

Lideranças em contexto escolar

O caso de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela

Joana Isabel Romeu Fernandes

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação

Orientação: Profs. Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins

Dezembro, 2015



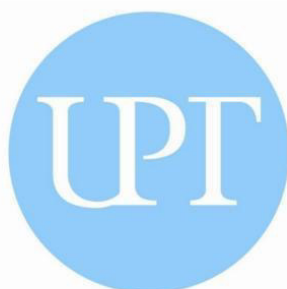
UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

JOANA ISABEL ROMEU FERNANDES

Lideranças em contexto escolar
O caso de uma escola do I ciclo do ensino secundário
do município de Benguela

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. Doutoras Marta Abelha e Idalina Martins



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Departamento de Psicologia e Educação

Dezembro de 2015

DEDICATÓRIA

Ao meu marido e aos meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro, lugar a Deus pela vida e saúde, pois sem estes dois fatores indispensáveis não estaríamos aqui para apresentar este trabalho.

Agradeço às minhas orientadoras, Profs. Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins, pelas aprendizagens que me proporcionaram e pelas sugestões importantes que tornaram este trabalho mais rigoroso e completo.

Os meus agradecimentos estendem-se igualmente:

- A todos os participantes neste estudo, pela vossa colaboração no preenchimento dos questionários e pelo tempo despendido;
- A todos aqueles que generosamente contribuíram para a concretização e viabilização deste estudo;
- À direção escolar do estabelecimento de ensino alvo da investigação pelo apoio permanente e pela possibilidade de realizar e desenvolver este estudo;
- À família, o nosso refúgio e a nossa âncora, pelo carinho que manifestou e pela superação da ausência, especialmente o meu marido e os meus filhos que de uma forma ou de outra se envolveram neste trabalho, pela preocupação em saber como o trabalho ia avançando e pelo apoio prestado e a paciência extra que tiveram comigo;
- A todos com quem convivi e trabalhei nestes dois anos, a minha eterna gratidão.

RESUMO

A nossa investigação situa-se no campo da compreensão das lideranças em contexto escolar e, por sua vez, a escolha do tema deve-se ao facto da crescente importância que os líderes e gestores escolares têm vindo a assumir na sequência das transformações dos sistemas educativos, da profissão e das condições de trabalho. A abordagem do tema em questão foca-se no estilo de liderança de um diretor de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela.

Assim, com base neste pressuposto, definimos como problema de investigação: Quais as perceções dos professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela sobre a liderança protagonizada pelo diretor? De modo a obter resposta ao problema de investigação formulado, gizámos três objetivos: *i)* Caracterizar o modo como professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela percecionam a liderança protagonizada pelo diretor; *ii)* Compreender a influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente; *iii)* Desenvolver conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado numa Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela. No enquadramento teórico do nosso estudo abordamos o fenómeno da liderança em contexto escolar e a temática do diretor escolar.

O estudo empírico, que decorreu no ano letivo de 2014, assumiu uma natureza essencialmente qualitativa, e a estratégia de investigação adotada foi o estudo de caso. A técnica de recolha de dados foi o inquérito por questionário respondido por um conjunto de 140 professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela. Para tratar os dados utilizámos como técnica de tratamento a análise estatística simples.

Os principais resultados do estudo empírico apontam para o facto de os professores respondentes percecionarem no diretor da escola a prevalência de comportamentos e atitudes inerentes aos estilos Liderança Transacional e Transformacional.

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

ABSTRACT

Our research lies in the field of understanding of leadership in schools and, in turn, the choice of subject is due to the fact that the increasing importance that leaders and school managers have assumed as a result of changes in education systems, the profession and working conditions. The approach to the subject in question is focused on the leadership style of a director of a School of Secondary Education I Cycle of the Municipality of Benguela. So, on this basis, we defined as research problem: What are the perceptions of teachers in a school of secondary education I Cycle in City of Benguela on the leadership of the school principal?

In order to obtain response to the investigation problem, we set three objectives: *i)* to characterize how teachers in a School of Secondary Education I Cycle of the Municipality of Benguela perceive the leadership led by the school principal; *ii)* to understand the influence of the school principal in teaching dynamics; *iii)* to develop knowledge of the recommended style of leadership in the School of Secondary Education I Cycle of the city of Benguela. In the theoretical framework of our study we address the phenomenon of leadership in schools and the issue of school principal.

The empirical study, which took place in the academic year 2014, took an essentially qualitative nature, and the adopted research strategy was the case study. The data collection technique was the survey answered by a group of 140 teachers in a School of Secondary Education I Cycle of the city of Benguela. To process the data we used as a treatment technique to simple statistical analysis.

The main results of the empirical study point to the fact that the respondents perceived in the school principal the prevalence of behaviors and attitudes inherent in styles Transactional and Transformational Leadership.

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

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 Revisão de Literatura	15
1. O fenómeno da liderança em contexto escolar	15
1.1. O conceito de liderança	15
1.2. Teorias e tipos de liderança	17
1.2.1. Teorias da liderança	17
1.2.2. Tipos de liderança	20
1.3. Liderança Transformacional, Transacional e <i>LAISSEZ-FAIRE</i>	20
1.3.1. Liderança Transformacional	21
1.3.2. Liderança Transacional	22
1.3.3. Liderança <i>LAISSEZ-FAIRE</i>	23
1.4. Especificidades da liderança em contexto escolar	24
2. O Diretor Escolar	26
2.1. Desafios do diretor escolar	27
2.2. Diretor escolar e liderados	29
2.3. Competências do diretor escolar	31
Capítulo 2 Metodologia	35
3. Enquadramento metodológico	35
3.1. Problema e objetivos de investigação	35
3.2. Natureza do estudo	36
3.3. Seleção dos participantes no estudo	36
3.4. Estratégia de investigação adotada	37
3.5. Técnicas de recolha de dados	38
3.5.1. Inquérito por questionário: MLQ	38
3.5.2. Análise documental	40
3.5.3. Observação direta	41
3.6. Técnicas de tratamento de dados	41
3.6.1. Análise estatística simples	42

Capítulo 3 Resultados	43
4. A escola do I Ciclo do Ensino Secundário em estudo	43
4.1. Recursos físicos e materiais	44
4.2. Recursos humanos	44
4.3. Estrutura organizativa da escola	45
5. Resultados da aplicação do questionário MLQ	53
5.1. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes	54
5.2. Tipos de liderança e resultados da liderança	55
5.2.1. Liderança Transformacional	56
5.2.2. Liderança Transacional	67
5.2.3. Liderança <i>Laissez-Faire</i>	72
5.2.4. Resultados da Liderança	78
Capítulo 4 Discussão de resultados	85
6. Resultados face aos objetivos	86
6.1. Primeiro objetivo	86
6.2. Segundo objetivo	88
6.3. Terceiro objetivo	89
Conclusões	91
Referências bibliográficas	94
Anexo 1 Pedido de autorização para realização do estudo	99
Anexo 2 Termo de consentimento informado	100
Anexo 3 Questionário Multifatorial de Liderança	101

LISTA DE SIGLAS

LBSE – Lei de Bases do Sistema de Educação

MLQ – Multifactor Leadership Questionnaire

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos tipos de liderança, resultados da liderança, categorias e asserções	39
Tabela 2: Escala do MLQ	40
Tabela 3: Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes	54
Tabela 4: Distribuição dos tipos de liderança, resultados da liderança, categorias e asserções	55
Tabela 5: Liderança Transformacional – Atributos de influência idealizada (IIA)	56
Tabela 6: Liderança Transformacional – Comportamentos de influência idealizada (IIB)	59
Tabela 7: Liderança Transformacional – Motivação inspiracional (IM)	61
Tabela 8: Liderança Transformacional – Estimulação intelectual (IS)	63
Tabela 9: Liderança Transformacional – Consideração individual (IC)	65
Tabela 10: Liderança Transacional – Recompensa por objetivos atingidos (CR)	68
Tabela 11: Liderança Transacional – Gestão por exceção ativa (MBEA)	70
Tabela 12: Liderança <i>Laissez-Faire</i> – Gestão por exceção passiva (MBEP)	73
Tabela 13: Liderança <i>Laissez-Faire: Laissez-Faire</i> (LF)	75
Tabela 14: Distribuição da média por categorias e tipo de liderança	77
Tabela 15: Resultados da Liderança – Esforço extra (EE)	78
Tabela 16: Resultados da Liderança – Eficácia (E)	80
Tabela 17: Resultados da Liderança – Satisfação (S)	82
Tabela 18: Distribuição da média por categorias do Resultado da Liderança	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IIA	58
Gráfico 2: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IIB	60
Gráfico 3: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IM	62
Gráfico 4: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IS	64
Gráfico 5: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IC	67
Gráfico 6: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria CR	69
Gráfico 7: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria MBEA	71
Gráfico 8: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria MBEP	74
Gráfico 9: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria LF	76
Gráfico 10: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria EE	79
Gráfico 11: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria E	81
Gráfico 12: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria S	82

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Organograma da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário em estudo.	45
-----------------------------------------------------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

A presente investigação desenvolve-se no contexto do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, da Universidade Portucalense, e tem como principal ambição compreender o modo como professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela percecionam a liderança do diretor.

A liderança em contexto escolar é uma temática que suscita o nosso interesse pelo facto de, profissionalmente, exercermos funções docentes e porque ambicionamos aprofundar conhecimentos sobre o impacto do diretor nas dinâmicas de trabalho docente.

Nas últimas décadas, a liderança em contexto escolar e a sua eficácia na melhoria da qualidade das organizações escolares tem assumido particular relevância nos estudos desenvolvidos nesta área específica de investigação. Os resultados dos estudos apontam para a liderança enquanto fator determinante na mudança, no desenvolvimento e no sucesso das organizações escolares. (Day *et al.*, 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000).

Contudo, ao longo do percurso da história da educação, as necessidades económico-sociais têm protagonizado o debate pedagógico, prevalecendo uma conceção de escola associada ao aparelho de dominação cultural e política. Com isto, pretendemos afirmar que a ideologia política tem assumido um papel coercitivo nas práticas pedagógicas nacionais (Xavier, 1990), incluindo ao nível da divisão do trabalho pedagógico, da definição das funções de líder em contexto escolar, de supervisor e de orientador educacional.

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 que plasmam a missão da escola em relação à sociedade angolana. Por exemplo, no capítulo sexto da LBSE, são destacadas as modalidades estruturantes da administração e gestão do sistema de educação em Angola, denotando preocupação das autoridades competentes com a gestão das escolas e com a

caracterização do tipo de cidadão a formar nas escolas. (Gaspar & Diogo, 2012).

Em convergência com os normativos legais mencionados, o Governo Angolano está a desenvolver, desde o ano de 2012, o Plano Nacional de Formação de Quadros, o qual pressupõe a formação profissional de quadros de excelência na Administração Pública e pretende garantir a capacitação de quadros altamente qualificados.

Neste contexto, propomo-nos investigar o tema em referência, tendo em consideração a nossa experiência docente e a determinação em compreender o nível de impacto do diretor nas dinâmicas de trabalho docente, facto que, em certa medida, nos motivou a realizar esta pós-graduação em Administração e Gestão da Educação.

Assim, cruzando as motivações de natureza profissional com as de carácter pessoal, definimos como problema de investigação a seguinte questão enquadradora:

Quais as perceções dos professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela sobre a liderança protagonizada pelo diretor?

Perante esta questão integradora definimos três objetivos de investigação, a saber:

- 1) *Caracterizar o modo como professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela 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 numa Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela.*

A metodologia de investigação assumiu uma natureza essencialmente qualitativa, tendo as técnicas de recolha de dados se consubstanciado na aplicação de um inquérito por questionário e na análise documental. O tratamento de dados traduziu-se na análise estatística simples, com recurso a Excel.

O relatório do trabalho realizado encontra-se estruturado de acordo com a seguinte sequência lógica:

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

- **Revisão de literatura:** organizada em duas secções, a saber: “O fenómeno da liderança em contexto escolar” e “O diretor escolar”. Na primeira secção abordamos o conceito de liderança, teorias e tipos de liderança, com enfoque na Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire*, e especificidades da liderança em contexto escolar. Na segunda secção focalizamo-nos no diretor escolar, aludindo a aspetos como os desafios que estão inerentes ao exercício do cargo, a sua relação com os liderados e as suas competências.

- **Metodologia:** é apresentada uma descrição dos pressupostos metodológicos desenvolvidos ao longo da realização deste trabalho, iniciando-se pelo esclarecimento do problema e dos objetivos de investigação a natureza do estudo, a estratégia de investigação adotada, as técnicas de recolha e tratamento de informação e dos restantes procedimentos metodológicos adoptados.

- **Resultados:** focaliza-se na apresentação de resultados obtidos através de tabelas e respetivas descrições, os quais decorrem da aplicação dos instrumentos de recolha de dados. A apresentação dos resultados encontra-se organizada em duas secções principais: “A Escola do I Ciclo do Ensino Secundário em estudo” e “Resultados da aplicação do questionário MLQ”. A segunda secção segue a seguinte sequência de apresentação de resultados: Caracterização pessoal e profissional dos respondentes, Liderança

Transformacional, Liderança Transacional, Liderança *Laissez-Faire* e Resultados da Liderança.

- **Discussão de resultados:** apresentam-se os principais resultados tendo por referência cada um dos objetivos de investigação do estudo e os referenciais teóricos que enquadram a nossa investigação.

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

No final deste documento encontra-se uma listagem com as referências bibliográficas consultadas e 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.

CAPITULO 1 | REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico que sustenta e enforma a nossa investigação, o qual está organizado em duas secções. Na primeira abordaremos o fenómeno da liderança em contexto escolar, referindo-nos a aspetos como o conceito de liderança, teorias e tipos de liderança e especificidades da liderança em contexto escolar.

A segunda secção destina-se a aflorar a temática do diretor escolar, sendo focalizados aspetos como os desafios e as competências que lhe estão inerentes e a relação diretor e liderados.

1. O Fenómeno da Liderança em Contexto Escolar

O conceito de liderança tem evoluído com o passar do tempo e remete para uma polissemia de significados, em função das interpretações que lhe são atribuídas. Assim, ao longo desta secção iremos apresentar alguma da pluralidade de significados do conceito, abordar as teorias de liderança e questões que se relacionam com a liderança organizacional, finalizando com o contexto específico da organização escolar.

1.1. O conceito de liderança

O fenómeno da liderança remonta às formas mais primitivas de aglomerados humanos. Com efeito, estudos antropológicos realizados com povos primitivos permitiram concluir que em quase todos os aglomerados humanos existe um elemento que se assume como líder, independentemente dos aspetos culturais e dos arranjos sociais e organizacionais. (Bass, 2008).

O conceito de liderança surgiu na sequência da Revolução Industrial e da constituição das novas formas de organização. (Duluc, 2001). Teorizando sobre a evolução do conceito, Duluc (2001, p. 76) afirma que “as diferentes concepções da liderança evoluíram progressivamente no decorrer do século.

Em cada época, deram lugar a estilos de gestão em estreita relação com as concepções da organização e ainda hoje perduram”.

Como tal, a complexidade dos estudos sobre liderança tem aumentado e, por outro lado, as organizações estão em constante mudança, exigindo a transformação dos papéis de gestão e de liderança, isto é, “a essência da liderança evolui.” (Duluc, 2001, p. 79).

O conceito de liderança está, tendencialmente, associado a poder, autoridade e influência. São várias as definições de liderança e diversos os autores que teorizam sobre a temática, pelo que apresentamos alguns exemplos.

Assim, Estanqueiro (2002) considera que a liderança está mais associada a uma arte do que a uma ciência, sendo que ao líder compete aplicar a sua experiência e bom senso no ato de decidir quando, como e com quem usa determinado estilo. Neste sentido, a liderança remete para a arte de influenciar pessoas a realizar uma tarefa, através do processo da comunicação.

Adair & Reed (2006), por sua vez, consideram que a liderança remete para o ato de conseguir orientar, organizar equipas e inspirar outras pessoas pela palavra e pelo exemplo.

Na perspetiva de Sampaio (2004), a liderança é uma qualidade pessoal, um conjunto de traços de personalidade que fazem do indivíduo um líder, considerando as especificidades da situação na qual o indivíduo se encontra.

Segundo Jardim & Pereira (2006), a liderança remete para a capacidade de influenciar, conduzir e orientar um grupo de pessoas na realização de uma tarefa, tendo em vista um determinado objetivo.

Para Learning (1993, p. 55) “a liderança é um dos factores mais críticos para o êxito na persecução de objectivos dentro de um grupo”, pois “um grupo pode ter êxito ou não sob um único líder de autoridade forte, dependendo das pessoas, do tipo de tarefas e das circunstâncias”.

Na perspetiva de Fullan (2003), a liderança consiste em mobilizar os outros para enfrentar situações e problemas desconhecidos, que nunca foram resolvidos. Neste sentido, é suposto que os líderes possuam conhecimentos,

ideias e estratégias que apoiem as outras pessoas na resolução das situações e dos problemas complexos.

Nelson & Economy (2005, p. 51) defendem que a: “liderança não é uma rua de sentido único. Hoje em dia, a liderança é um tráfico bidireccional de ideias: os líderes criam uma visão atractiva e os funcionários da empresa desenvolvem e divulgam um projecto para alcançar essa visão da melhor forma”.

Segundo Rodriguez (2005), a liderança é uma competência de congregar, de forma espontânea, indivíduos em função de uma ideia ou de um objetivo. O líder apercebe-se da necessidade do grupo, projeta essa percepção e estabelece um vínculo com os liderados.

1.2. Teorias e tipos de liderança

As diferentes teorias e os diversos estilos de liderança, bem como o modo como se desenvolvem no contexto das organizações educativas, revelam a influência da liderança nos vários campos da vida escolar e da escola enquanto organização.

1.2.1. Teorias da liderança

As teorias da liderança são diversas pelo que nesta secção iremos debruçarmo-nos sobre cinco exemplos.

Teoria das relações humanas

No local de trabalho as pessoas mantêm-se em constante interação social, sendo esta estudada pela teoria das relações humanas. Teorizando sobre esta temática, Chiavenato defende que:

“as relações humanas são as acções e as atitudes desenvolvidas a partir dos contactos entre pessoas e grupos. Cada pessoa possui uma personalidade própria e diferenciada que influi no comportamento e nas atitudes das outras com quem mantém contactos e é, por outro lado, igualmente influenciada pelas outras.” (2003, p. 107).

Traços de personalidade do líder

A liderança foi, durante muitos anos, associada a características pessoais e inatas do indivíduo, considerando-se que ao líder eram inerentes determinados traços de personalidade de natureza intelectual, física e social. A teoria dos traços de personalidade postula que o líder possui um conjunto de características, em potência ou atualizadas, que o distinguem dos outros indivíduos, sendo cada uma destas características um traço estável da sua personalidade. (Chiavenato, 2003).

Firmino (2009), citando Chiavenato (1999), considera que no total um líder deverá possuir 21 traços de personalidade, a saber: inteligência, otimismo, calor humano, comunicabilidade, mente aberta, espírito empreendedor, habilidades humanas, empatia, assunção de riscos, criatividade, tolerância, impulso para a ação, entusiasmo, disposição para ouvir, visão do futuro, flexibilidade, responsabilidade, confiança, maturidade, curiosidade e perspicácia.

Para Bilhim (2008) a personalidade não é suficiente para distinguir um líder de um não líder e menos ainda para determinar a competência de um líder. Todavia, estudos empíricos tendem a confirmar a existência de alguns dos traços de personalidade associados à liderança.

Teoria comportamental

Chiavenato (2003) considera que “a teoria comportamental representa um desdobramento da teoria das relações humanas, com a qual se mostra eminentemente crítica e severa” (p. 328). O autor defende que esta teoria se fundamenta no comportamento individual das pessoas para explicar o comportamento organizacional. Com efeito, a teoria comportamental alega que ser líder é uma questão de comportamento e, como tal, opõe-se à teoria dos traços de personalidade. Esta teoria alicerça-se naquilo que o líder faz em contexto de trabalho e na relação desse comportamento com a eficácia do líder.

Teoria situacional

A teoria situacional foi proposta e desenvolvida por Paul Hersey e Ken Blanchard, sendo provavelmente o modelo de liderança mais praticado. A liderança situacional preconiza diversos modos de influenciar as pessoas, sendo que o estilo de liderança a privilegiar com os colaboradores, grupos ou equipa dependerá do nível de amadurecimento das pessoas que o líder pretende influenciar. (Bilhim, 2008).

A teoria situacional preconiza, por um lado, o comportamento de tarefa onde o líder orienta as pessoas, transmitindo-lhes, quando, onde, e como fazê-lo e, por outro lado, o comportamento de relacionamento que remete para o empenho do líder na forma como comunica com as pessoas, apoiando-as e incentivando-as em situações de dificuldades e de esforços. (Bilhim, 2008). Segundo este autor, a liderança situacional utiliza as duas vertentes de Fiedler: "a tarefa" e "a relação".

Teoria da liderança carismática

Segundo Santos (2007), na literatura sobre liderança distinguem-se dois modelos propostos por Burns em 1978: a liderança transaccional e a liderança transformacional. Por sua vez, Bilhim (2008) defende que a finalidade dos estudos realizados tem sido identificar os comportamentos que distinguem o líder carismático do líder não carismático. Segundo o autor, os estudos concluíram que existem dois tipos de líder:

“O líder transaccional, que guia, ou motiva os seus seguidores na direcção das metas estabelecidas, clarificando o papel e as exigências das tarefas;
O líder transformacional, que inspira cada um a transcender os seus interesses para o bem da organização e obtém esforços adicionais para o cumprimento das metas.” (Bilhim, 2008, p. 356).

A liderança transformacional alicerça-se na motivação dos colaboradores e na capacidade que cada um tem de se superar em prol do grupo e da organização. Estudos realizados confirmam que os líderes transformacionais tendem a conseguir elevar os índices de confiança dos colaboradores,

envolvendo-os na missão da escola e, por conseguinte, aumentando os resultados ao nível da eficácia, da satisfação e do esforço extra.

1.2.2. Tipos de liderança

Tendo por referência as características pessoais e os traços de personalidade podemos distinguir três tipos de líderes: o autocrático, o democrático e o liberal. Apoiando-nos em Chiavenato (2003) sistematizamos as principais características de cada um destes líderes.

O **líder autocrático** é um líder que decide tudo, sem dar qualquer liberdade ao grupo para intervir. Define com rigidez o processo de organização do trabalho, desde a distribuição das tarefas até aos resultados pretendidos. O líder é dominador, elogia e pune pessoalmente os membros do grupo e considera os subordinados como uma unidade de trabalho, desvalorizando-os como indivíduo.

O **líder democrático** debate com os elementos do grupo todas as decisões até alcançar a decisão final. Os procedimentos, as tarefas e a forma de organização do processo para alcançar os objetivos são decididos autonomamente pelo grupo.

O **líder liberal** permite uma liberdade total nas decisões do grupo e individuais. A sua participação é mínima e assume-se sob a forma de sugestão para acrescentar algo ao grupo. Os elementos do grupo têm liberdade absoluta quer ao nível do controlo das tarefas como da participação de cada elemento. Nas situações em que existem objetivos e prazos rígidos a cumprir este tipo de líder poderá ser uma condicionante.

1.3. Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire*

A liderança transformacional e a liderança transacional foram dois modelos de liderança propostos por Burns em 1978, como já referimos anteriormente. Assim, considerando as diferentes teorias e modelos de liderança e, sobretudo, o instrumento de recolha de dados utilizado no nosso estudo empírico – Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) – iremos agora

debruçar-nos sobre os três modelos de liderança que são explorados no inquérito por questionário, a saber: Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire*.

1.3.1. Liderança Transformacional

O conceito de liderança transformacional tem vindo a ser discutido por diferentes autores, designadamente Bass (1985) que introduziu algumas modificações na concetualização de Burns (1978), sugerindo uma teoria integrativa de liderança organizacional. Em suma, Bass (1985) defende que a liderança transformacional e transacional não representam polos opostos de um contínuo de comportamentos e, pese embora a diferença entre os conceitos, os melhores líderes tendem a ser aqueles que integram as características de ambos os modelos.

Segundo Bass (1985), os líderes transformacionais assumem-se como agentes de mudança, incitando e transformando as atitudes, as crenças e os motivos dos seus colaboradores, no sentido de tomarem consciência das suas necessidades. Com efeito, o líder transformacional motiva os seus colaboradores “introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideias.” (Castanheira & Costa, 2007, p. 143).

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

O líder transformacional almeja compreender e partilhar as preocupações e necessidades dos seus colaboradores de modo a conseguir tratar cada um individual e singularmente. Por conseguinte, reconhece e esforça-se por satisfazer as necessidades dos colaboradores, proporcionando-lhes “um ambiente favorável que possibilite que cada um se possa desenvolver e prosperar, com o intuito de maximizar e ampliar as potencialidades de cada um, criando oportunidades e desenvolvendo culturas organizacionais de apoio a esses crescimento individual.” (Barreto, 2009, p. 19).

Estes líderes conseguem motivar e transformar os seus colaboradores em pessoas comprometidas e empenhadas, disponíveis a superarem-se e a adotarem comportamentos e atitudes inovadores e espontâneos. Este nível de comprometimento decorre do facto de os colaboradores se sentirem satisfeitos, confiarem nos líderes e na organização e reconhecerem que o seu bem-estar é uma preocupação da organização. (Barreto, 2009).

Os líderes transformacionais são percecionados como indivíduos pró-ativos, que se empenham em otimizar e maximizar o desenvolvimento e a inovação de cada colaborador, do grupo e da organização. Estes líderes não procuram alcançar apenas o desempenho expectável, motivam e inspiram os colaboradores a conseguir níveis de desempenho superiores e elevam os níveis morais e éticos do grupo e da organização.

1.3.2. Liderança Transaccional

A liderança transaccional alicerça-se na ideia fundamental do reconhecimento dos desempenhos alcançados, isto é, a satisfação das necessidades e dos desejos dos liderados depende do esforço desenvolvido na realização da tarefa. Com efeito, “a liderança transaccional refere-se à relação entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesse.” (Bass, 1999, p. 10). Esta abordagem caracteriza-se pelo reforço contingente positivo ou negativo, todavia é condicionada aos fatores de primeira ordem. (Bass & Avolio, 2004).

Assim, para Castanheira & Costa (2007) a liderança transaccional sustenta-se “numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspectiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional.” (p. 142).

Os líderes transaccionais promovem a estabilidade indicando os comportamentos a adotar e os objetivos a alcançar, ou seja, não motivam nem influenciam, limitam-se a definir os objetivos e a estabelecer o reconhecimento e a recompensa a atribuir quando os mesmos são alcançados. Subjacente a esta atitude está o pressuposto de que a recompensa, por si só, é promotora

da melhoria dos níveis de desempenho, quer individuais como do grupo. Esta característica poderá ser efetivada pela assistência em troca do esforço despendido, demonstrando satisfação quando os objetivos são atingidos, definindo, criteriosamente, os responsáveis pela realização de cada tarefa e as recompensas a atribuir após o seu cumprimento. (Barreto, 2009).

Os líderes transacionais clarificam o papel a desempenhar por cada elemento, os requisitos e as etapas de cada tarefa e as recompensas contingentes positivas e negativas, em função do sucesso ou insucesso do desempenho. Por outras palavras, o líder transacional define e descreve os modelos seguir e pune os liderados que não cumpram o previamente definido. Esta situação implica por parte do líder uma rigorosa e contante verificação dos erros, das falhas e dos desvios face ao modelo definido, de modo a que sempre que se verificarem seja implementada a respetiva ação corretiva. (Barreto, 2009).

As situações de desempenho ineficiente resultantes da utilização de métodos transacionais são atribuídas a diferentes fatores, destacando-se a gestão do tempo, a qualidade dos métodos de avaliação, a falta de confiança ou de aptidões, as dúvidas sobre a eficácia do reforço positivo e o desconforto em lidar com certas situações. (Bass & Avolio, 2004).

1.3.3. Liderança *Laissez-Faire*

A liderança *Laissez-Faire* caracteriza-se pela fraca ou quase ausência de funções do líder no contexto da organização, dado que este evita tomar decisões e abdica da sua responsabilidade e da sua autoridade. (Abelha, 2011).

Com efeito, na liderança *Laissez-Faire* o líder revela uma certa apatia face às situações e aos problemas, permitindo-se que estes se agravem. “Os líderes evitam envolver-se em assuntos importantes, estão ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões.” (Barreto, 2009, p. 20).

Na liderança *Laissez-Faire* não se encontra um contexto de trabalho com objetivos claramente definidos, pois o líder não define qualquer plano de ação

ou estratégia, adia qualquer tomada de decisão, ignorando que ao exercício de um cargo de liderança estão subjacentes responsabilidades de diversa ordem.

No estilo de liderança *Laissez-Faire* a ênfase está nos liderados, pelo que Chiavenato (2003) defende que,

“o líder tem uma participação mínima, dando total liberdade aos membros do grupo para tomarem decisões. Só intervém caso seja solicitado, não realizando qualquer tipo de avaliação nem controlando os acontecimentos. Os elementos do grupo é que escolhem e dividem as tarefas.” (p. 125).

Em suma, a liderança *Laissez-Faire* caracteriza-se pela ausência de comportamentos de liderança ou pela manifestação de atitudes comportamentais apáticas face aos problemas, permitindo que estes se acumulem e agravem, condicionando o normal funcionamento dos grupos e da organização. (Barreto, 2009). A tomada de decisões e o comportamento destes líderes primam pelo facto de ser motivados pelo agravamento de problemas e de situações.

1.4. Especificidade da liderança em contexto escolar

Sergiovanni (2004) defende que as escolas são organizações que carecem de lideranças especiais pela especificidade do contexto que representam, pois estas têm “de dar resposta Às realidades políticas singulares que enfrentam.” (p.172).

A importância da liderança enquanto fator primordial de desenvolvimento e de melhoria tem sido um dos resultados dos diferentes estudos realizados em contexto escolar, quer a nível nacional como internacional. (Barreto, 2009; Day *et al.* 2000; Fullan, 2003).

Não obstante a diversidade de lideranças escolares, algumas investigações apontam que o sucesso reside em conseguir encontrar os valores e os meios adequados para gerir as tensões e os dilemas que, diariamente, os líderes enfrentam no contexto escolar. (Day *et al.* 2000; Fullan, 2003). Com efeito, para Nóvoa (1992, p. 26), “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança

organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho”.

No atual contexto de mudança, incerteza e de imprevisibilidade, onde a escola é uma organização dinâmica e complexa, urge a mobilização de todos os atores educativos em função de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, de tolerância, de criatividade e de responsabilidade. A liderança escolar, cada vez mais, remete para a capacidade de delinear uma visão estratégica para a escola, comunicá-la de forma clara aos elementos da comunidade e mobilizá-los no sentido de a adotarem, identificando-se com essa visão e contribuindo para a sua concretização.

Neste sentido, uma vez que os líderes escolares trabalham para e com outras pessoas no sentido de alcançarem um conjunto de objetivos, faz sentido que a sua definição seja negociada em conjunto, para se delinear o rumo da escola, para que todos se sintam envolvidos e mobilizados na concretização do sucesso almejado. (Barreto, 2009).

Analisando este aspeto, Formosinho & Machado (2000) alegam que num contexto escolar é crucial que todos os elementos da comunidade educativa saibam como “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.” (p. 128). Para os autores esta prática pressupõe que todos os intervenientes assumam “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.” (Formosinho & Machado, 2000, p. 128).

Em consonância com os autores, Fullan (2002), enfatizando a complexidade da liderança em contexto escolar, destaca a importância da liderança partilhada pelos diferentes elementos da escola, para além do líder a quem formalmente compete o exercício da liderança (Barreto, 2009). Esta ideia poderá traduzir-se numa descentralização da equipa nuclear de liderança em contexto escolar, valorizando as lideranças intermédias.

O desenvolvimento de culturas colaborativas no seio da escola tem emergido como uma necessidade, segundo estudos desenvolvidos por alguns autores, designadamente Fullan (2003). Nesse sentido, a liderança transformacional poderá assumir particular relevância, pois um líder transformacional não assume uma intervenção direta, “transforma a cultura da escola, incitando a criação de mecanismos que promovam o planeamento conjunto e a colaboração, num ambiente em que todos se sintam implicados e fortemente identificados com a escola e com a sua missão.” (Barreto, 2009, pp. 21-22). Como tal, cada elemento irá tomar consciência da importância dos processos e das metas a alcançar e, por sua vez, para o líder os interesses coletivos da organização escolar sobrepõem-se aos interesses individuais.

Os líderes transformacionais que conseguem mobilizar toda a comunidade educativa na concretização da missão da escola tendem a obter maiores resultados, evidenciando-se em elevados níveis de esforço extra, de eficácia e de satisfação. (Barreto, 2009; Castanheira & Costa, 2007).

2. O Diretor Escolar

A conceptualização de uma escola organizada em função de diretrizes empresariais é uma ideia que tem assumido maior relevância, sobretudo se considerarmos as políticas educativas ao nível da gestão e da organização escolar e as relações de trabalho estabelecidas no seu contexto. (Carvalho, 2012).

Apesar de todos os aspetos burocráticos e administrativos importa realçar que o aluno é e deverá ser o elemento privilegiado na organização escolar. Neste sentido, “só assim é possível manter a especificidade da organização escolar, não deixando de ter presente que é através da particularidade dos seus objetos e objetivos que ela adquire uma condição de singularidade face a outras organizações.” (Carvalho, 2012, p.194).

Todavia, atualmente a lógica de mercado parece estar a ser apropriada e reproduzidas pelas organizações escolares, sobretudo ao nível da preocupação com a eficiência, a produtividade e a rentabilidade. Assim,

aparentemente “a administração da escola não é diferente da administração de outras organizações e por isso os modelos de gestão empresarial, a eficiência, a formação técnica dos gestores, entre outras, são temáticas insubstituíveis.” (Costa, 1996, p. 32).

Paro (2001) considera que o carácter geral e universal que se atribui à administração de empresas assume uma natureza ideológica, proclamando-a como uma prática neutra quando disfarça o seu carácter de controlo, reforçando-o ainda ao anular “questões de relação entre poder, conhecimento e ideologia.” (Giroux, 1986, p. 17). Não obstante, a organização escolar alicerçada à imagem empresarial encontra-se mergulhada num estado de crise, pois o ensino torna-se “cada vez mais administrativo [...] cujo objectivo é fornecer um produto. Daí resulta uma crise na sua organização.” (Coleman & Husen, 1990, p. 55).

Considerando o apelo às práticas de liderança partilhada, os estudos que evidenciam o impacto da liderança transformacional na mobilização da comunidade educativa, na concretização da missão da escola e na obtenção de maiores índices de sucesso, torna-se premente que a administração escolar se assuma como uma prática crítica. Paraphrasing Carvalho (2012, p. 197), “que permita a emancipação dos atores educativos que dela fazem parte, ou seja, concebê-la enquanto instrumento de transformação das relações que ocorrem no seu interior convertendo-a numa administração de carácter democrático e para o qual muito concorrem as lideranças.”

Em suma, o exercício do cargo de diretor escolar não é um ato linear, está imerso num conjunto de variáveis de diferente natureza (política, social, humana, moral, ética), os desafios são diários e de complexidade imprevisível.

2.1. Desafios do diretor escolar

A complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sociedade atual não se coadunam com teorias e ideias fixas e cristalizadas. Diariamente somos surpreendidos, destabilizados e forçados a questionar as nossas verdades, a ampliar a zona de conforto. Como afirma Silva (2009, p. 75), “quando isso acontece é necessário rever as próprias ideias e teorias, partir das incertezas

que surgirem para buscar novos conhecimentos e enfrentar as mudanças necessárias.”

Todavia, a mudança tende a ser sinónimo de resistências e de medos. O caso particular da organização escolar não é exceção, pelo que ao diretor escolar, na qualidade de líder, cumpre-lhe o dever de superar essas resistências e esses medos de um modo construtivo, encarando-os como desafios que, após superados, permitirão o desenvolvimento de aprendizagens a todos os envolvidos. Para que tal se verifique, é premente que o diretor conheça a sua equipa e os seus colaboradores, de modo a conseguir cativá-los, inspirá-los e motivá-los, em consonância com as suas idiosincrasias.

No contexto escolar todos os atores assumem e desenvolvem funções específicas, não obstante é normal ser necessário cumprir mais do que o conjunto das funções rotineiras, pois todos são educadores e, nessa qualidade, cumpre-lhes a promoção de uma educação emancipatória de qualidade, designadamente através do exemplo e pelas relações interpessoais.

Em educação a qualidade remete para uma diversidade de atributos pelo que, nesta perspetiva, “a qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizam a boa educação.” (Rios, 2003, pp. 68-69). Assim, a qualidade pressupõe que se realize a avaliação da educação facultada na organização escolar, em virtude de ser uma construção resultante de um processo de várias ações, sendo cada uma importante em si mesma e no seu conjunto.

Nesta perspetiva e alicerçada numa liderança participativa, ao diretor escolar compete o desafio de instigar a mudanças nas relações, nas dinâmicas de trabalho docente e nas práticas pedagógicas, com o intuito de alcançar objetivos previamente definidos, construindo a identidade da organização escolar e salvaguardando a identidade dos sujeitos que a integram.

Para Rios (2003) a identidade remete para algo *construído* nos limites da existência social dos sujeitos. Segundo a autora, “somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância. E não podemos deixar de ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque estamos, nela, e a construímos de maneira peculiar.” (Rios, 2003, p. 121).

Comparando a organização escolar a uma corrente à qual se vão acrescentando elos, a sua identidade poderá assumir uma forma similar de crescimento e de fortalecimento. Nesse sentido, poderão organizar-se e desenvolver-se ações alicerçadas na situação real que manifestem os objetivos estabelecidos e observem as condições de formação inicial e contínua dos professores, os recursos pedagógicos, a arquitetura do edifício, o acervo da biblioteca escolar, o pessoal não docente, para, em conjunto, congregar esforços e superar dificuldades existentes, de modo a aumentar os índices de sucesso das aprendizagens dos alunos e os níveis de satisfação de todos os elementos da comunidade educativa. (Silva, 2009).

Para tal, compete ao diretor escolar mobilizar a comunidade educativa em prol da missão da escola, mantendo o projeto adotado, efetuando as reorientações necessárias em colaboração com a sua equipa e com a colaboração de todos, tendo em vista a qualidade das aprendizagens, o sucesso e a satisfação dos alunos, a eficiência da organização escolar e o bem-estar da comunidade educativa.

2.2. Diretor escolar e liderados

A crescente importância atribuída aos líderes no sucesso da organização decorre do facto de nas últimas décadas no contexto da organização escolar se ter compreendido que “a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 11).

O líder é um ser humano com energia limitada a qual, no contexto da organização escolar nem sempre é canalizada para os sectores essenciais; todavia, há evidências de “líderes capazes de concretizar grandes feitos, apesar dos grandes e difíceis desafios, onde as variáveis poder, autoridade, carisma ou atributos se agregam, concorrendo para a mobilização comprometida de todos os outros participantes no sentido dos objetivos organizacionais.” (Carvalho, 2012, p. 198).

Com efeito no contexto escolar, a intolerância do fracasso é uma ideia que prevalece à do sucesso a médio/longo prazo, exigindo ações imediatas, as

quais se revestem pelo controlo dos professores, pela alteração acrítica de programas e pela mudança do líder da organização.

Ora, se os líderes não forem eleitos diretamente pelos pares tendem a não ser percebidos com o favoritismo que os critérios formalmente considerados para a sua designação lhe atribuiriam. Perante esta situação o desempenho das suas funções do líder poderá estar condicionado, pois alguns dos professores hesitarão em envolver-se de forma comprometida, facto que se refletirá ao nível das suas práticas letivas e na aprendizagem dos alunos. (Carvalho, 2012).

Importa salientar que a eficácia de qualquer liderança é determinada pela situação onde é exercida e, por outro lado, na liderança está congregada uma dimensão de empatia e de dinamismo que remeta para a “capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de participar num trabalho comum, de atingir determinadas metas e de que essa vontade se concretize em realização.” (Teixeira, 1995, p. 60).

Neste sentido, emerge como condição necessária que nos líderes escolares estejam desenvolvidas capacidades de relação, de interação, de vivenciarem e gerirem situações de conflito e de entrega à função que desempenham (Alvarez, 1995). Contudo, a capacidade de se assumirem enquanto agentes de desenvolvimento e promotores da livre circulação da informação é, igualmente, prioritária. (Barroso, 1995). Por conseguinte, Alarcão & Tavares (2007) defendem que no contexto da organização escolar a liderança tem como missão servir a escola e não o desejo do indivíduo que a lidera.

À semelhança do que acontece em outros contextos organizacionais, a relevância da liderança na organização escolar justifica-se pela necessidade de que o grupo ter alguém que o conduza, pressupondo que este elemento encontrará soluções para os problemas do quotidiano organizacional, mas relegando que as suas opções poderão condicionar o futuro de grande parte dos atores da organização. (Machado, 2012).

Na verdade também é evidente que nas diferentes situações surgem candidatos que se apresentam a líderes, emergindo a dicotomia dominador e

dominado (líder e liderado), prevalecendo os últimos em maioria sobre os primeiros. Esta dicotomia evidencia, igualmente, a tendência de evitamento manifestada pela maioria na assunção de responsabilidades e de compromissos. Por outro lado, é reveladora de “una comfortable dimisión [...] que es moralmente degradante. Y que fácilmente conduce a la apropiación inmoral del poder, en el sentido etimológico del término apropiación.” (Lara, 1991, p.148-149). Note-se que esta situação antagoniza com a democracia, pois conduz a “una especie de carta blanca al elegido, que podrá cometer errores y hasta excesos y abusos.” (Lara, 1991, p. 150).

Em suma, podemos afirmar que a capacidade para liderar não está presente da mesma forma em todos os homens e mulheres, justificando-se pelos diferentes objetivos e condições envolventes, e, por outro lado, também nem se impõe como condição alcançável a todos. (Machado, 2012). A liderança é um conceito relacional unificado na ideia de reciprocidade, assumindo aí existência real, pois não existem liderados sem líder e vice-versa. Este conceito inclui-se, igualmente, numa configuração recíproca onde sobressai a relação entre as características e o estilo de liderança adotado, por um lado, e o tipo de liderado e outras variáveis do contexto em presença, por outro lado.

2.3. Competências do diretor escolar

À semelhança da generalidade das organizações, as escolas são lideradas por um diretor nomeado pelo Governador Provincial. Assim, em consonância com a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, a equipa da direção das escolas do I e do II Ciclos do Ensino Secundário Angolanas é constituída por três elementos, a saber: um diretor e dois subdiretores. A equipa de direção é nomeada em comissão de serviço, pelo Governador da respetiva Província, por proposta do Diretor Provincial de Educação, por um período de três anos, o qual poderá ser renovável por igual período de tempo.

Contudo, compete ao diretor escolar assumir a generalidade das decisões diretivas, pois é da sua responsabilidade designar os subcoordenadores que irão integrar a sua equipa. Com efeito, poderemos afirmar que o sucesso da

organização escolar, das aprendizagens dos alunos e do bem-estar de toda a comunidade escolar depende da capacidade de desempenho do diretor e do modo como este é percebido na comunidade educativa.

Lück (2009) considera que, no plano teórico, são competências do diretor zelar pela concretização dos objetivos educacionais, pela qualidade do desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e por assegurar o cumprimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino, legislados a nível nacional e/ou local.

Neste sentido, a autora proclama que “o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional.” (Lück, 2009, p. 23). Não obstante, a sua responsabilidade poderá ser partilhada com todos os elementos da comunidade escolar, através do comprometimento de todos os envolvidos na ação educativa (professores, alunos, pais, auxiliares de ação educativa, entidades da comunidade local). Todavia, a responsabilidade inerente ao diretor escolar é real e fixa, isto é, não deverá assumir quaisquer opacidades, pois a ele compete o papel de assegurar a harmonia de toda a organização escolar, à semelhança de um maestro de uma orquestra.

Formosinho & Machado (2000) consideram que a liderança do diretor escolar pressupõe o questionamento do *status quo* das escolas, carecendo, igualmente, de um olhar otimista que, valorizando as pessoas, as remete para um auto questionamento, problematizando o quotidiano escolar, de modo perspectivarem a escola, a ação educativa e a se envolverem em estratégias transformadoras, enformadas de princípios e valores inerentes à missão da escola e partilhadas por todos.

Importa salientar, igualmente, que a finalidade última do exercício do cargo de diretor é conseguir que os alunos obtenham sucesso a diferentes níveis: das aprendizagens e, sobretudo, da integração na sociedade como cidadãos críticos, interventivos, ativos, capazes de tomar decisões e de resolver problemas, utilizando o conhecimento científico para argumentar e fundamentar as suas ideias.

A concretização desta finalidade tenderá a ser facilitada de o diretor escolar promover um ambiente propício à participação de toda a comunidade escolar e dos seus parceiros educativos, comprometendo-os e vinculando-os a diferentes processos da organização escolar, responsabilizando-os pela procura ativa de soluções, de consensos e de projetos que envolvam e motivem toda a comunidade, contribuindo, desta forma, para um crescente desenvolvimento sustentável e sinérgico.

Silva (2009), por sua vez, proclama que ao diretor escolar está inerente a responsabilidade de liderar, numa perspectiva de reunião de esforços, de motivação e inspiração de equipas, onde o ambiente de trabalho seja agradável e propiciador de bem-estar no desempenho das funções. Assim, o diretor escolar, “estando seguro das suas ações, não tem motivo para impor-se à equipe, mostrando quem é o líder e o liderado, quem manda e quem obedece, ou seja, de mostrar a todos o seu *status*, de modo autoritário.” (Silva, 2009, p. 73).

Para Perrenoud (2000), a construção de um quadro de competências de gestão, ou seja, um conjunto de relações entre conceções de práticas, de problemas e de funções educacionais que decorrem na escola assume-se, igualmente, como outro potencial desafio do diretor escolar. Para o autor, este quadro de competências poderá traduzir-se num conjunto de recursos cognitivos mobilizadores e orientadores da ação e, concomitantemente, indicadores da eficácia do desempenho profissional.

Por conseguinte, para o desempenho das suas funções, compete ao diretor escolar a construção de um programa próprio sobre a educação e o modo como irá implementar a sua liderança. Esse programa deverá evidenciar ações de diversa natureza, designadamente ao nível: *i)* das políticas educacionais legalmente definidas pelo governo; *ii)* dos desafios educacionais propostos pelo dinamismo da sociedade globalizada e tecnológica; *iii)* dos desafios de orientação e formação de crianças, jovens e adultos face à complexidade da sociedade atual. (Lück, 2009).

Numa perspectiva mais concreta, Libâneo (2004) considera como principais capacidades e atributos de um diretor escolar: *i)* a supervisão de atividades administrativas e pedagógicas; *ii)* a promoção e a integração entre a

escola e a comunidade; *iii*) o conhecimento da legislação relevante; *iv*) a criação de meios que potencializem os elementos da sua equipa.

Todavia, importa salientar que o desempenho do cargo de diretor e o exercício destas capacidades e atribuições carece de uma formação continuada, isto é, o diretor deverá estar em permanente aprimoramento e amadurecimento formativo e profissional, “criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecida e que compartilhada com os pares favorecem o desenvolvimento profissional.” (Silva, 2009, p. 73).

CAPÍTULO 2 | METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos uma descrição do percurso metodológico adotado para concretizar a realização do estudo empírico subjacente a esta investigação. Como tal, explicitamos o problema de investigação, os objetivos de estudo, a seleção dos participantes e as técnicas de recolha e tratamento dos dados.

3. Enquadramento metodológico

O enquadramento metodológico refere-se à clarificação de aspetos de natureza metodológica considerados para a realização do estudo empírico. Neste sentido, pretendemos dar a conhecer o modo como a problemática foi investigada empiricamente, bem como os motivos subjacentes à seleção dos métodos e técnicas utilizados (Bell, 2004).

3.1. Problema e objetivos de investigação

A nossa investigação situa-se no campo da compreensão das lideranças em contexto escolar e, por sua vez, a escolha do tema deve-se ao facto da crescente importância que os líderes e gestores escolares têm vindo a assumir na sequência das transformações dos sistemas educativos, da profissão e das condições de trabalho. A abordagem do tema em questão focaliza-se sobre o estilo de liderança de um diretor de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela. Assim, com base neste pressuposto, definimos como problema de investigação a seguinte questão enquadradora:

Quais as perceções dos professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela sobre a liderança protagonizada pelo diretor?

Este problema foi analisado e, posteriormente, traduziu-se em três objetivos de investigação, respetivamente:

- 1) *Caracterizar o modo como professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela 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 numa Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela.*

3.2. Natureza do estudo

No campo das Ciências da Educação as investigações alicerçam-se, tendencialmente, em dois paradigmas: o quantitativo e o qualitativo. Ao primeiro paradigma estão associadas técnicas de natureza quantitativa e ao segundo paradigma técnicas de natureza qualitativa. Não obstante, diferentes autores defendem que estes paradigmas não se opõem entre si e, segundo Bell (2008, p. 20), há “momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas e vice-versa”.

Neste estudo privilegiámos uma abordagem com enfoque qualitativo e de carácter descritivo (Bogdan & Biklen, 1994), ao optarmos por estudar um fenómeno em contexto, mais especificamente: as percepções dos professores de uma escola sobre a liderança preconizada pelo respetivo diretor. Não obstante, ao nível da recolha e tratamento de dados, socorremo-nos de técnicas de natureza quantitativa, nomeadamente o inquérito por questionário e o tratamento estatístico. Embora tendencialmente associadas a investigações de natureza quantitativa, estas técnicas permitiram-nos facilitar a concretização dos objetivos de investigação.

3.3. Seleção dos participantes no estudo

O nosso estudo empírico decorreu durante o ano letivo de 2014 numa Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, selecionada de forma intencional e cujo corpo docente, na altura, era constituído por um total de cento e quarenta (140) docentes.

Administrámos ao total do corpo docente um inquérito por questionário e recebemos de volta cento e trinta e três (133) questionários dos quais eliminámos três (3) pelo facto dos inquiridos não terem respondido a mais de 10% de questões.

Assim, com a aplicação do questionário conseguimos obter dados que nos permitiram caracterizar pessoal e profissionalmente os inquiridos e dar resposta ao primeiro objetivo de investigação: caracterizar o modo como professores de uma escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela percecionavam a liderança protagonizada pelo diretor.

A seleção da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário onde decorreu o estudo empírico teve em consideração os seguintes aspetos:

- i)* a acessibilidade: localizava-se próximo da nossa área de residência e, como tal, o acesso era facilitado;
- ii)* o conhecimento pessoal de elementos da direção: tal facto decorre de convivermos com alguns docentes que atualmente lá lecionam;
- iii)* a disponibilidade e o interesse manifestados pelo diretor da referida instituição, com o qual estabelecemos previamente contactos informais e posteriormente um contacto formal (ver Anexos 1 e 2).

3.4. Estratégia de investigação adotada

A estratégia de investigação adoptada foi o *estudo de caso*, enquanto abordagem metodológica especialmente adequada a situações em que procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Segundo Yin (1994), esta abordagem adapta-se a investigações em Ciências da Educação quando o investigador: *i)* pretende descrever ou analisar o fenómeno; *ii)* procura respostas para o *como* e o *porquê*; e *iii)* pretende compreender a dinâmica do fenómeno.

Segundo Coutinho & Chaves (2002), quase tudo pode ser um *caso*, por exemplo: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Ponte (2006) considera que um *estudo de caso* é uma investigação que se assume particularística, debruçando-se

sobre uma situação específica, única e especial, que procura descobrir o que existe de mais essencial e característico, contribuindo para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Focalizando-se nas limitações associadas ao estudo de caso, Tull & Hawkins (1976) destacam que este deve restringir-se aos objetivos iniciais, isto é, os seus resultados não são passíveis de generalizações, dado que “o pequeno tamanho da amostra, a seleção não randômica, a falta de similaridade em alguns aspetos da situação problema, e a natureza subjetiva do processo de medida se combinam para limitar a curacidade de um poucos casos” (Tull & Hawkins, 1976, p. 324).

Não obstante, o *estudo de caso* oferece significativas oportunidades, pois pode possibilitar o estudo de inúmeros problemas de difícil abordagem por outros métodos e pela dificuldade de se isolar do seu contexto na vida real. Este método assim como os métodos qualitativos, são úteis quando o fenómeno a ser estudado é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para suportar a proposição de questões causais e nos casos em que o fenómeno não pode ser estudado fora do contexto onde naturalmente ocorre (Bonoma, 1985).

3.5. Técnicas de recolha de dados

A recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar as técnicas de recolha da informação adequadas, tendo por referência os fins especificados. As técnicas de recolha de dados são um conjunto de procedimentos bem definidos, entre eles: inquérito por questionário, inquérito por entrevista, análise documental, entre outros. No nosso estudo empírico privilegiámos como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário e a análise documental.

3.5.1. Inquérito por questionário: MLQ

Como principal técnica de recolha de dados utilizámos o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) da autoria de Avolio & Bass (2004) (Anexo 3).

Este questionário é um instrumento de recolha de dados validado por diferentes estudos, entre eles: Avolio & Bass (2004); Barreto (2009); Castanheira & Costa (2007), e cujo objetivo é identificar tipos de liderança e comportamentos de eficácia associados ao sucesso individual do líder e da organização.

Na versão utilizada, o MLQ apresenta nove categorias organizadas em três estilos de liderança: a Liderança Transformacional, a Liderança Transacional e a Liderança *Laissez-Faire*. O questionário reúne, ainda, uma avaliação dos Resultados da Liderança em três categorias designadas pelos autores por: Esforço Extra, Eficácia e Satisfação (Avolio & Bass, 2004), conforme se sistematiza na Tabela 1.

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

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

Os estilos de Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-Faire* estão relacionados com o sucesso da organização, sendo este mensurado 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 mensuram diferentes comportamentos 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 se manifestam pelo líder e são percebidos pelos respondentes. A escala utilizada está representada na tabela seguinte:

Tabela 2: Escala do MLQ.

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

Preenchido o questionário, as respostas são subdividas pelas doze categorias relacionadas com os três estilos de liderança e com as três categorias referentes aos Resultados da Liderança. Posteriormente, calculam-se as médias obtidas em cada uma das categorias para obtermos os valores das percepções de liderança dos respondentes, tendo por referência a frequência dos comportamentos observados dos líderes (Avolio & Bass, 2004).

O inquérito por questionário administrado (Anexo 3) estava estruturado em duas secções: sendo que a primeira correspondia às quarenta e cinco (45) asserções e a segunda a três (3) questões para recolha de elementos de caracterização pessoal e profissional sobre os professores respondentes.

3.5.2. Análise documental

A análise documental foi mais uma das técnicas de recolha de dados que utilizámos no estudo empírico, por se tratar de 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). O principal documento que nos permitiu a recolha de dados através desta técnica foi o Regulamento Interno da Escola do I Ciclo do

Ensino Secundário do Município de Benguela onde decorreu o estudo empírico. Os dados recolhidos permitiram-nos caracterizar a escola e a sua organização, tanto ao nível da estrutura física, e dos recursos físicos e humanos, como ao nível da organização pedagógica e administrativa, e do meio socioeconómico onde se encontrava inserida.

3.5.3. Observação direta

Através da técnica da observação direta estabelecemos um contacto de proximidade com o contexto onde decorreu o nosso estudo empírico, acedendo a documentos estruturantes da organização, nomeadamente ao Regulamento Interno, e conhecendo fisicamente as diversas instalações da instituição escolar. Pardal & Correia (1995, p. 49) defendem que “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador”.

Pardal & Correia (1995) perspetivam a observação em função do “grau de estruturação” e do tipo de “participação do observador”. Assim, quanto à estruturação, privilegiámos a observação “não estruturada”, isto é, fomos recolhendo notas de forma livre, sem recorrer a quaisquer elementos sistematizados ou técnicos. Quanto à participação, adoptámos a posição de “observador não participante”, para não condicionar a ação dos professores participantes.

3.6. Técnicas de tratamento de dados

Após a recolha de dados segue-se a análise e interpretação desses dados. Como tal, a análise e a interpretação são dois procedimentos que se complementam, uma vez que a análise organiza e sintetiza os dados, permitindo dar resposta ao problema de investigação, e a interpretação procura o significado para as respostas alcançadas.

No presente estudo privilegiámos a análise estatística simples como técnica de tratamento de dados.

3.6.1. Análise estatística simples

A análise estatística simples foi a técnica utilizada para tratar os dados recolhidos através da administração do inquérito por questionário. Este método de tratamento de dados está mais associado a investigações de natureza quantitativa. Contudo, Quivy & Campenhoudt consideram que esta técnica “se impõe em todos os casos em que estes últimos (os dados) são recolhidos por meio de inquérito por questionário” (2003, p. 224).

Apesar de a apresentação dos dados em diferentes formas (tabelas, gráficos, figuras, entre outras) facilitar a leitura e interpretação dos mesmos, esta 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).

CAPÍTULO 3 | RESULTADOS

O estudo empírico realizou-se, no ano letivo de 2014, numa Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, pelo que consideramos oportuno iniciar este capítulo com a apresentação dos dados relativos à caracterização desta instituição. Numa segunda parte, procederemos à apresentação dos dados recolhidos através da aplicação e tratamento do questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004), estando os resultados organizados em cinco secções, designadamente: caracterização pessoal e profissional dos respondentes, Liderança Transformacional, Liderança Transaccional, Liderança *Laissez-Faire* e, por fim, Resultados da Liderança. Com o intuito de facilitar a leitura, os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados são apresentados em tabelas e gráficos.

O questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004) é um instrumento considerado de fácil aplicação e, como já referimos no capítulo anterior, é constituído por 45 asserções que se reportam a diferentes comportamentos do diretor, estando cada uma das asserções relacionada com um dos três tipos de liderança (Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*) ou com os Resultados da Liderança.

4. A Escola do I Ciclo do Ensino Secundário em estudo

A Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela onde decorreu o estudo empírico foi inaugurada no dia 17 de abril de 2009, é de natureza pública e assume um funcionamento por turnos: o da manhã (07h30-12h30), o da tarde (13h00-17h55) e o da noite (18h00-22h55).

Esta escola está localizada numa área urbanizada do Bairro dos Navegantes, contudo, a comunidade escolar que a frequenta vem de vários pontos da cidade, na sua maioria da zona não urbanizada e com baixo nível social e económico.

4.1. Recursos físicos e materiais

A instituição possui 12 salas de aulas com capacidade para albergar 35 alunos por sala. Porém, a realidade é diferente, e em cada sala poderão encontrar-se 60, 70 ou até mesmo 80 alunos, no caso de nas proximidades existirem escolas em reabilitação, pois quando uma escola é reabilitada os alunos são transferidos para outra escola em funcionamento.

A escola possui três laboratórios afetos às disciplinas de Química, de Biologia e de Física, uma sala de professores equipada com um bebedouro, um televisor e um decodificador de sinal/satélite, um gabinete para diretor, um para subdiretor pedagógico e outro para subdiretor administrativo, um ginásio, um campo exterior multiusos, uma cantina, uma secretaria pedagógica, uma casa de banho do tipo gémea (uma para senhoras e outra para homens), uma biblioteca que foi apetrechada no ano letivo de 2014, uma sala para os chefes de turno, um pátio onde não existem bebedouros nem bancos, uma enfermaria que não se usa para o efeito por falta de condições e uma sala de Informática equipada, mas que não se usa por falta de professores com formação na área.

Quanto a dispositivos/recursos auxiliares à lecionação das aulas os existentes são escassos, limitando-se apenas ao quadro negro, ao giz, ao apagador e a alguns mapas e livros.

4.2. Recursos humanos

No ano letivo de 2014, estavam matriculados na escola 2425 alunos dos quais 1247 eram do sexo feminino. Os alunos encontravam-se afetos a 30 turmas e divididos pelos 3 turnos (manhã, tarde e noite), com um mínimo de 70 alunos por cada turma; no entanto a capacidade real era de 35 alunos por sala/turma.

A equipa de direção era constituída pelos seguintes elementos: diretor geral (com o grau de mestre), subdiretor pedagógico (com o grau de bacharelato), subdiretor administrativo (com o grau de licenciatura) e o andragógico (com o grau de licenciatura).

A equipa pedagógica, no ano letivo de 2014, era composta por um total de 140 professores dos quais 95 eram sexo masculino e 45 do sexo feminino. Deste conjunto de professores, 19 eram técnicos médios (todos do sexo masculino), 34 eram bacharéis (7 do sexo feminino e 25 do sexo masculino), 66 eram licenciados (12 do sexo feminino e 52 do sexo masculino) e 21 eram mestres (todos do sexo feminino).

A equipa de pessoal não docente era constituída por 7 funcionários da secretaria (4 do sexo masculino e 3 do sexo feminino), 4 guardas afetos a uma empresa privada e 10 funcionários de limpeza também adstritos a uma empresa privada.

4.3. Estrutura organizativa da escola

O diretor assume a liderança na estrutura organizativa da escola e, de acordo com a escala hierárquica, é apoiado por dois subdiretores: o administrativo e o pedagógico. A ação destes subdiretores está focalizada em áreas específicas, designadamente a administrativa e a pedagógica. O subdiretor andragógico é responsável pelas atividades do turno da noite.

Assim, de uma forma forma sistematizada, a estrutura organizativa da escola em causa poderá esquematizar-se de acordo com a seguinte imagem.

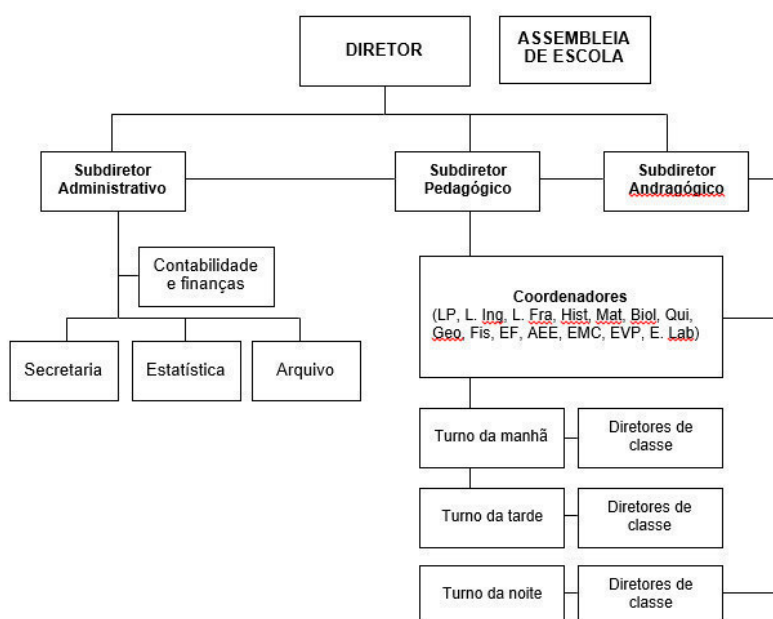


Imagem 1 – Organograma da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário em estudo.

Segundo a LBSE angolano, Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, o gestor deve obedecer a certas normas ou regras de comportamentos para poder desempenhar as suas funções de planificar, organizar, designar o pessoal, coordenar, dirigir e controlar.

Assim, a **direção da escola** é composta pelos seguintes elementos: diretor, subdiretor pedagógico, subdiretor administrativo e, no caso particular da escola em análise, de um subdiretor andragógico.

Ao **diretor** competem as seguintes funções:

- Dirigir o trabalho metodológico da escola com o apoio dos seus subdiretores;
- Dirigir a escola de maneira a fazer cumprir os regulamentos e as orientações que lhe foram transmitidas a nível superior, tais como: os programas de ensino, plano de estudo, calendário escolar e horários escolares;
- Dinamizar e supervisionar as atividades docentes educativas, administrativas e extraescolares (patrióticas, culturais, desportivas, recreativas) e estabelecer a harmonia entre a comunidade escolar, bem como estimular iniciativas que visem a promoção da qualidade do ensino;
- Promover e estimular a colaboração da família com a escola e da escola com a comunidade;
- Conservar, em colaboração com o corpo docente, pessoal auxiliar e a comunidade, o edifício escolar, as áreas adjacentes e respetivo mobiliário e material escolar;
- Inventariar anualmente o património escolar e prestar contas imediatamente às estruturas superiores;
- Informar, com periodicidade, as estruturas competentes e superiores sobre o resultado prático do trabalho executado;
- Cooperar com a inspeção escolar, partilhando as informações solicitadas para o desempenho da sua atividade e facilitando-lhe a execução dos serviços de orientação e aperfeiçoamento;

- Convocar, presidir e orientar os trabalhos dos conselhos de direção e pedagógico e das assembleias de escola e de professores;
- Assinar os documentos escolares de fim de ano letivo;
- Ser mobilizador e promotor para a atenção a prestar às crianças com necessidades educativas especiais.

Todas as escolas com seis ou mais salas de aula permitem que o diretor seja coadjuvado por dois subdiretores. Esta instituição não é exceção, e a equipa de direção, além do diretor, é constituída por um subdiretor pedagógico o um subdiretor administrativo. Estes subdiretores são nomeados pelo diretor provincial da educação, por indicação do diretor da escola, e compete-lhes o papel de coadjuvar o diretor em todas as tarefas de direção e de o substituir em situações de ausências.

Mais concretamente, ao **subdiretor pedagógico** cumprem, entre outras, as seguintes tarefas:

- Apoiar o diretor da escola na direção do trabalho metodológico;
- Acompanhar e verificar o grau de cumprimento dos programas e planos de ensino em vigor, assistindo com regularidade às aulas;
- Controlar as participações dos professores nos seminários com vista à superação didática e pedagógica, como por exemplo: garantir as realizações das semanas pedagógicas;
- Assistir às reuniões pedagógicas de disciplina ou de classe;
- Executar outras tarefas que lhe sejam incumbidas pelo conselho pedagógico.

Ao **subdiretor administrativo** cabem, entre outras, as funções seguintes:

- Velar pelo funcionamento da secretaria;
- Manter a contabilidade devidamente organizada e atualizada;
- Manter o inventário do património da escola, permanentemente atualizado;

- Orientar a metodologia a empregar pelo coordenador de turno e pelo chefe da secretaria, quanto ao registo diário da efetividade do corpo docente, do pessoal administrativo e dos contínuos;
- Dinamizar e controlar as atividades de apoio social aos alunos, designadamente através das cantinas escolares;
- Executar o plano de aquisição do material para a escola;
- Executar outras tarefas que lhe sejam orientadas pelo diretor.

A escola em questão funcionava em três turnos, isto é, no turno da manhã, da tarde e da noite, sendo que no último decorriam as aulas do curso de formação de adultos. Face a esta realidade, legalmente, ao diretor da escola é permitido nomear um subdiretor para assegurar o funcionamento de todas as atividades do turno da noite, o qual assume a designação de **subdiretor andragógico**.

A Escola em estudo, como todas as escolas do ensino geral, compreende os seguintes órgãos:

Órgão de direção:

- a) Conselho de direção;
- b) Conselho pedagógico.

Órgãos de apoio:

- a) Assembleia de escola;
- b) Assembleia de professores;
- c) Conselho de notas;
- d) Conselho disciplinar;
- e) Assembleia de turma;
- f) Comissão de pais e encarregados de educação.

Órgãos executivos:

- a) Coordenação de turnos;
- b) Coordenação de classe ou de disciplina: coordenação de turmas;
- c) Secretaria;
- d) Coordenação de turma.

Órgão de direção

A escola tem um **conselho de direção** que é o órgão que decide sobre todas as tarefas e questões relacionadas com a vida da escola. Este conselho é composto pelos seguintes elementos:

- a) Diretor da escola que convoca e preside;
- b) Os subdiretores;
- c) Coordenadores de turnos;
- d) Chefe de secretaria;
- e) Delegado da comissão de pais e encarregado de educação;
- f) Representantes de outras estruturas que, para atender casos específicos, devem ser convidados.

O **conselho pedagógico** é o órgão a quem compete coordenar e dar parecer sobre todas as questões de natureza pedagógica e é composto pelos seguintes elementos:

- a) Diretor de escola que convoca e preside;
- b) Subdiretor pedagógico que dirige;
- c) Coordenadores de classe e/ou disciplina.

O conselho pedagógico tem reuniões ordinárias mensais e extraordinárias sempre que o diretor da escola o convocar, por solicitação da maioria dos seus membros.

Órgãos de apoio

A **assembleia de escola** é o órgão máximo da escola que reúne duas vezes por ano, no início e no final de cada ano letivo, e, extraordinariamente,

sempre que se verifique mudança. Assim, a assembleia da escola tem as seguintes funções:

- a) Proceder à abertura e ao encerramento solene do ano letivo;
- b) Distribuir os estímulos materiais aos alunos, professores e demais trabalhadores no final do ano letivo;
- c) Dar a conhecer o regulamento interno e demais normas em vigor.

A assembleia de escola integra os seguintes elementos:

- a) Diretor de escola;
- b) Subdiretores;
- c) Professores;
- d) Alunos;
- e) Funcionários administrativos e auxiliares;
- f) Representantes da comissão de pais e encarregados de educação.

A **assembleia de professores** é o órgão de apoio que reúne ordinariamente duas vezes por trimestre e extraordinariamente sempre que se julgar necessário. Este órgão integra os seguintes elementos:

- a) O diretor da escola;
- b) Subdiretores;
- c) Todos os professores.

O **conselho de notas** é um órgão de apoio da direção da escola que é presidido pelo coordenador de turma. É composto pelo coordenador de que o preside e pelos professores da turma e por secretário designado pelo pela direção da escola.

O **conselho disciplinar** é um órgão de apoio à direção a quem compete garantir o cumprimento das normas e regulamento para o bom funcionamento da escola. Este conselho é composto pelos seguintes elementos:

- a) O diretor da escola;
- b) Coordenadores de turno;
- c) Dois coordenadores de disciplina;
- d) Dois coordenadores de turma;
- e) Elementos da comissão de pais.

A **assembleia de turma** é o órgão que compreende todos alunos da turma e o coordenador da mesma que a preside, podendo contar com a presença de outros professores da turma e de encarregados de educação ou do seu representante, sempre que tal se justifique.

A **comissão de pais e encarregado de educação** é um órgão de apoio que visa a colaboração e a ligação escola-comunidade, sendo o seu coordenador o dinamizador de todo o trabalho a ser realizado por todos os encarregados de educação.

Órgãos executivos

A **coordenação de turno** é um órgão executivo da escola que tem como função a orientação e o controlo geral das atividades docentes educativas no respetivo turno. É composta pelos coordenadores de turno indicados pelo diretor da escola.

A **coordenação de disciplina** é o órgão executivo ao qual compete transmitir as orientações de carácter pedagógico, emanadas superiormente, e zelar pelo seu cumprimento. Esta coordenação é constituída por todos os professores daquela disciplina e é presidida pelos respetivos coordenadores disciplinares, indicados pelo diretor.

A **secretaria** é um órgão executivo responsável por todo o serviço administrativo de apoio à direção da escola e é coordenada por um chefe de secretaria a quem compete:

- a) Dirigir e fiscalizar o serviço da secretaria, velar pela disciplina, pelo cumprimento do horário laboral e pela limpeza;
- b) Assegurar o cumprimento de todas as tarefas administrativas de carácter geral e de outras que o diretor determine;
- c) Zelar pelo atendimento do público e prestar as necessárias informações sobre os assuntos expostos pelo mesmo;
- d) Efetuar a receção, numeração e expedição de toda correspondência;
- e) Manter na devida ordem os livros e registos concernentes ao serviço da escola, bem como o arquivo geral;

- f) Marcar e controlar as faltas dadas pelos trabalhadores não docentes, dar parecer sobre as justificações das mesmas e submete-las a despacho do diretor.

A **coordenação de turma** é o órgão executivo responsável pelas orientações gerais emanadas superiormente, bem como pelas provenientes das coordenações de turno. A coordenação de turma compreende o conjunto de professores de cada turma, sendo presidida pelo respetivo coordenador.

A turma é a unidade de base da escola, sendo constituída por alunos matriculados em cada ano letivo e cuja lotação não deveria exceder os 35 alunos; porém o número de alunos por turma nesta escola era muito superior chegando a ir até aos 80. Importa referir que esta realidade não era um caso isolado, pois havia um excesso de alunos por turma na generalidade das escolas públicas em Angola.

Para a elaboração da caracterização da escola foram consultados os seguintes documentos: o regulamento interno da escola e a lei de base do sistema da educação Angolano (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001), que se constitui como fundamento do sistema de educação e visa conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida à continuação dos estudos em subsistemas subsequentes.

Assim, segundo a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, o ensino secundário geral compreende as 7.^a, 8.^a e 9.^a, classes e assume como principais objetivos:

- a) Consolidar, aprofundar, ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário (artigo 9.º da lei de bases do sistema de educação angolano).
- b) Permitir o alargamento de novos conhecimentos e experiências anteriores, para facilitar o prosseguimento de estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes (artigo 10.º da lei de bases do sistema de educação angolano).

Visando estabelecer o regime jurídico das condições de exercício do cargo de direção e chefia aos estabelecimentos de ensino público não superior, considera-se o disposto no n.º 1 do artigo 58.º da Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, conjugado com o artigo 74.º do mesmo normativo legal.

Assim, tendo por referência o artigo 5.º da Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, os diretores são responsáveis, perante o órgão de tutela, pela gestão pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial da escola.

Considerando o artigo n.º 3 do Decreto n.º 37/03, de 27 de junho de 2003, o recrutamento para os cargos de direção e chefia dos estabelecimentos, exceto o chefe de secretaria, deverá, obrigatoriamente, recair sobre um docente em tempo integral, nomeado para o respetivo nível de ensino, o qual possui a categoria mais alta dentro da instituição e, pelo menos, cinco anos de bom e efetivo serviço.

O recrutamento para o cargo de chefia de secretaria deverá recair sobre assessores, técnicos especialistas ou técnicos médios principais, do regime geral da função pública, para os níveis de ensino secundário do II ciclo, secundário do I ciclo e primário, respetivamente.

5. Resultados da aplicação do questionário MLQ

O questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004) encontrava-se organizado em duas secções: a primeira contemplava um conjunto de 45 itens descritivos de comportamentos sobre os quais os professores respondentes eram solicitados a pronunciarem-se, tendo por referência a sua perspetiva sobre o estilo de liderança do diretor da escola onde lecionavam. A segunda parte do questionário visava recolher dados para a caracterização pessoal e profissional de cada professor respondente.

Por forma a conhecermos alguns dos aspetos identitários do conjunto de professores que constituiu a nossa amostra, apresentamos inicialmente os dados recolhidos relativos à caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes. Importa referir que o questionário MLQ (Avolio &

Bass, 2004) foi aplicado no ano letivo de 2014 a todos os elementos que constituíam a equipa pedagógica a lecionar na Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela onde decorreu o estudo e que, no final, considerámos um total de 130 questionários validados.

5.1. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes

Como já referimos anteriormente, uma das secções do inquérito por questionário visava a recolha de dados que nos permitissem caracterizar pessoal e profissionalmente os professores inquiridos. Os dados solicitados reportavam-se ao sexo, ao tempo de serviço e às habilitações literárias de cada um dos professores.

Assim, na Tabela 3 estão organizados os dados referentes caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes ao questionário (Anexo 3), apresentados na forma de frequência e de percentagem.

Tabela 3 – Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes.

Questão		Frequência	Percentagem
A Sexo	Feminino	40	30,8%
	Masculino	90	69,2%
B Tempo de serviço	De 1 a 3 anos	0	0,0%
	De 4 a 6 anos	30	23,1%
	De 7 a 18 anos	20	15,4%
	De 19 a 30 anos	44	33,8%
	De 31 a 40 anos	36	27,7%
	Bacharelato	32	24,6%
C Habilitações académicas	Licenciatura	66	50,8%
	Pós-graduação	10	7,7%
	Mestrado	22	16,9%
	Doutoramento	0	0,0%

A generalidade dos professores respondentes (90) era do sexo masculino, sendo os restantes 40 do sexo feminino.

Relativamente ao tempo de serviço docente, verifica-se que 33,8% dos professores respondentes possuía 19 a 30 anos de lecionação e que 27,7% possuía 31 a 40 anos de serviço docente, indiciando que a generalidade destes professores possui vários anos de prática docente.

A licenciatura era o grau acadêmico predominante entre o conjunto dos professores respondentes, sendo destacada por 50,8% dos mesmos; 24,6% afirmaram possuir o bacharelato como habilitação acadêmica, 16,9% assinalaram o grau de mestre e os restantes 7,7% assinalaram ser portadores de uma pós-graduação.

5.2. Tipos de liderança e resultados da liderança

Na Tabela 4 estão organizados os dados referentes à distribuição dos tipos de liderança, resultados da liderança, categoria e as respectivas asserções do questionário MLQ que contém um conjunto de 45 asserções associadas a três tipos de liderança: a Liderança Transformacional, a Liderança Transacional e a Liderança *Laissez-faire*.

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

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

5.2.1. Liderança Transformacional

A Liderança Transformacional remete para líderes que, através da sua visão pessoal e da sua energia, inspiram os liderados, assumindo um impacto significativo nas organizações (Bass, 1990). Em consonância com a Tabela 4, este tipo de liderança subdivide-se em cinco categorias e a cada uma estão associadas quatro asserções. As categorias: 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) remete para líderes transformacionais que exercem o seu poder e a sua influência sobre os liderados, de modo a que estes os considerem pessoas e líderes excepcionais. Desta forma, os liderados confiam plenamente no líder e identificam-se com a visão e missão por ele defendidas (Barreto, 2009). Estes líderes tendem a ser inspiradores de orgulho e a revelar sentido de poder e de confiança, valorizando os interesses do grupo sobre os interesses pessoais.

Na Tabela 5 estão apresentados os dados referentes à categoria Atributos de influência idealizada (IIA) e as respetivas asserções que lhe correspondem no questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10. Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele. (n=130)	14	10,8	41	31,5	40	30,8	15	11,5	17	13,1	3	2,3
18. Vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo. (n=130)	18	13,8	12	9,2	30	23,1	43	33,1	20	15,4	7	5,4
21. Age de forma a incutir respeito por ele. (n=130)	23	17,7	22	16,9	49	37,7	16	12,3	15	11,5	5	3,9
25. Exibe um sentido de poder e de confiança. (n=130)	-	-	-	-	10	7,7	82	63,1	38	29,2	-	-

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Frequentemente; NR=Não respondeu.

Da observação da Tabela 5, no que diz respeito à asserção o diretor “Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele”, podemos verificar que

10,8% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 31,5% dos professores a opção “Raramente”, 30,8% dos professores a opção “Algumas vezes”, 11,5% a opção “Muitas vezes”, 13,1% a opção “Frequentemente” e 2,3% dos professores não respondeu, isto é, não assinalou qualquer resposta.

Na asserção o diretor “Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo”, 13,8% dos professores respondentes indicaram a opção “Nunca”, 9,2% a opção “Raramente”, 23,1% a opção “Algumas vezes”, 33,1% a opção “Muitas vezes”, 15,4% a opção “Frequentemente” e 5,4% dos professores não respondeu.

Na asserção o diretor “Age de forma a inculcar respeito por ele”, 17,7% dos professores mencionou a opção “Nunca”, 16,9% a opção “Raramente”, 37,7% a opção “Algumas vezes”, 12,3% a opção “Muitas vezes”, 11,5% a opção “Frequentemente” e 3,9% dos professores não assinalou qualquer resposta.

Na asserção o diretor “Exibe um sentido de poder e de confiança”, 7,7% dos professores respondentes assinalaram a opção “Algumas vezes”, 63,1% a opção “Muitas vezes” e 29,2% a opção “Frequentemente”.

Uma análise direta da distribuição dos dados desta tabela permite-nos concluir que, de acordo com a percepção 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 exibir sentido de poder e confiança e de ir para além dos seus próprios interesses para bem do grupo. Para melhor visualizarmos esta conclusão apresentamos na forma de gráfico a média aritmética de cada uma das asserções desta categoria.

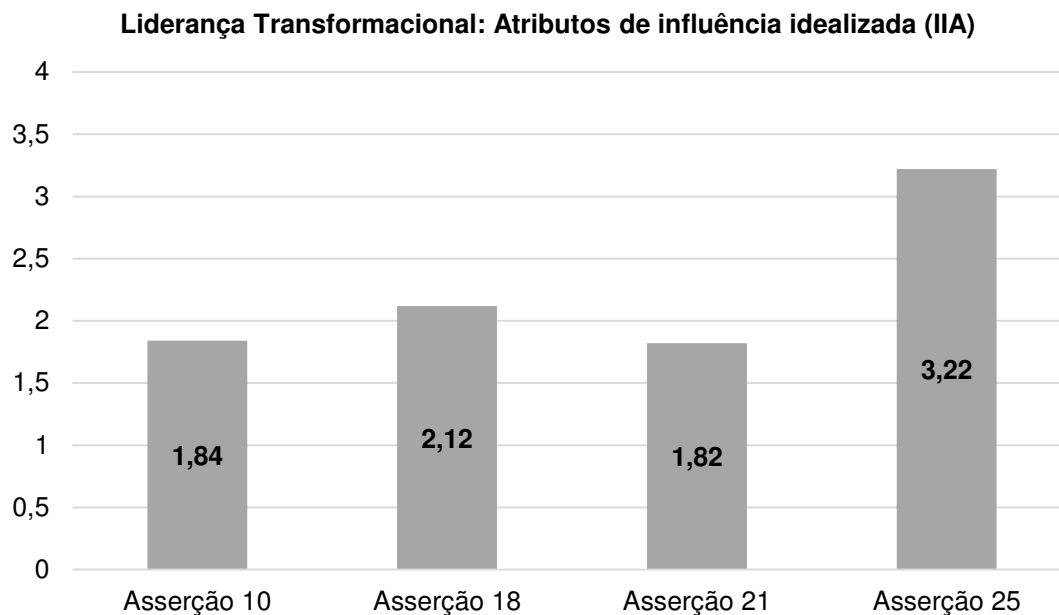


Gráfico 1: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IIA.

O Gráfico 1 permite-nos confirmar que as asserções 10 e 21 foram as que obtiveram valores de média mais elevada (3,22 e 2,12, respetivamente), logo a tendência de resposta dos professores situou-se maioritariamente nas opções “Muitas vezes” e “Algumas vezes”. Nas asserções 10 e 18 a média aritmética situou-se nos 1,84 e 1,82 indiciando que as respostas dos professores tendeu para a opção “Algumas vezes”.

A categoria Comportamentos de influência idealizada (IIB) remete para líderes transformacionais que inspiram e dinamizam os seus liderados atuando como instrutores, proporcionando atenção pessoal, conversando sobre os valores e convicções. A conduta destes líderes tende a ser coerente com os comportamentos e as consequências éticas e morais das decisões são ponderadas. Estes líderes valorizam o espírito coletivo de missão e manifestam um forte sentido de oportunidade. (Barreto, 2009).

Na Tabela 6 estão organizados os dados referentes à categoria Comportamentos de influência idealizada (IIB) e as respetivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6. Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes. (n=130)	45	34,6	33	25,4	27	20,8	20	15,4	-	-	5	3,8
14. Realça a importância de se ter um forte sentido de missão. (n=130)	-	-	9	6,9	28	21,5	62	47,7	31	23,9	-	-
23. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões. (n=130)	-	-	9	6,9	41	31,5	72	55,4	8	6,2	-	-
34. Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo. (n=130)	16	12,3	20	15,4	9	6,9	61	46,9	20	15,4	4	3,1

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente; NR=Não respondeu.

Analisando a Tabela 6, verificamos que relativamente à asserção o diretor “Conversa sobre os seus valores e crenças e mais importantes”, 34,6% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 25,4% a opção “Raramente”, 20,8% a opção “Algumas vezes”, 15,4% a opção “Muitas vezes” e 3,8% dos professores não assinalaram qualquer resposta.

Face à asserção o diretor “Realça a importância de se ter um forte sentido de missão”, 6,9% dos professores respondentes assinalaram a opção “Raramente”, 21,5% a opção “Algumas vezes”, 47,7% a opção “Muitas vezes” e 23,9% a opção “Freqüentemente”.

Relativamente à asserção o diretor “Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões”, 6,9% dos professores respondentes mencionaram a opção “Raramente”, 31,5% a opção “Algumas vezes”, 55,4% a opção “Algumas vezes” e 6,2% a opção “Freqüentemente”.

Perante a asserção o diretor “Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo”, 12,3% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 15,4% a opção “Raramente”, 6,9% a opção “Algumas vezes”, 46,9% a opção “Muitas vezes”, 15,4% a opção “Freqüentemente” e 3,1% dos professores não assinalou qualquer opção.

Uma análise da Tabela 6 permite-nos inferir que os professores respondentes percebem que o diretor manifesta comportamentos associados à categoria Comportamentos de influência idealizada (IIB),

sobretudo os que se referem com as asserções 14, 23 e 34, indiciando que o diretor valoriza o sentido de missão, toma decisões ponderadas e considera as consequências éticas e morais dessas decisões.

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

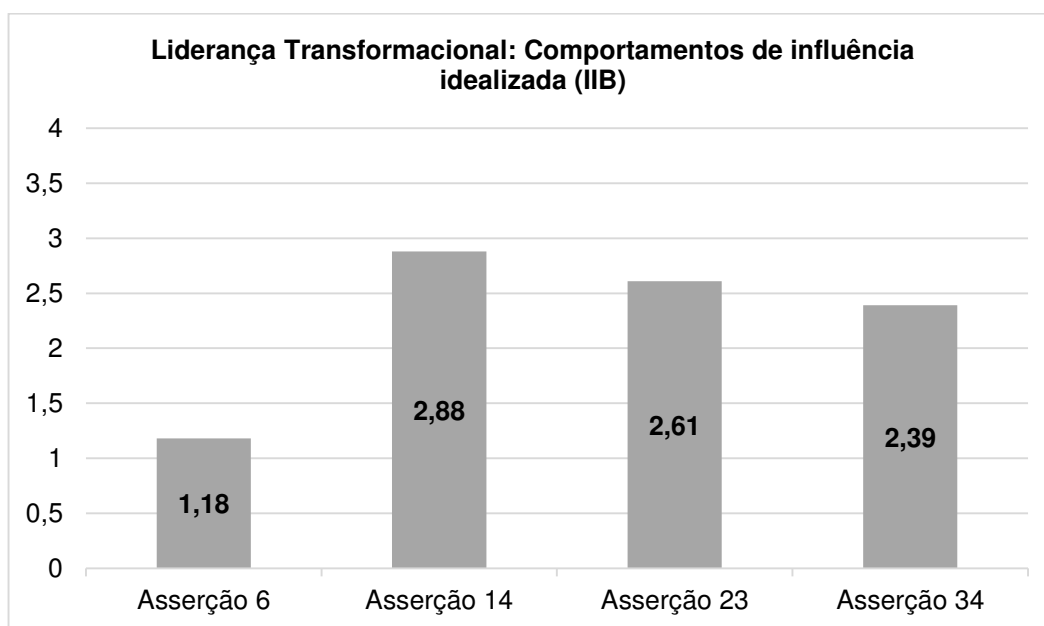


Gráfico 2: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IIB.

O Gráfico 2 permite-nos confirmar que a média das respostas nas asserções 14 e 23 foi superior a 2,5 (2,88 e 2,61, designadamente), daí que a tendência de resposta dos professores tenha sido maioritariamente nas opções “Algumas vezes” e “Muitas vezes”. Na asserção 6 a média aritmética situou-se nos 1,18, denotando uma tendência de respostas pelas opções “Nunca” e “Raramente”.

A categoria Motivação inspiracional (IM) aponta para líderes que, através das suas atitudes comportamentais, promovem grandes expectativas nos liderados, motivando-os a desenvolver espírito de equipa, a promover a compreensão e confiança mútuas, considerando-os parte integrante da

organização. Em suma, estes líderes partilham a visão do que é possível atingir e dos meios que consideram ideias para o alcançar, manifestando expectativas positivas sobre contributos dos liderados (Barreto, 2009).

Na Tabela 7 estão organizados os dados referentes à categoria Motivação inspiracional (IM) e as respetivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e de percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
9. Fala com otimismo acerca do futuro. (n=130)	-	-	-	-	27	20,8	43	33,1	58	44,6	2	1,5
13. Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado. (n=130)	-	-	5	3,9	23	17,7	35	26,9	65	50,0	2	1,5
26. Apresenta uma visão motivadora do futuro. (n=130)	-	-	-	-	-	-	35	26,9	95	73,1	-	-
36. Expressa a confiança de que os objetivos serão alcançados. (n=130)	-	-	-	-	14	10,8	82	63,1	30	23,1	4	3,0

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente; NR=Não respondeu.

Relativamente à asserção o diretor “Fala com otimismo acerca do futuro”, 20,8% dos professores respondentes assinalaram a opção “Algumas vezes”, 33,1% a opção “Muitas vezes”, 44,6% a opção “Freqüentemente” e 1,5% dos professores optaram por não destacar qualquer opção.

Na asserção o diretor “Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado”, 3,9% dos professores respondentes indicaram a opção “Raramente”, 17,7% a opção “Algumas vezes”, 26,9% a opção “Muitas vezes”, 50,0% a opção “Freqüentemente” e 1,5% dos professores não se pronunciaram.

Perante a asserção o diretor “Apresenta uma visão motivadora do futuro”, 26,9% dos professores respondentes assinalaram a opção “Muitas vezes” e os restantes 73,1% a opção “Freqüentemente”.

Face à asserção o diretor “Expressa a confiança de que os objetivos serão alcançados”, 10,8% dos professores respondentes manifestaram-se pela

opção “Algumas vezes”, 63,1% pela opção “Muitas vezes”, 23,1% pela opção “Frequentemente” e 3,0% dos professores não assinalaram qualquer das opções.

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.

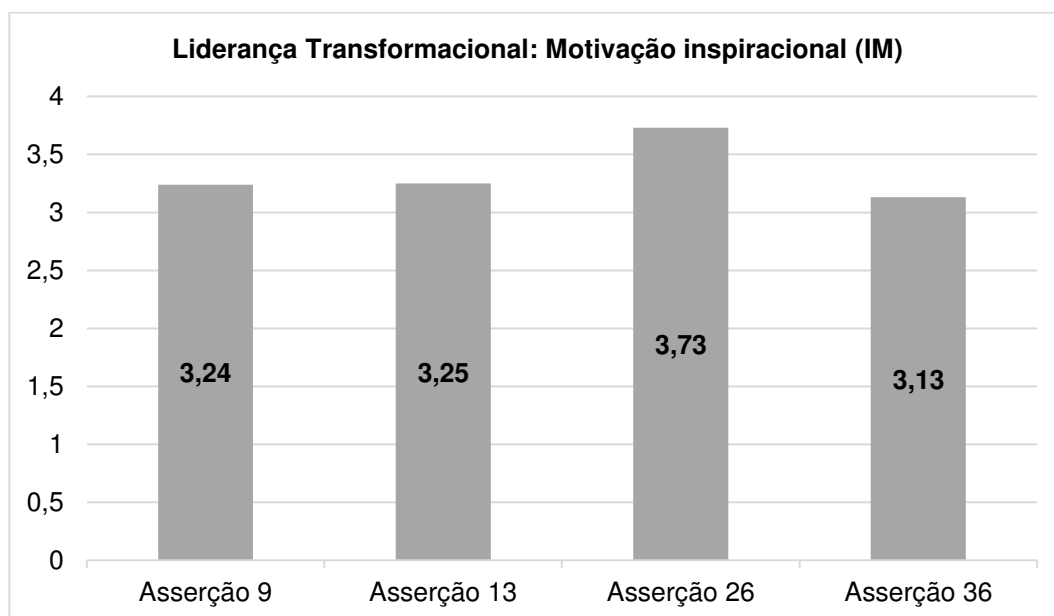


Gráfico 3: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IM.

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 a que se relaciona com o facto de o diretor lhes apresentar uma visão motivadora do futuro. Não obstante, os professores respondentes também revelaram a percepção de que o diretor revela um discurso entusiasta sobre o que precisa de ser realizado, se refere

ao futuro com otimismo e manifesta confiança relativamente ao cumprimento dos objetivos.

A categoria Estimulação intelectual (IS) remete para líderes que estimulam os seus liderados a criar, a inovar, a desafiar as suas próprias convicções e valores. Neste sentido, os liderados são desafiados a questionar as suas próprias crenças, pressupostos e valores, assim como os do líder, uma vez que poderão estar disfuncionais face à realidade. Nesta categoria os liderados são chamados a resolver situações imprevisíveis na presença ou na ausência do líder. (Barreto, 2009).

Na Tabela 8 estão organizados os dados referentes à categoria Estimulação intelectual (IS) e as respetivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

Tabela 8 – Liderança Transformacional: Estimulação intelectual (IS)

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2. Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados. (n=130)	-	-	30	23,1	62	47,7	18	13,8	17	13,1	3	2,3
8. Procura perspetivas diferentes ao solucionar problemas. (n=130)	-	-	-	-	20	15,4	88	67,7	18	13,9	4	3,0
30. Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspetivas. (n=130)	20	15,4	45	34,6	30	23,1	13	10,0	17	13,1	5	3,8
32. Sugere novas formas de completar as tarefas. (n=130)	-	-	-	-	40	30,8	59	45,4	30	23,0	1	0,8

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente; NR=Não respondeu.

Analisando a Tabela 8, verificamos que na asserção o diretor “Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados”, 23,1% dos professores respondentes associaram-se à opção “Raramente”, 47,7% à opção “Algumas vezes”, 13,8% à opção “Muitas vezes”, 13,1% à opção “Freqüentemente” e 2,3% dos professores optaram por não se identificar com qualquer opção.

Na asserção o diretor “Procura perspetivas diferentes ao solucionar problemas”, 15,4% dos professores respondentes assinalaram a opção “Algumas vezes”, 67,7% a opção “Muitas vezes”, 13,9% a opção “Frequentemente” e 3,0% dos professores não responderam.

Perante a asserção o diretor “Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspetivas”, 15,4% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 34,6% a opção “Raramente”, 23,1% a opção “Algumas vezes”, 10,0% a opção “Muitas vezes”, 13,1% a opção “Frequentemente” e 3,8% dos professores optaram por não responder.

Relativamente à asserção o diretor “Sugere novas formas de completar as tarefas”, 30,8% dos professores respondentes identificaram-se com a opção “Algumas vezes”, 45,4% com a opção “Muitas vezes”, 23,0% com a opção “Frequentemente” e 0,8% dos professores não assinalaram qualquer opção.

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.

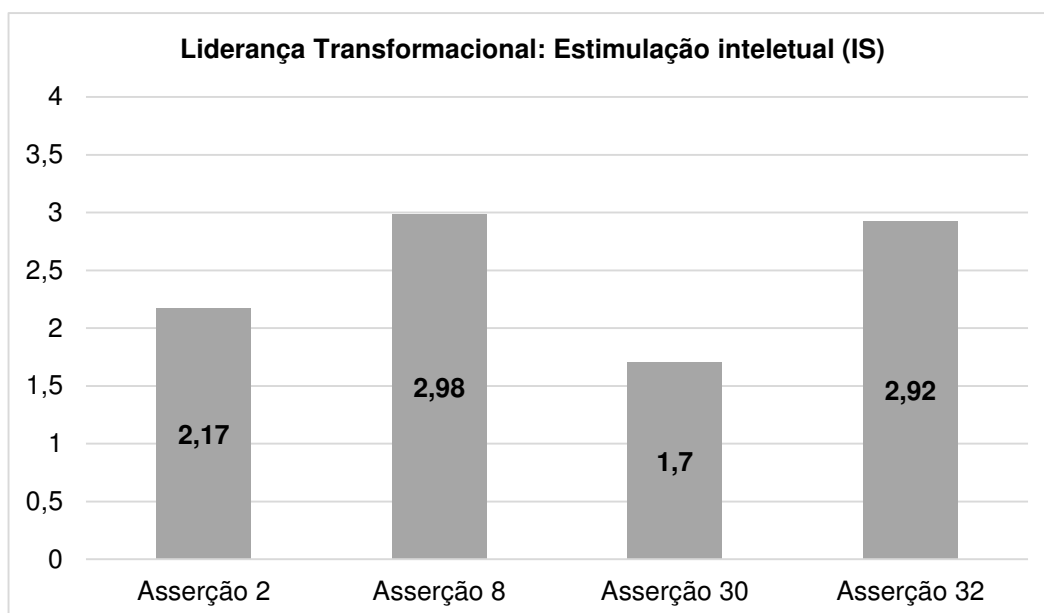


Gráfico 4: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IS.

Face a esta ilustração gráfica infere-se que a tendência de resposta dos professores nas asserções 8 e 32 se vinculou à opção “Muitas vezes”. No caso da asserção 30 verificou-se uma dispersão na tendência de resposta dos professores. Assim, poderemos inferir que os professores respondentes consideram que o seu diretor procura diferentes perspectivas para solucionar os problemas, lhes sugere novas formas de completar as tarefas e reflete sobre pressupostos críticos no sentido de averiguar se são adequados.

A categoria Consideração individual (IC) remete para uma Liderança Transformacional que prevê a compreensão e a partilha das preocupações e necessidades dos outros, considerando a singularidade de cada indivíduo. Neste sentido, os líderes tendem a identificar e satisfazer as necessidades dos liderados, proporcionando-lhes um ambiente favorável ao desenvolvimento do potencial máximo de cada um deles. (Barreto, 2009).

Na Tabela 9 estão organizados os dados referentes à categoria Consideração individual (IC) e as respetivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15. Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas. (n=130)	-	-	27	20,8	45	34,6	43	33,1	6	4,6	9	6,9
19. Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo. (n=130)	74	56,9	-	-	-	-	20	15,4	30	23,1	6	4,6
29. Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos. (n=130)	-	-	9	6,9	31	23,9	45	34,6	40	30,8	5	3,8
31. Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes. (n=130)	35	26,9	10	7,7	13	10,0	55	42,3	17	13,1	-	-

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Frequentemente; NR=Não respondeu.

Face à asserção o diretor “Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas”, 20,8% dos professores respondentes

associaram-se à opção “Raramente”, 34,6% à opção “Algumas vezes”, 33,1% à opção “Muitas vezes”, 4,6% à opção “Frequentemente” e 6,9% dos professores optaram por não assinalar qualquer opção.

Na asserção o diretor “Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo”, 56,9% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 15,4% a opção “Muitas vezes”, 23,1% a opção “Frequentemente” e 4,6% dos professores não responderam.

Relativamente à asserção o diretor “Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos”, 6,9% dos professores respondentes escolheram a opção “Raramente”, 23,9% a opção “Algumas vezes”, 34,6% a opção “Muitas vezes”, 30,8% a opção “Frequentemente” e 3,8% dos professores não assinalaram qualquer opção.

Perante a asserção o diretor “Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes”, 26,9% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 7,7% a opção “Raramente”, 10,0% a opção “Algumas vezes”, 42,3% a opção “Muitas vezes” e 13,1% a opção “Frequentemente”.

A leitura da Tabela 9 permite-nos inferir que os respondentes identificam o diretor com comportamentos associados à categoria Consideração individual, sobretudo às asserções 29, 15 e 31, dado que foram estas as que se destacaram nas percentagens de vinculação à opção “Muitas vezes”. Para ilustrar esta inferência de uma outra forma apresentamos o Gráfico 5 com a média de cada uma das asserções desta categoria.

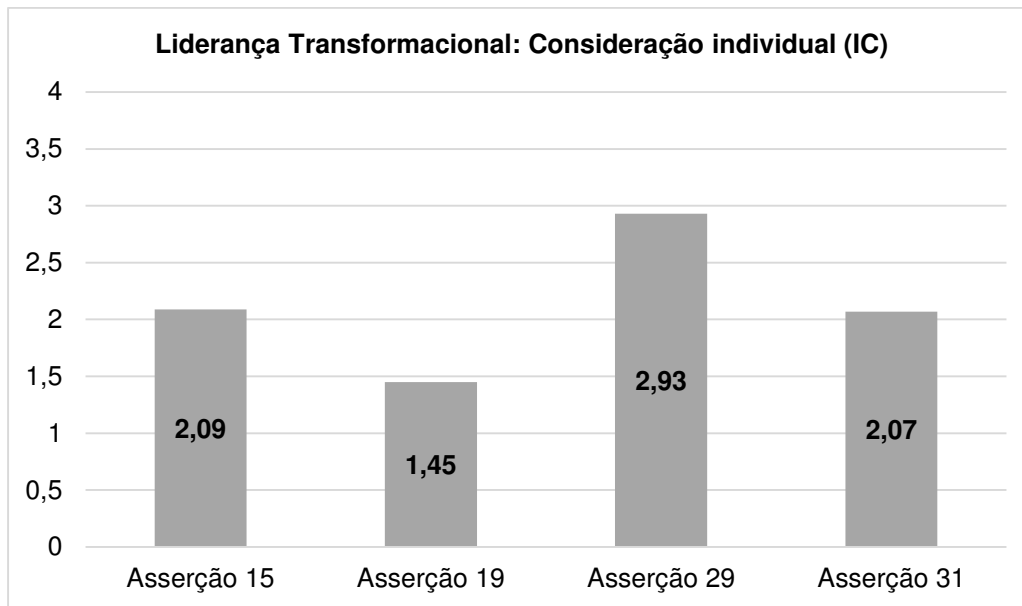


Gráfico 5: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IC.

Nesta representação gráfica reitera-se que as asserções 29, 15 e 31, designadamente, “Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos”, “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 “Algumas vezes” e “Muitas vezes”. Relativamente à asserção 19 (“Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo”), verificamos que a média assumiu um valor menor (1,45), porque mais de metade dos respondentes se vinculou à opção “Nunca”.

5.2.2. Liderança Transacional

A liderança transacional remete para a motivação extrínseca, focalizando-se no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e de penalizações pelo seu desempenho efetivo (Kinicki & Kreitner, 2006). A Liderança Transacional contempla duas categorias, estando associadas quatro asserções a cada uma delas. 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 estes são alcançados, uma vez que a recompensa promove a melhoria do desempenho individual e do grupo. Neste sentido, os líderes premeiam o esforço dos liderados, demonstrando satisfação quando os objetivos são efetivamente atingidos e, por outro lado, estabelecem os responsáveis pela realização das tarefas e a recompensa a atribuir face ao seu cumprimento (Barreto, 2009).

Na Tabela 10 estão organizados os dados referentes à categoria Recompensa por objetivos atingidos (CR) e as respectivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Dá-me apoio em troca dos meus esforços. (n=130)	47	36,1	13	10,0	27	20,8	19	14,6	20	15,4	4	3,1
11. Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho. (n=130)	53	40,8	47	36,1	10	7,7	13	10,0	7	5,4	-	-
16. Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos. (n=130)	15	11,5	-	-	15	11,5	75	57,7	25	19,3	-	-
35. Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados. (n=130)	-	-	8	6,2	22	16,9	65	50,0	35	26,9	-	-

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente; NR=Não respondeu.

Na asserção o diretor “Dá-me apoio em troca dos meus esforços”, 36,1% dos professores respondentes associaram-se à opção “Nunca”, 10,0% à opção “Raramente”, 20,8% à opção “Algumas vezes”, 14,6% à opção “Muitas vezes”, 15,4% à opção “Freqüentemente” e 3,1% dos professores não responderam.

Face à asserção o diretor “Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho”, 40,8% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 36,1% a opção “Raramente”, 7,7% a opção “Algumas vezes”, 10,0% a opção “Muitas vezes” e 5,4% a opção “Freqüentemente”.

Relativamente à asserção o diretor “Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos”, 11,5% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 11,5% a opção “Algumas vezes”, 57,7% a opção “Algumas vezes” e 19,3% a opção “Frequentemente”.

No que concerne à asserção o diretor “Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados”, 6,2% dos professores respondentes mencionaram a opção “Raramente”, 16,9% a opção “Algumas vezes”, 50,0% a opção “Muitas vezes” e 26,9% a opção “Frequentemente”.

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

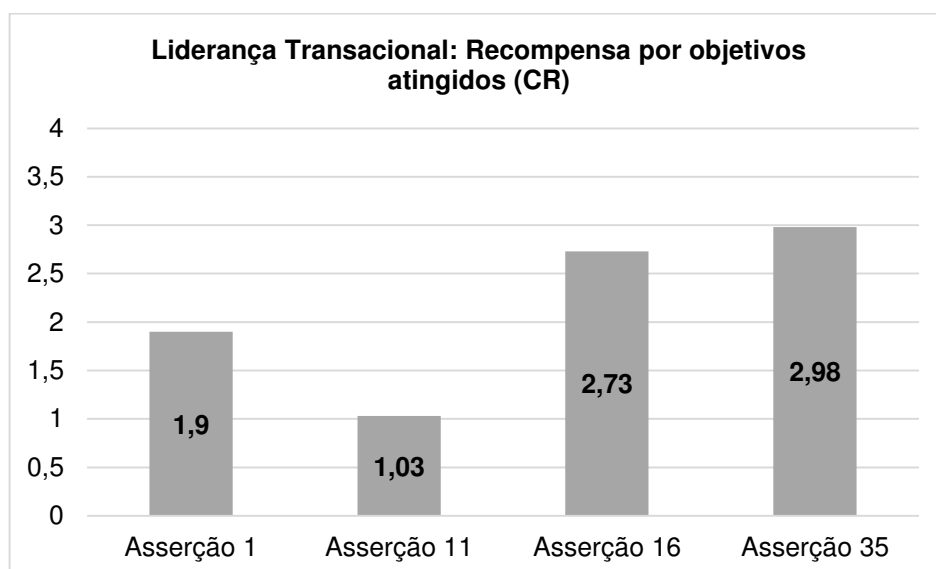


Gráfico 6: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria CR.

Perante esta ilustração constatamos que as médias aritméticas de resposta que se destacam são as das asserções 35 e 16, respetivamente com valores de 2,98 e 2,73. Esta evidência poderá significar que o diretor exprime satisfação quando os professores vão ao encontro dos desempenhos desejados e que clarifica a recompensa a receber quando os objetivos de desempenho são atingidos. Em contrapartida, também poderá indiciar que os

professores reconhecem que o seu desempenho é passível de ser sancionado na eventualidade de não corresponder às expectativas do diretor.

A categoria Gestão por Exceção Ativa (MBEA) está associada a líderes que estabelecem e descrevem os modelos a seguir, punindo quem não cumpra o previamente definido. Esta categoria de liderança remete para um líder que tende a controlar rigorosamente as irregularidades e falhas dos seus liderados e a atuar corretivamente sempre que estas aconteçam. (Barreto, 2009).

Na Tabela 11 estão organizados os dados referentes à categoria Gestão por exceção ativa (MBEA) e as respectivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4. Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras. (n=130)	10	7,7	21	16,2	19	14,6	35	26,9	45	34,6	-	-
22. Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas. (n=130)	40	30,8	35	26,9	15	11,5	22	16,9	18	13,9	-	-
24. Mantém-se a par de todos os erros. (n=130)	10	7,7	9	6,9	31	23,9	25	19,2	55	42,3	-	-
27. Dirige a atenção para as falhas face aos desempenhos esperados. (n=130)	10	7,7	8	6,2	32	24,6	29	22,3	51	39,2	-	-

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Frequentemente; NR=Não respondeu.

Analisando a Tabela 11, verificamos que perante a asserção o diretor “Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras”, 7,7% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 16,2% a opção “Raramente”, 14,6% a opção “Algumas vezes”, 26,9% a opção “Muitas vezes” e 34,6% a opção “Frequentemente”.

Na asserção o diretor “Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas”, 30,8% dos professores respondentes associaram-se à opção “Nunca”, 26,9% à opção “Raramente”, 11,5% à opção “Algumas vezes”, 16,9% à opção “Muitas vezes” e 13,9% à opção “Frequentemente”.

Face à asserção o diretor “Mantém-se a par de todos os erros”, 7,7% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 6,9% a opção “Raramente”, 23,9% a opção “Algumas vezes”, 19,2% a opção “Muitas vezes” e 42,3% a opção “Frequentemente”.

Relativamente à asserção o diretor “Dirige a atenção para as falhas face aos desempenhos esperados”, 7,7% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 6,2% a opção “Raramente”, 24,6% a opção “Algumas vezes”, 22,3% a opção “Muitas vezes” e 39,2% a opção “Frequentemente”.

Tendo por referência os resultados desta tabela parece-nos evidente que os professores respondentes percecionam que o diretor 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, considerando 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).

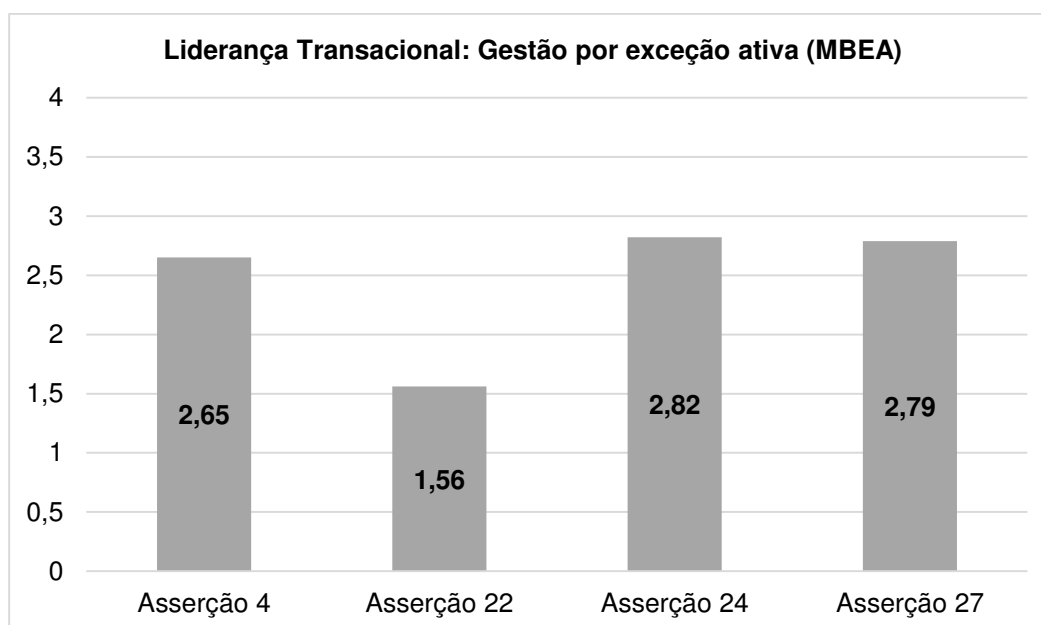


Gráfico 7: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria MBEA.

Esta representação gráfica permite-nos constatar que as asserções 24, 27 e 4 obtiveram valores de média superiores a 2,5 e, por conseguinte, confirmar que na opinião dos professores respondentes o diretor se mantém a par dos erros, dirige a sua atenção para as falhas face aos resultados esperados e foca a atenção em irregularidades, erros e exceções à regra.

Confrontando os resultados desta categoria com os da categoria Recompensa por objetivos atingidos (CR), podemos inferir que o diretor tenderá a recompensar os professores quando os objetivos de desempenho são alcançados. Porém, o diretor revela, igualmente, atitudes comportamentais de controlo rigoroso perante o desempenho esperado, focalizando a sua atenção nos aspetos dissonantes face ao expectável e indiciando possíveis ações corretivas sobre os professores que estejam em incumprimento.

5.2.3. Liderança *Laissez-faire*

A Liderança *Laissez-Faire* congrega duas categorias, a saber: Gestão por exceção passiva (MBEP) e *Laissez-Faire* (LF), estando associadas a cada uma delas quatro asserções do questionário MLQ.

A categoria Gestão por Exceção Passiva (MBEP) remete para uma Liderança *Laissez-Faire* que prima pela inatividade do líder perante os problemas, isto é, o líder só atua quando os problemas são graves ou crónicos. (Barreto, 2009).

Na Tabela 12 estão organizados os dados referentes à categoria Gestão por exceção passiva (MBEP) e as respetivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3. Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam. (n=130)	40	30,8	40	30,8	41	31,5	-	-	9	6,9	-	-
12. Espera que algo corra mal antes de agir. (n=130)	50	38,5	45	34,6	8	6,2	12	9,2	10	7,7	5	3,8
17. Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar. (n=130)	10	7,7	8	6,2	51	39,2	39	30,0	20	13,4	2	1,5
20. Espera que os problemas se tornem crônicos antes de agir. (n=130)	97	74,6	30	23,1	-	-	-	-	-	-	3	2,3

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Frequentemente; NR=Não respondeu.

Na asserção o diretor “Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam”, 30,8% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 30,8% a opção “Raramente”, 31,5% a opção “Algumas vezes” e 6,9% a opção “Frequentemente”.

Relativamente à asserção o diretor “Espera que algo corra mal antes de agir”, 38,5% dos professores respondentes mencionaram a opção “Nunca”, 34,6% a opção “Raramente”, 6,2% a opção “Algumas vezes”, 9,2% a opção “Muitas vezes”, 7,7% a opção “Frequentemente” e 3,8% dos professores não responderam.

Face à asserção o diretor “Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”, 7,7% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 6,2% à opção “Raramente”, 39,2% à opção “Algumas vezes”, 30,0% à opção “Muitas vezes”, 13,4% à opção “Frequentemente” e 1,5% dos professores não assinalaram qualquer opção.

No que concerne à asserção o diretor “Espera que os problemas se tornem crônicos antes de agir”, 74,6% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 23,1% a opção “Raramente” e 2,3% dos professores optaram por não assinalar qualquer resposta.

Da leitura da Tabela 12 verificamos que a asserção 17, o diretor “Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”, é aquela à qual os professores respondentes atribuem mais

comportamentos do diretor. Nas restantes três asserções a tendência de resposta situou-se nas opções “Nunca” e “Raramente”, indiciando que, segundo a perceção destes professores, o diretor manifesta poucos 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.

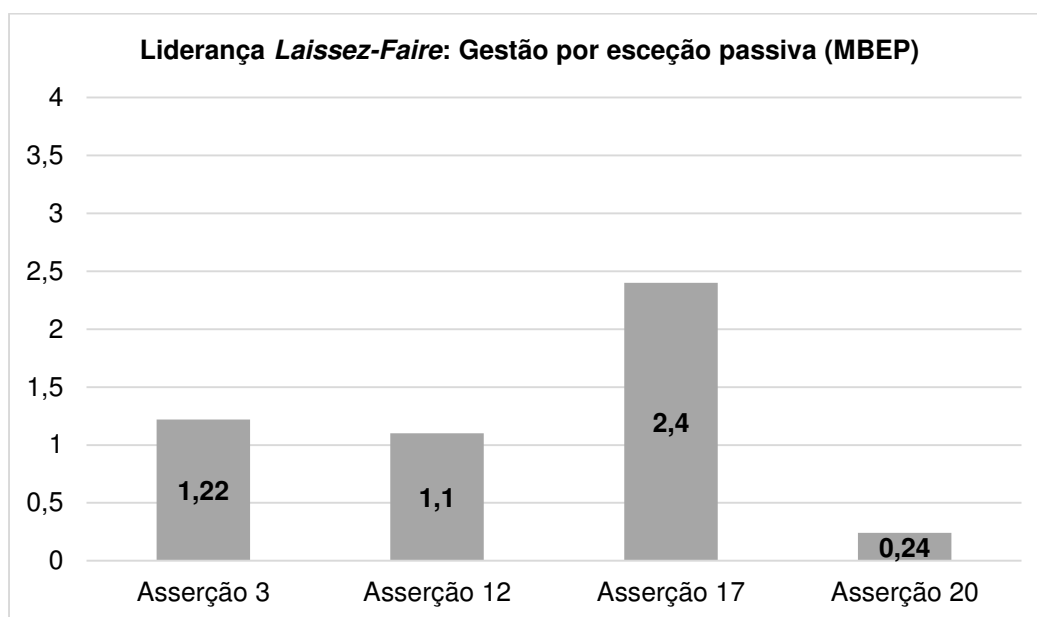


Gráfico 8: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria MBEP.

Com se constata, a média aritmética da asserção 17 destaca-se assumindo um valor de 2,40. As médias das asserções 3 e 12 assume, igualmente, algum protagonismo nesta representação gráfica (1,22 e 1,10, respetivamente), indiciando que, segundo a perceção dos professores respondentes, o diretor tende a permitir que os problemas se agravem antes de tomar uma atitude.

A categoria *Laissez-Faire* (LF) remete para um líder que se demite de exercer quaisquer comportamentos de liderança relativamente a assuntos da organização, encontrando-se ausente em momentos determinantes e furtando-se a tomadas de decisão. (Barreto, 2009).

Na Tabela 13 estão organizados os dados referentes à categoria *Laissez-Faire* (LF) e as respectivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
5. Evita envolver-se quando surgem questões importantes. (n=130)	80	61,5	10	7,7	20	15,4	10	7,7	10	7,7	-	-
7. Encontra-se ausente quando dele se precisa. (n=130)	72	55,4	28	21,5	30	23,1	-	-	-	-	-	-
28. Evita tomar decisões. (n=130)	39	30,0	61	46,9	30	23,1	-	-	-	-	-	-
33. Atrasa a resposta a questões urgentes. (n=130)	61	46,9	30	23,1	39	30,0	-	-	-	-	-	-

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente; NR=Não respondeu.

Observando a Tabela 13, constatamos que face à asserção o diretor “Evita envolver-se quando surgem questões importantes”, 61,5% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 7,7% a opção “Raramente”, 15,4% a opção “Algumas vezes”, 7,7% a opção “Muitas vezes” e 7,7% a opção “Freqüentemente”.

Perante a asserção o diretor “Encontra-se ausente quando dele se precisa”, 55,4% dos professores respondentes associaram-se à opção “Nunca”, 21,5% à opção “Raramente” e 23,1% à opção “Algumas vezes”.

Relativamente à asserção o diretor “Evita tomar decisões”, 30,0% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 46,9% a opção “Raramente” e 23,1% a opção “Algumas vezes”.

Na asserção o diretor “Atrasa a resposta a questões urgentes”, 46,9% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 23,1% à opção “Raramente” e 30,0% à opção “Algumas vezes”.

Nesta tabela há a destacar que os resultados obtidos nas diferentes asserções tendem a vincular-se às opções de resposta “Nunca” e “Raramente”, indiciando que os professores respondentes associam ao diretor poucas atitudes comportamentais consonantes com esta categoria. Para melhor

esclarecer esta situação apresentamos o Gráfico 9 com a média aritmética de cada uma das asserções desta categoria.

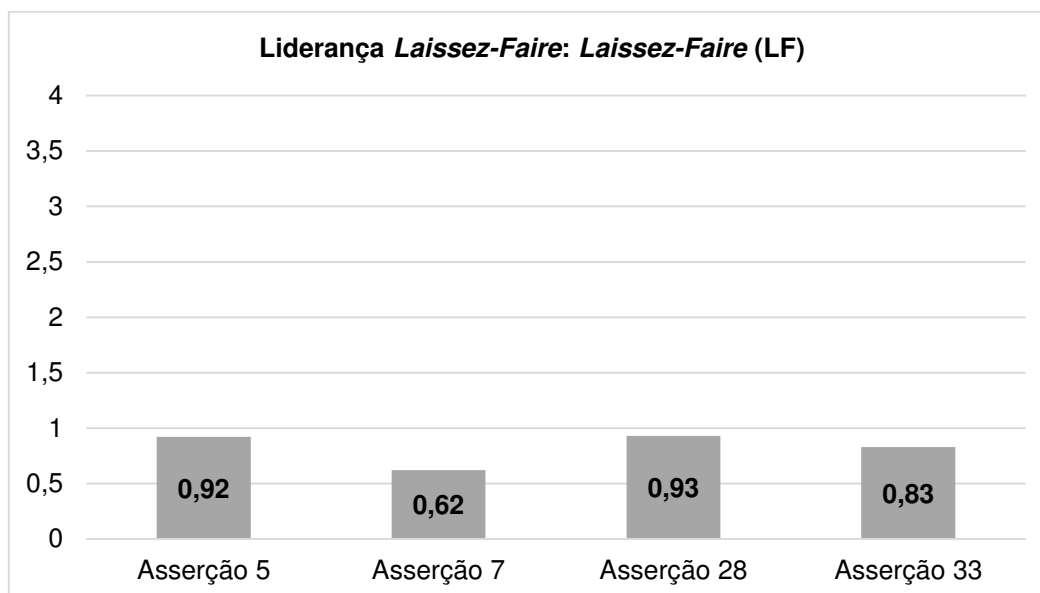


Gráfico 9: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria LF.

Como se constata, as asserções 28 e 5 são as que assumem valores de média mais elevados, porém inferiores a 1. Confrontando os resultados desta categoria com os da categoria Gestão por exceção passiva (MBEP), podemos inferir que os professores respondentes não associam ao diretor atitudes comportamentais consonantes com o tipo de Liderança *Laissez-Faire*, pois as respostas destes professores vincularam-se, maioritariamente, às opções “Nunca” e “Raramente”.

Analisando os resultados das médias aritméticas das diferentes categorias de cada tipo de liderança poderemos identificar as que, de acordo com a percepção dos professores respondentes, congregaram maiores valores e, por outro lado, calcular a média global de cada um dos três tipos de liderança. A Tabela 14 sistematiza os dados anteriormente mencionados.

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

Tipo de Liderança	Categorias	Média da categoria	Média global
Liderança Transformacional	IIA: Atributos de influência idealizada (<i>Idealized Influence Attributed</i>)	1,24	2,28
	IIB: Comportamento de influência idealizada (<i>Idealized Influence Behavior</i>)	2,26	
	IM: Motivação inspiracional (<i>Inspirational Motivational</i>)	3,34	
	IS: Estimulação intelectual (<i>Intellectual Stimulation</i>)	2,44	
	IC: Consideração individual (<i>Individualized Consideration</i>)	2,14	
Liderança Transacional	CR: Recompensa por objetivos atingidos (<i>Contigent Reward</i>)	2,16	2,30
	MBEA: Gestão por exceção ativa (<i>Management By Exception Active</i>)	2,45	
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	MBEP: Gestão por exceção passiva (<i>Management By Exception Passive</i>)	1,24	1,04
	LF: <i>Laissez-Faire</i> (<i>Laissez-Faire</i>)	0,84	

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 Gestão por exceção ativa (MBEP) e a Estimulação intelectual (IS), sendo que a primeira e a terceira estão associadas à Liderança Transformacional e a segunda à Liderança Transacional.

Analisando os resultados do cálculo da média global de cada um dos três tipos de liderança, constatamos que a Liderança Transacional obteve um valor médio superior (2,30), a Liderança Transformacional (2,28) assumiu a segunda posição e a Liderança *Laissez-Faire* a terceira com o valor médio menor (1,04). A diferença entre a Liderança Transacional e a Liderança Transformacional (0,02) não é expressiva, porém a diferença entre estes dois tipos e a Liderança *Laissez-Faire* é mais expressiva e assume valores superiores à 1 (1,26 e 1,24, respetivamente), pelo que poderemos inferir que os professores respondentes percebem no diretor um comportamento mais próximo dos associados à Liderança Transacional e Transformacional. Contudo, e porque o valor médio da Liderança *Laissez-Faire* não é displicente, entendemos que os professores respondentes percebem no diretor atitudes comportamentais consonantes com os três tipos de liderança estudados.

5.2.4. Resultados da Liderança

Os Resultados da Liderança subdividem-se em três categorias, designadamente: Esforço extra (EE), Eficácia (E) e Satisfação (S). A categoria Esforço extra congrega três asserções do questionário MLQ, a categoria Eficácia contempla quatro asserções e, por último, a categoria, Satisfação remete para duas asserções do questionário.

A categoria Esforço extra (EE) remete para um Resultado da Liderança onde os líderes inspiram os liderados a ir mais além, conseguindo alcançar mais do que o previsto, isto é, a superar as expectativas iniciais e a ultrapassar os seus limites. (Barreto, 2009).

Na Tabela 15 estão organizados os dados referentes à categoria Esforço Extra (EE) e as respetivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
39. Leva-me a fazer mais do que o esperado. (n=130)	10	7,7	15	11,5	35	26,9	60	46,2	10	7,7	-	-
42. Aumenta o meu desejo de obter sucesso. (n=130)	34	26,1	20	15,4	26	20,0	30	23,1	20	15,4	-	-
44. Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco. (n=130)	-	-	18	13,8	8	6,2	52	40,0	52	40,0	-	-

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente; NR=Não respondeu.

Analisando a Tabela 15, constatamos que perante a asserção o diretor “Leva-me a fazer mais do que o esperado”, 7,7% dos professores respondentes associaram-se à opção “Nunca”, 11,5% à opção “Raramente”, 26,9% à opção “Algumas vezes”, 42,2% à opção “Muitas vezes” e 7,7% à opção “Freqüentemente”.

Na asserção o diretor “Aumenta o meu desejo de obter sucesso”, 26,1% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 15,4% a opção

“Raramente”, 20,0% a opção “Algumas vezes”, 23,1% a opção “Muitas vezes” e 15,4% a opção “Frequentemente”.

Face à asserção o diretor “Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco”, 13,8% dos professores respondentes assinalaram a opção “Raramente”, 6,2% a opção “Algumas vezes”, 40,0% a opção “Muitas vezes”, 40,0% a opção “Frequentemente”.

Para melhor visualizar a distribuição das respostas apresentamos o Gráfico 10 com a média aritmética de cada uma das asserções desta categoria.

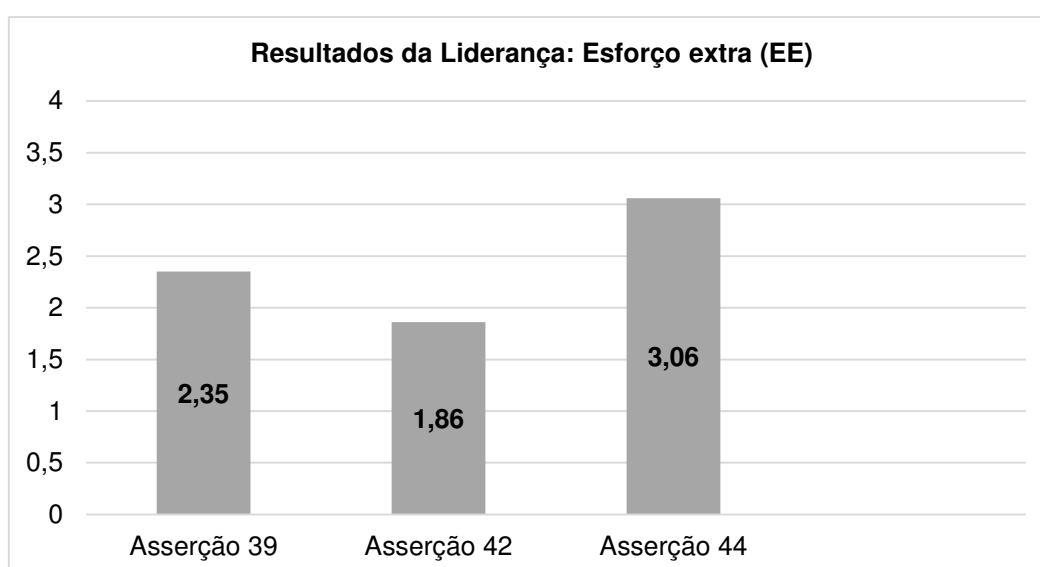


Gráfico 10: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria EE.

Face a esta representação gráfica podemos inferir que os professores respondentes percecionarem o diretor com comportamentos associados a um líder inspirador, mobilizador de vontades e de desempenhos superiores ao esperados, potenciando as capacidades de cada liderado.

A categoria Eficácia (E) aponta para um Resultado da Liderança em que os líderes assumem a liderança de grupos eficazes, considerando os interesses de cada liderado e do grupo como um todo. Estes líderes representam de forma eficaz os liderados perante as hierarquias superiores. (Barreto, 2009).

Na Tabela 16 estão organizados os dados referentes à categoria Eficácia (E) e as respectivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
37. É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho. (n=130)	-	-	9	6,9	18	13,9	51	39,2	52	40,0	-	-
40. É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas. (n=130)	-	-	33	25,4	40	30,8	37	28,4	12	9,2	8	6,2
43. É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização. (n=130)	-	-	-	-	31	23,9	38	29,2	52	40,0	9	6,9
45. Lidera um grupo que é eficaz. (n=130)	-	-	-	-	30	23,1	39	30,0	61	46,9	-	-

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente; NR=Não respondeu.

Na asserção o diretor “É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho”, 6,9% dos professores respondentes assinalaram a opção “Raramente”, 13,9% a opção “Algumas vezes”, 39,2% a opção “Muitas vezes” e 40,0% a opção “Freqüentemente”.

Relativamente à asserção o diretor “É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas”, 25,4% dos professores respondentes destacaram a opção “Raramente”, 30,8% a opção “Algumas vezes”, 28,4% a opção “Muitas vezes”, 9,2% a opção “Freqüentemente” e 6,2% dos professores optaram por não responder.

No que concerne à asserção o diretor “É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização”, 23,9% dos professores respondentes associaram-se à opção “Algumas vezes”, 29,2% à opção “Muitas vezes”, 40,0% à opção “Freqüentemente” e 6,9% dos professores não responderam.

Perante a asserção o diretor “Lidera um grupo que é eficaz”, 23,1% dos professores respondentes elegeram a opção “Algumas vezes”, 30,0% a opção “Muitas vezes” e 46,9% a opção “Freqüentemente”.

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

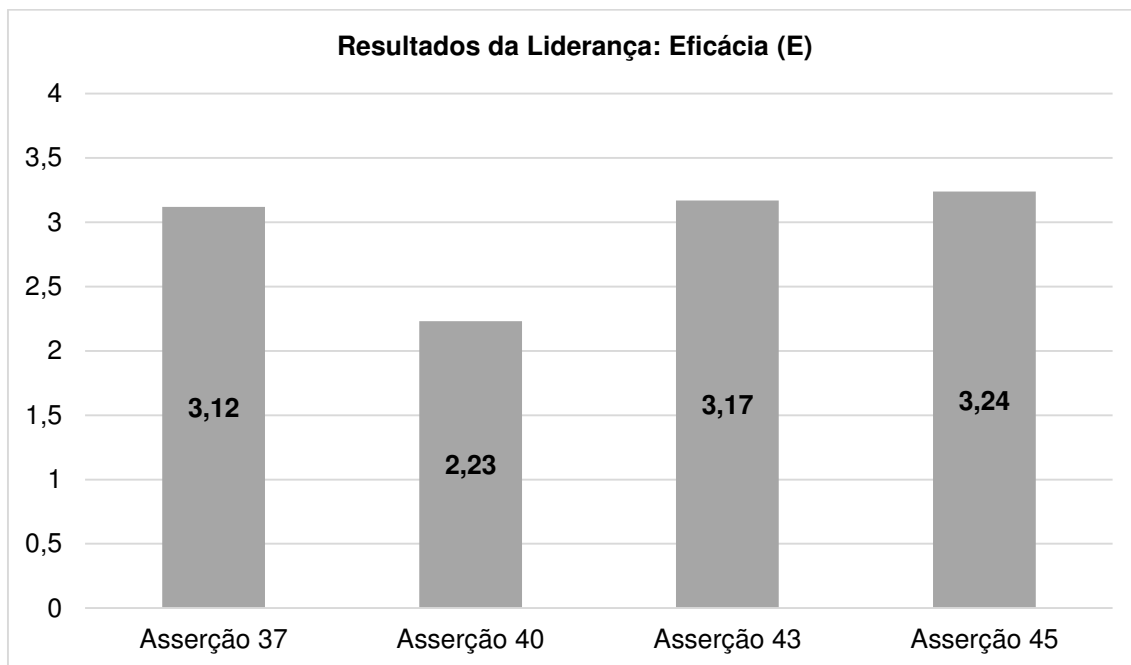


Gráfico 11: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria E.

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

A categoria Satisfação (S) remete para um Resultado da Liderança onde se avalia a satisfação dos liderados relativamente à atuação dos líderes e ao seu estilo de liderança, considerando a perceção dos liderados sobre a ação do líder e o ambiente de trabalho por ele promovido. (Barreto, 2009).

Na Tabela 17 estão organizados os dados referentes à categoria Satisfação (S) e as respetivas asserções do questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e percentagem (%).

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

Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
38. Usa métodos de liderança que são satisfatórios. (n=130)	-	-	-	-	20	15,4	49	37,7	59	45,4	2	1,5
41. Trabalha comigo de uma forma satisfatória. (n=130)	-	-	30	23,1	30	23,1	49	37,7	21	16,1	-	-

Legenda: 0=Nunca; 1=Raramente; 2=Algumas vezes; 3=Muitas vezes; 4=Freqüentemente; NR=Não respondeu.

Analisando a Tabela 17, verificamos que na asserção o diretor “Usa métodos de liderança que são satisfatórios”, 15,4% dos professores respondentes se associaram à opção “Algumas vezes”, 37,7% à opção “Muitas vezes”, 45,4% à opção “Freqüentemente” e 1,5% dos professores não responderam.

Em relação à asserção o diretor “Trabalha comigo de uma forma satisfatória”, 23,1% dos professores respondentes assinalaram a opção “Raramente”, 23,1% a opção “Algumas vezes”, 37,7% a opção “Muitas vezes” e 16,1% a opção “Freqüentemente”.

Estes resultados indiciam que os professores respondentes afirmam estar satisfeitos com os métodos de liderança do diretor. Esta inferência pode ser confirmada no Gráfico 12.

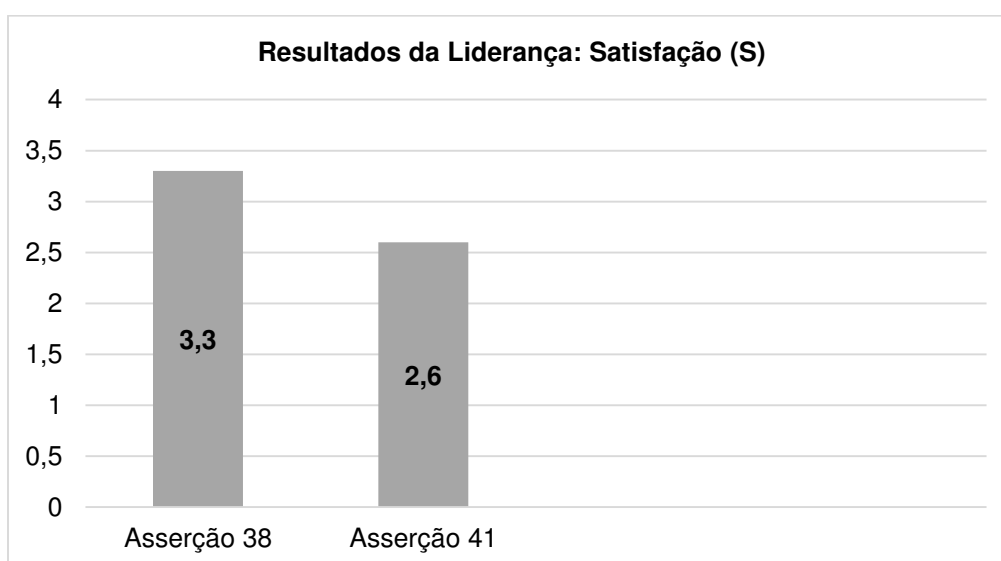


Gráfico 12: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria S.

Com efeito, a média das pontuações da asserção 38 é superior à da asserção 41, denotando que os professores respondentes revelam maior satisfação perante os métodos de liderança adotados pelo diretor do que com o modo como este trabalha com eles.

Analisando os resultados das médias aritméticas das três categorias dos Resultados da Liderança poderemos identificar as que, segundo a percepção dos professores respondentes, reuniram maiores valores e, ainda, calcular uma média global. A Tabela 18 congrega a apresentação desses dados.

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

	Categorias	Média da categoria	Média global
Resultados da Liderança	EE: Esforço extra (<i>Extra Effort</i>)	2,42	2,77
	E: Eficácia (<i>Effectiveness</i>)	2,94	
	S: Satisfação (<i>Satisfaction</i>)	2,96	

Analisando a tabela constatamos que numa ordenação crescente de médias globais de categorias de Resultados da Liderança surge a categoria Esforço extra com menor valor médio (2,42), seguida da categoria Eficácia (2,94) e da categoria Satisfação com o valor mais elevado (2,96). Não obstante, a diferença entre as três categorias não é substancial, pelo que poderemos afirmar que os professores respondentes percecionam no diretor atitudes comportamentais consonantes com as três categorias dos Resultados da Liderança.

Em suma, os resultados indiciam que os professores respondentes estão satisfeitos com a ação do diretor e o ambiente de trabalho por ele promovido, o diretor considera os interesses de cada um deles e do grupo como um todo, são representados eficazmente perante as hierarquias superiores e que o diretor os inspira a ir para além do expectável, motivando-os a alcançar

desempenhos superiores ao previsto, ultrapassando as suas metas definidas originalmente. (Barreto, 2009).

CAPITULO 4 | DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo é nossa pretensão avaliar e interpretar os resultados obtidos em função do problema e dos objetivos de investigação do estudo empírico, cruzando esses resultados com os referenciais teóricos que enformam a nossa investigação.

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

Quais as perceções dos professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela sobre a liderança protagonizada pelo diretor?

Relembramos, ainda, que os objetivos inicialmente definidos foram:

- 1) Caracterizar o modo como professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela 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 numa Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela.*

Independentemente do contexto em que se insere, a liderança assume-se como um processo complexo. No caso específico deste estudo, o contexto era uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela e os resultados que apresentamos não são passíveis de generalização. Contudo, poderão assumir-se como possível contributo para a compreensão desta problemática em instituições de natureza similar do Município de Benguela.

6. Resultados face aos objetivos

A discussão dos resultados será realizada tendo em consideração os três objetivos do nosso estudo e os resultados apresentados no capítulo anterior, confrontados com alguns dos referenciais teóricos que sustentam a nossa investigação. Recordamos, ainda, que o instrumento de recolha de dados foi o questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004) onde os professores respondentes se pronunciaram sobre o diretor da instituição escolar, de acordo com uma escala de frequência, sobre um conjunto de quarenta e cinco (45) asserções que remetem para comportamentos associados a três tipos de liderança (Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*) e para aspetos relacionados com Resultados da Liderança.

6.1. Primeiro objetivo

O **primeiro objetivo** reportava-se ao modo como os professores de uma Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela percecionavam a liderança protagonizada pelo diretor. Após análise dos resultados verificámos que a tendência da generalidade dos respondentes se situou nas categorias de resposta associadas à Liderança Transaccional e à Liderança Transformacional.

Na Liderança Transaccional os respondentes destacaram que os comportamentos do diretor se coadunavam com a categoria Gestão por Exceção Ativa (MBEA), designadamente com o facto de o diretor de manter a par de todos os erros (asserção 24) e dirigir a sua atenção para as falhas face aos desempenhos esperados (asserção 27). Estes resultados permitem-nos inferir que, segundo a perspectiva dos professores respondentes, o diretor valoriza os erros e falhas de desempenho dos liderados, revelando atitudes comportamentais de controlo rigoroso perante o desempenho esperado, pois focaliza a sua atenção nos aspetos dissonantes face ao expectável, facto que poderá indiciar possíveis ações corretivas sobre os professores que atuem em incumprimento (Barreto, 2009).

Na Liderança Transformacional os professores respondentes destacaram sobremaneira comportamentos do diretor associados à categoria Motivação

inspiracional (IM). Com efeito, as médias aritméticas de resposta a todas as asserções desta categoria variaram entre o valor mínimo de 3,13 (Asserção 36) e o máximo de 3,73 (Asserção 26), denotando que para a generalidade dos professores respondentes o diretor apresentava uma visão motivadora do futuro, revelava um discurso entusiasta sobre o que precisava de ser realizado, referindo-se ao futuro com otimismo, manifestando confiança relativamente ao cumprimento dos objetivos.

Recordamos que esta categoria remete para líderes que, através das suas atitudes comportamentais, promovem grandes expectativas nos liderados, motivando-os ao desenvolvimento de espírito de equipa, a promover a compreensão e confiança mútuas, considerando-os parte integrante da organização. Estes líderes partilham a visão do que é possível atingir e dos meios que consideram ideias para o alcançar, manifestando expectativas positivas sobre contributos dos liderados (Barreto, 2009).

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 faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar (Asserção 17), comportamento associado à categoria Gestão por exceção passiva (MBEP).

Face a estes resultados concluímos que, segundo a perceção dos professores respondentes, o diretor da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, 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 Transacional e à Liderança Transformacional sobre as da Liderança *Laissez-Faire*.

Confrontando os resultados obtidos com o referencial teórico, inferimos que o diretor da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, é um líder que revela atitudes e comportamentos de complementaridade entre a Liderança Transacional e a Liderança Transformacional (Robbins, 2002; Varela, 2012) e que,

simultaneamente, 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 predominantemente a atitudes e comportamentos da Liderança Transacional e da Liderança Transformacional, iremos confrontar as categorias a que os respondentes mais vincularam o diretor da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, com a sua caracterização expressa no referencial teórico.

No estilo de Liderança Transacional, a categoria Gestão por Exceção Ativa (MBEA) foi aquela que os professores respondentes mais associaram comportamentos e atitudes do diretor da escola. Esta categoria remete para “líderes que descrevem modelos a seguir, punindo os associados que não cumpram o previamente estabelecido. Implica um controlo rigoroso e constante dos erros e falhas de forma a, imediatamente à sua ocorrência, exercer uma acção correctiva” (Barreto, 2009, p. 49). Por conseguinte, estes líderes tenderão a focar a sua atenção em irregularidades, desvios às regras estabelecidas e falhas perante os desempenhos esperados.

No estilo de Liderança Transformacional, a categoria Motivação inspiracional (IM) pressupõe líderes inspiradores, que através do seu comportamento 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 (Barreto, 2009). Contudo, a inspiração poderá ocorrer sem que exista identificação dos liderados com o líder.

Assim, cruzando as características que estão associadas ao líder das duas categorias de liderança a que os respondentes mais vincularam o diretor da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, onde

decorreu o estudo empírico, entendemos que o comportamento do diretor influencia as dinâmicas de trabalho docente. Face a estes resultados, poderemos inferir que a influência do diretor desta escola nas dinâmicas de trabalho docente tenderá a manifestar-se ao nível: *i)* da definição de objetivos específicos, de pessoas responsáveis pela realização de cada tarefa e de recompensas; *ii)* do reconhecimento pelo esforço; *iii)* da manifestação de satisfação face ao objetivo alcançado; *iv)* da capacidade de inspirar e de motivar; *v)* da construção de uma visão motivadora do futuro; *vi)* da capacidade de expressar entusiasmo sobre o que precisa de ser realizado; e *vii)* da expressão de confiança na qualidade do desempenho dos liderados.

6.3. Terceiro objetivo

O **terceiro objetivo** remete para o desenvolvimento de conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado na Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela onde decorreu o estudo empírico e, face aos resultados obtidos, os professores respondentes apontaram para um diretor que privilegia comportamentos e atitudes relacionados com a Liderança Transacional e à Liderança Transformacional. Apesar do valor da média global das categorias da Liderança Transacional ser ligeiramente superior ao da média das categorias da Liderança Transformacional, a diferença (0,02) é pouco significativa, logo os resultados obtidos remetem para a reunião destes dois estilos de liderança numa perspetiva de complementaridade. Importa referir que a média global dos resultados obtidos na Liderança *Laissez-Faire* é significativamente menor (1,04), encontrando-se a uma diferença de 1,24 e 1,26 dos outros dois estilos de liderança. Todavia, estes resultados não são totalmente displicentes, designadamente no que concerne ao facto de o diretor transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar (Asserção 17).

Nas categorias referentes aos Resultados da Liderança a Satisfação e a Eficácia foram as que se destacaram com as médias globais mais elevadas, 2,96 e 2,94 respetivamente. Estes resultados denotam que os professores respondentes estão satisfeitos com a forma de agir e de liderar do diretor, a qual provoca um ambiente de trabalho agradável e adequado. Por outro lado,

os professores respondentes consideraram, igualmente, que o diretor é eficaz na sua liderança, tem em conta os interesses de cada um e do grupo como um todo e tem a capacidade de representar eficazmente a equipa perante instâncias hierarquicamente superiores (Barreto, 2009).

A categoria Esforço Extra, apesar de ter obtido uma média um pouco menor (2,42), também foi valorizada pelos respondentes, em particular o facto de o diretor aumentar a vontade dos professores respondentes exercerem as suas funções com mais afinco (Asserção 44).

Em última análise, consideramos que para aprofundar o conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado pelo diretor da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, seria necessário generalizar a aplicação do inquérito por questionário a outros elementos da comunidade escolar, por exemplo: aos alunos, ao diretor, aos subdiretores, aos funcionários da secretaria, aos auxiliares administrativos, aos auxiliares da limpeza, aos contínuos, entre outros. Por outro lado, a recolha de dados junto de outros elementos da comunidade escolar poderia ser enriquecida com a realização de entrevistas a alguns desses elementos (diretor, subdiretores, representantes dos alunos, dos funcionários), no sentido de melhor compreender aspetos particulares do estilo de liderança preconizado pelo diretor da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, isto é, permitindo a confrontação de diferentes perspetivas.

Um outro aspeto que poderemos considerar diz respeito ao facto de a maioria dos professores respondentes ser do sexo masculino (69,2%) 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). Recordamos que o estudo se realizou numa Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela e que os respondentes eram docentes dessa mesma escola e que as atuais políticas de gestão dos recursos humanos em Angola preconizam o equilíbrio de género.

CONCLUSÕES

O contexto atual caracteriza-se por mudanças constantes as quais se refletem nas organizações escolares, por conseguinte aos líderes escolares é exigido um papel cada vez mais relevante, quer ao nível da compreensão e apropriação dessas mudanças como da mobilização dos indivíduos, envolvendo-os na visão e na missão da escola. Com efeito, além de estar atentos às mudanças, os líderes escolares precisam, sobretudo, de capacidade “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).

Como já afirmámos anteriormente, os resultados deste estudo não são passíveis de generalizações. Contudo, salientamos que os estilos de Liderança Transacional e Transformacional foram os que se destacaram quando os professores respondentes associaram os comportamentos e atitudes do diretor da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, ao conjunto de asserções do questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004). As diferenças entre as categorias dos Resultados da Liderança foram pouco significativas, todavia a Satisfação e a Eficácia foram as mais percepcionadas pelos professores respondentes no diretor da escola.

Assim, considerando os resultados obtidos poderemos concluir que o diretor da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, apresenta uma mescla de comportamentos associados, predominantemente, aos estilos de Liderança Transacional e Transformacional.

A Liderança Transacional remete para comportamentos em que o líder apresenta a capacidade de: definir concretamente objetivos e recompensas a atribuir; planificar estratégias e definir a atribuição de tarefas e o apoio em troca de um esforço extra por atingir um objetivo; especificar padrões de desempenho, definindo desempenhos eficazes e ineficazes e formas de

correção dos desvios face ao padrão. (Avolio & Bass, 2004; Castanheira & Costa, 2007).

A Liderança Transformacional aponta para comportamentos em que o líder revela capacidade de: motivar os liderados, 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 indivíduo e ajudar a desenvolver as potencialidades de cada um, entre outros. (Avolio & Bass, 2004; Castanheira & Costa 2007).

Não obstante a prevalência dos dois estilos de liderança já mencionados, importa referir que a associação dos comportamentos do diretor da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela ao estilo de Liderança *Laissez-Faire* não assumiu valores totalmente displicentes, nomeadamente na asserção 17 (“Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”), cuja média aritmética foi de 2,4. Esta asserção enquadra-se na categoria Gestão por Exceção Passiva (MBEP), onde se encontram igualmente a asserção 3 o diretor “Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam” e a asserção 12 o diretor “Espera que algo corra mal antes de agir”. A média aritmética destas duas asserções foi, respetivamente 1,22 para a asserção 3 e 1,1 para a asserção 12, denotando que os professores respondentes associaram ao diretor algumas destas atitudes e comportamentos. Nas restantes asserções das duas categorias do estilo de Liderança *Laissez-Faire* as médias aritméticas assumiram valores sempre inferiores à unidade, ou seja, foram assinaladas como “Nunca” ou “Raramente” percecionadas pelos professores respondentes.

Os resultados apresentados reportam-se ao modo como a generalidade dos docentes da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico no ano letivo de 2014, percecionava a liderança do respetivo diretor, pelo que propomos que este documento seja devolvido à instituição e analisado com o diretor, caso este o solicite. A devolução do documento ao diretor e possível análise carecem de uma pormenorizada explicação dos três estilos de liderança e dos

comportamentos que lhe estão associados, para que este realize uma autoreflexão informada dos resultados.

Os resultados apontaram, igualmente, para médias de pontuações elevadas nas categorias referentes aos Resultados da Liderança, sobretudo ao nível da Satisfação e da Eficácia. Este facto poderá indiciar alguma disponibilidade por parte dos professores respondentes para participar, de forma ativa, na construção do Projeto Educativo de Escola e de outras iniciativas propostas pela equipa de liderança.

A natureza e o contexto desta investigação são específicos, quer pela dimensão da amostra, quer pela utilização do instrumento de recolha de dados (MQL) no contexto educativo angolano. Assim, na tentativa de aprofundar e desenvolver conhecimento sobre esta temática e temáticas complementares sugerimos a realização de estudos:

- i)* de natureza semelhante em outras escolas do Município de Benguela;
- ii)* de natureza semelhante em outros contextos educativos angolanos;
- iii)* complementares com recurso a outros instrumentos de recolha de dados, como por exemplo entrevistas ao diretor e a outros elementos da comunidade escolar;
- iv)* sobre o impacto da liderança das escolas no sucesso das aprendizagens dos alunos;
- v)* sobre as questões de género na liderança das escolas angolanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. [Tese de doutoramento]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Adair, J. & Reed, P. (2006). *Liderança para o sucesso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Álvarez, M. (1995). Autonomia da Escola e profissionalização da direcção escolar. *Inovação*, 8, 41-56.
- Avolio, B. & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- 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. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B.M. (1990). **Bass & Stogdill's** – *Handbook of leadership. Theory, research, and managerial application*. New York: The Free Press.
- Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bass, B.M. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bilhim, J. (2008). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonoma, T.V. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. *Journal of Marketing Research*, V.22, 199-208.
- Carvalho, M.J. (2012). A liderança na organização escolar: o diretor. *Práxis Educacional*, 8(13), 193-209.
- 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. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Coleman, D. & Husén, T. (1990). *Tornar-se Adulto numa sociedade em Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Duluc, A. (2001). *Liderança e confiança. Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Estanqueiro, A. (2002). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.
- 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.

- Firmino, M.B. (2009). *Gestão das organizações. Conceitos e tendências actuais*. Lisboa: Escolar Editora.
- 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.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- 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.
- Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais. Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições ASA.
- Kinicki, A. & Kreitner, R. (2006). *Comportamento organizacional*. São Paulo: McGraw-Hill.
- 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.
- Lara, B. (1991). *La decisión. Un problema contemporáneo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Learning, M.O. (1993). *Gerir com sucesso equipas de trabalho*. Mem Martins: Edições CETOP.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. I K. Riley & K. Louis (Eds.). *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66) London: Routledge.
- Libâneo, J.C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.

- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nelson, B. & Economy, P. (2005). *Gestão para Totós*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 15-41). Lisboa: Dom Quixote.
- 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.
- Paro, V. (2001). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Atila.
- Ponte, J.P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rios, T.A. (2003). *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Robbins, S.P. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Rodriguez, E. (2005). *Conseguindo resultados através de pessoas: o grande segredo do gestor bem-sucedido*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Sampaio, A. (2004). *Comportamento e cultura organizacional*. Lisboa: Edial.
- Santos, E. (2007). *Processos de liderança e desenvolvimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado]. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, E. (2009). A importância do gestor educacional na instituição escolar. *Revista Conteúdo*, 1(2), 67-83.

- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- Teixeira, M.O. (1995). *Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tull, D.S. & Hawkins, D.I. (1976). *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*. London: Macmillan Publishing Co.
- 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.
- Xavier, M.L. (1990). Proposta pedagógica numa escola progressista. *Revista Prospectiva*, 2, 19-22.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Referências legislativas

Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001.

Decreto n.º 37/03, de 27 de junho de 2003.

Exmo. Senhor/a

Diretor/a da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário
dos Navegantes do Município de Benguela

Assunto: Participação em projeto de investigação.

Eu, Joana Isabel Romeu Fernandes, 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 Doutoras 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: 1) **a aplicação do questionário** e 2) **a divulgação do nome da escola** em que exerce as funções de Diretor, assinalando com uma cruz as opções que se seguem.

	Autorizo	Não autorizo
Aplicação do questionário		
Divulgação do nome da escola		

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

Benguela, maio de 2014.

(Joana Isabel Romeu Fernandes)

Ex.mo/a Senhor/a
 Directora da Escola do 1º ciclo do Ensino Secundário 1041 dos
 Navegantes/Benguela

Assunto – Participação em projeto de investigação.

Joana Isabel Romeu Fernandes, 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 diretora, assinalando com uma cruz as opções que se seguem.

	Autorizo	Não autorizo
Aplicação do questionário	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divulgação do nome da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Grata pela sua atenção e disponibilidade; subscrevemo-nos com consideração.

Benguela, 13 de Maio de 2014

Joana Fernandes
 Joana Isabel Romeu Fernandes

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 inculcar 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

28	Evita tomar decisões.	0	1	2	3	4
29	Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	0	1	2	3	4
30	Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspetivas.	0	1	2	3	4
31	Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.	0	1	2	3	4
32	Sugere novas formas de completar as tarefas.	0	1	2	3	4
33	Atrasa a resposta a questões urgentes.	0	1	2	3	4
34	Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo.	0	1	2	3	4
35	Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4
36	Expressa a confiança de que os objetivos serão alcançados.	0	1	2	3	4
37	É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho.	0	1	2	3	4
38	Usa métodos de liderança que são satisfatórios.	0	1	2	3	4
39	Leva-me a fazer mais do que o esperado.	0	1	2	3	4
40	É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas.	0	1	2	3	4
41	Trabalha comigo de uma forma satisfatória.	0	1	2	3	4
42	Aumenta o meu desejo de obter sucesso.	0	1	2	3	4
43	É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização.	0	1	2	3	4
44	Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco.	0	1	2	3	4
45	Lidera um grupo que é eficaz.	0	1	2	3	4

Elementos de caracterização pessoal e profissional

A) Sexo:

- Feminino
- Masculino

B) Tempo de serviço docente (contabilizar até 31 de agosto de 2014):

- De 1 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 18 anos
- De 19 a 30 anos
- De 31 a 40 anos

C) Habilitações académicas:

- Licenciatura Em quê?
- Pós-Graduação Em quê?
- Mestrado Em quê?
- Doutoramento Em quê?
- Outra. Qual?

Obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.