de tempo apresentados: o intervalo dos 7-18 anos (42,8%) e o intervalo dos 19-30 anos (37,2%). No total, 80% dos professores respondentes lecionam na reunião destes dois intervalos de tempo, isto é, entre os 7 e os 30 anos, revelando uma estabilidade do corpo docente.

O bacharelato é o grau académico de mais de metade dos professores respondentes (54,3%), seguindo-se a licenciatura com um valor percentual de 40,0%. Importa salientar que existem professores respondentes que se encontram a estudar (5,7%), ou seja, que ainda não concluíram a sua formação académica. Por outro lado, realçamos que as três docentes respondentes do sexo feminino são portadores de licenciatura.

A Educação de Infância é a especialidade mais frequente entre os professores respondentes, dado que dois deles são portadores do grau de licenciatura e dez do grau de bacharelato nesta especialidade. Quatro dos docentes respondentes possuem o grau de licenciatura na especialidade de Matemática, sendo um deles do sexo feminino e dois o grau de bacharelato. Os seis docentes com especialidade em Pedagogia distribuem-se da seguinte forma: dois com o grau de licenciatura e quatro com o grau de bacharelato. Três dos professores respondentes são portadores do grau de bacharelato na especialidade de Língua Portuguesa.

Em relação à idade dos professores da nossa amostra, foi-nos possível averiguar que a idade das docentes do sexo feminino variava entre os 27 e os 42 anos, sendo a média aritmética de 34 anos. Por sua vez, a idade dos professores do sexo masculino situava-se entre os 24 e os 56 anos, assumindo como média aritmética o valor de 34,2. Considerando o somatório da idade do total de professores respondentes, a média aritmética era de exatamente 34,14 anos. Esta média de idades revela que a amostra dos professores respondentes é constituída por um conjunto de docentes tendencialmente jovem e, possivelmente, com aspirações futuras na carreira docente; daí alguns ainda se encontrarem a concluir a sua formação académica.

## **5.2. Tipos de liderança e resultados da liderança**

A apresentação dos resultados obtidos através da análise da frequência relativa e percentual organiza-se pela escala de distribuição dos tipos de liderança, resultados da liderança, categorias e asserções (Tabela 4) e, para facilitar a visualização, os resultados serão agrupados por tipo de liderança e categoria, em tabelas, onde se apresentam os valores em frequência e percentagem.

**Tabela 4:** Distribuição dos tipos de liderança, resultados da liderança, categorias e asserções.

	Subescala	Categoria	Asserções
Tipos de lideranças	Liderança Transformacional	<b>IIA:</b> Atributos de influência idealizada ( <i>Idealized Influence Attributed</i> )	10-18-21-25
		<b>IIB:</b> Comportamento de influência idealizada ( <i>Idealized Influence Behavior</i> )	6-14-23-34
		<b>IM:</b> Motivação inspiracional ( <i>Inspirational Motivational</i> )	9-13-26-36
		<b>IS:</b> Estimulação intelectual ( <i>Intellectual Stimulation</i> )	2-8-30-32
		<b>IC:</b> Consideração individual ( <i>Individualized Consideration</i> )	15-19-29-31
	Liderança Transacional	<b>CR:</b> Recompensa por objetivos atingidos ( <i>Contigent Reward</i> )	1-11-16-35
		<b>MBEA:</b> Gestão por exceção ativa ( <i>Management By Exception Active</i> )	4-22-24-27
	Liderança Laissez-Faire	<b>MBEP:</b> Gestão por exceção passiva ( <i>Management By Exception Passive</i> )	3-12-17-20
		<b>LF:</b> Laissez-Faire ( <i>Laissez-Faire</i> )	5-7-28-33
Resultados da liderança	<b>EE:</b> Esforço extra ( <i>Extra Effort</i> )	39-42-44	
	<b>E:</b> Eficácia ( <i>Effectiveness</i> )	37-40-43-45	
	<b>S:</b> Satisfação ( <i>Satisfaction</i> )	38-41	

### 5.2.1. Liderança Transformacional

Na Liderança Transformacional há a considerar cinco categorias e para cada uma delas quatro asserções. As categorias são, respetivamente: Atributos de influência idealizada (IIA); Comportamento de influência idealizada (IIB); Motivação inspiracional (IM); Estimulação intelectual (IS) e Consideração individual (IC).

A categoria Atributos de influência idealizada (IIA) está associada a líderes transformacionais que exercem grande poder e influência sobre os seus liderados, ao ponto de estes desenvolverem fortes sentimentos sobre os líderes, assumindo-os como pessoas excepcionais, tendo confiança plena neles e, por conseguinte, desejando identificar-se com eles e com a sua missão (Barreto, 2009). Por sua vez, os líderes conseguem inspirar orgulho em quem lhe está associado e exibem um sentido de poder e confiança, preterindo os seus interesses pessoais em benefício dos do grupo.

Assim, na Tabela 5 são apresentados os resultados correspondentes à categoria Atributos de influência idealizada (IIA) e respetivas asserções do

questionário MLQ com os valores representados sob a forma de frequência (F) e de porcentagem (%).

**Tabela 5:** Liderança Transformacional – Atributos de influência idealizada (IIA)

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10. Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele. (n=35)	-	-	-	-	-	-	26	74,3	9	25,7
18. Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo. (n=35)	1	2,9	-	-	1	2,9	13	37,1	20	57,1
21. Age de forma a inculcar respeito por ele. (n=35)	5	14,2	4	11,4	1	2,9	17	48,6	8	22,9
25. Exibe um sentido de poder e de confiança. (n=35)	1	2,9	-	-	4	11,4	17	48,6	13	37,1

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Frequentemente

Na asserção o diretor “Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele”, é notório que a generalidade dos professores respondentes (74,3%) se vinculou à opção de resposta “Muitas vezes”, tendo os restantes 25,7% assinalado a opção “Frequentemente”.

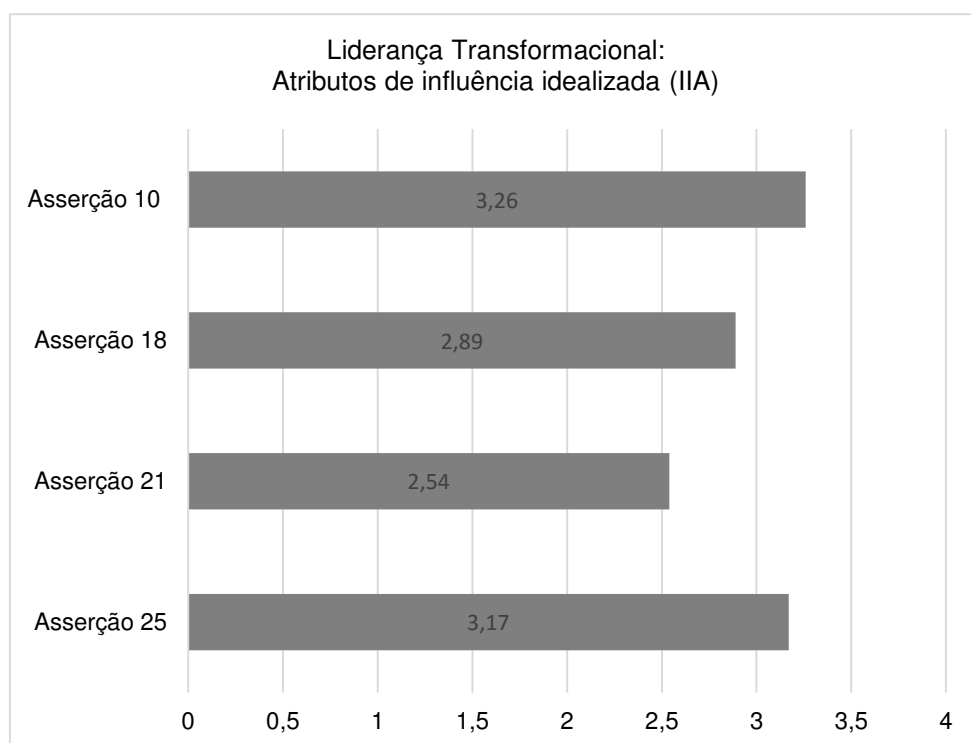
Face à asserção o diretor “Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo”, 57,1% dos respondentes assinalaram a opção “Frequentemente” e 37,1% a opção “Muitas vezes”, perfazendo um total de 94,2% dos professores respondentes. Os restantes professores assinalaram as opções “Nunca” (2,9%) e “Algumas vezes” (2,9%).

Cerca de metade dos professores respondentes (48,6%) destacou a opção “Muitas vezes” para a asserção o diretor “Age de forma a inculcar respeito por ele”, 22,9% posicionaram-se na opção “Frequentemente”, 14,2% vincularam-se à opção “Nunca”, 11,4% à opção “Raramente” e 2,9% optaram pela opção “Algumas vezes”.

Em relação à asserção o diretor “Exibe um sentido de poder e de confiança”, 48,6% dos respondentes assinalaram a opção “Muitas vezes”, 37,1% a opção “Frequentemente”, 11,4% a opção “Algumas vezes” e 2,9% a opção “Nunca”.

Uma análise direta da distribuição dos dados desta tabela permite-nos concluir que, de acordo com a perceção da generalidade dos professores respondentes, o diretor revela comportamentos consonantes com a categoria

Atributos de influência idealizada (IIA), em particular os que se reportam ao facto de gerar orgulho nos docentes por estarem associados a ele e de manifestar um sentido de poder e de confiança. Para melhor visualizarmos esta conclusão apresentamos na forma de gráfico a média aritmética de cada uma das asserções desta categoria.



**Gráfico 1:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IIA.

O Gráfico 1 permite-nos confirmar que a média das respostas nas asserções 10 e 25 foi superior a 3 (3,26 e 3,17, respetivamente), logo a tendência de resposta dos professores situou-se maioritariamente nas opções “Frequentemente” e “Muitas vezes”. Nas asserções 18 e 21 a média aritmética situou-se nos 2,89 e 2,54 indiciando que as respostas dos professores tenderam entre as opções “Muitas vezes” e “Frequentemente”.

A categoria Comportamentos de influência idealizada (IIB) remete para líderes transformacionais que inspiram e dinamizam os seus liderados através de uma visão possível de ser alcançada para a instituição; conversam sobre os seus valores e convicções e a sua conduta é coerente com os mesmos,

considerando as consequências éticas e morais das suas decisões. Atribuem especial ênfase ao espírito coletivo de missão e apresentam um forte sentido de oportunidade. (Barreto, 2009).

Na Tabela 6 estão compilados os resultados correspondentes à categoria Comportamentos de influência idealizada (IIB) e respectivas asserções do questionário MLQ onde os valores se apresentam na forma de frequência e de percentagem.

**Tabela 6:** Liderança Transformacional – Comportamentos de influência idealizada (IIB).

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6. Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes. (n=35)	13	37,1	-	-	12	34,3	-	-	10	28,6
14. Realça a importância de se ter um forte sentido de missão. (n=35)	-	-	-	-	2	5,7	15	42,9	18	51,4
23. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões. (n=35)	-	-	-	-	4	11,4	27	77,2	4	11,4
34. Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo. (n=35)	-	-	-	-	-	-	20	57,1	15	42,9

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Frequentemente

Considerando a asserção “Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes”, é notória uma dispersão na forma como os professores respondentes afirmaram perceber o comportamento do diretor, pois 37,1% posicionaram-se na opção “Nunca”, 34,3% na opção “Algumas vezes” e 28,6% na opção “Frequentemente”.

Relativamente à asserção o diretor “Realça a importância de se ter um forte sentido de missão”, a concentração das respostas dos professores situou-se nas opções “Frequentemente” (51,4%) e “Muitas vezes” (42,9%), sendo que 5,7% dos respondentes assinalaram a opção “Algumas vezes”.

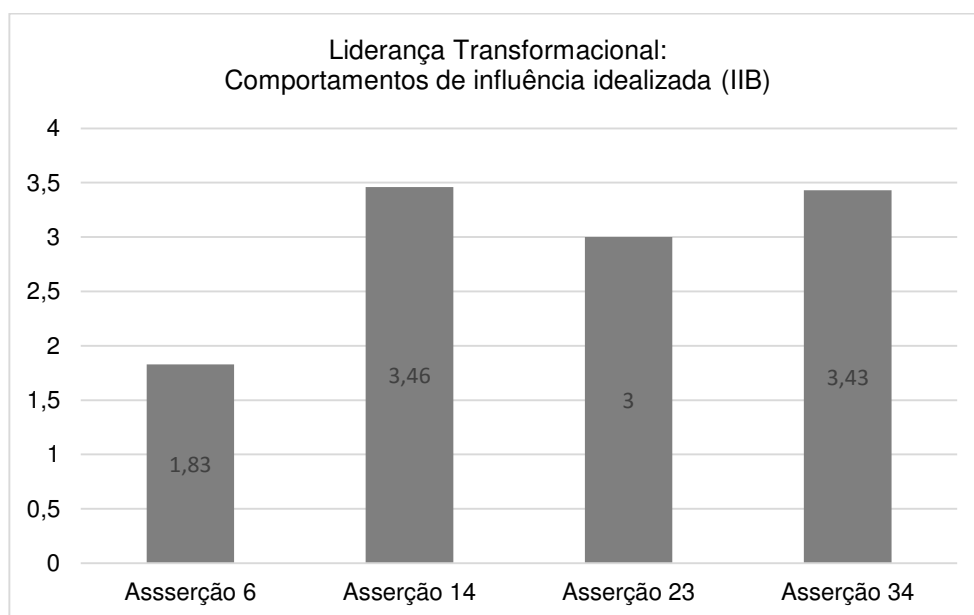
Face à asserção o diretor “Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões”, a generalidade dos respondentes (77,2%) vinculou-se à opção “Muitas vezes”, sendo que os restantes se distribuíram equitativamente pelas opções “Frequentemente” (11,4%) e “Algumas vezes” (11,4%).

Na asserção o diretor “Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo”, a percepção dos respondentes situou-se nas opções “Muitas

vezes”, assinalada por 57,1% dos professores, e “Frequentemente” destacada pelos restantes 42,9%.

Uma análise da Tabela 6 permite-nos inferir que os professores respondentes percecionam que o diretor manifesta comportamentos associados à categoria Comportamentos de influência idealizada (IIB), sobretudo os que se referem com as asserções 34, 14 e 23, indiciando que o diretor valoriza o sentido de missão e que as consequências éticas e morais das decisões que toma são ponderadas.

Esta inferência poderá ser constatada no Gráfico 2 que ilustra a distribuição das médias aritméticas de cada uma das asserções desta categoria de liderança.



**Gráfico 2:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IIB.

O Gráfico 2 permite-nos confirmar que a média das respostas nas asserções 14 e 34 foi superior a 3 (3,46 e 3,43, designadamente), daí que a tendência de resposta dos professores tenha sido maioritariamente nas opções “Frequentemente” e “Muitas vezes”. Na asserção 23 a média aritmética situou-se exatamente nos 3,0, isto é, na opção, “Muitas vezes”. Por sua vez, na asserção 6 a média aritmética situou-se nos 1,83, devido à dispersão das respostas entre os valores da escala.

A categoria Motivação inspiracional (IM) pressupõe líderes que, através do seu comportamento, motivam quem os rodeia, promovendo um espírito de equipa, articulando de uma forma simples os objetivos comuns, promovendo a mútua compreensão do que é certo e importante. Estes líderes tendem a oferecer visões do que é possível atingir e como o atingir, reforçando e promovendo expectativas positivas sobre o que é necessário realizar (Barreto, 2009). Todavia, a inspiração poderá ocorrer sem que exista identificação dos liderados com o líder.

Na Tabela 7 estão plasmados os resultados referentes à categoria Motivação inspiracional (IM) e as asserções do questionário MLQ que lhe estão afetas em valores de frequência e de percentagem.

**Tabela 7:** Liderança Transformacional – Motivação inspiracional (IM).

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>9.</b> Fala com otimismo acerca do futuro. (n=35)	-	-	-	-	-	-	12	34,3	23	65,7
<b>13.</b> Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado. (n=35)	2	5,7	-	-	-	-	12	34,3	21	60,0
<b>26.</b> Apresenta uma visão motivadora do futuro. (n=35)	-	-	-	-	-	-	8	22,9	27	77,1
<b>36.</b> Expressa a confiança de que os objetivos serão alcançados. (n=35)	-	-	-	-	-	-	18	51,4	17	48,6

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente

Todos os professores respondentes consideraram que o diretor “Fala com otimismo acerca do futuro”, pois 65,7% posicionaram-se na opção de resposta “Freqüentemente” e os restantes 34,3% na opção “Muitas vezes”.

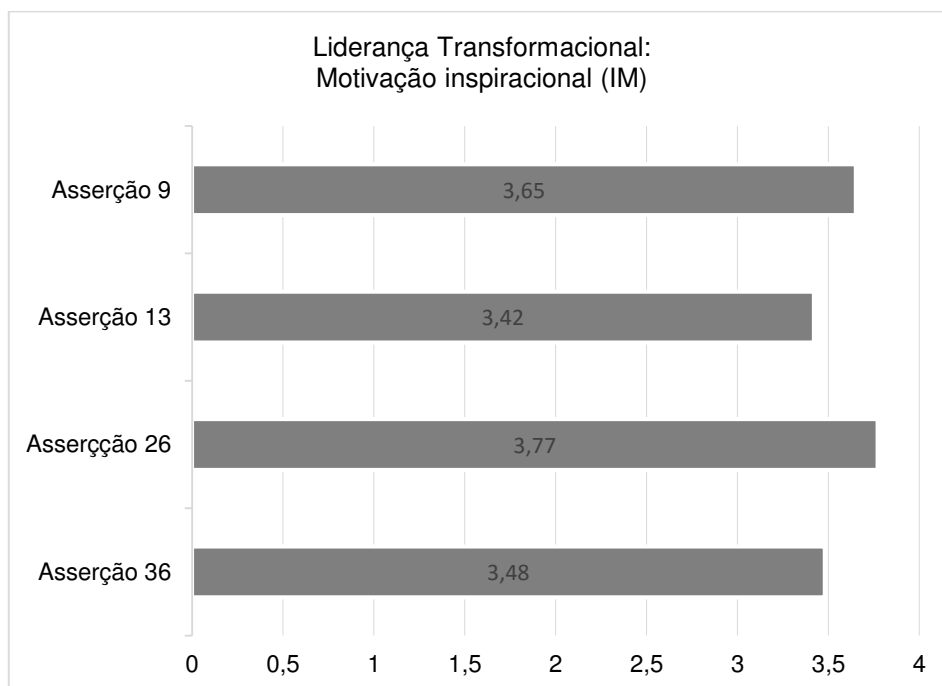
Em relação à asserção o diretor “Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado”, 5,7% dos professores respondentes entenderam que o mesmo “Nunca” manifesta este tipo de atitude comportamental. Em contrapartida, os restantes docentes (94,3%) posicionaram-se nas opções de resposta “Muitas vezes” (34,3%) e “Freqüentemente” (60,0%).

Os professores respondentes consideraram que o diretor “Apresenta uma visão motivadora do futuro”, pois 77,1% assinalaram a opção de resposta “Frequentemente” e os restantes 22,9% a opção “Muitas vezes”.

Relativamente à asserção o diretor “Expressa a confiança de que os objetivos serão alcançados”, todos os professores se vincularam nas opções “Muitas vezes” e “Frequentemente”, sendo a distribuição percentual de 51,4% e 48,6%, respetivamente.

Uma análise da Tabela 7 permite-nos deduzir que para a generalidade dos professores respondentes o diretor manifesta comportamentos consonantes com a categoria Motivação inspiracional (IM), pois as respostas vincularam-se sobretudo nas opções “Muitas vezes” e “Frequentemente”.

Esta dedução poderá ser constatada no Gráfico 3 onde se apresenta a distribuição das médias aritméticas de cada uma das asserções desta categoria de liderança transformacional.



**Gráfico 3:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IM.

Analisando a média das pontuações de cada uma das asserções é evidente que a generalidade dos professores respondentes percebe o comportamento do diretor com as asserções que remetem para a categoria

Motivação inspiracional, em particular as que se relacionam com o facto de o diretor lhes apresentar uma visão motivadora do futuro e lhes falar com otimismo sobre o mesmo. Não obstante, os professores respondentes também revelaram a percepção de que o diretor tem confiança de que os objetivos serão alcançados e de que revela um discurso entusiasta sobre o que precisa de ser realizado.

A categoria Estimulação intelectual (IS) remete para líderes que, deste modo, promovem nos outros a criatividade e a inovação, pensando novas abordagens para problemas já conhecidos. Os liderados são incentivados a questionar as suas próprias crenças, pressupostos e valores e, também, os do próprio líder, que podem revelar-se ultrapassados ou inadequados para a resolução dos problemas em análise. Esta característica dos líderes permite aos liderados desenvolver a capacidade de resolver problemas imprevisíveis, na ausência do líder ou sem o seu envolvimento direto. Os líderes intelectualmente estimulantes promovem a análise e discussão, a conceptualização e articulação com os seus liderados das oportunidades e ameaças da organização, das suas fragilidades e das potencialidades. É através do estímulo intelectual dos liderados que o *status quo* é discutido e que novos e criativos métodos de efetivar a missão da organização são reanalisados. (Barreto, 2009).

Na Tabela 8 estão congregados os resultados referentes à categoria Estimulação intelectual (IS) e os valores obtidos em frequência e percentagem para cada uma das respetivas asserções do questionário MLQ.

**Tabela 8:** Liderança Transformacional – Estimulação intelectual (IS).

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2. Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados. (n=35)	-	-	7	20,0	-	-	22	62,9	6	17,1
8. Procura perspectivas diferentes ao solucionar problemas. (n=35)	-	-	11	31,4	8	22,9	12	34,3	4	11,4
30. Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspectivas. (n=35)	-	-	-	-	18	51,4	7	20,0	10	28,6
32. Sugere novas formas de completar as tarefas. (n=35)	-	-	-	-	7	20,0	5	14,3	23	65,7

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente

Agregando as respostas “Muitas vezes” e “Frequentemente”, verificamos que a generalidade dos professores (80,0%) assinalou que o diretor “Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados”. No entanto, para 20,0% dos professores respondentes este comportamento só era verificado “Algumas vezes”.

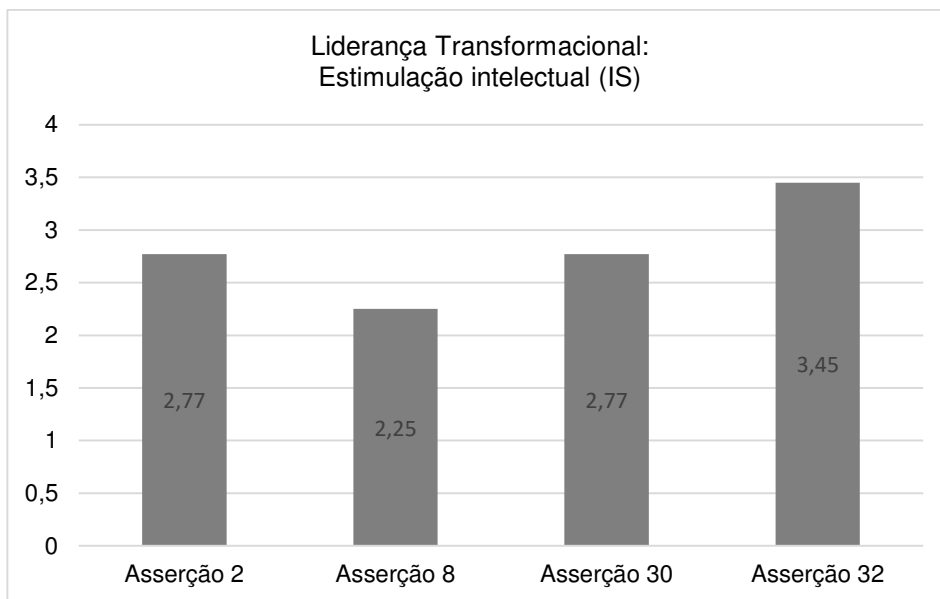
Em relação à asserção o diretor “Procura perspetivas diferentes ao solucionar problemas”, a dispersão nas respostas foi evidente, sendo que 34,3% dos professores assinalaram a opção “Muitas vezes”, 31,4% professores a opção “Raramente”, 22,9% a opção “Algumas vezes” e os restantes 11,4% a opção “Frequentemente”.

Perante a asserção o diretor “Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspetivas”, a maioria dos professores respondentes (51,4%) vinculou-se à opção de resposta “Algumas vezes”; 28,6% à opção “Frequentemente” e 20,0% associou-se à opção “Muitas vezes”.

Face à asserção o diretor “Sugere novas formas de completar as tarefas”, 65,7% dos professores respondentes assinalaram a opção “Frequentemente”, 20,0% a opção “Algumas vezes” e 14,3% a opção “Muitas vezes”.

Analisando os dados desta tabela é notória alguma dispersão nas respostas dos professores, revelando perceções diversas face as diferentes asserções.

No Gráfico 4 apresentamos a média aritmética de cada uma das asserções desta categoria de modo a tentarmos perceber a tendência de resposta dos professores respondentes.



**Gráfico 4:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IS.

Face a esta ilustração gráfica infere-se que a tendência de resposta dos professores nas asserções 2, 8 e 30 oscilou entre o “Algumas vezes” e o “Muitas vezes”, pois correspondem na escala ao 2 e ao 3, respetivamente. No caso da asserção 32 as respostas tenderam entre o “Muitas vezes” e o “Frequentemente”, ou seja, entre o 3 e o 4 da escala de referência. Assim, poderemos inferir que os professores respondentes consideram que o seu diretor lhes sugere novas formas de completar as tarefas, reflete sobre pressupostos críticos no sentido de averiguar se são adequados, sugere diferentes formas de ver os problemas e procura diferentes perspetivas para os solucionar.

A categoria Consideração individual (IC) aponta para um aspeto da Liderança Transformacional que implica a compreensão e partilha das preocupações e necessidades dos outros, considerando cada indivíduo singularmente. Afigura-se como uma tentativa, por parte dos líderes, de reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus liderados e de proporcionar um ambiente favorável que possibilite que cada um se possa expandir e maximizar, numa tentativa de desenvolver as potencialidades individuais criando oportunidades e dinâmicas de trabalho organizacional de apoio a esse crescimento individual. Os líderes conseguem provocar mudanças nos seus

liderados através da definição ou redefinição da cultura organizacional ou, por exemplo, dedicando-se a colaborar com os seus liderados tratando cada um como indivíduo e não como mais um membro do grupo, valorizando as suas necessidades individuais. (Barreto, 2009).

Na Tabela 9 estão sistematizados os resultados referentes à categoria Consideração individual (IC) e os valores sob a forma de frequência e percentagem referentes a cada uma das respetivas asserções do questionário MLQ.

**Tabela 9:** Liderança Transformacional – Consideração individual (IC).

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15. Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas. (n=35)	-	-	2	5,7	5	14,3	-	-	28	80,0
19. Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo. (n=35)	14	40,0	-	-	-	-	6	17,1	15	42,9
29. Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos. (n=35)	-	-	1	2,9	4	11,4	14	40,0	16	45,7
31. Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes. (n=35)	-	-	2	5,7	4	11,4	4	11,4	25	71,5

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente

A generalidade dos professores respondentes (80,0%) considerou que o diretor freqüentemente “Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas”. Dos restantes professores, 14,3% afirmaram que este comportamento era manifestado pelo diretor “Algumas vezes” e 5,7% “Raramente”.

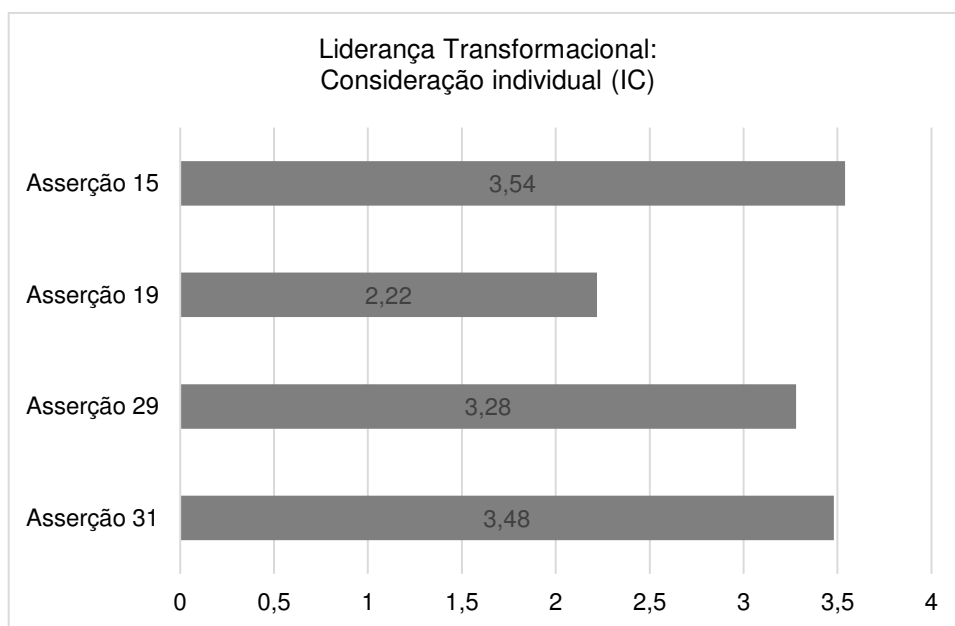
Face à asserção o diretor “Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo”, 40,0% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”. Em contrapartida, 17,1% dos respondentes associaram-se à opção “Muitas vezes” e 42,9% à opção “Freqüentemente”.

Pronunciando-se sobre o comportamento do diretor face à asserção “Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos”, 45,7% dos professores respondentes associaram-se à opção “Freqüentemente”, 40,0% à opção “Muitas vezes”, 11,4% à opção “Algumas vezes” e 2,9% à opção “Raramente”.

A generalidade dos professores respondentes (71,5%) vinculou-se à opção “Frequentemente” quando foi solicitado a pronunciar-se sobre o diretor e a asserção “Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes”. Os restantes distribuíram-se pelas opções de resposta “Muitas vezes” (11,4%), “Algumas vezes” (11,4%) e “Raramente” (5,7%).

A leitura da Tabela 9 permite-nos inferir que os respondentes identificam o diretor com comportamentos associados à categoria Consideração individual, sobretudo às asserções 15, 31 e 29, dado que foram estas as que se destacaram nas percentagens de vinculação das respostas nas opções “Muitas vezes” e “Frequentemente”.

Para ilustrar esta inferência de uma outra forma apresentamos o Gráfico 5 com a média de cada uma das asserções desta categoria.



**Gráfico 5:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IC.

Nesta representação gráfica reitera-se que as asserções 15 e 31, designadamente, “Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas” e “Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes”, são as que obtiveram maior média e, por conseguinte, foram assinaladas maioritariamente nas opções “Muitas vezes” e “Frequentemente”. Ora estas médias, incluindo também a da asserção 29, “Considera cada indivíduo como

tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos”, denotam que os professores respondentes percebem o diretor como alguém que os considera um indivíduo, que lhes atende as suas necessidades, valoriza as suas competências e aspirações e está disponível para os apoiar na formação e resolução de problemas.

### 5.2.2. Liderança Transacional

Na Liderança Transacional há a observar duas categorias e para cada uma delas quatro asserções. As categorias são respetivamente: Recompensa por objetivos atingidos (CR) e Gestão por exceção ativa (MBEA).

A categoria Recompensa por objetivos atingidos (CR) remete para líderes que definem os objetivos, o reconhecimento e a recompensa a receber quando os mesmos são alcançados, pressupondo que essa recompensa é indutora da melhoria do desempenho individual e do grupo. Os líderes que se pautam por esta característica tendem a oferecer algo em troca do esforço, demonstrar satisfação quando os objetivos são alcançados, definir, pormenorizadamente, os responsáveis de cada tarefa e as recompensas a receber após o cumprimento das mesmas. (Barracho, 2012; Barreto, 2009).

Na Tabela 10 estão sistematizados os resultados referentes à categoria Recompensa por objetivos atingidos (CR) e os valores obtidos, na forma de frequência e percentagem, para cada uma das respetivas asserções do questionário MLQ.

**Tabela 10:** Liderança Transacional – Recompensa por objetivos atingidos (CR).

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Dá-me apoio em troca dos meus esforços. (n=35)	-	-	-	-	6	17,1	29	82,9	-	-
11. Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho. (n=35)	2	5,7	2	5,7	6	17,1	16	45,7	9	25,8
16. Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos. (n=35)	-	-	-	-	1	2,9	8	22,8	26	74,3
35. Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados. (n=35)	-	-	11	31,4	-	-	12	34,3	12	34,3

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente

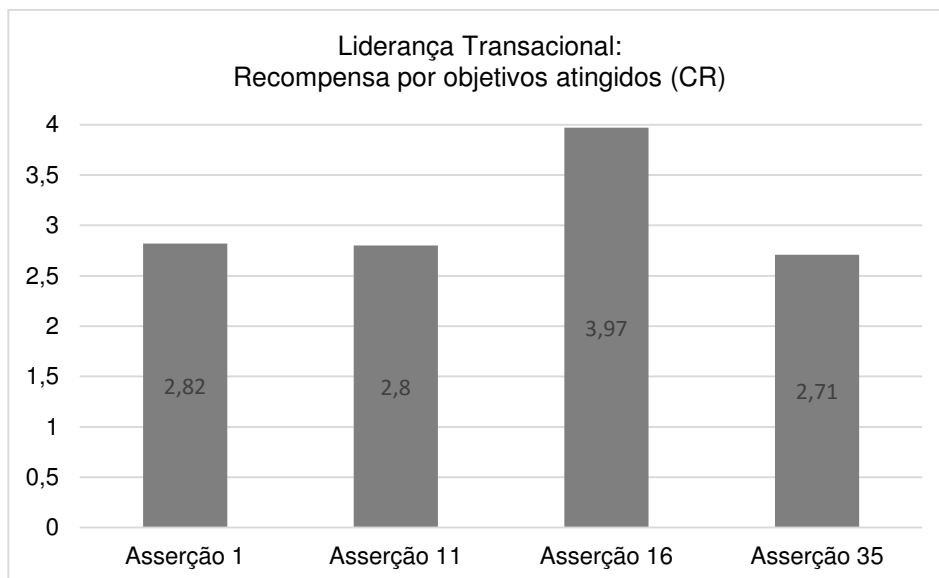
Na asserção o diretor “Dá-me apoio em troca dos meus esforços”, 82,9% dos professores respondentes assinalaram a opção “Muitas vezes” e 17,1% destacaram a opção “Algumas vezes”.

Perante a asserção o diretor “Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho”, 45,7% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Muitas vezes”, 25,8% à opção “Frequentemente”, 17,1% à opção “Algumas vezes” e as opções “Nunca” e “Raramente” foram ambas assinaladas por 5,7% dos respondentes.

Relativamente à asserção o diretor “Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos”, a generalidade dos respondentes (74,3%) assinalou a opção “Frequentemente”, 22,8% a opção “Muitas vezes” e 2,9% a opção “Algumas vezes”.

Face à asserção o diretor “Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados”, a distribuição das respostas foi equilibrada, tendo as opções “Frequentemente” e “Muitas vezes” sido ambas assinaladas por 34,3% dos professores respondentes e a opção “Raramente” pelos restantes 31,4%.

De modo a retirarmos algumas inferências apresentamos o Gráfico 6 onde se destaca a média das respostas de cada uma das asserções desta categoria.



**Gráfico 6:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria CR.

Perante esta ilustração é notório que a média aritmética de resposta que se destaca é a da asserção 16, o diretor “Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos”. Esta evidência poderá significar que o diretor efetivamente explicita a cada um dos professores respondentes a recompensa a receber quando os objetivos de desempenho são atingidos e, por outro lado, que os professores reconhecem que o seu desempenho poderá ser recompensado se for consonante com o esperado ou, em contrapartida, talvez sancionado na eventualidade de não corresponder às expectativas do diretor.

A categoria Gestão por Exceção Ativa (MBEA) assenta nas atitudes dos líderes que descrevem os modelos a seguir, punindo os liderados que não cumpram o previamente estabelecido. Deste modo, está inerente um controlo rigoroso e constante dos erros e falhas e, por conseguinte, uma ação corretiva após a sua ocorrência. (Barreto, 2009).

Na Tabela 11 estão organizados os resultados referentes à categoria Gestão por exceção ativa (MBEA) e os valores obtidos, em frequência e percentagem, para cada uma das respetivas asserções do questionário MLQ.

**Tabela 11:** Liderança Transacional – Gestão por exceção ativa (MBEA).

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4. Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras. (n=35)	4	11,4	-	-	-	-	16	45,7	15	42,9
22. Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas. (n=35)	5	14,3	2	5,7	2	5,7	22	62,9	4	11,4
24. Mantém-se a par de todos os erros. (n=35)	6	17,1	3	8,6	1	2,9	20	57,1	5	14,3
27. Dirige a atenção para as falhas face aos desempenhos esperados. (n=35)	-	-	4	11,4	4	11,4	2	5,7	25	71,5

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente

Na asserção o diretor “Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras”, 45,7% dos professores respondentes vincularam-se à opção de resposta “Muitas vezes”, 42,9% à opção “Freqüentemente” e 11,4% à opção “Nunca”.

Face à asserção o diretor “Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas”, 62,9% dos professores respondentes escolheram a opção “Muitas vezes”, 14,3% a opção “Nunca”, 11,4% a opção “Freqüentemente” e as opções “Raramente” e “Algumas vezes” foram selecionadas cada uma por 5,7% dos respondentes.

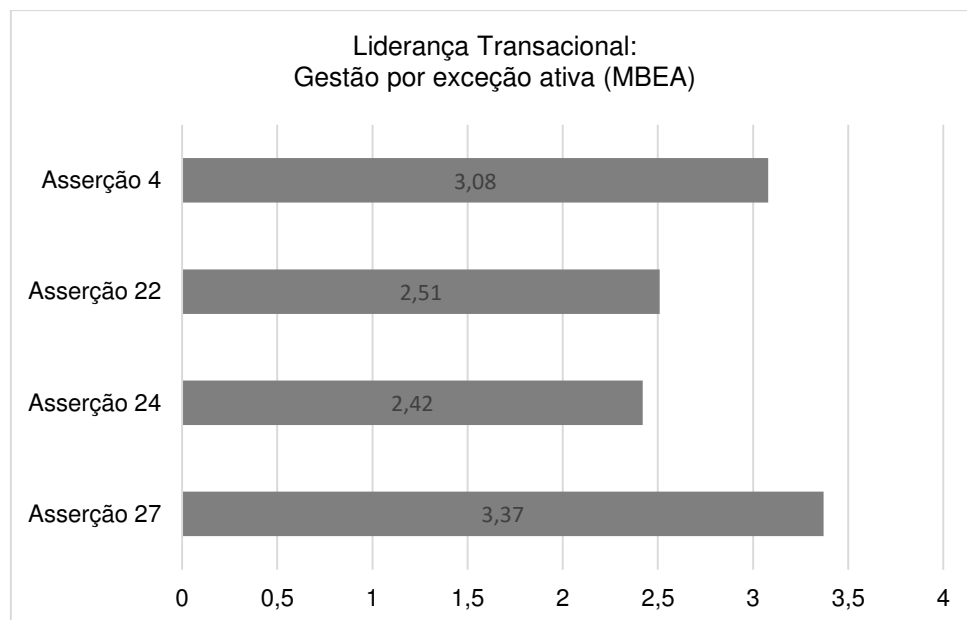
Relativamente à asserção o diretor “Mantém-se a par de todos os erros”, 57,1% dos professores respondentes associaram-se à opção “Muitas vezes”, 17,1% à opção “Nunca”, 14,3% à opção “Freqüentemente”, 8,6% à opção “Raramente” e 2,9% à opção “Algumas vezes”.

Na asserção o diretor “Dirige a atenção para as falhas face aos desempenhos esperados” a generalidade dos respondentes (71,5%) assinalou a opção “Freqüentemente”, as opções “Raramente” e “Algumas vezes” foram ambas assinaladas por 11,4% dos professores e a opção “muitas vezes por 5,7%.

Na sequência dos resultados desta tabela parece-nos evidente que os professores respondentes percebem que o diretor revela comportamentos onde focaliza a sua atenção nas irregularidades, nos erros, nas exceções e nos

desvios às regras e, por outro lado, também é frequente dirigir a sua atenção para as falhas, tendo por referência os desempenhos esperados.

O Gráfico 7 acentua esta constatação através da média aritmética de cada uma das asserções da categoria Gestão por exceção ativa (MBEA).



**Gráfico 7:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria MBEA.

Esta representação gráfica permite-nos constatar que a asserção 27, o diretor “Dirige a atenção para as falhas face aos desempenhos esperados”, foi a que obteve maior média aritmética, seguida da asserção 4, o diretor “Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras”, confirmando a interpretação dos dados da Tabela 9. O facto da média da asserção 22, o diretor “Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas”, ser de 2,51 também revela que, segundo os professores respondentes, o diretor manifesta “Muitas vezes” e “Frequentemente” comportamentos associados a uma liderança da categoria Gestão por exceção ativa.

Assim, conjugando os resultados da categoria Recompensa por objetivos atingidos (CR) com os da categoria Gestão por exceção ativa (MBEA), podemos presumir que o diretor tende a manifestar atitudes comportamentais que recompensam os professores quando os objetivos de desempenho são

alcançados. Em contrapartida, o diretor revela comportamentos de controlo rigoroso do desempenho esperado, focando a sua atenção em todos os aspetos dissonantes com o expectável, facto que poderá indiciar a ordenação de possíveis ações corretivas sobre os professores respondentes.

### 5.2.3. Liderança *Laissez-Faire*

Na liderança *Laissez-Faire* há a registar duas categorias, a saber: Gestão por exceção passiva (MBEP) e *Laissez-Faire* (LF), sendo que a cada uma estão associadas quatro asserções do questionário MLQ.

A categoria Gestão por Exceção Passiva (MBEP) remete para um aspeto da Liderança *Laissez-Faire* que se caracteriza pela inatividade do líder face aos problemas, atuando apenas quando estes se agravam ou se tornam crónicos. (Barreto, 2009).

Na Tabela 12 estão compilados os resultados referentes à categoria Gestão por exceção passiva (MBEP) e os resultados obtidos, em frequência e percentagem, para cada uma das respetivas asserções do questionário MLQ.

**Tabela 12:** Liderança *Laissez-Faire* – Gestão por exceção passiva (MBEP).

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3. Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam. (n=35)	12	34,3	6	17,1	5	14,3	6	17,1	6	17,2
12. Espera que algo corra mal antes de agir. (n=35)	18	51,4	12	34,3	5	14,3	-	-	-	-
17. Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar. (n=35)	-	-	11	31,5	2	5,7	6	17,1	16	45,7
20. Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir. (n=35)	29	82,8	1	2,9	-	-	-	-	5	14,3

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente

Na asserção o diretor “Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam”, 34,3% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, as opções “Raramente”, “Muitas vezes” e “Freqüentemente”

foram todas assinaladas por 17,1% dos respondentes e a opção “Algumas vezes” pelos restantes 14,3%.

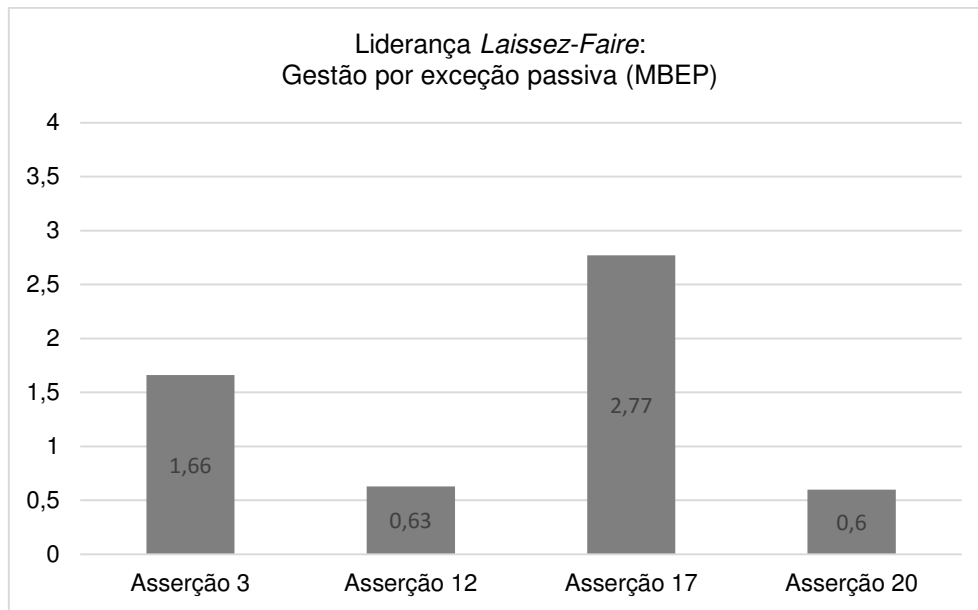
Face à asserção o diretor “Espera que algo corra mal antes de agir” a maioria dos professores respondentes (51,4%) posicionou-se na opção “Nunca”, 34,3% na opção “Raramente” e 14,3% na opção “Algumas vezes”.

Em relação à opção o diretor “Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”, 45,7% dos respondentes assinalaram a opção “Frequentemente”, 31,5% a opção “Raramente”, 17,1% a opção “Muitas vezes” e 5,7% a opção “Algumas vezes”.

Para a asserção o diretor “Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir”, a generalidade dos professores respondentes (82,8%) assinalou a opção “Nunca”, 14,3% a opção “Frequentemente” e 2,9% a opção “Raramente”.

Da leitura da Tabela 12 a única asserção que tende a ser percebida pelos professores respondentes como realizada com alguma frequência é a asserção 17, o diretor “Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”. Nas restantes asserções a tendência de resposta situou-se nas opções “Nunca” e “Raramente”. Esta realidade parece denotar que, segundo a perceção destes professores, o diretor não manifesta comportamentos associados à categoria Gestão por exceção passiva (MBEP).

Para confirmar tal inferência representamos no Gráfico 8 a média aritmética de cada uma das asserções desta categoria.



**Gráfico 8:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria MBEP.

Com efeito, a média aritmética da asserção 17 destaca-se assumindo um valor de 2,77. A média da asserção 3, o diretor “Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam” também assume protagonismo nesta representação gráfica (1,66), denotando que, segundo os professores respondentes, o diretor tende a permitir que os problemas se agravem antes de tomar uma atitude.

Na categoria *Laissez-Faire* (LF) o líder demite-se de quaisquer comportamentos de liderança, não se envolvendo nos assuntos importantes da organização, encontrando-se ausentes em momentos cruciais e evitando tomar decisões (Barreto, 2009). Segundo os autores do MLQ (Avolio & Bass, 2004), estas características assumem impacto negativo no desenvolvimento da organização.

Na Tabela 13 estão congregados os resultados referentes à categoria *Laissez-Faire* e os resultados obtidos, em frequência e percentagem, para cada uma das respetivas asserções do questionário MLQ.

**Tabela 13:** Liderança *Laissez-Faire*: *Laissez-Faire* (LF).

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5. Evita envolver-se quando surgem questões importantes. (n=35)	7	20,0	1	2,9	5	14,2	21	60,0	1	2,9
7. Encontra-se ausente quando dele se precisa. (n=35)	6	17,1	27	77,2	-	-	2	5,7	-	-
28. Evita tomar decisões. (n=35)	12	34,3	4	11,4	2	5,7	13	37,2	4	11,4
33. Atrasa a resposta a questões urgentes. (n=35)	24	68,5	2	5,7	1	2,9	1	2,9	7	20,0

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Frequentemente

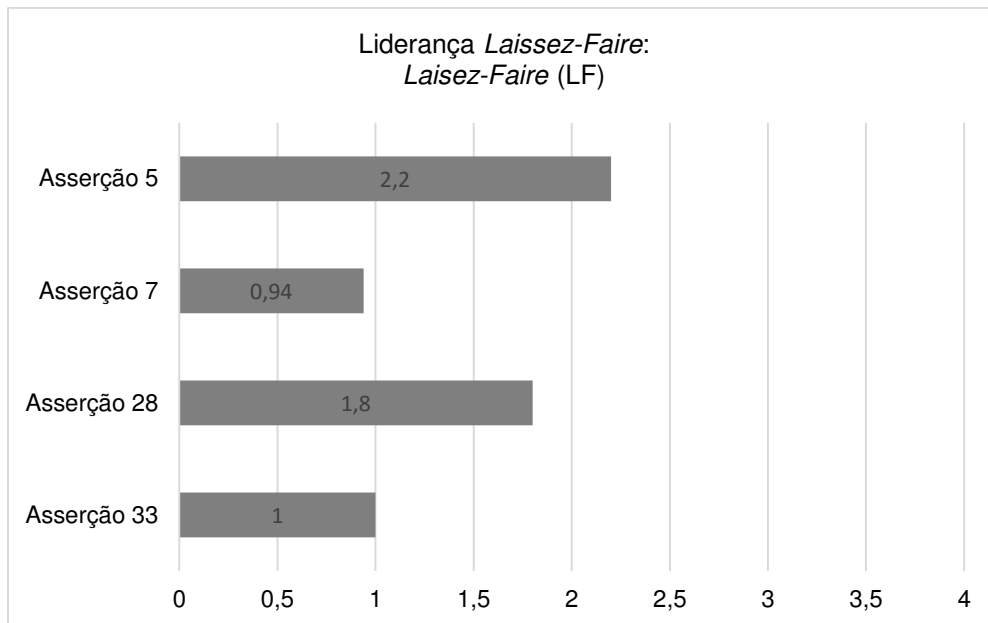
Na asserção o diretor “evita envolver-se quando surgem questões importantes”, 60,0% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Muitas vezes”, 20,0% à opção “Nunca”, 14,2% à opção “Algumas vezes” e as opções “Raramente” e “Frequentemente” foram assinaladas, cada uma, por 2,9% dos professores.

Em relação à asserção o diretor “Encontra-se ausente quando dele se precisa”, 77,2% dos professores respondentes destacaram a opção “Raramente”, 17,1% a opção “Nunca” e 5,7% a opção “Muitas vezes”.

Face à asserção o diretor “Evita tomar decisões”, 37,2% dos professores respondentes associaram-se à opção “Muitas vezes”, 34,3% à opção “Nunca”, as opções “Raramente” e “Frequentemente” foram, cada uma, assinaladas por 11,4% dos respondentes e a opção “Algumas vezes” por 2,9%.

No que diz respeito à asserção o diretor “Atrasa a resposta a questões urgentes”, 68,5% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 20,0% a opção “Frequentemente”, 5,7% a opção “Raramente” e as opções “Algumas vezes” e “Muitas vezes” foram destacadas, cada uma, por 2,9% dos respondentes.

Nesta tabela há a destacar os resultados obtidos nas asserções 5 e 28, pois remetem para o facto de os professores percecionarem que o diretor evita envolver-se em assuntos importantes e tende a escudar-se a tomar decisões. Para melhor esclarecer esta situação apresentamos o Gráfico 9 com a média aritmética de cada uma das asserções desta categoria.



**Gráfico 9:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria LF.

É notório que, segundo os professores respondentes, o diretor não tende a envolver-se em questões importantes e que, por outro lado, para alguns dos respondentes também evita tomar decisões. Apesar das percepções destes docentes, não consideramos que o diretor em causa se pautar por atitudes comportamentais iminentemente associadas à da Liderança *Laissez-Faire*, porque para a maioria das asserções das duas categorias deste tipo de liderança a percepção dos professores respondentes situou-se na escala referente às manifestações “Nunca” e “Raramente”.

Uma análise dos resultados das médias aritméticas das diferentes categorias de cada tipo de liderança permite-nos identificar quais as que, segundo a percepção dos professores respondentes, reuniram maiores valores e, por outro lado, calcular a média global de cada um dos três tipos de liderança. A Tabela 14 sistematiza a apresentação dos dados anteriormente mencionados.

**Tabela 14:** Distribuição da média por categorias e tipo de liderança.

<b>Tipo de Liderança</b>	<b>Categorias</b>	<b>Média da categoria</b>	<b>Média global</b>
Liderança Transformacional	<b>IIA:</b> Atributos de influência idealizada ( <i>Idealized Influence Attributed</i> )	2,964	<b>3,086</b>
	<b>IIB:</b> Comportamento de influência idealizada ( <i>Idealized Influence Behavior</i> )	2,929	
	<b>IM:</b> Motivação inspiracional ( <i>Inspirational Motivational</i> )	3,586	
	<b>IS:</b> Estimulação intelectual ( <i>Intellectual Stimulation</i> )	2,814	
	<b>IC:</b> Consideração individual ( <i>Individualized Consideration</i> )	3,136	
Liderança Transacional	<b>CR:</b> Recompensa por objetivos atingidos ( <i>Contigent Reward</i> )	3,079	<b>2,965</b>
	<b>MBEA:</b> Gestão por exceção ativa ( <i>Management By Exception Active</i> )	2,850	
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	<b>MBEP:</b> Gestão por exceção passiva ( <i>Management By Exception Passive</i> )	1,414	<b>1,454</b>
	<b>LF:</b> <i>Laissez-Faire</i> ( <i>Laissez-Faire</i> )	1,493	

A interpretação da tabela leva-nos a afirmar que as três categorias com maiores valores de média foram, por ordem decrescente, a Motivação inspiracional (IM), a Consideração individual (IC) e a Recompensa por objetivos atingidos (CR), sendo que as duas primeiras estão associadas à Liderança Transformacional e a terceira à Liderança Transacional.

Analisando os resultados do cálculo da média global de cada um dos três tipos de liderança, constatamos que a Liderança Transformacional obteve um valor médio superior (3,086) ao da Liderança Transacional (2,965). Todavia, a diferença (0,121) não é expressiva, pelo que consideramos que os professores respondentes não percebem no diretor um comportamento marcadamente associado a um dos tipos de liderança estudados e sim atitudes comportamentais e posições que se coadunam com características dos três tipos de liderança. Contudo, tendem a prevalecer as características associadas à Liderança Transformacional e à Liderança Transacional sobre as da Liderança *Laissez-Faire*.

#### **5.2.4. Resultados da Liderança**

Os Resultados da Liderança estão subdivididos em três categorias, nomeadamente: Esforço extra (EE), Eficácia (E) e Satisfação (S). À categoria

Esforço extra estão associadas três asserções do questionário MLQ, à categoria Eficácia quatro asserções e, por sua vez, a categoria, Satisfação remete para duas asserções do referido questionário.

A categoria Esforço extra afigura um Resultado da Liderança em que os líderes conseguem levar os liderados a realizarem mais do que o esperado, superando as suas expectativas iniciais e desenvolvendo-lhes a vontade de ultrapassarem os seus limites. (Barreto, 2009).

Na Tabela 15 estão compilados os resultados referentes à categoria Esforço extra, em frequência e percentagem, para cada uma das respetivas asserções do questionário MLQ.

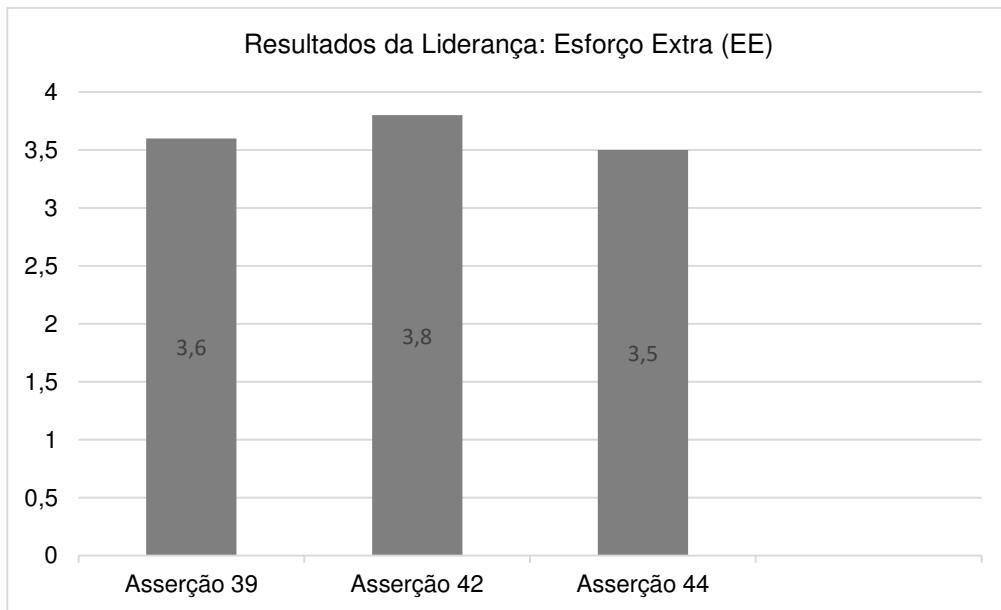
**Tabela 15:** Resultados da Liderança – Esforço extra (EE).

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>39.</b> Leva-me a fazer mais do que o esperado. (n=35)	1	2,8	-	-	3	8,6	3	8,6	28	80,0
<b>42.</b> Aumenta o meu desejo de obter sucesso. (n=35)	-	-	-	-	-	-	7	20,0	28	80,0
<b>44.</b> Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco. (n=35)	-	-	-	-	-	-	6	17,1	29	82,9

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente

A leitura da Tabela 15 permite-nos concluir que perante as asserções “Leva-me a fazer mais do que o esperado”, “Aumenta o meu desejo de obter sucesso” e “Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco” a generalidade dos professores respondentes (80,0%) se vinculou com a opção “Freqüentemente”. Nesta tabela destaca-se o facto de a generalidade dos professores respondentes percecionarem o líder como alguém que os inspira a desenvolver as suas potencialidades, superando os seus limites.

De forma a melhor visualizar esta situação apresentamos o Gráfico 10 com a média aritmética de cada uma das asserções desta categoria.



**Gráfico 10:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria EE.

A representação gráfica confirma o facto de os professores respondentes percecionarem o diretor com comportamentos associados a um líder inspirador e capaz de mobilizar os liderados a um desempenho superior ao esperado, potenciando as capacidades de cada indivíduo.

A categoria Eficácia remete para um Resultado da Liderança em que os líderes assumem a liderança de grupos eficazes, onde se consideram os interesses de cada indivíduo e do grupo como um todo. Estes líderes tendem a revelar a capacidade de representar eficazmente a equipa perante hierarquias mais elevadas. (Barreto, 2009).

Na Tabela 16 estão organizados os resultados referentes à categoria Eficácia e os resultados obtidos, em frequência e percentagem, para cada uma das respetivas asserções do questionário MLQ.

**Tabela 16:** Resultados da Liderança – Eficácia (E).

Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37. É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho. (n=35)	1	2,8	-	-	3	8,6	5	14,3	26	74,3
40. É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas. (n=35)	-	-	-	-	1	2,8	10	28,6	24	68,6
43. É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização. (n=35)	-	-	-	-	-	-	5	14,3	30	85,7
45. Lidera um grupo que é eficaz. (n=35)	-	-	-	-	-	-	4	11,4	31	88,6

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente

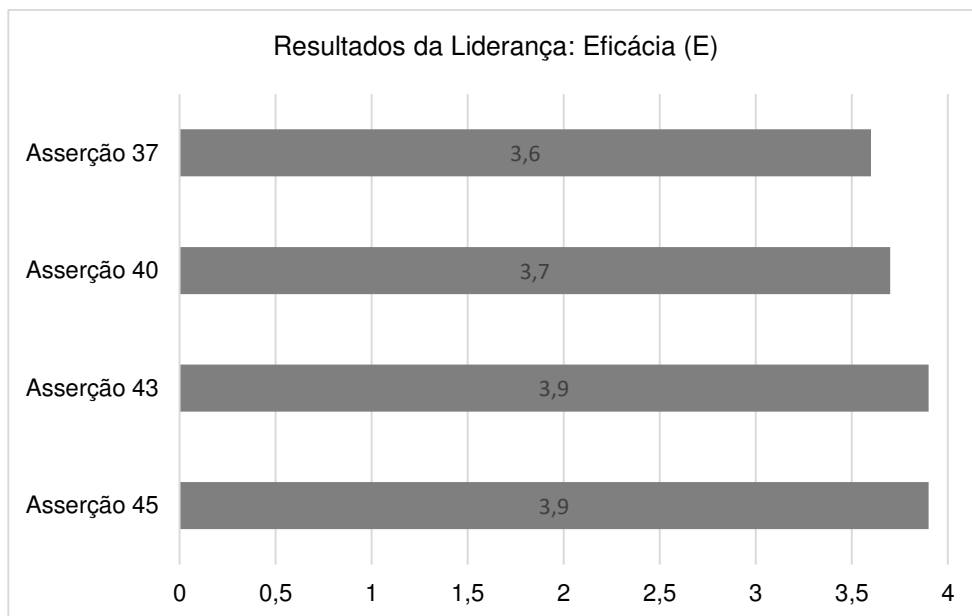
Relativamente à asserção o diretor “É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho”, verifica-se que 74,3% dos professores respondentes se associou à opção “Freqüentemente”, 14,3% à opção “Muitas vezes”, 8,6% à opção “Algumas vezes” e 2,8% à opção “Nunca”.

Perante a asserção o diretor “É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas”, a maioria dos professores respondentes (68,8%) vinculou-se à opção “Freqüentemente”, 28,6% à opção “Muitas vezes” e 2,8% à opção “Nunca”.

Na asserção o diretor “É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização” os professores respondentes distribuíram-se entre a opção “Freqüentemente” (85,7%) e “Muitas vezes” (14,3%).

Face à asserção o diretor “Lidera um grupo que é eficaz” a generalidade dos respondentes (88,6%) vinculou-se à opção “Freqüentemente” e os restantes (11,4%) à opção “Muitas vezes”.

No Gráfico 11 estão representadas as médias aritméticas da pontuação de cada uma das asserções desta categoria.



**Gráfico 11:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria E.

Face a esta representação gráfica e ao valor elevado da média das pontuações (em particular nas asserções 43 e 45), poderemos inferir que a generalidade dos professores respondentes percebe o diretor como sendo um líder eficaz, que assegura os interesses e objetivos de cada indivíduo, do grupo e da organização.

A categoria Satisfação implica um Resultado da Liderança em que se avalia a satisfação dos outros perante a atuação dos líderes e o seu estilo de liderança, indicando se essa forma de agir e liderar provoca um ambiente de trabalho agradável e se o mesmo é percebido pelos liderados como adequado. (Barreto, 2009).

Na Tabela 17 estão compilados os resultados referentes à categoria Satisfação e os resultados obtidos, em frequência e percentagem, para cada uma das respetivas asserções do questionário MLQ.

**Tabela 17:** Resultados da Liderança – Satisfação (S).

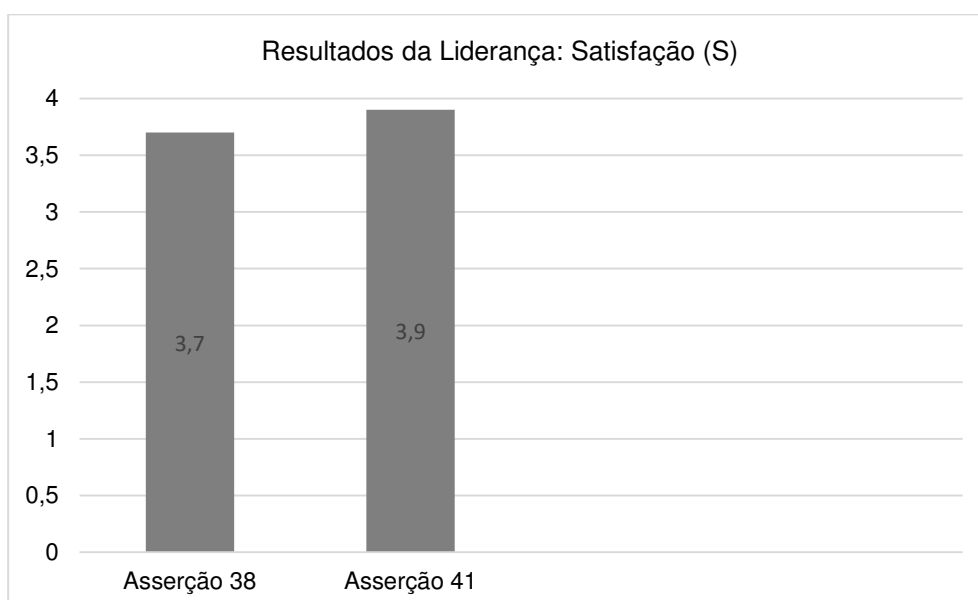
Asserções	0		1		2		3		4	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
38. Usa métodos de liderança que são satisfatórios. (n=35)	-	-	-	-	3	8,6	4	11,4	28	80,0
41. Trabalha comigo de uma forma satisfatória. (n=35)	-	-	-	-	1	2,8	3	8,6	31	88,6

Legenda da escala: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente

Em relação à asserção o diretor “Usa métodos de liderança que são satisfatórios”, constata-se que 80,0% dos professores respondentes se vincularam à opção “Freqüentemente”, 11,4% à opção “Muitas vezes” e os restantes 8,6% à opção “Algumas vezes”.

Perante a asserção o diretor “Trabalha comigo de uma forma satisfatória”, a generalidade dos respondentes (88,6%) associou-se à opção “Freqüentemente”, 8,6% à opção “Muitas vezes” e 2,8% à opção “Algumas vezes”.

Face a estes resultados constatamos que os professores respondentes afirmam estar satisfeitos com a liderança do diretor. Esta inferência pode ser confirmada no Gráfico 12.



**Gráfico 12:** Média aritmética das pontuações das asserções da categoria S.

Com efeito, a média das pontuações das duas asserções desta categoria aproxima-se do limite máximo (4), revelando que o nível de satisfação dos professores respondentes face ao diretor é muito elevado.

Uma análise dos resultados das médias aritméticas das três categorias dos Resultados da Liderança permite-nos identificar as que, segundo a perceção dos professores respondentes, reuniram maiores valores e, ainda, calcular uma média global. A Tabela 18 sistematiza a apresentação desses dados.

**Tabela 18:** Distribuição da média por categorias do Resultado da Liderança.

	<b>Categorias</b>	<b>Média da categoria</b>	<b>Média global</b>
<b>Resultados da Liderança</b>	<b>EE:</b> Esforço extra ( <i>Extra Effort</i> )	3,752	<b>3,759</b>
	<b>E:</b> Eficácia ( <i>Effectiveness</i> )	3,742	
	<b>S:</b> Satisfação ( <i>Satisfaction</i> )	3,785	

Analisando a tabela constatamos que a média global de cada uma das três categorias dos Resultados da Liderança assumiu um valor médio superior a 3,7. Numa ordenação crescente surgiria a categoria Eficácia com menor valor médio (3,742), seguida da categoria Esforço extra (3,752) e a categoria Satisfação com o valor mais elevado (3,785). No entanto, a diferença entre as três categorias é residual, pelo que consideramos que os professores respondentes percecionam no diretor comportamentos associados às três categorias dos Resultados da Liderança.



## CAPITULO 4 | DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo pretendemos avaliar e interpretar os resultados obtidos tendo por referência o problema e os objetivos de investigação do nosso estudo, cruzando esses resultados com os referenciais teóricos que enquadram a nossa investigação.

O propósito fundamental deste estudo situava-se ao nível do modo como professores de uma escola de formação percecionavam a liderança do diretor, assumindo-se como problema de investigação na seguinte redação:

*De que forma professores da escola de formação do município do Cambulo percecionam a liderança protagonizada pelo diretor?*

Relembramos, ainda, que os objetivos inicialmente definidos foram:

- 1) Caracterizar o modo como professores da escola de formação de professores do município do Cambulo percecionam a liderança protagonizada pelo diretor;*
- 2) Compreender a influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente;*
- 3) Desenvolver conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado na escola de formação de professores do município do Cambulo.*

A liderança é um processo complexo independentemente do contexto em que se insere. No caso específico deste estudo, o contexto é a escola de formação de professores do município do Cambulo e os resultados que apresentamos não são passíveis de generalização; todavia, poderão assumir-se como possível contributo para a compreensão desta problemática nas demais escolas de formação de professores da província de Luanda Norte.

### **6. Resultados face aos objetivos**

A discussão dos resultados será realizada tendo por referência cada um dos três objetivos do nosso estudo e os resultados apresentados no capítulo

anterior confrontados com alguns dos referenciais teóricos que sustentam a nossa investigação. Relembramos, igualmente, que o instrumento de recolha de dados foi o questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004) onde os professores respondentes se pronunciaram sobre o diretor da escola de formação do município do Cambulo, de acordo com uma escala de frequência, sobre um conjunto de asserções que remetem para comportamentos associados a três tipos de liderança, respetivamente a Transformacional, a Transaccional e a *Laissez-Faire*, e também para aspetos relacionados com Resultados da Liderança.

### **6.1. Primeiro objetivo**

Assim, tendo por referência o **primeiro objetivo** que se reporta ao modo como professores da escola de formação de professores do município do Cambulo percebem a liderança protagonizada pelo diretor, verificámos que a tendência da generalidade dos respondentes se focalizou nas categorias de resposta associadas à Liderança Transformacional e à Liderança Transaccional.

Na Liderança Transformacional os professores respondentes destacaram comportamentos do diretor associados a duas categorias, designadamente a Motivação inspiracional (IM) e a Consideração individual (IC).

Em relação à categoria Motivação inspiracional (IM), os resultados revelaram que os professores respondentes consideraram que o diretor lhes apresenta uma visão motivadora do futuro e lhes fala com otimismo sobre o mesmo. Por outro lado, os respondentes também revelaram a percepção de que o diretor tem confiança de que os objetivos serão alcançados e de que apresenta um discurso entusiasta sobre o que é suposto ser realizado.

Relativamente à categoria Consideração individual (IC), os resultados evidenciaram que, para os professores respondentes, o diretor se disponibiliza a formar e ajudar a resolver problemas de cada um e, igualmente, a desenvolver os pontos fortes de cada indivíduo.

Na Liderança Transaccional os respondentes destacaram que os comportamentos do diretor se coadunam com a categoria Recompensa por objetivos atingidos (CR), mais expressivamente com o facto de explicitar o que

cada um pode esperar receber após atingir os objetivos de desempenho. Reconheceram, igualmente, que o diretor os apoia em troca dos esforços prestados. Estes resultados poderão revelar a existência de uma comunicação clara e assertiva entre o diretor e os professores respondentes aquando da definição de objetivos de desempenhos e de recompensas a receber quando alcançados (Barracho, 2012; Barreto, 2009). Por oposição, induz-nos a questionar a existência de sanções a aplicar aos professores que não alcancem os níveis de desempenho desejados.

As categorias referentes à Liderança *Laissez-Faire* foram as que recolheram menor associação de comportamentos do diretor por parte dos professores respondentes. Contudo, para alguns dos respondentes o diretor demite-se de atuar no momento certo, permitindo que os problemas se agravem.

Face a estes resultados concluímos que, segundo a perceção dos respondentes, o diretor da escola de formação de professores do município do Cambulo revela atitudes comportamentais e posições que se coadunam com características dos três tipos de liderança. Todavia, é notória a prevalência de características associadas à Liderança Transformacional e à Liderança Transacional sobre as da Liderança *Laissez-Faire*.

Assim, confrontando os resultados com o referencial teórico, poderemos inferir que o diretor da escola de formação do município da Cambulo é um líder que apresenta atitudes e comportamentos de complementaridade entre a Liderança Transformacional e a Liderança Transacional (Robbins, 2002; Varela, 2012) e, por outro lado, que privilegia a comunicação, as relações, a construção de conhecimento e a criação de coerência (Ferreira, 2005; Fullan, 2003).

## **6.2. Segundo objetivo**

O **segundo objetivo** do estudo remete para a compreensão da influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente. Uma vez que os resultados do estudo associaram o diretor a atitudes e comportamentos da Liderança Transformacional e da Liderança Transacional, iremos confrontar as categorias

a que os respondentes mais vincularam o diretor da escola de formação de professores do Cambulo com a sua caracterização expressa no referencial teórico.

No estilo de Liderança Transformacional, a categoria Motivação inspiracional (IM) pressupõe líderes que motivam quem os rodeia, promovem um espírito de equipa, articulando de uma forma simples os objetivos comuns e a mútua compreensão do que é certo e importante. São líderes que tendem a oferecer visões do que é possível atingir e de como o atingir, reforçando e promovendo expectativas positivas sobre o que é necessário realizar (Barracho, 2012; Barreto, 2009). Contudo, a inspiração poderá ocorrer sem que exista identificação dos liderados com o líder.

Por sua vez, a categoria Consideração individual (IC) aponta para um líder que compreende e partilha das preocupações e necessidades dos outros, considerando cada indivíduo singularmente, proporciona um ambiente favorável que possibilite ao desenvolvimento das potencialidades individuais, criando oportunidades e dinâmicas de trabalho organizacional de apoio a esse crescimento individual. Os líderes conseguem provocar mudanças nos seus liderados através da definição ou redefinição da cultura organizacional ou, por exemplo, dedicando-se a colaborar com os seus liderados tratando cada um como indivíduo e não como mais um membro do grupo, valorizando as suas necessidades individuais. (Barracho, 2012; Barreto, 2009).

No estilo de Liderança Transacional, a categoria Recompensa por objetivos atingidos (CR) reporta-se a líderes que definem os objetivos, o reconhecimento e a recompensa a receber quando os mesmos são atingidos, assumindo que essa recompensa é indutora da melhoria do desempenho individual e do grupo. Os líderes que se pautam por esta característica tendem a dar assistência em troca do esforço, a demonstrar satisfação quando os objetivos são alcançados, a definir, pormenorizadamente, os responsáveis de cada tarefa e as recompensas a receber após o cumprimento das mesmas. (Barracho, 2012; Barreto, 2009).

Assim, cruzando as características que estão associadas ao líder das três categorias de liderança a que os respondentes mais vincularam o diretor da escola de formação de professores do município do Cambulo, compreendemos

que o comportamento do diretor influencia as dinâmicas de trabalho docente. Face aos nossos resultados, poderemos deduzir que a influência do diretor da escola de formação de professores do município do Cambulo nas dinâmicas de trabalho docente tende a manifestar-se ao nível: *i)* da capacidade de inspirar, de motivar e de fomentar espírito de equipa; *ii)* da construção de uma visão comum com expectativas positivas; *iii)* da partilha de preocupações e necessidades; *iv)* do desenvolvimento de potencialidades individuais; *v)* do crescimento individual; *vi)* da colaboração para melhorar o indivíduo; *vii)* da definição de objetivos, de responsáveis pela realização de cada tarefa e de recompensas; *viii)* do reconhecimento pelo esforço; *ix)* da manifestação de satisfação face ao objetivo alcançado.

### **6.3. Terceiro objetivo**

O **terceiro objetivo** reporta-se ao desenvolvimento de conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado na escola de formação de professores do município do Cambulo e, face aos resultados obtidos, os professores respondentes apontaram para um diretor que privilegia comportamentos e atitudes associados à Liderança Transformacional e à Liderança Transacional. Apesar do valor da média global das categorias da Liderança Transformacional ser ligeiramente superior ao da média das categorias da Liderança Transacional, a diferença (0,121) é pouco significativa, logo os resultados obtidos remetem para a reunião destes dois estilos de liderança numa perspetiva de complementaridade. Importa referir que, apesar de a alguma distância dos outros dois estilos, os resultados obtidos na Liderança *Laissez-Faire* não são de desprezar.

As três categorias referentes aos Resultados da Liderança obtiveram resultados muito próximos, sendo a categoria Satisfação a que obteve uma média global mais elevada, denotando que os professores respondentes estão satisfeitos com os métodos de liderança do diretor e com o modo como este trabalha com cada um deles. Não obstante, a categoria Esforço Extra também foi valorizada pelos respondentes, em particular o facto de o diretor aumentar a vontade dos professores exercerem as suas funções com mais afinco. Na

categoria Eficiência o enfoque situou-se ao nível do diretor ir ao encontro dos objetivos e necessidades da organização e de liderar um grupo eficaz.

Os resultados obtidos focalizaram-se na perceção dos professores respondentes e, em nosso entender, para aprofundar o conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado na escola de formação de professores do município do Cambulo seria necessário aplicar o inquérito por questionário a outros elementos da comunidade escolar, designadamente aos alunos, ao diretor, aos subdiretores, aos funcionários da secretaria, aos auxiliares administrativos, aos auxiliares da limpeza, aos contínuos, entre outros. Por outro lado, essa auscultação poderia ser enriquecida com a realização de entrevistas a alguns dos elementos da comunidade escolar, no sentido de melhor compreender alguns aspetos particulares do estilo de liderança preconizado na escola de formação de professores do município do Cambulo, confrontando-se diferentes perspetivas.

Um outro aspeto a considerar prende-se com o facto de a generalidade dos professores respondentes ser do sexo masculino (91,4%) e de os estudos no campo das Ciências da Educação associarem a docência a professores do sexo feminino (Lang, 2008; Montero, 2005; Nóvoa, 1995; Tardif & Lessard, 1999). Relembramos que o estudo se realizou numa escola de formação de professores e que os respondentes eram docentes dessa mesma escola e que as atuais políticas de gestão dos recursos humanos em Angola proclamam a necessidade do equilíbrio de género.

## CONCLUSÕES

No contexto atual caracterizado pela constante mudança e onde as organizações escolares são um reflexo desse contexto e dessas mudanças, os líderes assumem um papel cada vez mais relevante ao nível da mobilização dos indivíduos, envolvendo-os na visão e na missão da escola, de modo a maximizar capacidades e a promover maiores índices de desempenho. Por outras palavras, os líderes “necessitam de estar atentos à mudança e serem capazes de a prever e reagir quando esta aparece em função dos interesses da instituição; têm que se afirmar como verdadeiros agentes de mudança e de reconstrução da cultura organizacional da escola que lideram.” (Barreto, 2009, p. 86).

Os resultados deste estudo não são passíveis de generalizações. Todavia, consideramos relevante verificar que os estilos de Liderança Transformacional e Transacional foram os que prevaleceram quando os professores respondentes foram solicitados a associar os comportamentos do diretor da escola de formação de professores do município do Cambulo ao conjunto de asserções do questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004). As diferenças entre as categorias dos Resultados da Liderança foram pouco significativas, contudo a Satisfação foi a mais percepcionada no diretor pelos professores respondentes.

Em síntese, face aos resultados obtidos poderemos concluir que o diretor da escola de formação de professores do município do Cambulo apresenta uma mescla de comportamentos associados à Liderança Transformacional e à Liderança Transacional. Assim, como exemplos de comportamentos da Liderança Transformacional apontamos: motivar os professores, falando-lhes com entusiasmo sobre o futuro e os objetivos a alcançar; manifestar confiança na capacidade de alcançar objetivos; procurar soluções e perspetivas alternativas para os problemas; considerar a individualidade de cada professor; ajudar a desenvolver as potencialidades de cada um (Avolio & Bass, 2004; Castanheira & Costa 2007). A definição de objetivos e de recompensas a atribuir, a planificação de estratégias e a atribuição de tarefas, o apoio em troca

de um esforço extra para atingir um objetivo, a especificação de padrões de desempenho, definindo desempenho eficaz de ineficaz e formas de correção dos desvios face ao padrão são exemplos de comportamentos associados à Liderança Transacional. (Avolio & Bass, 2004; Castanheira & Costa, 2007).

Não obstante a predominância dos dois estilos de liderança acima mencionados, importa referir que a associação dos comportamentos do diretor da escola de formação de professores do município do Cambulo ao estilo de Liderança *Laissez-Faire* não assumiu valores totalmente desprezíveis, designadamente nas asserções “Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”, cuja média aritmética foi de 2,77; “Evita envolver-se quando surgem questões importantes”, com uma média aritmética de 2,2 e “Evita tomar decisões” que obteve uma média aritmética de 1,88. Este estilo de liderança remete para comportamentos de alguma inatividade do líder face aos problemas, limitando-se a atuar apenas quando estes se agravam ou se tornam crónicos.

Uma vez que os resultados apresentados se reportam ao modo como um conjunto de docentes da escola de formação de professores do município do Cambulo perceciona a liderança do diretor dessa escola, sugerimos que este documento seja devolvido à escola e analisado com o diretor, caso este o solicite. Esta devolução do documento ao diretor e possível análise carecem de uma cabal explicação dos três estilos de liderança e dos comportamentos que lhe estão associados, de modo a que este realize uma autoreflexão consciente e informada dos resultados.

Os resultados obtidos apontaram para médias de pontuações elevadas nas categorias referentes aos Resultados da Liderança, facto que poderá indiciar disponibilidade dos respondentes para participar de forma mais ativa na construção do Projeto Educativo de Escola, enquanto instrumento agregador e mobilizador de todos os elementos da comunidade escolar no sentido de alcançar a melhoria da qualidade do serviço prestado.

Conforme já mencionámos a natureza e o contexto desta investigação são específicos, quer pela dimensão da amostra, quer pela utilização deste instrumento (MQL) no contexto educativo angolano. Neste sentido, propomos a realização de estudos:

- i)* de natureza semelhante em outros contextos educativos angolanos;
- ii)* complementares com recurso a outros instrumentos de colha de dados, como por exemplo entrevistas ao diretor e a outros elementos da comunidade escolar;
- iii)* sobre o impacto da liderança das escolas no sucesso das aprendizagens dos alunos;
- iv)* sobre as questões de género na liderança das escolas angolanas;
- v)* culturas docentes e modelos e práticas de organização e gestão no sistema educativo angolano.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, A. (2009). *Estilo de liderança da líder do Conselho Executivo numa Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Pública da Região Autónoma da Madeira* [Dissertação de Mestrado]. Funchal: Universidade da Madeira.
- André, M. (2000). *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus Editora.
- Apple, M.W. (1997). Política Educativa Y Programa Conservador en Estados Unidos. *Revista de Educación*, 313, 179-198.
- Avolio, B. & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa: Escolar editora.
- Barreto, A. (2009). *Liderança Transformacional na Escola. Um estudo de caso de o presidente de um agrupamento* [Dissertação de Mestrado]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (1997). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade. As experiências de Inglaterra Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's – Handbook of leadership. Theory, research, and managerial application*. New York: The Free Press.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, Mejora y Centros Educativos. En A Medina (Coord.). *El Liderazgo en Educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*. Porto: Edições ASA.
- Canário, R. (1996). Os Estudos Sobre a Escola: Problemas e Perspectivas. In J. Barroso (Org.). *O estudo da Escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castanheira, P. & Costa, J.A. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-Faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In M.S. Jesus & C.N. Fino (Org.). *A Escola Sob Suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições ASA.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Codd, J. (1989). El administrador como educador. In J. Smyth *et al.* *Teoría crítica de la administración educativa* (pp. 133-152). Valencia: Universidad de Valencia.
- Costa, J.A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J.A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares – Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 15-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J.A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (pp.113-132). Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>
- Ferreira, F.I. (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado, & F.I. Ferreira. *Administração da*

*Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 165-191).  
Porto: Edições ASA.

Ferreira, J.M., Neves, J. Abreu, P. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Alfragide: MacGraw-Hill.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança. In J. Formosinho, F.I. Ferreira & J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 117-138). Porto: Edições ASA.

Freixo, M. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

Gaspar, P. & Diogo, F. (2012). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Luanda: Plural Editores.

Greenberg, J. & Baron, R.A. (1993). *Behaviour in organizations*. Boston: Allyn and Bacon.

Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Management of organization behavior: utilizing human resources*. New Jersey: Prentice Hall.

Jago, A. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28, 315-336.

Jesuíno, J.C. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lang, V. (2008). A profissão de professor na França: permanência e fragmentação. In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.). *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 152-166). Petrópolis: Editora Vozes.

Latorre, A., Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. New York: MacGraw-Hill.

Lima, L. (2011). Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (Org.). *Perspectivas de análise organizacional da escola* (pp.15-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pedler, M. Aspinwall, K. (1998). *A consise guide to the learning organization*. London: Lemos & Crane.
- Peters, T. & Waterman, R. (1987). *Na senda da excelência*. Lisboa: Edições D. Quixote.
- Quinn, R.E. (1996). *Deep change*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações: Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reto, L. & Lopes, A. (1991). *Liderança e carisma*. Lisboa: Minerva.
- Robbins, S.P. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Santos Guerra, M.A. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola – Estórias sobre a Educação*. Porto: Edições ASA.
- Senge, P. (1992). *The Fifth Discipline*. London: Century Business.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal na escola*. Porto: Edições ASA.
- Stahl, T., Nyhan, B & D'Aloja, P. (1993). *A organização qualificante*. Bruxelas: Comissão da Comunidade Europeia.
- Stoner, J. & Freeman, R. (1985). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice Hall.

- Syroit, J. (1996). Liderança organizacional. In C. Marques & M.P. Cunha (Coord.). *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (pp. 237-275). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- Tumbula, S.H. (2012). *Culturas organizacionais e liderança nas escolas. A gestão por valores*. Luanda: Texto editores, Lda.
- Varela, M.T. (2012). *Liderança Transformacional – Transacional, Eficácia da Equipa e Satisfação como Líder* [Dissertação de Mestrado]. Cidade da Praia, Santiago: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society*. Berkley, CA: University of California Press.
- Yin, R. (2005). *Planejamento e métodos. Estudo de caso*. Lisboa: Editor Bookman.

### **Referências legislativas**

- Regulamento do Instituto Médio Normal (abril de 1999). Luanda: Ministério da Educação e Cultura.
- Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001.
- Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio de 2011.



**Exmo. Senhor**

DIRETOR DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DO CAMBULO – LUNDA NORTE  
NZAGI

**Assunto:** Participação em projeto de investigação.

Eu, ALBERTO MUQUENDI, no âmbito do projeto de Mestrado em Administração e Gestão da Educação que estou a desenvolver na Universidade Portucalense Infante D. Henrique – Porto, Portugal, sob a orientação científica das Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins, venho solicitar formalmente a Vossa colaboração para que a dimensão empírica da nossa investigação possa ser realizada na Escola em que V/ Excelência assume funções de direção.

A concretização deste projeto engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendemos recolher dados para uma reflexão sobre a temática lideranças em contexto escolar.

Assim, solicitamos que Vossa Exa se pronuncie sobre duas situações: *i) a aplicação do questionário* e *ii) a divulgação do nome da escola* em que exerce as funções de Diretor, assinalando com uma cruz as opções que se seguem.

	<b>Autorizo</b>	<b>Não autorizo</b>
<b>Aplicação do questionário</b>		
<b>Divulgação do nome da escola</b>		

Grato pela sua atenção e disponibilidade, subscrevemo-nos com consideração.

Dundo, 5 de maio de 2014.

---

(Alberto Muquendi)



REPÚBLICA DE ANGOLA  
GOVERNO DA PROVÍNCIA DA LUNDA-NORTE  
**ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**CAMBULO**

Ao  
Senhor Alberto  
Muquendi

ASSUNTO: **Pronunciamento.**

Cordiais saudações;

De acordo a vossa solicitação sobre a investigação e publicação dos resultados de pesquisa baseados na Escola de Formação de Professores no Cambulo, esta direcção não vê impedimento algum para q se proceda o exercício em epígrafe, portanto, fica autorizado o senhor Alberto Muquendi a prosseguir com a sua actividade desde, a investigação até a publicação do pesquisado.

Sem outro assunto no momento, reiteramos as nossas saudações.

CAMBULO, AOS 21 DE MAIO DE 2014



/Dr. GONCALVES FRANCISCO JÚNIOR/

**QUESTIONÁRIO MULTIFATORIAL DE LIDERANÇA**

(Autores: Bernard M. Bass e Bruce J. Avoilo)

- Esta pesquisa pretende descrever o estilo de liderança do Diretor da escola onde exerce funções.
- Utilizando a escala fornecida, desenhe um círculo à volta do número que corresponde à sua resposta, para cada um dos quarenta e cinco itens.
- Se desejar mudar uma resposta, não se esqueça de corrigir.
- Se um item lhe parece irrelevante, ou não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada, ou não sabe a resposta, deixe-o em branco.
- O questionário é anónimo.

Leia cada um dos quarenta e cinco itens descritivos e assinale quão frequentemente cada uma das afirmações se adequa ao Diretor da escola onde exerce funções.

Escala

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

**O Diretor:**

1	Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	0	1	2	3	4
2	Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados.	0	1	2	3	4
3	Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam.	0	1	2	3	4
4	Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras.	0	1	2	3	4
5	Evita envolver-se quando surgem questões importantes.	0	1	2	3	4
6	Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes.	0	1	2	3	4
7	Encontra-se ausente quando dele se precisa.	0	1	2	3	4
8	Procura perspetivas diferentes ao solucionar problemas.	0	1	2	3	4
9	Fala com otimismo acerca do futuro.	0	1	2	3	4
10	Gera orgulho nos outros 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 antes de agir.	0	1	2	3	4
13	Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	0	1	2	3	4
14	Realça a importância de se ter um forte sentido de missão.	0	1	2	3	4
15	Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas.	0	1	2	3	4
16	Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos 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 próprios para bem do grupo.	0	1	2	3	4
19	Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	0	1	2	3	4
20	Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir.	0	1	2	3	4
21	Age de forma a incutir respeito por ele.	0	1	2	3	4
22	Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	0	1	2	3	4
23	Pondera as consequências éticas e morais 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	Dirige a atenção para as falhas face aos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4

