

# Lideranças em contexto escolar

## Um estudo de caso

**Cláudia Adjaney Kissanza Samuel Blanchard**

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

Orientação: Prof. Doutora Marta Abelha

Prof. Doutora Idalina Martins

Janeiro, 2016



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

CLÁUDIA ADJANEY KISSANZA SAMUEL BLANCHARD

**Lideranças em contexto escolar**  
**Um estudo de caso**

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

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

Departamento de Psicologia e Educação

Janeiro de 2016



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

## **DEDICATÓRIA**

A todos aqueles que sempre acreditaram em mim, em particular, à minha mãe (Maria) e ao meu esposo (Blanchard), pela paciência e incentivo que sempre me deram, não me deixando desistir, mesmo nos momentos de maior desânimo.

Abençoados sejam por me acompanharam nesta longa caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desta dissertação de Mestrado foi um longo percurso, onde cada etapa significou um aprendizado e durante o qual contei com o apoio de um conjunto de pessoas que contribuíram para que a sua finalização se concretizasse.

Assim, agradeço em particular ao Diretor da Escola de Formação de Professores-Benguela, pela disponibilidade e amabilidade em facultar-me os dados necessários à construção deste estudo e aos meus colegas, pela excelente participação.

Profundamente agradeço a Deus e às minhas orientadoras: Profs. Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins, pela ponderação, paciência e constantes palavras de incentivo, apoio, encorajamento e orientação ao longo deste percurso, realçando as suas críticas e rigor construtivo que me proporcionaram a construção de novos valores e conhecimentos essenciais à vida profissional.

Um agradecimento especial ao Joaquim Emiliano e ao Daniel Amandio por estarem sempre presentes e pela amizade e encorajamento demonstrados durante a realização deste trabalho.

Gostaria de deixar uma palavra de agradecimento ao meu esposo Lokwa Blanchard pelo amor, apoio emocional, financeiro e compreensão e pelos sacrifícios que teve de realizar para que eu pudesse consolidar a minha vida académica. Aos amores da minha vida, meus pais e filhos Jaisson Cláudio, Próspero Lokwa e Blancheláudia Tussevana, agradeço as alegrias e motivação, pois sem eles tudo seria muito mais difícil.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus familiares, colegas do Mestrado e à CESPU-Angola que, presentes e ausentes, contribuíram indispensavelmente para a concretização deste trabalho.

## RESUMO

Compreender de que forma professores de uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela percebem a liderança protagonizada pelo diretor é a principal finalidade da presente investigação. No sentido de encontrar resposta à problemática de investigação, anteriormente referida, gizaram-se três objetivos de investigação, nomeadamente: *i)* caracterizar o modo como professores de uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela percebem a liderança protagonizada pelo diretor; *ii)* compreender a influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente e *iii)* desenvolver conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado numa Escola de Formação de Professores do Município de Benguela.

O presente estudo assumiu uma natureza essencialmente qualitativa, tendo o estudo de caso sido a estratégia de investigação adotada. O estudo empírico decorreu no ano letivo de 2014 numa Escola de Formação de Professores do Município de Benguela. O inquérito por questionário MLQ de Avolio & Bass (2004) foi a principal técnica de recolha de dados, tendo sido respondido por sessenta e cinco docentes (n=65). A análise estatística simples foi a técnica de tratamento de dados privilegiada.

Os principais resultados da presente investigação apontaram para o facto de o diretor da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela manifestar atitudes comportamentais consonantes com as características dos três estilos de liderança, prevalecendo contudo as características associadas à Liderança Transformacional e Transacional sobre as da Liderança *Laissez-faire*.

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

## **ABSTRACT**

The main purpose of this investigation is to understand how teachers in a Teacher Training School in the city of Benguela perceive leadership led by the school principal. In order to find answers to the purpose of this investigation, referred above, were defined three research objectives, namely: *i)* characterize how teachers of the Teacher Training School in the city of Benguela perceive the leadership led by the school principal; *ii)* understand the influence of the school principal in teaching dynamics *iii)* develop knowledge about the leadership style performed at the Teacher Training School in the city of Benguela.

This study took an essentially qualitative nature and the case study has been adopted as research strategy. The empirical study took place in the school year 2014 in a Teacher Training School in the city of Benguela. The questionnaire survey of MLQ Avolio & Bass (2004) was the main data collection technique and it was answered by sixty-five teachers (n=65). A simple statistical analysis was the privileged data processing technique.

The main results of this research pointed to the fact that the school principal of the Teacher Training School in the city of Benguela manifest behavioral attitudes consonants with the characteristics of the three leadership styles, however the characteristics associated with Transformational Leadership and Transactional Leadership are prevailing above the Laissez-faire Leadership characteristics.

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

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	11
<b>Capítulo 1   Revisão de Literatura</b> .....	13
1. Liderança Escolar em Perspetiva .....	13
1.1. Liderança escolar e conceitos associados .....	13
1.2. Tipos e estilos de liderança .....	17
1.3. Lideranças nas organizações educativas .....	22
1.4. O Diretor das Escolas de Formação de Professores .....	25
1.5. Organização do sistema educativo angolano .....	25
1.6. Escolas de Formação de Professores em Angola .....	28
1.7. O diretor das Escolas de Formação de Professores: perspetiva legislativa.....	30
1.8. O diretor das Escolas de Formação de Professores: perspetiva teórica.....	31
<b>Capítulo 2   Metodologia</b> .....	35
2. Enquadramento Metodológico .....	35
2.1. Problema e objetivos de investigação .....	35
2.2. Natureza do estudo .....	36
2.3. Seleção dos participantes no estudo .....	37
2.4. Estratégia de investigação adotada.....	37
2.5. Técnicas de recolha de dados.....	39
2.5.1. Inquérito por questionário: MLQ .....	39
2.5.2. Análise documental .....	42
2.5.3. Observação direta não estruturada .....	42
2.6. Técnicas de recolha de dados.....	43
2.6.1. Análise estatística simples.....	44
<b>Capítulo 3   Resultados</b> .....	45
3. A Escola de Formação de Professores do Município de Benguela .....	45
3.1. Características socioeconómicas da comunidade educativa .....	46
3.2. Recursos físicos e materiais.....	46
3.3. Recursos humanos .....	47
3.4. Resultados da Aplicação do Questionário MLQ.....	48
3.5. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes .....	49
3.6. Tipos de liderança e resultados da liderança.....	50
3.6.1. Liderança Transformacional .....	51
3.6.2. Liderança Transacional .....	63
3.6.3. Liderança <i>Laissez-faire</i> .....	68
3.6.4. Resultados da Liderança .....	74

<b>Capítulo 4   Discussão de resultados</b> .....	81
4. Resultados e Objetivos do Estudo .....	82
4.1. Primeiro objetivo.....	82
4.2. Segundo objetivo .....	86
4.3. Terceiro objetivo .....	86
<b>Conclusão</b> .....	87
Referências bibliográficas.....	90
Anexo 1   Pedido de autorização para realização do estudo .....	95
Anexo 2   Termo de consentimento informado .....	96
Anexo 1   Questionário Multifatorial de Liderança .....	97

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos tipos de liderança, resultados da liderança, categorias e asserções .....	40
Tabela 2: Escala do MLQ .....	41
Tabela 3: Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes .....	50
Tabela 4: Distribuição dos tipos de liderança, resultados da liderança, categorias e asserções .....	49
Tabela 5: Liderança Transformacional – Atributos de influência idealizada (IIA).....	51
Tabela 6: Liderança Transformacional – Comportamentos de influência idealizada (IIB):.....	52
Tabela 7: Liderança Transformacional – Motivação inspiracional (IM). .....	54
Tabela 8: Liderança Transformacional – Estimulação intelectual (IS). .....	56
Tabela 9: Liderança Transformacional – Consideração individual (IC).....	59
Tabela 10: Liderança Transacional – Recompensa por objetivos atingidos (CR).....	61
Tabela 11: Liderança Transacional – Gestão por exceção ativa (MBEA): .....	63
Tabela 12: Liderança <i>Laissez-faire</i> – Gestão por exceção passiva (MBEP) .....	66
Tabela 13: Liderança <i>Laissez-Faire: Laissez-faire</i> (LF).....	68
Tabela 14: Distribuição da média por categorias e tipo de liderança.....	70
Tabela 15: Resultados da Liderança – Esforço extra (EE).....	73
Tabela 15: Resultados da Liderança – Esforço extra (EE).....	74
Tabela 16: Resultados da Liderança – Eficácia (E).....	76
Tabela 17: Resultados da Liderança – Satisfação (S).....	78
Tabela 18: Distribuição da média por categorias do Resultado da Liderança .....	80

## LISTA DE SIGLAS

**MLQ** – Multifactor Leadership Questionnaire

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IIA.....	53
Gráfico nº 2: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IIB.....	55
Gráfico nº 3: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IM.....	58
Gráfico nº 4: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IS.....	60
Gráfico nº 5: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria IC .....	62
Gráfico nº 6: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria CR.....	65
Gráfico nº 7: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria MBEA.....	67
Gráfico nº 8: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria MBEP ....	69
Gráfico nº 9: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria LF I?.....	72
Gráfico nº 10: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria EE .....	75
Gráfico nº 11: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria E.....	77
Gráfico nº 12: Média aritmética das pontuações das asserções da categoria S.....	79

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 1:</b> Localização da Escola de Formação de Professores.....	46
<b>Figura 2:</b> Organigrama da Escola de Formação de Professores em estudo.....	50

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Definição entre os conceitos de liderança e gestão.....	16
<b>Quadro 2:</b> Áreas de gestão escolar.....	32

## INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado “Lideranças em contexto escolar: um estudo de caso” desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação ministrado na Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

A seleção da presente temática de investigação – *liderança em contexto escolar* - deveu-se sobretudo, à escassez de estudos em Angola e à reduzida relevância atribuída ao fenómeno já considerado como fator essencial na melhoria das organizações escolares (Bush & Coleman, 2000). Neste sentido, e tendo como objetivo contribuir para o estado da arte sobre o fenómeno das lideranças em contexto escolar angolano, propusemo-nos a estudar a liderança protagonizada pelo de diretor de uma Escola de Formação de Professores de Benguela, segundo a perspetiva de docentes dessa mesma escola.

Neste contexto, surge a problemática de investigação que norteou o nosso estudo:

**- Como é que docentes de uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela percecionam a liderança protagonizada pelo diretor?**

Ambiciona-se, deste modo, conhecer e compreender, segundo a perspetiva dos docentes, o(s) estilo(s) de liderança protagonizado(s) pelo diretor da Escola de Formação de Professores de Benguela. De forma a encontrar resposta para o problema de investigação, anteriormente formulado, gizámos os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Caracterizar o modo como docentes de uma Escola de Formação de Professores 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 de Formação de Professores do município de Benguela.

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma:

- **Introdução:** na qual apresentamos a problemática de investigação e explicitamos as motivações subjacentes à sua seleção; bem como os objetivos da investigação.

- **Revisão de literatura:** organizada em duas secções, nomeadamente: “Liderança escolar em perspetiva”, onde será abordada a questão da conceitualização do termo liderança e conceitos associados, será também abordada a questão dos tipos e estilos de liderança, bem como a questão das lideranças nas organizações educativas; e “O diretor de escola de formação de professores”, onde será apresentada a organização do sistema educativo; a escola de Formação de Professores em Angola e as Perspetivas legislativa e teórica sobre o diretor da Escola de Formação de Professores.

- **Metodologia:** apresenta-se o problema e os objetivos de investigação, a natureza do estudo, a estratégia de investigação adotada, as técnicas de recolha e tratamento de informação e restantes procedimentos metodológicos adoptados.

- **Resultados:** apresentam-se os resultados obtidos pela aplicação dos instrumentos de recolha de dados, através de tabelas e respetivas descrições. Os dados estão agrupados em duas secções principais: Caracterização da escola de formação de professores do município de Benguela e Resultados da aplicação do questionário Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ).

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

- **Conclusões:** apresenta-se a resposta ao problema de investigação e sugerem-se possíveis estudos a desenvolver no futuro.

A lista das referências bibliográficas consultadas, bem como os documentos que permitiram a recolha e o tratamento de dados durante o estudo empírico, encontram-se sob a forma de anexos no final deste documento.

## CAPÍTULO 1 | REVISÃO DE LITERATURA

Com este capítulo almejamos abordar o fenómeno da liderança escolar em perspectiva, salientando temáticas relacionadas com o conceito de liderança propriamente dito e conceitos a ele associados, como é, por exemplo, o caso dos conceitos de líder e gestão. Abordaremos, ainda, diferentes tipos e estilos de liderança, merecendo maior destaque a Liderança Transformacional, Transacional e *Laissez-faire*, e as especificidades das lideranças nas organizações educativas.

Na segunda secção deste capítulo, analisaremos a temática do diretor de escola de formação de professores em Angola, não só na perspectiva teórica, como também na perspectiva normativa.

### 1. Liderança Escolar em Perspetiva

Como já referimos, nesta secção iremos debruçar-nos sobre os conceitos associados à liderança escolar, aos tipos e estilos de liderança e à liderança nas organizações educativas.

#### 1.1. Liderança escolar e conceitos associados

A *liderança* é um conceito que tem ganho relevo nos estudos organizacionais no último século, mas que continua de difícil aceção, havendo, até, quem afirme que existem tantas aceções de liderança quantas as pessoas que sobre este assunto se dedicaram (Stogdill referenciado por Yukl, 1989).

O conceito de *liderança* começa a ganhar mais destaque no século XX, com a *Teoria das Relações Humanas*, onde se começou a aprofundar o tema da liderança. Segundo Chiavenato (2003), a partir dessa altura, a liderança ocupa um lugar de relevo nas questões relacionadas com o comportamento organizacional, onde se abordam e investigam aspetos como os traços, as habilidades, os comportamentos, as fontes do poder ou os aspetos situacionais que tornam um líder eficaz.

Na perspectiva de Estanqueiro “liderança é o processo de influenciar pessoas, para que realizem uma tarefa ou atinjam um objectivo, em

determinada situação” (1992, p. 95). Na mesma linha de pensamento teórico Sergiovanni elucida “liderança como um processo de levar a um grupo a agir de acordo com os objectivos do líder ou propósitos partilhados.” (2004, p. 124) A este propósito Carapeto & Fonseca (2006) defendem que liderança é um processo de influências sobre os outros no sentido de estes realizarem tudo o que o líder pretende. Já Bass conceitualiza liderança como sendo “a interacção entre dois ou mais elementos de um grupo que geralmente envolve uma estruturação ou reestruturação da situação e das percepções ou expectativas dos membros.” (1990, p. 19)

Em suma e sustentando-nos em Alves arriscamos conceitualizar “liderança como sendo um processo de influência de outros, de forma a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo a actuar no sentido da prossecução dos objectivos estabelecidos” (2009, p. 28).

A liderança, segundo Fachada (2001), existe quando um indivíduo – o *líder* – procura influenciar o comportamento de outro indivíduo ou indivíduos, sendo, assim, um fenómeno de influência interpessoal exercida em alguma situação, com vista atingir determinados objetivos. A este propósito Silva define líder como “aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos” (2010, p. 53). No dizer de Kouzes & Posner, o líder tem que “apontar o caminho; inspirar uma visão compartilhada; desafiar o estabelecido; permitir que os outros ajam ...” (2003, p. 33).

Na perspetiva de Carapeto & Fonseca (2006), a qual corroboramos, o líder deve ser portador, para além das qualidades técnicas ou profissionais, de capacidades para estabelecer e manter relações interpessoais saudáveis. A este propósito, Glanz (2003) afirma se necessário que os líderes escolares possuam, entre outros aspetos, algumas virtudes, a saber:

- i) Coragem – para se manter fiel aos seus princípios;
- ii) Imparcialidade – para que nenhum indivíduo seja favorecido em detrimento de outros;
- iii) Empatia – identificar e perceber os sentimentos das outras pessoas;

- iv) Capacidade judicativa – aplicar com sensatez o conhecimento possuído;
- v) Entusiasmo – demonstrar fervor em relação a que é importante;
- vi) Humildade – reconhecer as suas próprias limitações e reconhecer as capacidades dos outros;
- vii) Imaginação – ver para além das limitações dos olhos dos outros.

Costa (2012), sustentando-se num relatório da OCDE (2012), defende que os líderes fazem a diferença se lhes for dada autonomia para tomar decisões importantes, nomeadamente:

- *na adaptação dos programas de ensino;*
- *na promoção do trabalho em equipa entre os professores;*
- *na monitorização, avaliação e desenvolvimento profissional dos professores;*
- *no desenvolvimento de objetivos e planos da escola;*
- *na monitorização do progresso, usando dados para melhorar as práticas;*
- *influenciando o recrutamento de professores.*
- *houver formação e preparação em liderança;*
- *construírem redes de escolas como suporte à melhoria.* (Costa, 2012, p. 18)

Outro dos conceitos muitas vezes associado ao de liderança é o conceito de *gestão*. Segundo Kotter (2005) (citado por Abelha, 2011) ambos os conceitos (liderança e gestão) são indispensáveis para o desempenho da organização escolar, considerando-os como processos de ação distintos mas complementares, tendo cada um funções e atividades específicas (Quadro 1).

<b>Liderança</b> (ocupa-se da complexidade da organização)	<b>Gestão</b> (ocupa-se das mudanças)
Fixa uma orientação, elaborando uma visão de futuro e estratégias que permitam introduzir mudanças.	Planeia orçamentos e metas. Estabelece etapas e objetivos.
O plano desenvolve-se através da coordenação de pessoas, ou seja, é fundamental comunicar e tornar compreensível a nova orientação.	A capacidade para desenvolver o plano é através da organização e da dotação do pessoal.
Introduz elementos de motivação e inspiração para assegurar o cumprimento do plano.	O plano é assegurado através de processos de controlo da resolução de problemas em comparação com o plano original.

Quadro 1: Distinção entre os conceitos de liderança e gestão (Adaptado de Kotter, 2005).

Neste sentido, Costa defende que “existe pouca clareza na forma como se percebem os papéis a serem desenvolvidos pelos líderes, sobretudo se esses líderes forem simultaneamente gestores da organização” (2000, p. 113). O autor acrescenta, ainda, que “os líderes funcionam em ação, os gestores quase sempre em reação. Os objetivos destes [gestores] são definidos pela necessidade de fazer executar normas; os daqueles [líderes] pelo desejo de novas abordagens e novas opções” (2000, p. 147). Já na linha de pensamento de Rego & Cunha “gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar. Diferentemente, liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar. Os gestores são as pessoas que sabem o que devem fazer. Os líderes são as pessoas que sabem o que é necessário fazer” (2003, p. 176).

No que respeita às organizações escolares Greenfield citado por Sarmiento, defende que “a exigência do contexto requer que os administradores escolares confiem mais na liderança do que na rotina administrativa para influenciarem os professores” (2000, p. 257) dado que “os administradores dependem, com efeito, da liderança para dirigir e melhorar a escola” (2000, p. 272). Corroboramos, assim, a perspectiva preconizada por Fullan que defende que “a liderança não é, então, mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos” (2003, p. 14).

Em jeito de súpula e corroborando a perspectiva de Chiavenato (2003), o líder é a pessoa que sabe combinar, de um modo integrado, as suas

características, as características dos seus seguidores e as variáveis da situação.

## 1.2. Tipos e estilos de lideranças

Blase e Anderson (1995) (citados por Day, 2001) desenvolveram um trabalho empírico com docentes sobre micropolíticas da liderança educacional, tendo identificado três tipos de liderança, a saber:

- i) *Liderança normativo-instrumental* – em que o diretor de escola ambiciona implementar o projeto por si elaborado para a “sua” escola. Os professores assumem, neste caso, o papel de subordinados enquanto elementos operacionais e o diretor assume o papel de controlo, exercendo a sua liderança no sentido de motivar os professores para operacionalizarem os objetivos inerentes ao projeto, em vez de estimularem a reflexão crítica com os professores sobre a importância do projeto.
- ii) *Liderança facilitadora* – segundo os autores acima mencionados, este tipo de liderança facilita a promoção e emancipação do professor e para tal apresentam sete estratégias, nomeadamente:
  1. “Demonstração de confiança nos professores (associada às acções do professor individualmente considerado na sala de aula, em vez de preocupações ao nível da escola) ...
  2. Desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada (criando um calendário de reuniões, envolvendo todo o pessoal docente no processo de tomada de decisão e participando, como membros de pleno direito, no apoio das decisões tomadas, independentemente da disposição pessoal, etc.) ...
  3. Encorajamento e auscultação da participação individual (ouvir as palavras e os sentimentos dos professores, valorizando a sua opinião, criando ambientes não-ameaçadores) ...
  4. Estimular a autonomia individual do professor (que os professores se sintam em controlo nos assuntos da sala de aula) ...
  5. Encorajar a inovação (criatividade/correr riscos) ...

6. Dar recompensas (através do elogio e do reconhecimento das dificuldades do dia-a-dia) ...
  7. Dar apoio (oportunidades de desenvolvimento profissional do pessoal docente, determinados pelos professores, disponibilidade de tempo, de materiais, de recursos financeiros, ajuda na resolução de problemas pessoais e profissionais)” (Day, 2001, p. 137)
- iii) *Liderança emancipadora* – este tipo de liderança apoia-se em tradições de participação, equidade e justiça social. “O que é justo ou equitativo pode variar de cultura para cultura, mas em cada caso será definido de forma crítica pela comunidade em termos de valores éticos, como a igualdade, os direitos humanos, a participação, o “o bem comum”” (Starratt, 1991 citado por Day, 2001, p. 137).

Em suma, no tipo de liderança normativo-instrumental “destaca-se uma reflexão mais rotineira, não consciente e limitada à sala de aula, não promovendo o desenvolvimento profissional alargado dos professores, na medida em que estes tendem a aceitar acriticamente a liderança do diretor e a tornar-se meros executores” (Flores, Ferreira & Fernandes, 2014, p. 28). No tipo de liderança facilitadora embora se promova a reflexão crítica, a mesma não se faz de modo sistemático. Os professores cooperam com a liderança escolar e, raramente colocarão questões relativas às suas oportunidades de desenvolvimento profissional ou aos processos de ensino e aprendizagem. Em contrapartida no tipo de liderança emancipadora a reflexão crítica é sistemática e consciente, possibilitando um desenvolvimento profissional mais profundo, assente em culturas de colaboração (Flores, Ferreira & Fernandes, 2014).

Na perspetiva de Ball (1994), citado por Gaspar & Diogo (2012, p. 44), os estilos de liderança são classificados como “jaula de interação” que implicam frequentemente solidão e parcas relações interpessoais por parte do líder. O autor destaca, assim, quatro estilos existentes:

. *O estilo interpessoal*, característico do diretor notável e ativo, sempre de portas abertas, facultando o contacto com seus agentes de modo individual

oportunando a auscultação e interessando-se menos pelos documentos escritos e reuniões formais. Age de forma conservadora, deixando as recriminações e críticas para os encontros em privado. Isto resulta num estilo de liderança em que a facilidade de interação social, afabilidade e a loquacidade do diretor um conjunto de aptidões sociais.

. *O estilo administrativo* valoriza mais as formalidades típico do diretor-burocrata, que se relaciona com os membros da organização através de uma estrutura formal de reuniões e comissões apoiado pela sua equipa, deste modo, separado dos professores excluindo-os da tomada de decisões.

. *O estilo político antagonista*, relativamente desorganizado, sempre escolhendo o momento e seu lugar, para persuadir e convencer as pessoas através de procedimentos formais, desafiando as incertezas á sua autoridade, reconhecendo a existência de ideologias e interesses diversos da escola.

. *O estilo político autoritário*, reduz a conversação, definindo os interesses e ideias legítimas que revelam uma completa adesão ao *status quo*, agindo de modos a evitar e reconhecer ideias divergentes, primando a exposição cujo fim é impor.

Por sua vez, Bush & Goleman (2000) evocados por Fullan (2003, p. 42) apresenta-nos seis possíveis estilos de liderança, a saber:

- *coercivo*, em que o líder exige concordância absoluta e imediata (“Faça o que lhe digo”);
- *autoritário*, em que o líder mobiliza os indivíduos em torno de uma visão (“Siga-me”);
- *paternalista*, em que o líder estabelece harmonia e laços emocionais (“As pessoas estão sempre primeiro”);
- *democrático*, em que o líder procura o consenso através da participação (“O que pensa?”);
- *modelo*, em que o líder estabelece elevados níveis de performance (“Faça como eu já.”)
- *treinador*, em que o líder prepara as pessoas para o futuro (“Tente isto”).

Com base nos resultados obtidos no estudo desenvolvido por Bush & Goleman (2000), concluiu-se que dos seis estilos de liderança anteriormente mencionados, o estilo de liderança coercivo e o estilo de liderança modelo afetaram negativamente o ambiente de trabalho, pois quando liderados por um líder coercivo as pessoas ressentiram-se e ofereceram resistência. Por sua vez, quando lideradas por um líder modelo, as pessoas sentiram-se oprimidas e não resistiram à pressão. Relativamente aos outros quatro estilos de liderança, os mesmos tiveram um impacto positivo no ambiente de trabalho e no desempenho dos trabalhadores.

O presente estudo de investigação tem como ambição, a partir da administração do Multifactor Leadership Questionnaire (questionário desenvolvido por Bass & Avolio) determinar o modo como os docentes percecionam a liderança, na pessoa do diretor, da sua organização escolar, estando especificamente orientado para a identificação das chamadas lideranças Transformacional, Transacional e *Laissez-faire*. Neste sentido faremos uma abordagem, mais minuciosa no que respeita a estas lideranças.

### **Liderança Transformacional**

Este tipo de liderança caracteriza-se por ter uma forte componente pessoal, uma que o líder transformacional motiva os liderados, incluindo mudanças nas suas atitudes de forma a motivá-los para a concretização de objetivos sustentados por valores e ideais. A Liderança Transformacional contempla quatro dimensões fundamentais, a saber, a dimensão:

- i) *carismática*, de desenvolvimento de uma visão e de indução do orgulho, do respeito e da confiança;
- ii) *inspiracional*, de motivação, de estabelecimento de objetivos e de metas elevadas;
- iii) do *respeito* pelos subordinados com o sentido de lhes dar toda a atenção necessária;
- iv) da *estimulação intelectual*, de desafio, de estimular os subordinados com novas metas e com novos métodos a alcançar.

O líder transformacional é, assim, respeitado pelos seus seguidores, é visto como uma pessoa de confiança e é encarado como um exemplo a seguir. Atua, não raras vezes como mentor dos seus seguidores, prestando atenção às suas necessidades de desenvolvimento profissional e auxiliando-os no desenvolvimento dos seus objetivos. O líder transformacional é proactivo, motiva os seus seguidores, aumenta o grau de compromisso dos mesmos para com a visão, a missão e os valores da organização, ao incrementar a relação entre os esforços dos seguidores e o alcance das metas organizacionais (Castanheira & Costa, 2007).

### **Liderança Transacional**

Esta liderança caracteriza-se por um sistema de recompensas e castigos administrados em função do cumprimento ou não dos objetivos propostos. A Liderança Transacional assenta no pressuposto de que a recompensa estimula a melhoria do desempenho, quer individual quer de grupo. Neste sentido, o líder transacional traça os modelos a seguir e castiga os subordinados que não cumpram o previamente estabelecido, o que implica uma verificação exigente e constante dos erros e lacunas para que, consecutivamente à sua ocorrência, exerça uma ação corretiva.

Podemos, assim, afirmar que os líderes transacionais conduzem e motivam os liderados na direção dos objetivos previamente estabelecidos, clarificando as funções de cada um e as exigências da tarefa (Barreto, 2009).

### **Liderança *Laissez-faire***

Esta caracteriza-se por uma certa apatia, por parte dos líderes, face aos problemas atuando somente quando os problemas se agravam. Caracteriza-se pela inexistência de comportamentos de liderança. Os líderes evitam envolver-se em assuntos importantes, estão ausentes quando são necessários e evitam tomar decisões.

Ao contrário das lideranças Transformacional e Transacional, na Liderança *Laissez-faire* não é possível encontrar um ambiente de trabalho com

objetivos definidos, pois o líder não assume qualquer plano de ação e adia tomar decisões importantes, ignorando as suas responsabilidades e autoridade (Barreto, 2009; Castanheira & Costa, 2007).

### **1.3. Lideranças nas organizações educativas**

A gradual autonomia das escolas exige equipas de direção que promovam uma dinâmica de colaboração nas escolas, capazes de ativar o trabalho em equipa dos docentes e o exercício da autonomia pedagógica, organizativa e de gestão das escolas. Neste sentido, o líder eficaz é o que “dá espaço de manobra”, permite que a organização “se movimente” promovendo iniciativas, contribui para que o local de trabalho seja, simultaneamente, um meio de desenvolvimento profissional (Bolívar, 2003). A liderança em contexto escolar é, deste modo, um fenómeno organizativo que torna possível, através de líderes formais ou informais, a melhoria permanente da instituição escolar e a resolução autónoma dos problemas detetados.

Na perspetiva de Formosinho & Machado (2000) a liderança em contexto escolar presume o questionamento do *status quo* das escolas, mas necessita, de igual modo, de um olhar otimista que, valorizando as pessoas, as tenha como capazes de questionar-se, de problematizar o quotidiano escolar, de perspetivar a escola e a ação educativa e de embarcar em estratégias transformadoras que já se enformam de princípios e valores que as pessoas partilham.

No caso concreto das lideranças escolares, estas podem ser perspetivadas com um enfoque específico no espaço das teorias organizacionais sobre liderança, pois segundo Costa (2000) citado por Abelha (2011, pp. 145-146), existem várias características que tornam as organizações escolares e respetivas lideranças diferentes, nomeadamente:

- i) *a liderança é dispersa, isto é, não se assume propriamente como um atributo do líder formal, mas antes como um fenómeno disperso que percorre os variados níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar; mais do que uma liderança única e exclusiva, faz mais sentido falar em lideranças e líderes, dispersos, mas presentes e activos na*

*disseminação das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas;*

- ii) é relativa, ou seja, a liderança não é encarada como um fenómeno de interpretação unívoca, mas sim como um fenómeno imbuído de ambiguidade, sendo, assim, compreendido de modos diversos no que concerne aos conteúdos, processos e estilos, atendendo aos diferentes contextos culturais, organizacionais ou situacionais onde ocorre;*
- iii) se deve associar à democracia escolar, tendo presente que o funcionamento da vida escolar se deve reger por procedimentos democráticos e princípios de igualdade de oportunidades, autonomia e justiça; prevê que a construção e organização dos processos de ensino e aprendizagem aconteçam de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional, assim a liderança escolar deverá desenvolver-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os actores educativos;*
- iv) implica colegialidade docente, isto é, reconhecimento da liderança enquanto processo que se desenvolve inter-pares; os apelos cada vez mais frequentes à colaboração docente, ao trabalho de co-construção do currículo, à reflexão partilhada sobre a acção, promovem não só o desenvolvimento de lideranças dispersas, como lançam aos líderes novos desafios de actuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais;*
- v) deve ser encarada enquanto saber especializado (que se aprende), isto é, a liderança assume-se como um conjunto de competências que se aprendem, sendo, deste modo, alvo de uma formação e de um saber especializado; esta aprendizagem diz respeito não só ao nível técnico e instrumental da liderança como, também ao nível da acção moral e de transformação (Sanchez, 1996) e da inteligência moral (Goleman, 1996);*
- vi) não é sinónimo de gestão, uma vez que vários são os líderes em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como imensos são os gestores escolares.*

Na literatura permanece uma concepção de liderança escolar que assenta no pressuposto de que a liderança da escola é sinónimo liderança do seu

diretor, contudo, segundo Hargreaves & Fink (2007), essa visão está ultrapassada, pois atualmente os sistemas educativos vivenciam mudanças e desafios demasiado exigentes para uma pessoa só, sendo imperiosa uma *liderança distribuída e sustentável*.

#### **1.4. O Diretor das Escolas de Formação de Professores**

Nesta secção abordaremos a organização do sistema educativo angolano e as Escolas de Formação de Professores tendo por referência a legislação em vigor, bem como o diretor das Escolas de Formação de Professores na perspetiva normativa vigente em Angola e segundo a perspetiva teórica de alguns autores.

#### **1.5. Organização do sistema educaticavo angolano**

De modo a caracterizarmos o sistema educativo angolano sustentamo-nos na Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola, Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro.

São considerados objetivos gerais da educação (artigo 3º):

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação cativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida;

- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

*Integridade, Laicidade, Democraticidade, Gratuitidade, Obrigatoriedade (o ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral – artigo 8º) e Língua (O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa – artigo 9º) são os princípios gerais que regem o sistema educativo de Angola (capítulo II).*

De acordo com o ponto 2 do artigo 10º da referida lei, o sistema educativo angolano estrutura-se em três níveis, nomeadamente: o *ensino primário*, o *ensino secundário* e o *ensino superior*. Antecede estes três níveis de ensino a *educação pré-escolar*, a qual se estrutura, tendo em consideração a idade das crianças, em dois ciclos, a saber: a *creche* e o *jardim infantil*. Note-se que a *organização, estrutura e funcionamento destes ciclos é objecto de regulamentação própria* (ponto 2 do artigo 13º). São objetivos do subsistema da educação pré-escolar (artigo 12º):

- a) *promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;*
- b) *permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;*
- c) *desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança.*

O **ensino primário** é de carácter obrigatório, unificado de seis anos, assegurando a preparação para a continuação dos estudos no ensino secundário. Oferece um ensino geral que comporta a *educação regular* (vai da

primeira à sexta classe e inicia-se aos seis anos de idade) e a *educação de adultos* (que tem como principal ambição a alfabetização, à qual se pode ter acesso a partir dos quinze anos de idade e é seguido da pós-alfabetização).

São objetivos específicos do ensino primário (artigo 18º):

- a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;*
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;*
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;*
- d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;*
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras*

No que respeita ao **ensino secundário**, este sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes (artigos 19º e 20º):

- O ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes e que tem como objetivos específicos, a saber: *a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário; b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes;*
- O ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes, cujos objetivos específicos são: *a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ ou no subsistema de ensino superior; b) desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.*

Note-se que o primeiro ciclo do ensino secundário possibilita, ainda, uma formação intermédia, com a duração de um a dois anos, para

profissionalização na docência, aos alunos que possuam diploma da nona classe do primeiro ciclo do ensino secundário geral que não tenham vontade ou não tenham oportunidade de ingressar no segundo ciclo do ensino secundário.

Acresce ainda saber que o segundo ciclo do ensino secundário oferece, ainda, duas formações profissionalizantes, a saber:

- *A formação média normal*, com quatro anos de duração (da décima à décima terceira classe) que se destina à *formação de professores para o ensino primário*;
- *A formação média técnica*, com quatro anos de duração (da décima à décima terceira classe) que se destina à formação de técnicos para os diferentes ramos da vida do país (por exemplo, agricultura, indústria, saúde, entre outras).

Sendo o nosso estudo empírico desenvolvido numa Escola de Formação de Professores, gostaríamos de realçar os objetivos do subsistema de formação de professores (artigo 27<sup>o</sup>), a saber:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;*
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;*
- c) desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.*

Importa salientar que para habilitar os docentes para lecionarem no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial, os mesmos terão de frequentar o designado Ensino Superior Pedagógico.

No que se refere ao **ensino superior** este *visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana* (artigo 35<sup>o</sup>).

O ensino superior encontra-se estruturado em *graduação* e *pós-graduação*. A *graduação* compreende o *bacharelato* (duração de três anos e oferece uma preparação científica fundamental em diferentes áreas, para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional) e a *licenciatura* (duração entre quatro a seis anos, conforme o curso, oferece uma preparação científica fundamental mais aprofundada, associada à iniciação à prática da investigação científica, em diferentes áreas; para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional).

A *pós-graduação* compreende a *pós-graduação académica* e a *pós-graduação profissional*. A *pós-graduação académica* comporta o *Mestrado* (duração entre dois e três anos que possibilita um enriquecimento de competências técnico-profissionais, associado a uma preparação para a prática da investigação científica, habilitando-os para a promoção do desenvolvimento nacional) e o *Doutoramento* (tem entre quatro a cinco anos de duração, oferece um amplo enriquecimento de competências técnico-profissionais, associado a uma preparação aprofundada para a prática da investigação científica mais elaborada e habilitando-os para a promoção da ciência e tecnologia e do desenvolvimento nacional).

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

## **1.6. Escolas de Formação de Professores em Angola**

Segundo o Decreto-Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio, as Escolas de Formação de Professores são escolas secundárias do II ciclo, orientadas fundamentalmente para a formação inicial de professores habilitados para o exercício da função docente em, pelo menos, duas disciplinas do I ciclo do ensino secundário (ponto 4 do artigo 2º). Podem, ainda, realizar ações de formação contínua e de ensino à distância destinadas aos professores e agentes da educação do I ciclo do ensino secundário, de acordo com uma programação elaborada para o efeito.

O subsistema de Formação de Professores rege-se pelos seguintes princípios, designadamente o princípio:

- i) da formação global,
- ii) da flexibilidade,
- iii) da prática,
- iv) do envolvimento construtivo com a comunidade
- v) da participação democrática (artigo 3º).

As escolas de formação de professores dependem metodologicamente do Instituto Nacional de Formação de Quadros e administrativamente das respetivas Direções Provinciais de Educação.

Convém destacar que desde de 1978 e até à entrada em 31 de dezembro de 2001 da Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola, os designados Institutos Médios Normais e os Institutos Nacionais de Educação Física eram instituições vocacionadas para a formação de professores de nível médio que exerceriam funções nas escolas do ensino de base (regular e de adultos).

Os candidatos à frequência dos Institutos Médios Normais tinham de ter a oitava classe do ensino de base ou o equivalente em termos de idade (dos 13 aos 17 anos) para os cursos regulares, e acima de 18 anos para os cursos reservados a trabalhadores.

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

Atualmente, e como já referido anteriormente, no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro), a formação de docentes realiza-se através do sistema unificado cuja estrutura integra o subsistema de formação de professores. Assim, os cursos de nível médio de

formação de professores são ministrados na Escola de Formação de Professores.

### **1.7. O diretor das Escolas de Formação de Professores: perspectiva legislativa**

As escolas de Formação de Professores são dirigidas, segundo o 26º artigo do Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio, por um diretor (que deve possuir formação superior em Ciências de Educação), coadjuvado por um subdiretor pedagógico (que deve, igualmente, possuir formação superior em Ciências de Educação) e um subdiretor administrativo. Diretor e subdiretores são nomeados, em comissão ordinária de serviço, por um período de quatro anos, pelo Ministério da educação, sob proposta do respetivo Governador Provincial. De acordo com o ponto três do mesmo artigo, os titulares dos órgãos de direção são detentores de formação superior e exercem os cargos em regime de exclusividade de funções, possuindo, no mínimo, três anos de experiência docente e boa avaliação de desempenho.

No que respeita às competências do diretor de Escola de Formação de Professores, as mesmas encontram-se plasmadas no artigo 2º do Regulamento Interno do Instituto Médio Normal, a saber:

- a) Planificar, dirigir, organizar, controlar e avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem, para o bom funcionamento dos mesmos;
- b) Cumprir e fazer cumprir rigorosamente o presente regulamento, toda a legislação pertinente e diretrizes do Ministério da educação;
- c) Elaborar o plano anual de atividades da escola, assim como o relatório semestral de cada ano letivo incluindo a informação sobre a prova de seleção;
- d) Definir e verificar as necessidades corretas da escola: meios de ensino, equipamento, entre outros, a ser enviado à Direção Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia, com cópia à Direção Nacional de Formação de Quadros;
- e) Apoiar e participar na formação contínua dos professores e estimular as suas iniciativas;

- f) Avaliar anualmente o trabalho do corpo docente através do parecer do conselho de direção e informar a Direção Nacional de formação de quadros (atual Instituto Nacional de Formação de Quadros);
- g) Presidir ou delegar a presidência das reuniões assim como representar ou delegar representação do IMN em todos os atos oficiais;
- h) Incentivar a realização de atividades extraescolares;
- i) Realizar outras atribuições que lhe forem cometidas superiormente.

### **1.8. O diretor das Escolas de Formação de Professores: perspectiva teórica**

Na linha de pensamento teórico de Marphy (1990) o diretor é como um “arquitecto organizacional, isto é, como alguém que actua permanentemente sobre as pessoas, as estruturas e os processos, a fim de tornar possível a tarefa nuclear das organizações escolares, ou seja, o trabalho educativo com os alunos” (citado por Gaspar & Diogo, 2012, p. 41).

O papel desempenhado pelo diretor, enquanto representante do poder central (Estado e Ministério da Educação), reveste-se de alguma controvérsia. Maroy, sustentando-se em estudos desenvolvidos por Osborn *et al.* (2000) e Ness *et al.* (2003), defende que as políticas educativas recentes “tendent a mettre l'accent sur l'accountability (reddition de comptes), le besoin d'élever et de prédéfinir des schools standards et les normes de d'accomplissement des élèves; il on résulte une pression à la performativité de l'activité enseignante et apprenante.” (2006, p. 129).

Apesar de a racionalidade continuar a ser valorizada, reduz-se à dimensão instrumental, privilegiando-se a “performatividade” (Ball, 2003), onde o que importa são os resultados tangíveis, mensuráveis e justificáveis, isto é, os resultados passíveis de responder às múltiplas exigências (prestação de contas) e avaliação solicitadas por diversas entidades educativas (Maroy, 2006).

Outro efeito desta regulação remete para a multiplicidade de atividades afetas ao desempenho do cargo de diretor em contexto escolar e resultantes de diferentes concepções, designadamente:

- A burocrática, estatal e administrativa;
- A corporativa, profissional e pedagógica;
- A conceção gerencialista;
- A conceção político-social.

O conceito de regulação, aplicado no contexto educativo por Barroso (2006), pretende descrever dois fenómenos diferenciados e interdependentes, a saber: *i)* o modo como se produzem e aplicam as regras que orientam a ação dos atores; e *ii)* o modo como esses atores apropriam e transformam as regras. O primeiro fenómeno pressupõe uma *regulação institucional*, normativa ou de controlo (regras, discursos ou procedimentos de uma autoridade que orienta as ações e interações dos atores); por sua vez, o segundo fenómeno remete para uma *regulação situacional*, ativa ou autónoma dos atores.

Segundo Brito (1991, citado por Gaspar & Diogo, 2012) são vários os domínios e as questões com que um diretor escolar tem de lidar, nomeadamente aspetos relacionados com a *gestão pedagógico/didática*, *gestão administrativa e financeira* e a *gestão funcional e dos espaços* (Quadro 2).

Áreas de gestão	Descrição
Gestão pedagógico/didática	Contempla todas as atividades, projetos, recursos, órgãos e serviços diretamente relacionados com o ensino e a educação. Questões como: - Relações interpessoais; - Métodos de ensino; - Processo de ensino-aprendizagem; - Direção de turma e tutoria dos alunos; - Avaliação escolar (dos alunos; dos processos; dos materiais da escola); - Plano de formação contínua dos professores e do pessoal não-docente; - Etc.
Gestão administrativa e financeira	- Gestão do orçamento (aplicar racionalmente verbas para a gestão dos espaços, para a gestão pedagógica e para a manutenção e gestão administrativa); - Gestão de recursos humanos e materiais (inventariar recursos humanos e materiais, necessidades da escola ...); - Angariação gestão dos recursos financeiros (estabelecer protocolos, acordos, relações informais, promover e vender serviços próprios; angariar subsídios e receitas...)
Gestão funcional e dos espaços	- Preservar a qualidade do espaço e dos equipamentos; - Rentabilizar e adaptar os espaços á sua função; - Qualificar os espaços

Quadro 2: Áreas de gestão escolar (Adaptado de Gaspar & Diogo, 2012, pp. 40-41).

Corroborando a perspectiva de Gaspar & Diogo (2012) o exercício da gestão escolar por parte do diretor, pode valorizar fundamentalmente a racionalidade das práticas administrativas, em detrimento da sua justificação educativa. Ou, em contrapartida, pode a gestão escolar levada a cabo pelo diretor orientar-se por um referencial predominantemente educativo que sirva de fundamento às decisões e às ações dos seus atores.

Neste sentido, para o desempenho das suas funções, cabe ao diretor escolar a construção de um programa próprio sobre a educação e o modo como irá desempenhar a sua liderança, traduzindo-se esse programa em ações ao nível: *i)* das políticas educacionais definidas legalmente pelo governo; *ii)* dos desafios educacionais apresentados pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento; *iii)* dos desafios de orientação e formação de crianças, jovens e adultos face à sociedade atual. (Lück, 2009).

Com efeito, a ação da escola é passível de ser construída no sentido da construção da sua própria autonomia. Para tal, a comunicação conjugada com uma forte liderança são contributos fulcrais para uma gestão eficaz da organização escolar e da qualidade dos serviços prestados, pois como afirma Sergiovanni “a eficácia da escola pode ser definida de forma genérica como a obtenção de elevados níveis de reflexão pedagógica, o desenvolvimento de relações caracterizadas pelo carinho e pela civildade e o aumento dos níveis de qualidade” (2004, p. 45).

Assim, entendemos que a organização escolar, com as especificidades que lhe são inerentes e, enquanto coletividade de “afetos”, carece de uma gestão e de um líder que ambicionem alcançar a eficácia, num contexto de participação e colaboração de todos os atores. A este propósito, Uribe (2005) explicita-nos a relevância de uma liderança adequada para a eficácia da gestão escolar:

“um ponto de destaque nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Acontece que estamos sendo espectadores e/ou atores, pelo menos conceptualmente, de uma transição entre uma linha de liderança mais tradicional, denominada transaccional, que mantém linhas de

hierarquia e controle (de modo burocrático), e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega.” (2005, p. 109).

Diogo (2004) defende que no contexto das lideranças organizacionais a unidade dos diversos atores como forma de promover a concretização dos objetivos educacionais pretendidos, referindo que:

“o papel das lideranças das escolas será o de as saber preparar para construir um projeto que antecipe o futuro, e que, como tal, exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria.” (2004, p. 272).

Nesta linha de pensamento, Bento & Ribeiro (2012, p. 11) consideram que “um líder escolar deve ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la a todos os elementos da comunidade educativa e conseguir que estes a adotem e se mobilizem para a concretizar.”

Em suma, concluímos que ao líder (neste caso particular ao diretor) deverá estar inerente uma forte presença na organização escolar aliada a uma consciência e ação de agente de mudança, dado que, em última instância, a ele se lhe atribui a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da instituição.

## **CAPÍTULO 2 | METODOLOGIA**

Finalizada a revisão de literatura que sustenta, neste capítulo serão apresentados, novamente, a problemática e objetivos de investigação, a natureza da investigação, os motivos que levaram à seleção dos participantes, a estratégia de investigação adotada e as técnicas de recolha e de análise dos dados.

### **2. Enquadramento Metodológico**

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho.” (Quivy & Campenhoudt, 2003, pp. 120-121). Neste sentido, ambicionamos com o enquadramento metodológico explicitar as opções metodológicas tomadas no nosso estudo empírico.

#### **2.1. Problema e objetivos de investigação**

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

*Como é que docentes de uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela percebem a liderança protagonizada pelo diretor?*

De forma a encontrar resposta para o problema de investigação, anteriormente formulado, gizámos os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Caracterizar o modo como docentes de uma Escola de Formação de Professores 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 de Formação de Professores do Município de Benguela.

## **2.2. Natureza do estudo**

Qualquer opção metodológica tem que ter em conta a natureza do estudo e o tipo de informação que se pretende obter, de modo a serem selecionados os procedimentos adequados à obtenção de conhecimentos sobre uma determinada realidade específica.

Tendo presente que os objetivos do nosso estudo se situam no âmbito da compreensão do fenómeno estudado dentro do seu contexto (O diretor de uma Escola de Formação de Professores enquanto líder: percepções de professores) selecionámos para o efeito uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa.

Segundo Freixo, a ambição da investigação qualitativa é "descrever ou interpretar mais do que avaliar" (2011, p.146). A utilização deste método permite compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências uma vez que enfatiza "a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11).

Contudo, como complemento aos instrumentos de recolha de dados utilizámos, uma técnica inerente à investigação quantitativa – o questionário – por este complementar informação pertinente para a consecução dos objetivos a que nos propusemos.

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

O nosso estudo empírico decorreu durante o ano letivo de 2014, e desenvolveu-se numa Escola de Formação de Professores do Município de Benguela, cujo corpo docente era constituído por cento e sessenta e nove (169) docentes. O inquérito por questionário foi administrado a um conjunto de cem (100) professores, selecionados de forma aleatória entre os lecionavam as diferentes classes: 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup>. No total foram-nos devolvidos setenta e um (71) questionários, dentro do prazo estipulado. Todavia, eliminámos seis (6) questionários pelo facto de não apresentarem respostas a mais de 10% das questões. Assim, no total validámos sessenta e cinco (65) questionários, os quais correspondem à nossa amostra.

O principal objetivo do inquérito por questionário era compreender *perceções de professores de uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela sobre a liderança protagonizada pelo diretor.*

Subjacentes à seleção destes participantes estiveram variados fatores, particularmente:

- i)* questões de acessibilidade devido à proximidade geográfica da nossa área de residência o que nos permitiu uma acesso mais fácil e frequente à escola em análise;
- ii)* conhecimento pessoal da escola em questão, aspeto que possibilitou maior facilidade de acesso a determinados dados;
- iii)* questões de disponibilidade e interesse manifestados pelo diretor da referida escola de formação de professores, com o qual estabelecemos inicialmente um contacto informal e posteriormente um contacto formal (ver Anexos 1 e 2).

### **2.4. Estratégia de investigação adotada**

Tendo em consideração a problemática e os objetivos de investigação formulados para o desenvolvimento do nosso estudo optámos por uma estratégia de investigação essencialmente de natureza qualitativa: o *estudo de*

caso, por considerarmos que o estudo individual e específico do problema, dentro da realidade de um mesmo contexto permite contextualizar esta opção.

Sendo o estudo de caso particularmente apropriado para investigadores individuais, uma vez que possibilita que um determinado aspeto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado (Bell, 1997), alguns investigadores questionam a validade externa dos resultados dos estudos de caso. Contudo, Ponte (2006):

“defende que, as críticas de alguns investigadores à impossibilidade de generalizações sobre a forma de leis gerais, assentes numa tradição positivista que dominou durante muito tempo a investigação em Educação, não fazem sentido uma vez que o objetivo de um estudo de caso não é a generalização, mas sim a produção de conhecimento sobre situações específicas” (citado por Nogueira, 2013, p. 61).

A incapacidade de generalização estatística das conclusões obtidas é uma realidade subjacente ao estudo de caso que se deve ter em consideração. Contudo, Stake (2007) relativiza esta ideia reconhecendo que há certos graus de generalização que são possíveis, diferenciando mesmo pequenas generalizações de grandes generalizações. Na mesma linha de pensamento teórico, Pardal & Correia, atribuem ao estudo de caso alguma capacidade de generalização, afirmando que:

“os estudos de caso, viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos, permitem compreender, naquela situação, o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que podem abrir caminho, sob condições limitadas, a algumas generalizações empíricas de validade transitória”. (1995, p. 22).

A este propósito, Merriam (1988) afirma que um estudo de caso é uma descrição analítica, intensiva e globalizante que procura dar ênfase ao que é essencial, único e característico no caso em estudo. No entanto, não sendo possível um conhecimento total do caso (Stake, 2007), cabe ao investigador decidir o nível de profundidade de conhecimento que pretende alcançar, de modo a atingir os objectivos de investigação previamente traçados.

Em suma, a opção pelo estudo de caso esteve diretamente relacionada com o facto de ambicionarmos compreender o fenómeno em estudo – *liderança em contexto escolar* – em um contexto real – *Escola de Formação de Professores do Município de Benguela* –, sem exercer qualquer tipo de controlo sobre a situação em análise, conscientes de que o produto final seria, sobretudo, de natureza descritiva e analítica.

## **2.5. Técnicas de recolha de dados**

As diferentes técnicas de recolha de dados foram equacionadas tendo em consideração os objetivos propostos, bem como a natureza do objeto de estudo. Neste sentido, seleccionámos como principal técnica de recolha de dados o inquérito por questionário e como meio complementar a análise documental e a observação direta.

### **2.5.1. Inquérito por questionário: MLQ**

A técnica de inquérito por questionário foi a técnica de recolha de dados privilegiada no nosso estudo empírico. Segundo Pardal & Correia (1995), esta técnica de investigação apresenta as seguintes vantagens: *i)* reduzidos custos financeiros; *ii)* garantia do anonimato; e *iii)* resposta aquando da disponibilidade do inquirido.

Porém, e cientes que é necessário que o investigador reconheça as dificuldades da técnica do questionário, os autores supracitados apresentam as seguintes limitações no que respeita à utilização do inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, a saber: *i)* impossibilidade de adaptação das questões às características individuais dos inquiridos; *ii)* impossibilidade, por parte do investigador, de pedir esclarecimentos sobre assuntos que se revelem menos compreensíveis; e *iii)* impossibilidade de garantir a resposta individual, sem consulta de documentos.

No caso específico deste estudo, utilizámos o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) da autoria de Bernard M. Bass & Bruce J. Avolio (ver Anexo 3), pois é um instrumento validado por diferentes estudos (Avolio & Bass, 2004, Barreto, 2009, Castanheira & Costa 2007), que tem como objetivo identificar tipos de liderança e comportamentos de eficácia associados ao sucesso individual do líder e da organização.

O MLQ, na sua versão atual, apresenta nove categorias que se organizam por três estilos de liderança:

- i) a Liderança Transformacional;
- ii) a Liderança Transacional;
- iii) a Liderança *Laissez-Faire*.

O questionário reúne, igualmente, uma avaliação dos Resultados da Liderança em três categorias a que os autores designam por: *Esforço Extra*, *Eficácia* e *Satisfação* (Avolio & Bass, 2004), conforme se ilustra na Tabela 1.

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

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

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

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

**Tabela 2:** Escala do MLQ.

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

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

Foram ainda incluídas no questionário (Anexo 3) por nós administrado três questões de modo a conseguirmos dados sobre a caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes.

### **2.5.2. Análise documental**

A análise documental foi outra das técnicas utilizadas nesta investigação. Bardin (2009), define a análise documental como uma operação ou conjunto de operações cujo objetivo principal é o tratamento da informação contida em diferentes documentos acumulados para posterior consulta e utilização.

O recurso à análise documental pode revelar-se muito importante por possibilitar o acesso a um conhecimento mais profundo e detalhado de determinadas realidades e por permitir complementar as observações e o questionário. Guba & Lincoln, citados por Lucke & André (1986), apontam alguns aspectos a favor da análise documental, nomeadamente o facto de constituir uma: *i)* fonte de informação rica e estável, podendo os documentos ser consultados repetidamente; *ii)* fonte de informações contextualizadas, facilitando elementos sobre o próprio contexto; *iii)* técnica que apresenta custos reduzidos.

Neste sentido, o Regulamento Interno da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela permitiu-nos caracterizar a escola e a sua organização, no que respeita à estrutura e recursos físicos e humanos, à sua organização pedagógica e administrativa, assim como ao meio socioeconómico em que se encontra inserida.

### **2.5.3. Observação direta não estruturada**

Segundo Goetz & LeCompte (1988) a observação possibilita uma proximidade continuada no tempo com os fenómenos a estudar e, com o passar do tempo, a empatia e a confiança mútua que se espera estabelecer entre o investigador e os participantes no estudo poderão permitir uma melhor compreensão da realidade tal como esta é percebida por eles.

Como mencionam Pardal & Correia (1995), podem considerar-se diferentes modalidades de observação, tendo em consideração o tipo de participação do observador na realidade estudada e o grau de estruturação com que se apresenta. No que concerne à participação do observador, este

pode assumir graus de participação muito variados nas situações em análise, podendo permanecer exterior às ocorrências observadas ou integrando-se nelas. Num tipo de observação não-participante o observador mantém-se, fundamentalmente, como um espectador, enquanto numa observação participante o observador vivencia a situação a partir do seu interior, possibilitando um nível mais elevado de precisão na informação.

No presente estudo, procurou-se adoptar uma postura de observação direta não-participante, cientes de que uma observação não-participante não anula totalmente a possibilidade de momentos em que podem emergir situações de observação mais participada porque poderá ser difícil eliminar o impacto da nossa presença.

No que respeita ao grau de estruturação podem considerar-se a *observação não estruturada* e a *observação estruturada*, sendo que numa observação não-estruturada, o investigador age livremente, não se socorrendo de meios técnicos para a realizar. Numa observação do tipo estruturada, o investigador opera com elementos considerados relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo, de forma sistematizada, recorrendo a meios técnicos aperfeiçoados que possibilitem diminuir o grau de subjectividade e aumentar a precisão.

No presente estudo, procedeu-se a uma observação direta e não estruturada que nos permitiu estabelecer um contacto direto com o contexto onde decorreu o estudo empírico, facilitando o acesso a documentos estruturantes da organização, designadamente o Regulamento Interno, bem como a caracterização da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela.

## **2.6. Técnicas de tratamento de dados**

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a análise de dados significa, interpretar e atribuir sentido a todo o material de que se dispõe e que foi obtido através da recolha de dados. Neste sentido, a técnica de tratamento de dados privilegiada foi a análise estatística simples.

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

“A análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes são obtidos por meio de um inquérito por questionário” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 224), o que realmente se verificou no nosso estudo, aquando da administração de um inquérito por questionário a um conjunto de professores de uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela. Na perspetiva teórica dos autores acima mencionados, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são mais do que simples métodos de apresentação de resultados. Todavia, essa apresentação variada dos dados não pode nem deve substituir a "reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, 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 que enforma esta investigação realizou-se numa Escola de Formação de Professores do Município de Benguela, no ano letivo de 2014. Assim, na primeira parte deste capítulo iremos apresentar os dados relativos à caracterização a instituição e, na segunda parte, os dados recolhidos através da aplicação e tratamento do questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004).

A apresentação dos dados do questionário encontra-se organizada em cinco secções, a saber: caracterização pessoal e profissional dos respondentes, Liderança Transformacional, Liderança Transaccional, Liderança *Laissez-faire* e Resultados da Liderança. Estes resultados são apresentados em tabelas e gráficos de modo a facilitar a leitura e a interpretação dos dados.

Como já referimos no capítulo anterior, o questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004) é um instrumento de fácil aplicação, organizado em 45 asserções que remetem para diferentes comportamentos do diretor relacionados com os três tipos de liderança (Transformacional, Transaccional e *Laissez-faire*) ou com os Resultados da Liderança.

### **3. A Escola de Formação de Professores do Município de Benguela**

Os dados referentes à caracterização da Escola de Formação de Professores onde decorreu o nosso estudo empírico resultam da observação direta, aquando das visitas realizadas ao local, e da consulta do respetivo Regulamento Interno. Assim, começamos por informar que a Escola de Formação de Professores se localiza na zona urbana no Município de Benguela e a sua criação data dos finais da década de 1970 (ver Imagem 1).

Esta instituição é de natureza pública e a sua estrutura física é constituída por um edifício sede localizado no Município de Benguela e duas estruturas anexas, uma no Município do Cubal, a 150 km a leste da capital da Província de Benguela, e outra na comuna do Dombe-Grande, Município da Baía-farta a

cerca de 60 km a sul da sede da Província de Benguela. O estudo empírico decorreu nas instalações da escola sede, cujo horário de funcionamento letivo decorre em três períodos, designadamente: o da manhã, das 7h15 às 12h45, o da tarde das 13h00 às 18h00 e o da noite das 18h10 às 22h00.



**Figura 1:** Localização da Escola de Formação de Professores.

### 3.1. Características socioeconómicas da comunidade educativa

A comunidade educativa que frequenta a Escola de Formação de Professores do Município de Benguela (escola sede) é oriunda de um estatuto socioeconómico médio, residindo maioritariamente na zona urbana. As principais atividades de subsistência da população estão associadas à agricultura, à pesca, ao comércio e à indústria.

### 3.2. Recursos físicos e materiais

O edifício sede da Escola de Formação de Professores em análise é constituído por 14 salas de aula, 1 gabinete do Diretor, 1 gabinete do subdiretor administrativo, 1 gabinete do subdiretor pedagógico, 1 sala de professores, 1 sala de arrecadação de materiais didáticos, 1 secretaria pedagógica para trabalhos internos, 1 sala de Informática equipada com Internet de banda larga acessível em 4 computadores, 1 Centro de Recursos, 1 sala de arquivos da instituição, 1 secretaria para o atendimento ao público e aos professores, 1

cantina, 1 sala anexa para assembleias (anfiteatro) e 1 terreno baldio para prática de desportos.

As instalações sanitárias caracterizam-se por 2 casas de banho, com cinco divisões, afetas aos professores, 2 casas de banho, com cinco divisões, afetas aos alunos e 1 casa de banho destinada ao pessoal administrativo.

Em termos de dispositivos auxiliares à prática letiva, os professores têm à sua disposição: 5 televisores por satélite, 2 projetores, 5 retroprojetores e 10 computadores (desktop).

### **3.3. Recursos humanos**

No ano letivo de 2014 frequentavam a Escola de Formação de Professores 2873 alunos, dos quais 1581 eram do sexo masculino e 1292 do sexo feminino. Estes alunos encontravam-se distribuídos por 55 turmas dispersas por quatro anos de escolaridade: 10.<sup>a</sup>, 11.<sup>a</sup>, 12.<sup>a</sup> e 13.<sup>a</sup> classes.

A equipa pedagógica era constituída por um total de 169 professores, dos quais 67 eram do sexo feminino e 102 do sexo masculino. Do conjunto destes docentes alguns exerciam cargos, designadamente:

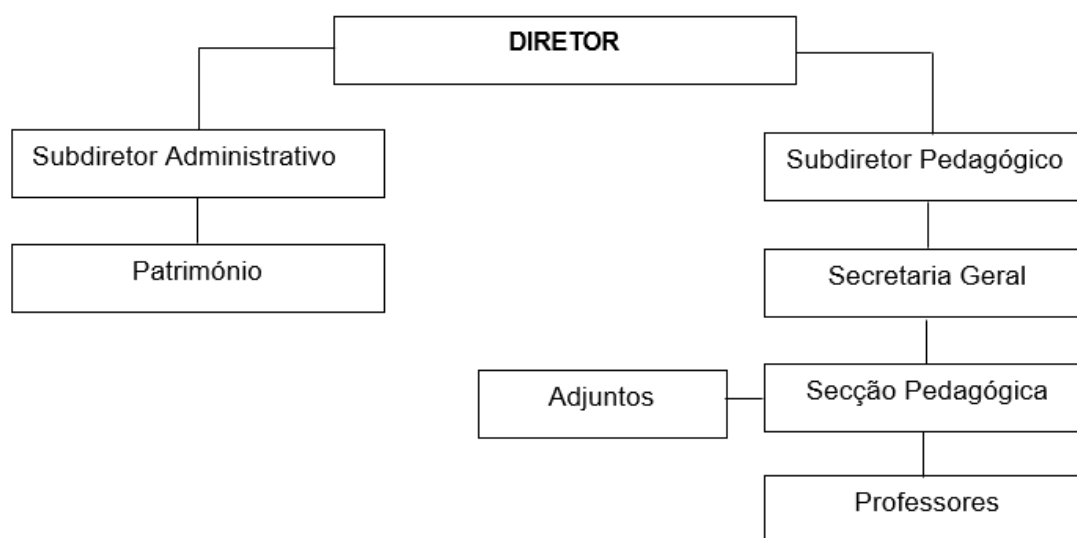
- 3 eram coordenadores de turnos;
- 6 eram de coordenadores de cursos;
- 1 era coordenador de Desporto Escolar;
- 1 era coordenador de curso à distância;
- 18 eram coordenadores de disciplina;
- 1 era chefe de secretaria.

A equipa não docente era constituída por um conjunto de 30 elementos distribuídos no exercício dos seguintes cargos:

- 1 administrativo do património;
- 15 secretariado;
- 2 área técnica;
- 8 auxiliares de limpeza;
- 4 segurança.

A equipa de direção era constituída por cinco elementos, a saber: 1 Diretor (licenciado em História), 1 Subdiretor Administrativo (mestre em Supervisão Pedagógica), 1 Subdiretor Pedagógico (mestre em Supervisão Pedagógica), 1 Adjunto (licenciado em Gestão Económica – ramo empresarial) e 1 Adjunto (mestre em Gestão de Projetos).

A estrutura organizativa da Escola de Formação de Professores em estudo poderá esquematizar-se de acordo com a Figura 2:



**Figura 2:** Organograma da Escola de Formação de Professores em estudo.

Ao exercício do cargo de diretor estão inerentes diversas tarefas das quais destacamos as que se situam no âmbito da organização, do planeamento, da coordenação, do controlo. Todavia, o diretor é diretamente coadjuvado pelos subdiretores a quem atribui a realização de tarefas, em consonância com a legislação em vigor (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro) e o definido em Regulamento Interno.

### 3.4. Resultados da Aplicação do Questionário MLQ

O questionário MLQ foi aplicado a um conjunto de 100 professores dos 169 que, no ano letivo de 2014, lecionavam na Escola de Formação de Professores do Município de Benguela e respondido por 65 professores, os quais constituem a amostra do nosso estudo empírico.

O questionário estava estruturado em duas secções: uma que pretendia recolher elementos para a caracterização pessoal e profissional dos professores inquiridos e outra que se reportavam a exemplos de comportamentos (45 asserções) sobre os quais os professores eram solicitados a se pronunciarem, tendo por referência o estilo de liderança do diretor da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela.

### 3.5. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes

Os professores respondentes foram questionados relativamente a aspetos como: sexo, tempo de serviço docente, habilitações académicas e especialidade da formação. Os dados recolhidos da aplicação do questionário aos 65 professores respondentes encontram-se sistematizados na Tabela 3.

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

Aspetos		Frequência	Percentagem (%)
Sexo	<b>Masculino</b>	<b>39</b>	<b>60,00</b>
	Feminino	26	40,00
Tempo de serviço docente (anos)	1-3 anos	6	9,23
	4-6 anos	9	13,85
	<b>7-18 anos</b>	<b>31</b>	<b>47,69</b>
	19-30 anos	11	16,92
	31-40 anos	8	12,31
Habilitações académicas	Bacharelato	5	7,69
	<b>Licenciatura</b>	<b>40</b>	<b>61,53</b>
	Pós-graduação	10	15,39
	Mestrado	10	15,39
Especialidade da formação	Desporto e Educação Física	1	1,54
	<b>Ciências da Educação</b>	<b>42</b>	<b>64,61</b>
	Supervisão Pedagógica	8	12,30
	Sup. Pedag. Admin. Escolar	10	15,39
	Direito	2	3,08
	Psicologia Clínica e Saúde	1	1,54
	Gestão de Empresas	1	1,54

A leitura da tabela permite-nos concluir que os professores respondentes, do sexo masculino (**60%**) prevalecem sobre o feminino (**40%**), contradizendo diversos estudos no campo das Ciências da Educação que associam a docência a uma atividade desenvolvida por professores do sexo feminino (Lang, 2008; Montero, 2005; Nóvoa, 1995).

Quanto ao tempo de serviço docente, verifica-se que a maioria dos participantes se distribui pelo intervalo de tempo dos 7-18 anos (**47,69%**).

Nos intervalos de tempo de 0-3 e 4-6 anos de serviço encontravam-se (**23,08%**) dos professores respondentes, pelo que podemos concluir que a generalidade dos professores respondentes possuía vários anos de serviço docente, revelando uma estabilidade do corpo docente.

A licenciatura é o grau académico de mais de metade dos professores respondentes (**61,53%**), seguindo-se a pós-graduação e o mestrado com igual valor percentual (**15,39%**) e o bacharelato com (**7,69%**).

A área de especialização em Ciências da Educação é a mais frequente entre os professores respondentes, distribuindo-se por 4 dos docentes portadores do grau bacharelato e por 38 dos portadores do grau de licenciatura. A área de especialização dos 10 professores respondentes com pós-graduação é em Supervisão Pedagógica e Administração Escolar. Por sua vez, 8 professores respondentes com mestrado realizaram-no na área de Supervisão Pedagógica, 1 na área de Psicologia Clínica e Saúde e 1 na área de Gestão de Empresas. Dos restantes professores, 2 são licenciados em Direito e 1 é bacharel na área de Desporto e Educação Física.

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

A apresentação dos resultados referente aos tipos e resultados de liderança organiza-se em função da sua distribuição por tipos de liderança, resultados da liderança, categorias e asserções (Tabela 4). Os resultados são agrupados por tipo de liderança e categoria, os valores apresentados em tabelas e na forma de frequência e percentagem.

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

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

### 5.2.1. Liderança Transformacional

A Liderança Transformacional ramifica-se em cinco categorias às quais estão, a cada uma, associadas quatro asserções. As categorias são designadamente: Atributos de influência idealizada (IIA); Comportamento de influência idealizada (IIB); Motivação inspiracional (IM); Estimulação intelectual (IS) e Consideração individual (IC). Em suma, a Liderança Transformacional pressupõe líderes com uma visão pessoal e energia fortes, que inspiram os liderados, e transmitem um impacto significativo nas organizações (Bass, 1990).

A categoria Atributos de influência idealizada (IIA) remete para líderes transformacionais que, pela forma como exercem o seu poder e a sua influência sobre os liderados, são considerados pessoas e líderes excepcionais. Como tal, os liderados tendem a confiar completamente no líder e a identificar-se com a visão e missão por ele preconizadas (Barreto, 2009). Estes líderes

tendem a valorizar os interesses do grupo em detrimento dos interesses pessoais e, por conseguinte, são percebidos como inspiradores de orgulho, de sentido de poder e de confiança.

Na Tabela 5 apresentam-se os dados referentes à categoria Atributos de influência idealizada (IIA) e as asserções que lhe correspondem no questionário MLQ, estando os valores apresentados na forma de frequência (F) e de 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=65)	4	6,15	9	13,85	20	30,77	16	24,62	9	13,85	7	10,77
18. Vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo. (n=65)	5	7,69	10	15,38	13	20,00	20	30,77	14	21,54	3	4,65
21. Age de forma a inculcar respeito por ele. (n=65)	4	6,15	9	13,85	16	24,62	20	30,77	11	16,92	5	7,62
25. Exibe um sentido de poder e de confiança. (n=65)	1	1,54	13	20,00	14	21,54	16	24,62	16	24,62	5	7,62

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

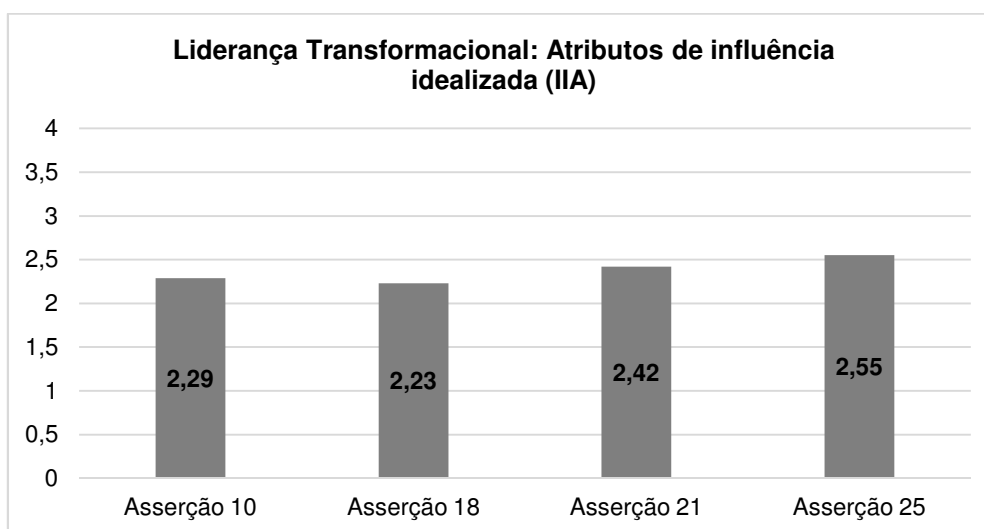
Observando a tabela e, em particular, a asserção o diretor “Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele” verificamos que 6,15% dos professores respondentes assinalaram a opção de resposta “Nunca”, 13,85% a opção “Raramente”, 30,77% a opção “Algumas vezes”, 24,62% a opção “Muitas vezes”, 13,85% a opção “Frequentemente” e que 10,77% dos professores não assinalou qualquer resposta.

Na asserção o diretor “Vai para além dos seus interesses próprios para o bem do grupo”, 7,69% dos professores respondentes consideraram a opção “Nunca”, 15,38% a opção “Raramente”, 20,00% a opção “Algumas vezes”, 30,77% a opção “Muitas vezes”, 21,54% a opção “Frequentemente” e 4,65% dos professores não considerou qualquer opção.

Para a asserção o diretor “Age de forma a inculir respeito por ele”, 6,15% dos respondentes associaram-se à opção “Nunca”, 13,85% à opção “Raramente”, 24,62% à opção “Algumas vezes”, 30,77% à opção “Muitas vezes”, 16,92% à opção “Frequentemente” e 7,62% dos professores não responderam.

Relativamente à asserção o diretor “Exibe um sentido de poder e de confiança”, 1,54% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 20,00% à opção “Raramente”, 21,54% à opção “Algumas vezes”, 24,62% às opções “Muitas vezes” e “Frequentemente” e 7,62% dos respondentes não assinalou qualquer opção.

Uma análise direta da distribuição dos dados da tabela permite-nos concluir que, de acordo com a perceção dos professores respondentes, o diretor revela comportamentos compatíveis com a categoria Atributos de influência idealizada (IIA), dado que a tendência de resposta se situou nas opções de resposta “Algumas vezes” e “Muitas vezes”, destacando-se nas asserções 21 e 25. Para melhor visualizarmos esta inferência apresentamos na forma de gráfico a média aritmética de cada uma das asserções desta categoria.



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

O Gráfico 1 permite-nos confirmar que a média das respostas nas quatro asserções desta categoria foi superior a 2, considerando que a escala que variava entre 0 (mínimo) e 4 (máximo). Com efeito, as asserções 21 e 25 foram as que obtiveram maiores valores de média (2,42 e 2,45 respetivamente), logo os professores respondentes percecionam que, algumas e muitas vezes, o diretor: “Age de forma a incutir respeito por ele” e “Exibe um sentido de poder e de confiança”.

A categoria Comportamentos de influência idealizada (IIB) refere-se a líderes transformacionais capazes de inspirar e dinamizar os liderados, instruindo-os, proporcionando-lhes atenção pessoal e fomentando diálogos e discussões sobre valores e convicções. Estes líderes tendem a manifestar uma conduta coerente entre os comportamentos e as respetivas consequências éticas e morais das decisões tomadas de forma ponderada. O espírito coletivo de missão e o sentido de oportunidade são valorizados por estes líderes. (Barreto, 2009).

A Tabela 6 reflete 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=65)	10	15,38	15	23,08	14	21,54	11	16,92	10	15,38	5	7,69
14. Realça a importância de se ter um forte sentido de missão. (n=65)	1	1,54	16	24,62	6	9,23	15	23,08	21	32,31	6	9,23
23. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões. (n=65)	2	3,08	11	16,92	19	29,23	16	24,62	11	16,92	6	9,23
34. Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo. (n=65)	3	4,62	10	15,38	7	10,77	18	27,69	22	33,85	5	7,69

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

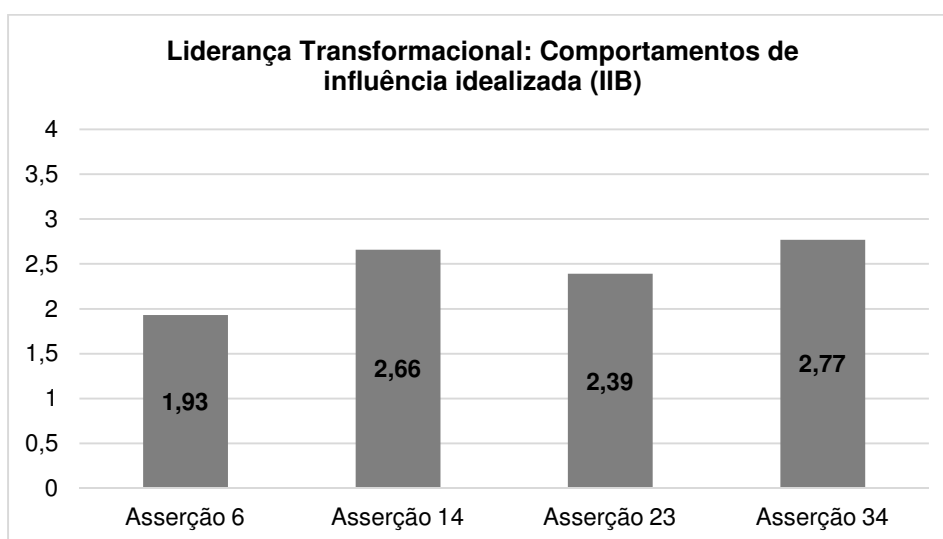
Face à asserção o diretor “Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes”, 15,38% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 23,08% a opção “Raramente”, 21,54% a opção “Algumas vezes”, 16,92% a opção “Muitas vezes”, 15,38% a opção “Freqüentemente” e 7,69% não assinalou qualquer opção.

Na asserção o diretor “Realça a importância de se ter um forte sentido de missão”, 1,54% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 24,62% à opção “Raramente”, 9,23% à opção “Algumas vezes”, 23,08% à opção “Muitas vezes”, 32,31% à opção “Frequentemente” e 9,23% foram omissos na seleção de opção.

Relativamente à opção o diretor “Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões”, 3,08% dos respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 16,92% a opção “Raramente”, 29,23% a opção “Algumas vezes”, 24,62% a opção “Muitas vezes”, 16,92% a opção “Frequentemente” e 9,23% dos professores não assinalaram qualquer opção.

Para a asserção o diretor “Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo”, 4,62% dos professores respondentes consideraram a opção “Nunca”, 15,38% a opção “Raramente”, 10,77% a opção “Algumas vezes”, 27,69% a opção “Muitas vezes”, 33,85% a opção “Frequentemente” e 7,69% dos professores não consideraram qualquer opção de resposta.

No Gráfico 2 estão representadas as médias aritméticas das pontuações de cada uma das asserções desta categoria, de modo a facilitar-nos a interpretação da tendência de resposta dos professores respondentes.



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

Como se pode constatar a média aritmética das pontuações de cada uma das asserções desta categoria indicia que os professores respondentes associam as atitudes do diretor a comportamentos de influência idealizada, pois a tendência de resposta vinculou-se nas opções de “Algumas vezes” e “Muitas”. Importa destacar que a asserção 34 foi a que obteve maior valor de média, facto denunciador que, segundo os professores respondentes, o diretor manifesta comportamentos que enfatizem a importância de se ter um sentido de missão coletivo.

A categoria Motivação inspiracional (IM) remete para líderes que consideram os liderados parte integrante da organização e, como tal, fomentam-lhes o desenvolvimento de expectativas elevadas, motivam-nos a trabalhar em equipa e a promover a compreensão e confiança mútuas. Estes líderes partilham com os liderados a visão do que desejam alcançar, divulgando-lhes os meios que consideram ideias para o fazer e demonstrando expectativas positivas sobre os contributos dos liderados para a organização (Barreto, 2009).

Na Tabela 7 estão organizados os dados referentes à categoria Motivação inspiracional (IM) e as respetivas asserções do questionário MLQ, encontrando-se 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=65)	2	3,08	9	13,85	9	13,85	16	24,62	26	40,00	3	4,62
13. Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado. (n=65)	1	1,54	11	16,92	11	16,92	18	27,69	18	27,69	6	9,23
26. Apresenta uma visão motivadora do futuro. (n=65)	2	3,08	14	21,54	9	13,85	16	24,62	16	24,62	8	12,31
36. Expressa a confiança de que os objetivos serão alcançados. (n=65)	1	1,54	11	16,92	10	15,38	23	35,38	18	27,69	2	3,08

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

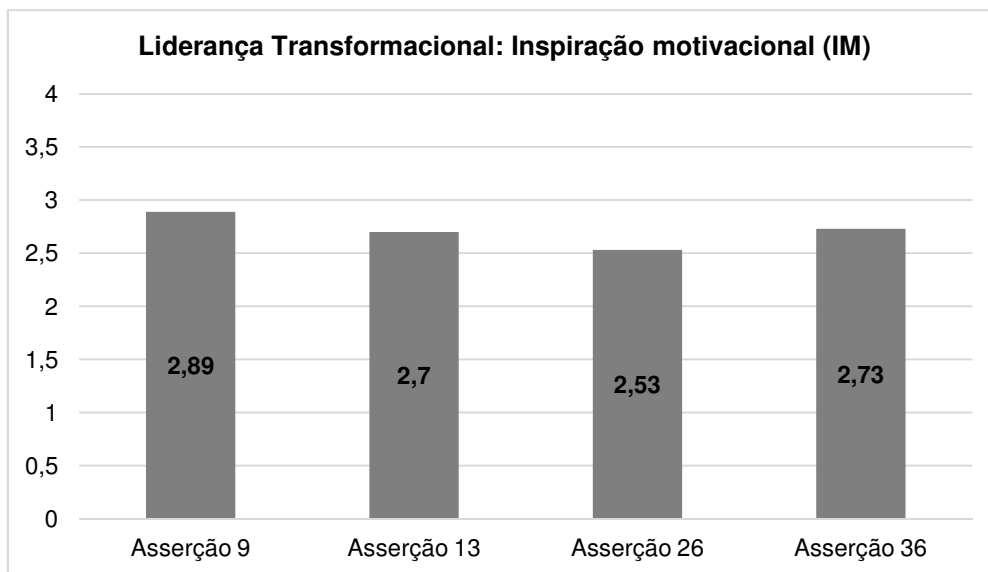
Observando a tabela verificamos que na asserção o diretor “Fala com otimismo acerca do futuro”, 3,08% dos professores respondentes selecionaram a opção “Nunca”, 13,85% as opções “Raramente” e “Algumas vezes”, 24,62% a opção “Muitas vezes”, 40,00% a opção “Frequentemente” e 4,62% dos professores não assinalaram qualquer opção.

Na asserção o diretor “Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado”, 1,54% dos professores respondentes optaram pela opção “Nunca”, 16,92% pelas opções “Raramente” e “Algumas vezes”, 27,69% pelas opções “Muitas vezes” e “Frequentemente” e 9,23% dos professores foram omissos na opção de resposta.

Face à asserção o diretor “Apresenta uma visão motivadora do futuro”, 3,08% dos professores respondentes escolheram assinalar a opção “Nunca”, 21,54% a opção “Raramente”, 13,85% a opção “Algumas vezes”, 24,62% as opções “Muitas vezes” e “Frequentemente” e 12,31% dos professores não assinalaram qualquer opção.

Relativamente à opção o diretor “Expressa a confiança de que os objetivos serão alcançados”, 1,54% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 16,92% à opção “Raramente”, 15,38% à opção “Algumas vezes”, 35,38% à opção “Muitas vezes”, 27,69% à opção “Frequentemente” e 3,08% dos professores não se vincularam a qualquer opção de resposta.

No Gráfico 3 estão apresentadas as médias aritméticas das pontuações de cada uma das asserções desta categoria, tendo por referência a escala em que 0 corresponde ao valor mínimo e 4 ao valor máximo.



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

Observando o gráfico, verificamos que a média aritmética das pontuações das quatro asserções desta categoria é superior a 2,5 e que, por conseguinte, a tendência de resposta dos professores foram, novamente, as opções “Algumas vezes” e “Muitas vezes”. Aqui destacamos as asserções 9 e 36 pois foram as que obtiveram maiores valores de média, 2,89 e 2,79 respetivamente. Este facto leva-nos a inferir que para a generalidade dos professores respondentes o diretor fala com otimismo sobre o futuro e expressa confiança sobre a concretização dos objetivos definidos.

A categoria Estimulação intelectual (IS) aponta para líderes que estimulam os liderados a desafiar as suas próprias convicções e valores, a criar e a inovar, questionando tanto as crenças, os pressupostos e os valores pessoais como os do próprio líder, pois os do líder poderão ser otimizados face a uma realidade específica. Nesta categoria os liderados são convidados a resolver situações imprevisíveis, mesmo na ausência do líder. (Barreto, 2009).

Na Tabela 8 estão dispostos 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=65)	1	1,54	13	20,00	19	29,23	18	27,69	6	9,23	8	12,31
8. Procura perspectivas diferentes ao solucionar problemas. (n=65)	4	6,15	11	16,92	15	23,08	19	29,23	12	18,46	4	6,15
30. Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspectivas. (n=65)	3	4,62	17	26,15	10	15,38	19	29,23	10	15,38	6	9,23
32. Sugere novas formas de completar as tarefas. (n=65)	4	6,15	14	21,54	15	23,08	16	24,62	9	13,85	7	10,77

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

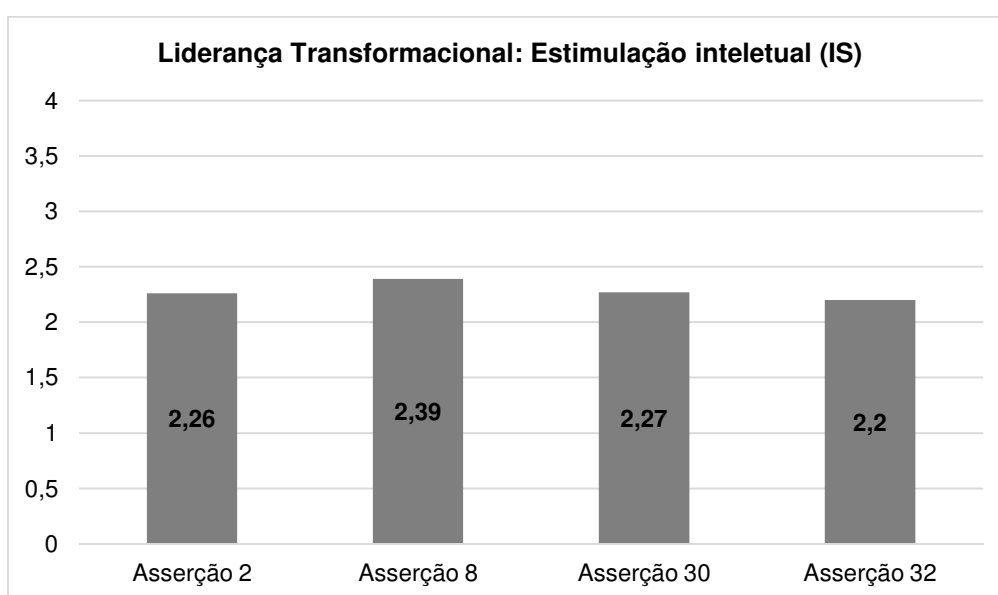
Face à asserção o diretor “Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados”, constatamos que 1,54% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 20,00% a opção “Raramente”, 29,23% a opção “Algumas vezes”, 27,69% a opção “Muitas vezes”, 9,23% a opção “Freqüentemente” e 12,31% dos professores não assinalaram qualquer resposta.

Na asserção o diretor “Procura perspectivas diferentes ao solucionar problemas”, 6,15% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 16,92% à opção “Raramente”, 23,08% à opção “Algumas vezes”, 29,23% à opção “Muitas vezes”, 18,46% à opção “Freqüentemente” e 6,15% foram omissos na opção de resposta.

Relativamente à asserção o diretor “Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspectivas”, 4,62% dos professores respondentes associaram-se à opção “Nunca”, 26,15% à opção “Raramente”, 15,38% à opção “Algumas vezes”, 29,23% à opção “Muitas vezes”, 15,38% à opção “Freqüentemente” e 9,23% dos professores não se associaram a qualquer opção de resposta.

Na asserção o diretor “Sugere novas formas de completar as tarefas”, 6,15% dos professores respondentes registaram a opção “Nunca”, 21,54% a opção “Raramente”, 23,08% a opção “Algumas vezes”, 24,62% a opção “Muitas vezes”, 13,85% a opção “Frequentemente” e 10,77% foram omissos na seleção da opção de resposta.

No Gráfico 4 estão plasmadas as médias aritméticas de cada uma das asserções desta categoria, sendo que a escala varia entre 0 (mínimo) e 4 (máximo).



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

Observando o gráfico destaca-se alguma uniformidade na tendência de resposta, pois a média de resposta das quatro asserções desta categoria assumiu valores muito próximos (entre 2,2 e 2,39). Mais uma vez, a percepção dos professores respondentes indicia que o diretor revela comportamentos passíveis de se associarem à categoria Estimulação intelectual (IS), em particular ao nível da resolução dos problemas e da procura de diferentes perspetivas de os analisar.

A categoria Consideração individual (IC) sugere uma Liderança Transformacional que considera a singularidade de cada indivíduo e, como tal, pressupõe a partilha das preocupações e necessidades de todos. Por

consequente, os líderes tendem a proporcionar aos liderados ambientes de trabalho favoráveis ao desenvolvimento do potencial máximo de cada um deles, identificando e satisfazendo-lhes as necessidades. (Barreto, 2009).

Na Tabela 9 estão plasmados os dados referentes à categoria Consideração individual (IC) e as respectivas asserções do questionário MLQ, encontrando-se 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=65)	3	4,62	20	30,77	12	18,46	13	20,00	13	20,00	4	6,15
19. Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo. (n=65)	8	12,31	17	26,15	12	18,46	14	21,54	8	12,31	6	9,23
29. Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos. (n=65)	4	6,15	15	23,08	12	18,46	20	30,77	8	12,31	6	9,23
31. Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes. (n=65)	4	6,15	21	32,31	12	18,46	15	23,08	6	9,23	7	10,77

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

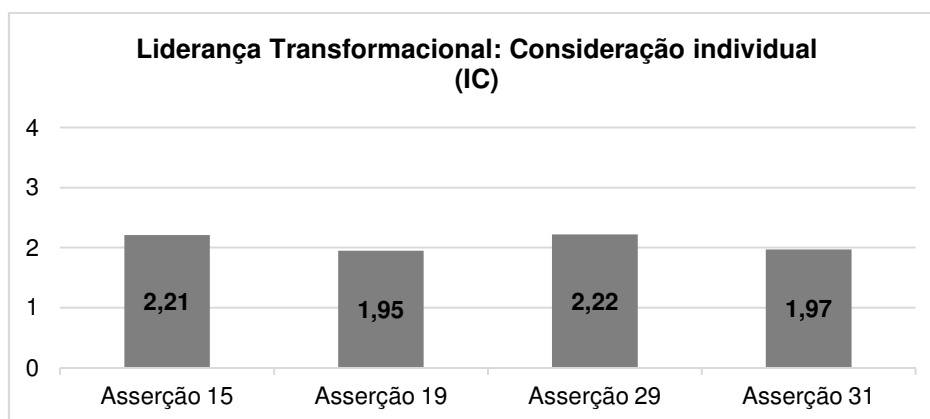
Face à tabela, verificamos que na asserção o diretor “Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas”, 4,62% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 30,77% a opção “Raramente”, 18,46% a opção “Algumas vezes”, 20,00% as opções “Muitas vezes” e “Frequentemente”, e 6,15% dos respondentes não assinalaram qualquer opção.

Na asserção o diretor “Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo”, 12,31% dos professores respondentes associaram-se à opção “Nunca”, 26,15% à opção “Raramente”, 18,46% à opção “Algumas vezes”, 21,54% à opção “Muitas vezes”, 12,31% à opção “Frequentemente” e 9,23% dos professores não assinalaram qualquer opção.

Relativamente à asserção o diretor “Considera cada indivíduo como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos”, 12,31% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 26,15% à opção “Raramente”, 18,46% à opção “Algumas vezes”, 21,54% à opção “Muitas vezes”, 12,31% à opção “Frequentemente” e 9,23% dos professores foram omissos na opção de resposta.

Perante a asserção o diretor “Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes”, 6,15% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 32,31% a opção “Raramente”, 18,46% a opção “Algumas vezes”, 23,08% a opção “Muitas vezes”, 9,23% a opção “Frequentemente” e 10,77% dos professores não assinalaram qualquer resposta.

Para melhor compreendermos o posicionamento dos professores respondentes perante as asserções desta categoria de Liderança Transformacional, apresentamos no Gráfico 5 a média aritmética de cada uma das respetivas asserções.



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

O Gráfico 5 revela que das quatro asserções desta categoria duas delas (19 e 31) obtiveram valores de média aritmética menores do que 2. Este facto poderá indiciar que cerca de metade dos professores respondentes raramente percebe que o diretor os trate como indivíduos singulares, distintos do grupo, e os ajude a desenvolver os seus pontos fortes.

Estes resultados indiciam que, para os professores respondentes, o diretor tende a não compreender e partilhar das preocupações e necessidades dos outros, não considerando a singularidade de cada indivíduo, nem as suas habilidades, necessidades e aspirações.

### 3.6.2. Liderança Transacional

A Liderança Transacional pressupõe a definição precisa de papéis e tarefas a desempenhar e das estratégias a adotar, bem como das recompensas e penalizações a atribuir em função do desempenho efetivo dos liderados (Kinicki & Kreitner, 2006). A Liderança Transacional congrega duas categorias e, a cada uma delas, estão associadas quatro asserções do questionário MLQ. As categorias deste tipo de liderança designam-se por: Recompensa por objetivos atingidos (CR) e Gestão por exceção ativa (MBEA).

A categoria Recompensa por objetivos atingidos (CR) remete para líderes que consideram a recompensa uma forma de promover a melhoria do desempenho individual e do grupo. Neste sentido, os líderes determinam os objetivos a alcançar e definem as recompensas e penalizações a atribuir ao liderado, em função do nível de concretização dos objetivos estabelecidos. A demonstração de satisfação poderá ser uma das formas do líder premiar o esforço dos liderados quando os objetivos são alcançados (Barreto, 2009).

Na Tabela 10 estão destacados os dados referentes à categoria Recompensa por objetivos atingidos (CR) e as respetivas asserções do questionário MLQ, bem como 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=65)	10	15,38	20	30,77	18	27,69	4	6,15	5	7,69	8	12,31
11. Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho. (n=65)	4	6,15	14	21,54	12	18,46	20	30,77	7	10,77	8	12,31
16. Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos. (n=65)	2	3,08	10	15,38	18	27,69	21	32,31	10	15,38	4	6,15
35. Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados. (n=65)	--	--	15	23,08	11	16,92	19	29,23	14	21,54	6	9,23

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

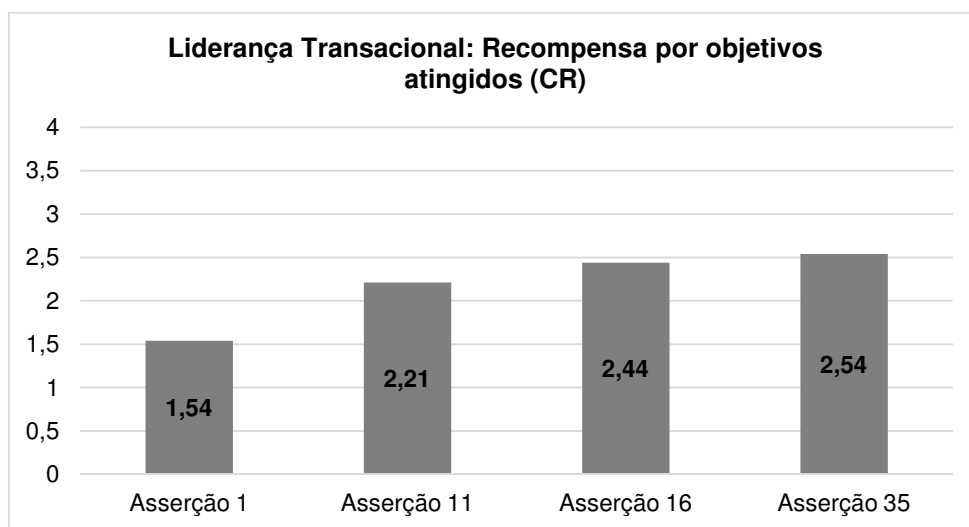
Observando a tabela, constata-se que na asserção o diretor “Dá-me apoio em troca dos meus esforços”, 15,38% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 30,77% a opção “Raramente”, 27,69% a opção “Algumas vezes”, 6,15% a opção “Muitas vezes”, 7,69% a opção “Frequentemente” e 12,31% não assinalou qualquer opção de resposta.

Face à asserção o diretor “Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho”, 6,15% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 21,54% à opção “Raramente”, 18,46% à opção “Algumas vezes”, 30,77% à opção “Muitas vezes”, 10,77% à opção “Frequentemente” e 12,31% dos professores foram omissos na seleção da opção de resposta.

Na asserção o diretor “Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos”, 3,08% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 15,38% a opção “Raramente”, 27,69% a opção “Algumas vezes”, 32,31% a opção “Muitas vezes”, 15,38% a opção “Frequentemente” e 6,15% dos professores não responderam.

Face à asserção o diretor “Exprime satisfação quando vou ao encontro dos desempenhos esperados”, 23,08% dos professores respondentes registaram a opção “Raramente”, 16,92% a opção “Algumas vezes”, 29,23% a opção “Muitas vezes”, 21,54% a opção “Frequentemente” e 9,23% dos professores foram omissos na resposta.

No Gráfico 6 encontra-se a média aritmética das pontuações de cada uma das asserções da categoria Recompensa por objetivos atingidos, considerando a escala de referência em que 0 é o valor mínimo e 4 o valor máximo.



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

O Gráfico 6 revela uma discrepância entre os valores de média da asserção 1 e o das restantes asserções, indiciando que para os professores respondentes o diretor não tem o hábito de frequentemente os apoiar em troca dos esforços manifestados. Nas restantes asserções os valores da média aritmética foram superiores a 2,2 o que, segundo a percepção dos professores respondentes, revela que o diretor define quem são os responsáveis por executar determinadas tarefas, clarifica as compensações a receber quando os objetivos são alcançados e exprime satisfação quando o desempenho vai ao encontro do expectável.

A categoria Gestão por Exceção Ativa (MBEA) está relacionada com líderes que definem e descrevem claramente os modelos de desempenho, penalizando os liderados que não cumprirem o percurso previamente estabelecido. Esta categoria de liderança pressupõe um líder que controla rigorosamente as irregularidades e falhas de desempenho dos liderados e que, por conseguinte, procede de forma corretiva quando as mesmas se verificam. (Barreto, 2009).

Na Tabela 11 estão plasmados 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=65)	3	4,62	7	10,77	8	12,31	20	30,77	23	35,38	4	6,15
22. Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas. (n=65)	5	7,69	17	26,15	13	20,00	17	26,15	7	10,77	6	9,23
24. Mantém-se a par de todos os erros. (n=65)	7	10,77	12	18,46	13	20,00	19	29,23	7	10,77	7	10,77
27. Dirige a atenção para as falhas face aos desempenhos esperados. (n=65)	3	4,62	14	21,54	13	20,00	20	30,77	8	12,31	7	10,77

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

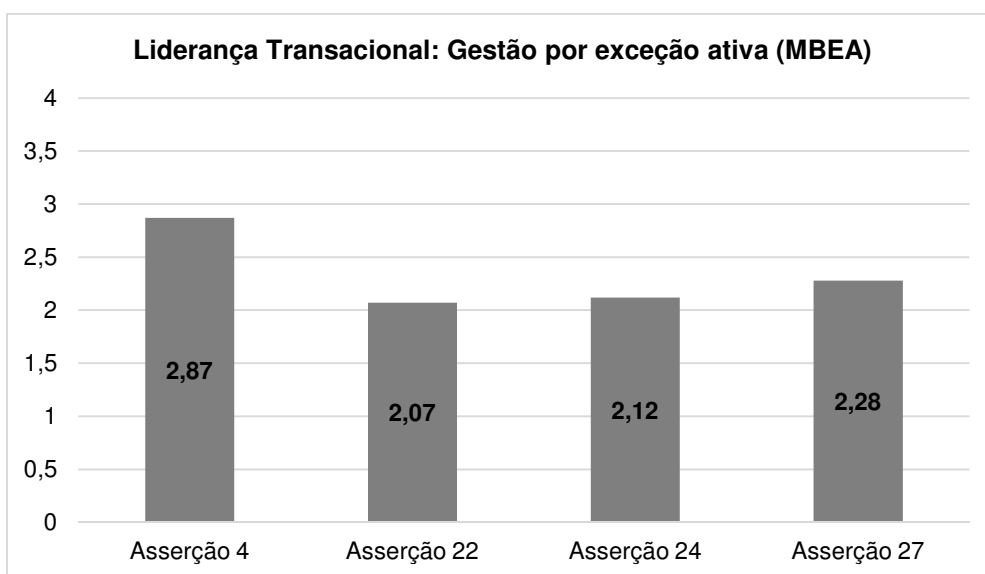
Na tabela verificamos que na asserção o diretor “Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras”, 4,62% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 10,77% a opção “Raramente”, 12,31% a opção “Algumas vezes”, 30,77% a opção “Muitas vezes”, 35,38% a opção “Freqüentemente” e 6,15% dos professores não assinalaram qualquer resposta.

Face à asserção o diretor “Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas”, 7,69% dos professores respondentes consideraram a opção “Nunca”, 26,15% a opção “Raramente”, 20,00% a opção “Algumas vezes”, 26,15% a opção “Muitas vezes”, 10,77% a opção “Freqüentemente” e 9,23% dos professores não responderam.

Na asserção o diretor “Mantém-se a par de todos os erros”, 10,77% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 18,46% à opção “Raramente”, 20,00% à opção “Algumas vezes”, 29,23% à opção “Muitas vezes” e 10,77% dos professores não assinalaram qualquer opção.

Na asserção o diretor “Dirige a atenção para as falhas face aos resultados esperados”, 4,62% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 21,54% a opção “Raramente”, 20,00% a opção “Algumas vezes”, 30,77% a opção “Muitas vezes”, 12,31% a opção “Frequentemente” e 10,77% dos professores não destacaram qualquer opção de resposta.

No Gráfico 7 estão plasmadas as médias aritméticas de cada uma das asserções desta categoria, sendo que na escala o valor mínimo corresponde ao 0 e o valor máximo ao 4.



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

Observando o Gráfico 7, verificamos que a média aritmética das pontuações de todas as asserções é superior a 2, todavia destaca-se o valor da asserção 4 pelo facto de ser superior ao das restantes. Esta situação indicia que, segundo a perceção dos professores respondentes, o diretor tende a focar a sua atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras.

### 3.6.3. Liderança *Laissez-faire*

A Liderança *Laissez-faire* contempla duas categorias: a Gestão por exceção passiva (MBEP) e a *Laissez-faire* (LF) e, a cada uma delas, associam-se quatro asserções do questionário MLQ.

A categoria Gestão por Exceção Passiva (MBEP) aponta para uma liderança que se destaca pela quase ausência de ação do líder. Neste tipo de liderança o líder limita-se a atuar quando os problemas são graves ou crônicos. (Barreto, 2009).

Na Tabela 12 estão organizados os dados referentes à categoria Gestão por exceção passiva (MBEP) e as respectivas asserções do questionário MLQ, encontrando-se 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=65)	8	12,31	19	29,23	12	18,46	13	20,00	5	7,69	8	12,31
12. Espera que algo corra mal antes de agir. (n=65)	21	32,31	26	40,00	7	10,77	1	1,54	2	3,08	8	12,31
17. Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar. (n=65)	6	9,23	12	18,46	15	23,08	12	18,46	11	16,92	9	13,85
20. Espera que os problemas se tornem crônicos antes de agir. (n=65)	21	32,31	23	35,38	7	10,77	4	6,15	5	7,69	5	7,69

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

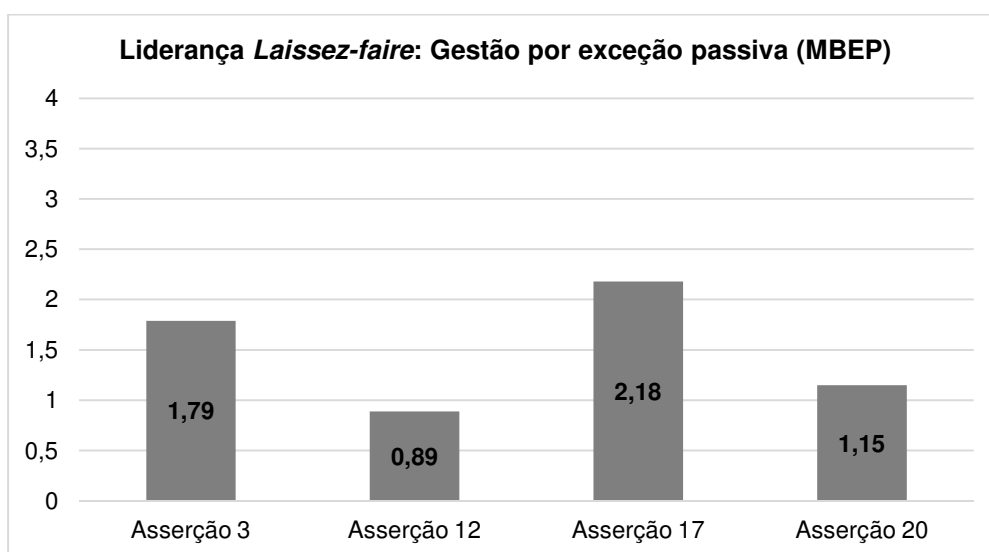
Face à asserção o diretor “Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam”, 12,31% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 29,23% a opção “Raramente”, 18,46% a opção “Algumas vezes”, 20,00% a opção “Muitas vezes”, 7,69% a opção “Frequentemente” e 12,31% dos professores não assinalaram qualquer opção.

Na asserção o diretor “Espera que algo corra mal antes de agir”, 32,31% dos professores destacaram a opção “Nunca”, 40,00% a opção “Raramente”, 10,77% a opção “Algumas vezes”, 1,54% a opção “Muitas vezes”, 3,08% a opção “Frequentemente” e 12,31% dos professores não destacaram qualquer opção.

A asserção o diretor “Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”, 9,23% dos professores respondentes registaram a opção “Nunca”, 18,46% a opção “Raramente”, 23,08% a opção “Algumas vezes”, 18,46% a opção “Muitas vezes”, 16,92% a opção “Frequentemente” e 13,85 dos professores não registaram qualquer opção.

Na asserção o diretor “Espera que os problemas se tornem crônicos antes de agir”, 32,31% dos professores respondentes consideraram a opção “Nunca”, 35,38% a opção “Raramente”, 10,77% a opção “Algumas vezes”, 6,15% a opção “Frequentemente” e 7,69% dos professores não responderam.

No Gráfico 8 estão representadas as médias aritméticas de cada uma das asserções desta categoria de liderança, tendo por referência a escala em que 0 corresponde ao valor mínimo e 4 ao valor máximo.



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

Observando o gráfico, verificamos que a média da asserção 17 se destaca sobre as restantes, obtendo um valor de 2,18. Este facto revela que a tendência de resposta dos professores respondentes nesta asserção situou-se nas opções “Algumas vezes” e “Muitas vezes”, significando que, de acordo com a perceção dos professores, o diretor “Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”.

Em contraposição, a média da asserção 12 foi a que obteve uma pontuação menos elevada (0,89), denotando que, segundo a perceção dos professores respondentes, o diretor tende a atuar antes que alguma coisa corra mal. A confirmar esta situação temos a média da asserção 20 que também assumiu um valor pouco elevado (1,15), indiciando que, para os professores respondentes, o diretor atua antes que os problemas se tornem crónicos.

A categoria *Laissez-faire* (LF) pressupõe um líder que se demite de exercer a sua liderança perante a organização, como tal, tende a estar ausente em momentos decisivos e evita tomar quaisquer decisões. (Barreto, 2009).

Na Tabela 13 estão organizados os dados referentes à categoria *Laissez-faire* (LF) e as respetivas 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=65)	14	21,54	16	24,62	12	18,46	10	15,38	3	4,62	10	15,38
7. Encontra-se ausente quando dele se precisa. (n=65)	14	21,54	27	41,54	12	18,46	4	6,15	1	1,54	7	10,77
28. Evita tomar decisões. (n=65)	20	30,77	15	23,08	6	9,23	11	16,92	5	7,69	8	12,31
33. Atrasa a resposta a questões urgentes. (n=65)	13	20,00	25	38,46	14	21,54	4	6,15	3	4,62	6	9,23

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

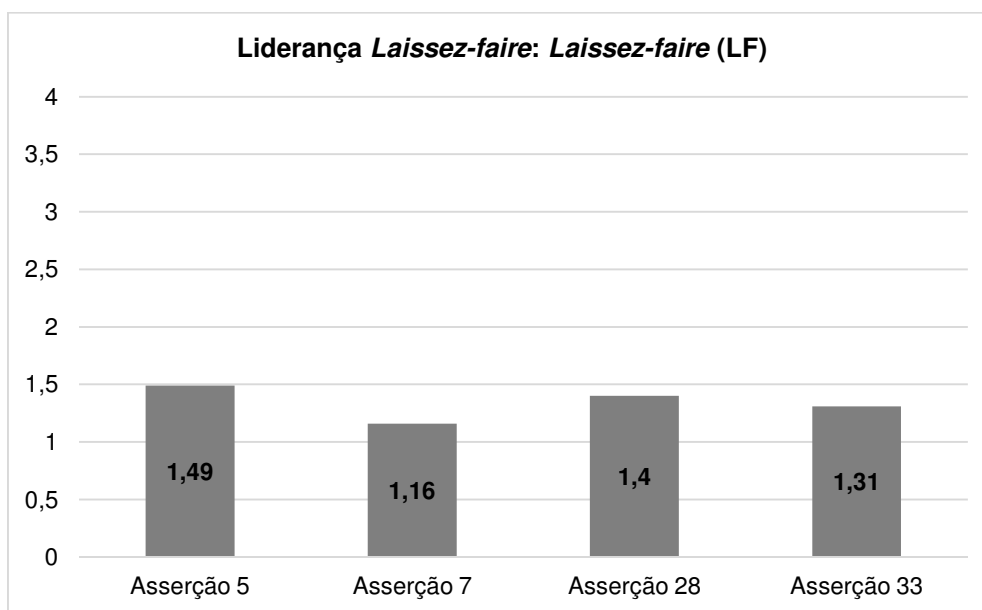
Face à asserção o diretor “Evita envolver-se quando surgem questões importantes”, 21,54% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 24,62% à opção “Raramente”, 18,46% à opção “Algumas vezes”, 15,38% à opção “Muitas vezes”, 4,62% à opção “Frequentemente” e 15,38% dos professores não responderam.

Na asserção o diretor “Encontra-se ausente quando dele se precisa”, 21,54% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 41,54% a opção “Raramente”, 18,46% a opção “Algumas vezes”, 6,15% a opção “Muitas vezes”, 1,54% a opção “Frequentemente” e 10,77% dos professores não assinalaram qualquer opção.

Perante a asserção o diretor “Evita tomar decisões”, 30,77% dos professores respondentes associaram-se à opção “Nunca”, 23,08% à opção “Raramente”, 9,23% à opção “Algumas vezes”, 16,92% à opção “Muitas vezes”, 7,69% à opção “Frequentemente” e 12,31% dos professores não se associaram a qualquer opção de resposta.

Relativamente à asserção o diretor “Atrasa a resposta a questões urgentes”, 20,00% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 38,46% a opção “Raramente”, 21,54% a opção “Algumas vezes”, 6,15% a opção “Muitas vezes”, 4,62% a opção “Frequentemente” e 9,23% dos professores foram omissos na seleção da opção de resposta.

No Gráfico 9 encontram-se expressas as médias aritméticas de cada uma das asserções correspondentes a esta categoria, considerando a escala crescente de 0 a 4.



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

A análise do gráfico revela que, segundo os professores respondentes, o diretor tende a estar presente quando dele se precisa, não atrasa a sua resposta face a questões importantes, não evita tomar decisões nem envolver-se em questões importantes.

Face a estes resultados consideramos que o diretor em causa não se pauta por atitudes comportamentais iminentemente associadas ao tipo de Liderança *Laissez-faire*, porque para a maioria das asserções das duas categorias deste tipo de liderança a perceção dos professores respondentes situou-se na escala referente às opções de resposta “Nunca” e “Raramente”.

A análise dos resultados das médias aritméticas das diferentes categorias de cada um dos três tipos de liderança permite-nos identificar as que, segundo a perceção dos professores respondentes, reuniram maiores valores e calcular a média global de cada um dos três tipos de liderança. Estes dados encontram-se sistematizados na Tabela 14.

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

<b>Tipo de Liderança</b>	<b>Categorias</b>	<b>Média da categoria</b>	<b>Média global</b>
Liderança Transformacional	<b>IIA:</b> Atributos de influência idealizada ( <i>Idealized Influence Attributed</i> )	2,37	<b>2,38</b>
	<b>IIB:</b> Comportamento de influência idealizada ( <i>Idealized Influence Behavior</i> )	2,44	
	<b>IM:</b> Motivação inspiracional ( <i>Inspirational Motivational</i> )	2,71	
	<b>IS:</b> Estimulação intelectual ( <i>Intellectual Stimulation</i> )	2,28	
	<b>IC:</b> Consideração individual ( <i>Individualized Consideration</i> )	2,09	
Liderança Transacional	<b>CR:</b> Recompensa por objetivos atingidos ( <i>Contingent Reward</i> )	2,18	<b>2,26</b>
	<b>MBEA:</b> Gestão por exceção ativa ( <i>Management By Exception Active</i> )	2,33	
Liderança <i>Laissez-faire</i>	<b>MBEP:</b> Gestão por exceção passiva ( <i>Management By Exception Passive</i> )	1,50	<b>1,42</b>
	<b>LF:</b> <i>Laissez-faire</i> ( <i>Laissez-faire</i> )	1,34	

A interpretação da tabela leva-nos a afirmar que as três categorias com maiores valores de média foram, por ordem decrescente, Motivação inspiracional (IM), Comportamento de influência idealizada (IIB) e Atributos de influência idealizada (IIA), ou seja, três categorias associadas à Liderança Transformacional.

A análise dos resultados do cálculo da média global de cada um dos três tipos de liderança permite-nos constatar que a Liderança Transformacional obteve um valor médio superior (2,38), a Liderança Transacional assumiu a segunda posição (2,26) e a Liderança *Laissez-faire* a terceira posição com o menor valor médio (1,42). A diferença entre a Liderança Transformacional e a Liderança Transacional (0,12) é pouco expressiva, no entanto a diferença entre estes dois tipos e a Liderança *Laissez-faire* é mais expressiva e assume valores próximos da unidade (0,96 e 0,84, respetivamente).

Como tal, poderemos inferir que os professores respondentes percecionam no diretor comportamentos mais aproximados e consonantes com os que estão associados aos tipos de Liderança Transformacional e Transacional. Não obstante, o valor médio da Liderança *Laissez-faire* não é passível de ser ignorado, pelo que consideramos que, em última instância, os professores respondentes percecionam no diretor atitudes comportamentais

consonantes com os três tipos de liderança estudados, todavia os que remetem para a Liderança Transformacional e Transacional prevalecem sobre os da Liderança *Laissez-faire*.

### 3.6.4. Resultados da Liderança

Os Resultados da Liderança organizam-se em três categorias, respetivamente: Esforço extra (EE), Eficácia (E) e Satisfação (S). A categoria Esforço extra está relacionada com três asserções do questionário MLQ, a categoria Eficácia com quatro asserções e, por último, a categoria, Satisfação está associada a duas asserções do referido questionário.

A categoria Esforço extra (EE) remete para um Resultado da Liderança em que os líderes inspiram os liderados a superarem-se, motivando-os a alcançar mais do que o previamente estabelecido, ou seja, a ultrapassarem as suas expectativas iniciais e 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=65)	8	12,31	16	24,62	20	30,77	9	13,85	6	9,23	6	9,23
42. Aumenta o meu desejo de obter sucesso. (n=65)	6	9,23	12	18,46	10	15,38	23	35,38	10	15,38	4	6,15
44. Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco. (n=65)	5	7,69	14	21,54	12	18,46	16	24,62	14	21,54	4	6,15

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

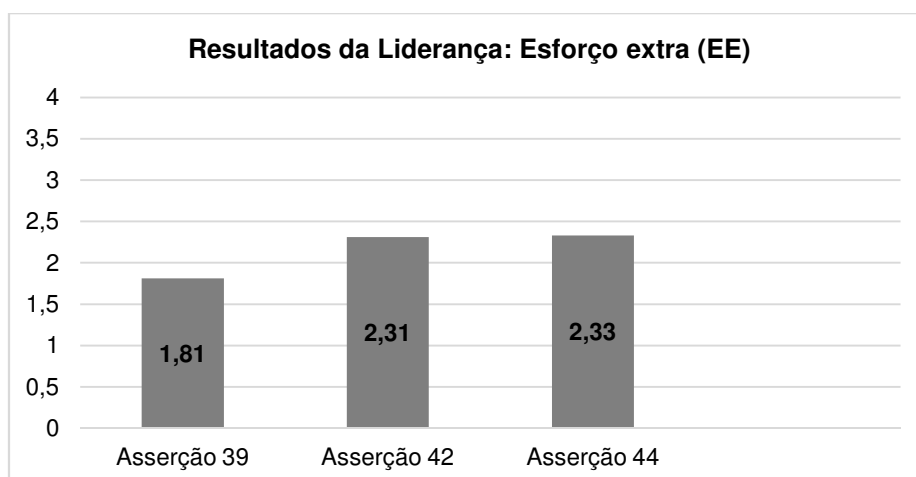
Face à tabela verificamos que na asserção o diretor “Leva-me a fazer mais do que o esperado”, 12,31% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 24,62% a opção “Raramente”, 30,77% a opção “Algumas vezes”, 13,85% a opção “Muitas vezes”, 9,23% a opção “Freqüentemente” e 9,23% dos professores não assinalaram qualquer opção.

Na asserção o diretor “Aumenta o meu desejo de obter sucesso”, 9,23% dos professores respondentes destacaram a opção “Nunca”, 18,46% a opção “Raramente”, 15,38% a opção “Algumas vezes”, 35,38% a opção “Muitas vezes”, 15,38% a opção “Frequentemente” e 6,15% dos professores foram omissos na opção de resposta.

Face à asserção o diretor “Aumenta a minha vontade de exercer a minha ação com maior afinco”, 7,69% dos professores respondentes vincularam-se à opção “Nunca”, 21,54% à opção “Raramente”, 18,46% à opção “Algumas vezes”, 24,62% à opção “Muitas vezes”, 21,54% à opção “Frequentemente” e 6,15% dos professores não indicaram qualquer opção.

A leitura dos dados desta tabela permite-nos concluir que para a maioria dos professores respondentes o diretor lhes aumenta o desejo de obter sucesso e vontade de exercer a sua ação com maior afinco, pois cerca de metade dos professores vincularam-se às opções de resposta “Muitas vezes” e “Frequentemente”.

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



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

A representação gráfica confirma o facto de os professores respondentes percecionarem o diretor com comportamentos associados a um líder inspirador e capaz de lhes aumentar o desejo de obter sucesso e vontade de exercer a

sua ação com maior afinco. Todavia, o diretor não é percebido pelos professores respondentes como alguém que frequentemente mobilize os liderados a realizar mais do que o esperado.

A categoria Eficácia (E) remete para um Resultado da Liderança em que os líderes consideram os interesses de cada liderado e do grupo como um todo e, nesse sentido, refletindo-se na eficácia de desempenho da organização. Os liderados tendem a considerarem-se representados de forma eficaz pelos líderes perante autoridades hierarquicamente superiores. (Barreto, 2009).

Na Tabela 16 estão plasmados os dados referentes à categoria Eficácia (E) e as respectivas asserções do questionário MLQ, encontrando-se 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	%
<b>37.</b> É eficaz em atender as minhas necessidades relativas ao trabalho. (n=65)	1	1,54	16	24,62	9	13,85	19	29,23	13	20,00	7	10,77
<b>40.</b> É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas. (n=65)	3	4,62	16	24,62	13	20,00	17	26,15	7	10,77	9	13,85
<b>43.</b> É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização. (n=65)	1	1,54	15	23,08	13	20,00	17	26,15	15	23,08	4	6,15
<b>45.</b> Lidera um grupo que é eficaz. (n=65)	3	4,62	11	16,92	12	18,46	14	21,54	21	32,31	4	6,15

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

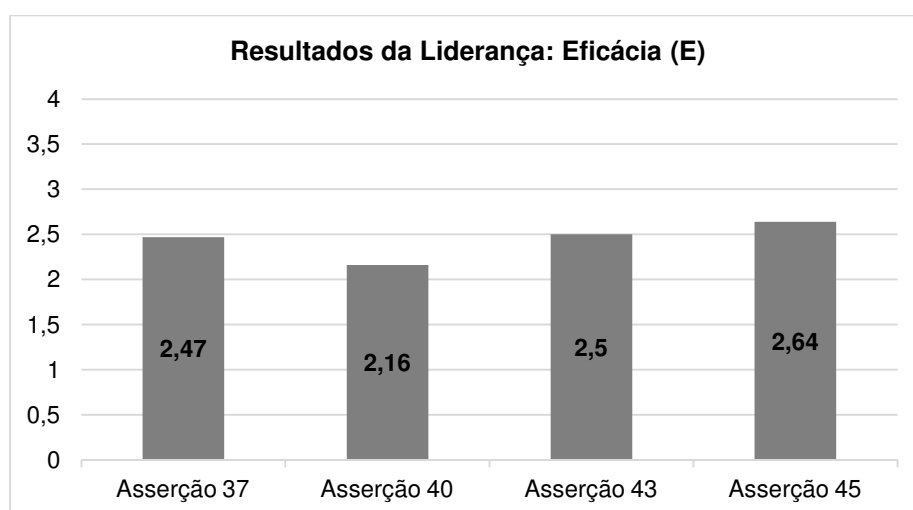
Na tabela verificamos que perante a asserção o diretor “É eficaz em entender as minhas necessidades relativas ao trabalho”, 1,54% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 24,62% a opção “Raramente”, 13,85% a opção “Algumas vezes”, 29,23% a opção “Muitas vezes”, 20,00% a opção “Frequentemente” e 10,77% dos professores não assinalaram qualquer opção.

Face à asserção o diretor “É eficaz na representação que exerce em meu nome face a autoridades hierarquicamente mais elevadas”, 4,62% dos professores respondentes indicaram a opção “Nunca”, 24,62% a opção “Raramente”, 20,00% a opção “Algumas vezes”, 26,15% a opção “Muitas vezes”, 10,77% a opção “Frequentemente” e 13,85% dos professores foram omissos na opção de resposta.

Na asserção o diretor “É eficaz em ir ao encontro das necessidades e objetivos da organização”, 1,54% dos professores apontaram a opção “Nunca”, 23,08% a opção “Raramente”, 20,00% a opção “Algumas vezes”, 26,15% a opção “Muitas vezes”, 23,08% a opção “Frequentemente” e 6,15% dos professores não assinalaram qualquer opção de resposta.

Relativamente à asserção o diretor “Lidera um grupo que é eficaz”, 4,62% dos professores respondentes associaram-se à opção de resposta “Nunca”, 16,92% à opção “Raramente”, 18,46% à opção “Algumas vezes”, 21,54% à opção “Muitas vezes”, 32,31% à opção “Frequentemente” e 6,15% dos professores não responderam à questão.

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



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

Face a esta representação gráfica e ao valor da média das pontuações (em particular das asserções 37, 43 e 45), poderemos inferir que a generalidade dos professores respondentes tende a perceber o diretor como um líder eficaz, isto é, que garante as necessidades de cada liderado, do grupo e da organização.

A categoria Satisfação (S) remete para um Resultado da Liderança onde o grau de satisfação dos liderados face à atuação dos líderes, considerando a percepção dos liderados sobre o exercício de liderança do líder e o ambiente de trabalho que promove. (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).

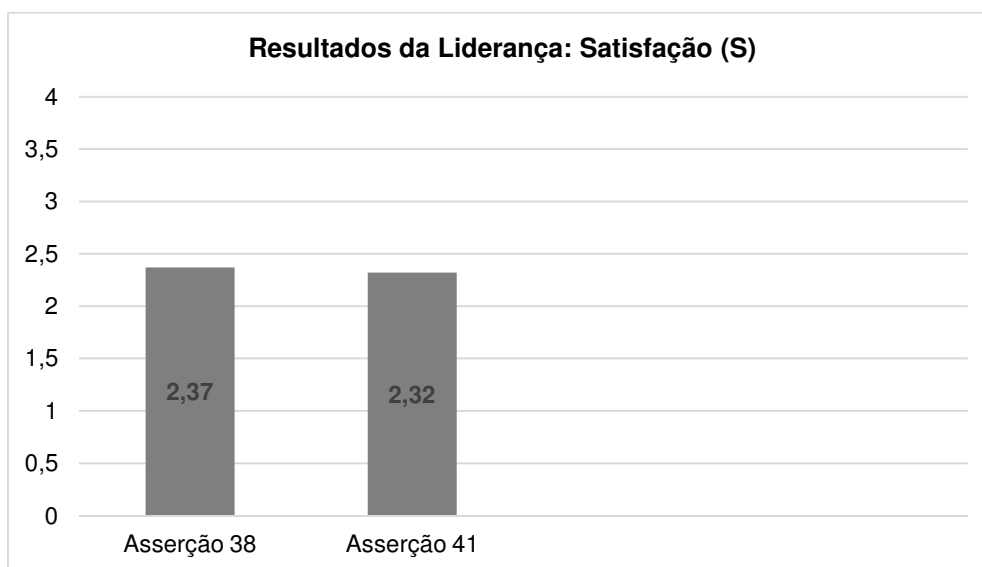
Asserções	0		1		2		3		4		NR	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
38. Usa métodos de liderança que são satisfatórios. (n=65)	3	4,62	15	23,08	17	26,15	7	10,77	18	27,69	5	7,69
41. Trabalha comigo de uma forma satisfatória. (n=65)	3	4,62	13	20,00	17	26,15	16	24,62	11	16,92	5	7,69

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

Face à asserção o diretor “Usa métodos de liderança que são satisfatórios”, 4,62% dos professores respondentes indicaram a opção “Nunca”, 23,08% a opção “Raramente”, 26,15% a opção “Algumas vezes”, 10,77% a opção “Muitas vezes”, 27,69% a opção “Freqüentemente” e 7,69% dos professores não indicaram qualquer opção de resposta.

Na asserção o diretor “Trabalha comigo de uma forma satisfatória”, 4,62% dos professores respondentes assinalaram a opção “Nunca”, 20,00% a opção “Raramente”, 26,15% a opção “Algumas vezes”, 24,62% a opção “Muitas vezes”, 16,92% a opção “Freqüentemente” e 7,69% dos professores não assinalaram qualquer opção de resposta.

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



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

Com efeito, a média das pontuações das duas asserções desta categoria revela que a generalidade dos professores respondentes se vinculou às opções de resposta “Algumas vezes” e “Muitas vezes”, indicando que os seus níveis de satisfação face ao desempenho diretor são satisfatórios.

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

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

	<b>Categorias</b>	<b>Média da categoria</b>	<b>Média global</b>
<b>Resultados da Liderança</b>	<b>EE:</b> Esforço extra ( <i>Extra Effort</i> )	2,15	<b>2,31</b>
	<b>E:</b> Eficácia ( <i>Effectiveness</i> )	2,44	
	<b>S:</b> Satisfação ( <i>Satisfaction</i> )	2,34	

Analisando a tabela constatamos que por ordenação crescente de médias globais de categorias de Resultados da Liderança surge a categoria Esforço extra com menor valor médio (2,15), seguida da categoria Satisfação (2,34) e da categoria Eficácia com o valor mais elevado (2,44). A diferença entre as três categorias é pouco substancial, como tal consideramos que os professores respondentes percebem no diretor atitudes comportamentais associadas às três categorias dos Resultados da Liderança, indiciando alguma satisfação com a ação do diretor e o ambiente de trabalho que promove no contexto escolar.

## CAPITULO 4 | DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo pretendemos interpretar os resultados obtidos tendo por referência o problema e os objetivos de investigação do estudo empírico e o referencial teórico enquadrador da nossa investigação.

A pretensão deste estudo situou-se na compreensão do modo como docentes de uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela percecionavam a liderança do diretor. Neste sentido, o problema de investigação assumiu a seguinte formulação:

*Como é que docentes de uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela percecionam a liderança protagonizada pelo diretor?*

Relembramos, ainda, que os objetivos inicialmente definidos foram:

- 1) Caracterizar o modo como docentes de uma Escola de Formação de Professores 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 de Formação de Professores do Município de Benguela.*

A liderança escolar é um fenómeno e um processo que, pela sua complexidade, carecem de ser estudados em contexto. No caso específico deste estudo, o contexto foi uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela e, por se tratar de um estudo de caso, os resultados não são passíveis de generalizações.

## 4. Resultados e Objetivos do Estudo

A discussão dos resultados é organizada tendo por referência os três objetivos do estudo, os resultados expostos no capítulo anterior e alguns referenciais teóricos que sustentam a nossa investigação. Revisitando o processo de recolha de dados, relembramos que o instrumento privilegiado foi o questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004), cuja administração nos permitiu obter a perceção dos professores respondentes sobre o desempenho do diretor da instituição escolar, quando solicitados a pronunciar-se sobre um conjunto de quarenta e cinco (45) asserções que remetem para comportamentos associados a três tipos de liderança (Transformacional, Transacional e *Laissez-faire*) e aspetos relacionados com Resultados da Liderança (esforço extra, eficácia e satisfação).

### 4.1. Primeiro objetivo

O **primeiro objetivo** remete para o modo como os professores de uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela percecionavam a liderança protagonizada pelo diretor. Assim, após analisarmos os resultados constatámos que os professores respondentes tenderam a associar a liderança do diretor a comportamentos consonantes com três categorias de resposta da Liderança Transformacional, designadamente: Motivação inspiracional (IM), Comportamento de influência idealizada (IIB) e atributos de influência idealizada (IIA).

Na categoria Motivação inspiracional (IM), os professores respondentes destacaram o facto de o diretor falar com otimismo sobre o futuro (asserção 9) e expressar confiança de que os resultados serão alcançados (asserção 36). Estes resultados revelam que os professores respondentes percecionam o diretor como um líder que partilha a visão do que deseja alcançar, demonstrando confiança e expectativas positivas sobre os contributos dos liderados para a organização (Barreto, 2009).

Na categoria Comportamento de influência idealizada (IIB), os professores respondentes salientaram o facto de o diretor enfatizar a importância de se ter um sentido de missão coletivo (asserção 34) e de realçar a importância de se ter um forte sentido de missão (asserção 14). Estes resultados confirmam que os comportamentos do diretor são inspiradores e influenciam o desenvolvimento do espírito de missão individual e coletivo da organização (Barreto, 2009).

Na categoria Atributos de influência idealizada (IIA) os respondentes valorizaram o facto de o diretor exibir um sentido de poder e de confiança (asserção 25) e de agir de forma a incutir respeito por ele (asserção 21), denotando que confiam no líder e que este é percebido como inspirador de sentido de confiança e de poder (Barreto, 2009).

No estilo de Liderança Transacional os professores respondentes tenderam a associar o comportamento do diretor à categoria Gestão por exceção ativa (MBEA), sobretudo à asserção 4, isto é, ao facto de o diretor focar a sua atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras. Estes resultados poderão indicar que estamos perante um diretor que penaliza os liderados que não cumprem o previamente definido e, por conseguinte, atua de forma corretiva, sancionando as falhas e os erros (Barreto, 2009).

As categorias relativas à Liderança *Laissez-faire* foram as que obtiveram menor associação de comportamentos do diretor por parte dos professores respondentes. A asserção 17 que remete para o facto de o diretor fazer transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar, foi a única que se destacou entre as oito asserções associadas à Liderança *Laissez-faire*.

Face a estes resultados concluímos que, segundo a percepção dos professores respondentes, o diretor da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, revela atitudes comportamentais e posições consonantes com características associadas, predominantemente, aos estilos de Liderança Transformacional e Transacional, as quais prevalecem sobre as características referentes ao estilo de Liderança *Laissez-faire*.

Em suma, os resultados obtidos permitem-nos inferir que o diretor da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, é um líder que revela atitudes e comportamentos associados à Liderança Transformacional e à Liderança Transacional. Neste sentido, este líder é percebido como uma pessoa de confiança e um exemplo a seguir, pois compromete os liderados com a visão, a missão e os valores da organização (Castanheira & Costa, 2007).

## **4.2. Segundo objetivo**

O **segundo objetivo** do estudo refere-se à compreensão da influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente. Como constatámos, os resultados do estudo empírico associaram o diretor a atitudes e comportamentos consonantes, sobretudo, com três categorias da Liderança Transformacional, a saber, Motivação inspiracional (IM), Comportamento de influência idealizada (IIB) e Atributos de influência idealizada (IIA).

Confrontando as características que estão associadas ao líder destas três categorias de liderança a que os respondentes mais vincularam o diretor da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, consideramos que as dinâmicas de trabalho docente são influenciadas pelo comportamento do diretor. Face aos resultados obtidos, poderemos conjecturar que a influência do diretor desta escola nas dinâmicas de trabalho docente tenderá a manifestar-se ao nível: *i*) da capacidade de motivar e de inspirar otimismo sobre o futuro; *ii*) da confiança no desempenho e na obtenção de resultados; *iii*) da expressão de sentido de missão individual e coletivo; *iv*) da capacidade de inspirar sentido de confiança e de poder nos liderados.

## **4.3. Terceiro objetivo**

O **terceiro objetivo** relaciona-se com o desenvolvimento de conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado na Escola de Formação de Professores do Município de Benguela onde decorreu o estudo empírico. Ora, como já afirmámos, os resultados obtidos apontam para um diretor que

privilegia comportamentos e atitudes relacionados com a Liderança Transformacional (2,38) e a Liderança Transacional (2,26), prevalecendo com uma ligeira diferença (0,12) as categorias associadas à Liderança Transformacional. Face à diferença entre os valores da média global das categorias de ambos os estilos de liderança, entendemos que os resultados obtidos indiciam que o diretor, apesar de tender a privilegiar o estilo de Liderança Transformacional, recorre igualmente a comportamentos e atitudes associados ao estilo de Liderança Transacional, isto é, complementa a sua liderança reunindo os dois estilos de liderança.

Uma vez que os professores respondentes também percecionaram alguns comportamentos e atitudes conotados com a Liderança *Laissez-faire*, em última análise, a liderança do diretor congrega em si os três estilos de liderança, sendo que este último é o que, aparentemente, reúne menor número de manifestações.

Nas categorias referentes aos Resultados da Liderança, a Eficácia (E) e a Satisfação (S) foram as que obtiveram médias globais mais elevadas, 2,44 e 2,34 respetivamente. Estes resultados denotam que os professores respondentes consideram que o diretor lidera um grupo eficaz, vai ao encontro das necessidades e objetivos da organização e trabalha de forma satisfatória com os liderados. A categoria Esforço Extra (EE), apesar de ter obtido uma média um pouco menor (2,15), foi, igualmente, valorizada pelos respondentes, sobretudo no que diz respeito ao facto de o diretor aumentar a vontade dos professores respondentes exercerem as suas funções com mais afinco (asserção 44).

Com efeito, os professores respondentes percecionam no diretor atitudes comportamentais associadas às três categorias dos Resultados da Liderança, facto que indicia alguma satisfação com a liderança do diretor e o ambiente de trabalho promovido em contexto escolar.

Em síntese, para aprofundarmos o conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado pelo diretor da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, consideramos ser necessário recolher e analisar dados de outra natureza, designadamente que nos permitissem compreender a perceção dos alunos e do pessoal não

docente e confrontá-los com a percepção que o próprio diretor tem sobre o seu estilo de liderança. Não obstante o facto de estes dados poderem ser recolhidos através da administração do questionário MLQ e enriquecidos com a realização de entrevistas semiestruturadas a alguns dos elementos da comunidade escolar, de modo a nos permitir confrontar diferentes perspetivas sobre a liderança do diretor em análise, consideramos que a concretização desta tarefa não é compatível com o espaço temporal expectável para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado.

Importa, ainda, destacar o facto de no conjunto dos professores respondentes prevalecer o sexo masculino (60,00%) sobre o sexo feminino (40,00%), contrariando diversos estudos no âmbito das Ciências da Educação que remetem a docência a uma atividade desenvolvida por professores do sexo feminino (Lang, 2008; Montero, 2005; Nóvoa, 1995). Esta situação assume particular relevância dada a ênfase atribuída ao equilíbrio de género pelas atuais políticas de gestão dos recursos humanos em Angola e ao contexto onde decorreu o estudo empírico: uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela.

## CONCLUSÕES

As organizações escolares são um reflexo do contexto atual e das mudanças e incertezas que lhe estão inerentes, por conseguinte é natural que o papel dos líderes assumam maior relevância, quer ao nível da mobilização dos indivíduos na visão e na missão da escola, quer ao nível da capacidade de promover maiores índices de desempenho e de sucesso. Neste sentido, Barreto considera que os líderes carecem de estar atentos às mudanças, antecipando-as e reagindo em função dos interesses da organização escolar, ou seja, “têm que se afirmar como verdadeiros agentes de mudança e de reconstrução da cultura organizacional da escola que lideram.” (2009, p. 86).

Apesar de os resultados deste estudo não serem passíveis de generalizações, importa referir que os estilos de Liderança Transformacional e Transacional foram os que prevaleceram quando os professores respondentes foram solicitados a pronunciar-se sobre os comportamentos do diretor de uma Escola de Formação de Professores do Município de Benguela face ao conjunto de asserções do questionário MLQ (Avolio & Bass, 2004). As diferenças entre as categorias dos Resultados da Liderança não foram muito significativas, destacando-se a Eficácia (E) e a Satisfação (S) como as que os professores respondentes mais associaram ao comportamento do diretor.

Em síntese, face aos resultados obtidos poderemos concluir que o diretor da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela, onde decorreu o estudo empírico, apresenta uma liderança que reúne comportamentos associados ao estilo Transformacional e ao estilo Transacional. Na Liderança Transformacional destacamos como exemplos do comportamento do diretor: falar com otimismo sobre o futuro; manifestar confiança na capacidade de alcançar objetivos; enfatizar a importância de um espírito de missão individual e coletivo e inspirar sentido de confiança e de poder (Avolio & Bass, 2004; Barreto, 2009; Castanheira & Costa 2007).

Na Liderança Transacional salientamos como exemplo de comportamentos do diretor: a definição de objetivos e de recompensas a atribuir; a planificação de estratégias e a distribuição de tarefas; a definição de desempenho eficaz e ineficaz e de punições perante erros, irregularidades e desvios das regras. (Avolio & Bass, 2004; Barreto, 2009; Castanheira & Costa, 2007).

Apesar da prevalência dos dois estilos de liderança já referidos, importa mencionar que os professores respondentes vincularam o comportamento do diretor da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela a algumas asserções do estilo de Liderança *Laissez-faire*, nomeadamente o facto de o diretor fazer transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar (asserção 17), indiciando alguma passividade do líder na antecipação e na resolução imediata de problemas.

Ao nível dos Resultados da Liderança, os professores respondentes percecionam no diretor atitudes comportamentais associadas às três categorias dos Resultados da Liderança, em particular às categorias de Eficácia (E) e Satisfação (S), indiciando satisfação com a liderança do diretor, o ambiente de trabalho promovido em contexto escolar e a eficácia do desempenho da organização.

Importa referir que os resultados apresentados remetem para o modo como um conjunto de docentes da Escola de Formação de Professores do Município de Benguela perceciona a liderança do diretor dessa instituição, pelo que consideramos pertinente que este documento seja devolvido à instituição e analisado com o diretor, caso este assim o entenda. Contudo, a devolução do documento ao diretor e a possível análise dos resultados deverão ser acompanhados de uma explicação criteriosa dos três estilos de liderança e dos comportamentos que lhe estão associados, de modo a permitir que o diretor realize uma autoreflexão informada e consciente dos resultados.

Conforme já mencionámos anteriormente, a natureza e o contexto desta investigação são específicos, quer ao nível da dimensão da amostra, como da utilização do instrumento de recolha de dados (MLQ) no contexto educativo angolano e, por conseguinte, não são passíveis de generalizações. Neste sentido, propomos a realização de estudos:

- i)* de natureza semelhante em diferentes contextos educativos angolanos;
- ii)* complementares a este, realizando entrevistas ao diretor e a outros elementos da comunidade escolar;
- iii)* sobre as questões de género na liderança das escolas angolanas;
- iv)* sobre o impacto da liderança escolar no sucesso das aprendizagens dos alunos;
- v)* sobre práticas de gestão escolar e dinâmicas de trabalho docente no sistema educativo angolano;
- vi)* sobre formação de líderes (diretores) para melhorar a liderança e promover a eficácia da escola.

## 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.
- Alves, A. (2009). *Estilo de liderança da líder do conselho executivo numa escola básica dos 2º e 3º ciclos pública da região autónoma da Madeira*. [Dissertação de Mestrado]. Madeira: Universidade da Madeira.
- Avolio, B. & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bardin, L (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- 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. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Bass, B.M. (1990). *Bass & Stogdill's – Handbook of leadership. Theory, research, and managerial application*. New York: The Free Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. & Ribeiro, M. (2012). *A liderança escolar a três dimensões: directores, professores e alunos*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bush, T. & Goleman, M. (2000). *Leadership and Strategic Management in Education*. London: Paul Chapman.

- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- 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 (Orgs.). *A Escola Sob Suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições ASA.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Costa, J.A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J.A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp.15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J.A. (2012). *Gestão e formação de lideranças na educação. 19º Congresso Internacional EDUCAR/EDUCADOR*. São Paulo, 16 a 19 de Maio. Disponível: [http://www.futuroeventos.com.br/arquivo\\_eventos/educar/Jorge-Adelino-Costa\\_management.pdf](http://www.futuroeventos.com.br/arquivo_eventos/educar/Jorge-Adelino-Costa_management.pdf).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J.A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação: Actas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 267-277). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Estanqueiro, A. (1992). *Saber Lidar com as Pessoas – Princípios da comunicação interpessoal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fachada, O. (2001). *Psicologia das relações pessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Flores, M.A., Ferreira, F.I., & Fernandes, E. (2014). Conceções de liderança e profissionalismo docente. In M.A. Flores (Org.). *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23-56). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança. In: J. Formosinho, *et al.* (Orgs.). Políticas Educativas e Autonomia das Escolas. Porto: Edições ASA.
- Freixo, M.J. (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2012). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Luanda: Plural Editores.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores*. Porto: Edições ASA.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Madrid. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Kinicki, A. & Kreitner, R. (2006). *Comportamento organizacional*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2003). *O desafio da Liderança*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- 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.
- Lück, H. (2009). Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.

- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nogueira, P. (2013). *Trabalho colaborativo docente no ensino das ciências: um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado]. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- 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: Formação Contínua*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. & Cunha, M. (2003). *A essência da liderança*. Lisboa: Editora RH.
- Sarmiento, M.J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sergiovanni, T.J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior, *Revista PRELAC*, 1, 166-115.
- Yukl, G.A. (1989). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

### **Referências legislativas**

Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio de 2011.

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

Regulamento do Instituto Médio Normal (abril de 1999). Luanda: Ministério da Educação e Cultura.

**Exmo. Senhor**

DIRETOR DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE BENGUELA

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

Eu, **Cláudia Adjaney Kissanza Samuel Blanchard**, mestranda 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: (i) **a aplicação do questionário** e (ii) **a divulgação do nome da escola** em que exerce as funções de Diretor, assinalando com uma cruz as opções que se seguem.

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

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

Benguela, ao 19 de maio de 2014.

---

(Cláudia Blanchard)

*2*  
*está autorizado*  
*realizar o seu trabalho de*  
Exmo. Senhor  
Director da Escola *recolha de dados*  
Formação de Professor de Benguela  
*19/05/2014*

Assunto – Participação em projeto de investigação.

Eu, **Cláudia Adjaney Kissanza Samuel Blanchard** mestrando, 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 Director, assinalando com uma cruz as opções que se seguem.

	Autorizo	Não autorizo
Aplicação do questionário	X	
Divulgação do nome da escola	X	

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

Benguela, ao 19 de Maio de 2014

*Cláudia Blanchard*  
\_\_\_\_\_  
Cláudia Blanchard

**QUESTIONÁRIO MULTIFATORIAL DE LIDERANÇA**

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

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

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

Escala

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

**O Diretor:**

1	Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	0	1	2	3	4
2	Reflete sobre pressupostos críticos para verificar se são adequados.	0	1	2	3	4
3	Não atua no momento certo e apenas quando os problemas se agravam.	0	1	2	3	4
4	Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras.	0	1	2	3	4
5	Evita envolver-se quando surgem questões importantes.	0	1	2	3	4
6	Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes.	0	1	2	3	4
7	Encontra-se ausente quando dele se precisa.	0	1	2	3	4
8	Procura perspetivas diferentes ao solucionar problemas.	0	1	2	3	4
9	Fala com otimismo acerca do futuro.	0	1	2	3	4
10	Gera orgulho nos outros por estarem associados a ele.	0	1	2	3	4
11	Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	0	1	2	3	4
12	Espera que algo corra mal antes de agir.	0	1	2	3	4
13	Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	0	1	2	3	4
14	Realça a importância de se ter um forte sentido de missão.	0	1	2	3	4
15	Investe o seu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas.	0	1	2	3	4
16	Torna claro aquilo que cada um pode esperar receber quando os objetivos de desempenho são atingidos.	0	1	2	3	4
17	Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar.	0	1	2	3	4
18	Vai para além dos seus interesses próprios para bem do grupo.	0	1	2	3	4
19	Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	0	1	2	3	4
20	Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir.	0	1	2	3	4
21	Age de forma a incutir respeito por ele.	0	1	2	3	4
22	Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	0	1	2	3	4
23	Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.	0	1	2	3	4
24	Mantém-se a par de todos os erros.	0	1	2	3	4
25	Exibe um sentido de poder e de confiança.	0	1	2	3	4
26	Apresenta uma visão motivadora do futuro.	0	1	2	3	4
27	Dirige a atenção para as falhas face aos desempenhos esperados.	0	1	2	3	4

