

MARIA MARGARIDA DA ROCHA BARBOSA

CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DA LIDERANÇA ESCOLAR

**UM ESTUDO SOBRE OS DIRETORES DAS ESCOLAS NÃO
AGRUPADAS/AGRUPAMENTOS DOS DISTRITOS DE VIANA DO CASTELO E
DE BRAGA**

TESE DE DOUTORAMENTO

Departamento das Ciências da Educação e do Património

Área de investigação: Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor: Eusébio André da Costa
Machado



UNIVERSIDADE
PORTUGALENSE

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Luís Gonzaga

À minha filha Filipa

A todos, que já não estando presentes fisicamente,
sempre continuarão no meu pensamento

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Doutor Eusébio André Machado
que aceitou acompanhar-me neste percurso.

A todos os docentes do Doutorado.

A todos os colegas
que comigo trilharam o caminho da investigação,
partilhando as suas experiências.

A todos quantos colaboraram para a elaboração deste estudo.

RESUMO

A problemática da liderança escolar tem sido objeto de particular atenção reflexiva e empírica, em particular nos anos 80 do século passado, devido em larga medida à sua ligação intrínseca não só ao desenvolvimento em torno das teorias das organizações, mas também à ideia de ser uma condição de sucesso do serviço prestado pelas escolas. Com efeito, existe uma aturada investigação sobre liderança escolar, tendo em conta a sua relação com a “organização escolar” (cultura, comunicação, clima, normas, práticas, etc.) e o modo como se configura em termos de modelos/estilos, tais como os que são apresentados por Glanz (2003) e Bass e Avolio (2004).

Neste sentido, o presente estudo pretende conhecer a forma como a gestão das escolas não agrupadas e agrupamentos se está a desenvolver no presente quadro normativo (Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril e alterações), sobretudo no que concerne à caracterização do modelo/estilo de liderança dos diretores de agrupamento e das escolas não agrupadas, respondendo, assim, à seguinte questão: que modelo/estilo de liderança desenvolvem os diretores das escolas não agrupadas e dos agrupamentos de escolas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga?

Para o efeito, utilizou-se um *design*/plano de investigação multimétodo, com a investigação a iniciar-se com uma abordagem quantitativa “major” (QUAN), na qual se recorreu ao inquérito por questionário de caracterização de estilo de liderança proposto por Glanz (2003) e ao inquérito por questionário *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) de Bass e Avolio (2004). Posteriormente, desenvolveu-se uma abordagem de carácter qualitativo “minor” (QUAL), com base em cinco entrevistas realizadas a cinco diretores escolhidos ao acaso (n=5). Neste caso, trata-se de uma amostra constituída por 46 participantes (n=46).

Os resultados permitem concluir que a maioria dos diretores participantes se enquadra no estilo de liderança “empático dinâmico”, cujo “carisma suave” se torna uma vantagem mútua, sendo o mais sensível às necessidades das pessoas, de acordo com Glanz (2003). Por outro lado, a aplicação do instrumento MLQ de Bass e Avolio (2004), corroborando empiricamente “a liderança transformacional” como a mais eficaz, demonstrou como principais resultados os relativos aos

Comportamentos de Reforço Contingente da Liderança Transacional, da Gestão por Exceção – Ativa, também um atributo da Liderança Transacional e, finalmente, o atributo Gestão por Exceção-Passiva do estilo de Liderança *Laissez-Faire*.

Palavras-chave: estilos, liderança, gestor, diretor, organização, escola

ABSTRACT

The school leadership issue has been the object of empirical and reflexive attention, in particular during the 80s of last century, mainly due to its intrinsic connection, not only to the development around organizational theories, but also to the idea of it been a condition for success of the service provided by schools. As it turns out, there is an intense research about school leadership, considering its relation with “school organization” (culture, communication, environment, rules, practices, etc.) and the way it is constituted, in terms of models/styles, such as the ones presented by Glanz (2003) and Bass and Avolio (2004).

Thus, the present study aims to get to know the way the grouped and non-grouped schools’ management is developing under the current normative scenario (law-decree number 75/2008, April 22nd and further changes), mainly when it comes to the grouped and non-grouped schools’ headmasters’ leadership model/style characterization, hence, answering the following question: what leadership model/style do the grouped and non-grouped schools’ headmasters, from Viana do Castelo and Braga’s districts, develop?

In order to do that, it was used a multi-method research plan/design, in which the research begins with a major quantitative approach (QUAN), on which it was applied the questionnaire survey for the characterization of leadership style, as proposed by Glanz (2003), and questionnaire survey *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), by Bass and Avolio (2004). In this case, there was a sample of 46 participants (n=46).

The results allow us to conclude that the majority of participant headmasters fit on the “empathic dynamic” leadership style, whose “soft charisma” turns into a mutual advantage, as they are the most sensible to people’s needs, according to Glanz (2003). On the other hand, the application of Bass and Avolio’s MQL instrument (2004), which empirically corroborates the “transformational leadership” as the most effective, had as its main results the ones related to the Transactional Leadership Contingent Reinforcement Behaviour, which comes from the Active Management by Exception, which is also an attribute of the Transactional Leadership style, and, finally, the Passive Management by Exception, from the Laissez-Faire Leadership style.

Key- words: styles, leadership, manager, headmaster, organization, school

SUMÁRIO

ÍNDICE DE QUADROS	19
-------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS	21
ÍNDICE DE MAPAS.....	23
ÍNDICE DE TABELAS.....	25
ÍNDICE DE GRÁFICOS	27
INTRODUÇÃO	29
1. A liderança como trabalho de investigação	31
2. Objetivos da investigação	31
3. Justificação, interesse e atualidade do tema	32
4. Questões da investigação.....	33
5. O contexto da investigação.....	34
6. Opções metodológicas.	35
7. Estrutura da investigação	36
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	39
CAPÍTULO 1 – TEORIAS GERAIS DAS ORGANIZAÇÕES.....	41
Introdução	43
1. Teorias gerais.....	45
1.1. Taylorismo.....	46
1.2. Fayolismo.....	47
1.3. Administração Burocrática.....	47
1.4. Fordismo.....	48
1.5. Administração Moderna ou Neoclássica.....	49
1.6. Teoria das Relações Humanas.....	49
1.7. Teoria Comportamental.....	52
1.8. Desenvolvimento Organizacional.....	53
1.9. Teoria dos Sistemas.....	54
1.10. Teoria Contingencial.....	54
2 - As organizações	57
Introdução	57
2.1. A cultural organizacional.....	61

2.2. A cultura organizacional na escola	67
2.3. A comunicação	70
2.4. A comunicação nas escolas	75
2.5. O clima.....	77
2.6. O clima das escolas.....	78
3 - As organizações escolares	83
Introdução	83
3.1. A organização escolar	84
3.2. A visão, a missão e os valores	88
3.3. Liderança e direção nas escolas	91
3.4. Liderança e autonomia nas escolas.....	94
3.5. Liderança e qualidade nas escolas.....	97
CAPÍTULO - 2 LIDERANÇA.....	101
Introdução.....	103
2.1. Teorias de liderança.....	105
2.1.1. Teoria dos Traços	106
2.1.2. Teorias Comportamentais	109
2.1.3. Teoria dos Estilos de Liderança	111
2.1.4. Teorias da Contingência	112
2.1.5. Teorias Situacionais de Liderança	114
2.2. Modelos versus Estilos de liderança	120
2.2.1. Estilos de liderança	126
2.2.2. Estilos de liderança escolar.....	133
2.2.3. Modelo <i>versus</i> Estilos de Jeffrey Glanz	141
2.2.4. Modelo <i>versus</i> Estilos de Bass e Avolio	151
2.3. Inteligência emocional e motivação.....	164
2.3.1. Inteligência emocional.....	165
2.3.2. Teorias da motivação	171
CAPÍTULO 3. GESTÃO/LIDERANÇA ESCOLAR: O CONTEXTO PORTUGUÊS	177
Introdução	179

3.1. Evolução da gestão escolar em Portugal	180
3.2. Análise da liderança, administração e gestão escolar antes do 25 de abril	182
3.3. Análise da legislação sobre direção, administração e gestão escolar depois do 25 de abril	183
a) Decreto-Lei n.º 221/74	184
b) Decreto-Lei n.º 735-A/74	185
c) Decreto-Lei n.º 769-A/76	185
d) Decreto-Lei 172/91	188
e) Decreto-Lei 115-A/98	190
f) Decreto-Lei n.º 75/2008	192
g) Decreto-Lei nº137/2012	198
3.4. Liderança escolar: inovação e melhoria	201

PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO.....211

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DA INVESTIGAÇÃO.....213

4.1. Estrutura da investigação	215
4.2. Desenho de investigação.....	217
4.3. A escolha dos sujeitos objeto da investigação.....	218
4.4. Caracterização dos agrupamentos/escolas não agrupadas	221

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS223

5.1. Caracterização sociodemográfica dos diretores dos agrupamentos/escolas não agrupadas	225
5.2. Resultados da aplicação dos inquéritos por questionário	234
5.2.1. Modelo dos Estilos de liderança de Jeffrey Glanz.....	234
5.2.2. Modelo <i>Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)</i> de Bass e Avolio	243
5.3. Aprofundamento do estudo inicial: abordagem qualitativa.....	265
5.3.1. Guião do inquérito por entrevista	267
5.3.2. Entrevistas a 5 diretores de agrupamento e de escolas não agrupadas	268

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	285
6.1. Leitura dos resultados em função das questões do estudo	287
6.2. Características das lideranças escolares.....	293
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	297
1. Possibilidades de desenvolvimento da investigação.....	299
2. Proposta de perfil de um líder escolar.....	301
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	307
LEGISLAÇÃO.....	317
ANEXOS.....	319
Anexo I – Inquérito por Questionário.....	321
Anexo II – Guião do Inquérito por Entrevista.....	331
Anexo III – Entrevistas.....	337

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1 – Distinção entre eficiência e eficácia	61
Quadro nº2 – Características organizacionais segundo metáforas.....	86
Quadro nº3 - Teorias dos estilos de liderança.....	112
Quadro nº4 – Situações de eficácia e de ineficácia do comportamento do líder..	116
Quadro nº5 – Relação entre atração pessoal, empenhamento partilhado e seguidismo	123
Quadro nº6 – Diferenças entre gestores e líderes	125
Quadro nº7 – Estilos de liderança	126
Quadro nº8 – Estilos de liderança	127
Quadro nº9 – Estilos de liderança	128
Quadro nº10 – Estilos de liderança e suas características	131
Quadro nº11 – Relação entre as respostas e os estilos de liderança	134
Quadro nº12 – Modelos de liderança	139
Quadro nº13 – Estilos/tipos de liderança.....	144
Quadro nº14 – Relação entre as respostas e os estilos de liderança	147
Quadro nº15 – Competências dos líderes educacionais	151
Quadro nº16 – Comportamentos do líder transformacional	153
Quadro nº17 – Comportamentos do líder transacional.....	154
Quadro nº18 - Estilos de liderança e fatores/categorias em análise no MLQ.....	158
Quadro nº19 -. Fatores/categorias dentro dos três tipos de liderança e seus resultados chave.....	160
Quadro nº20 – Comportamento organizacional.....	167
Quadro nº21 – Dimensões da inteligência emocional	170
Quadro nº 22 – Fatores para a melhoria.....	207

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº1 – Estrutura da tese.....	36
Figura nº2 – Variáveis que determinam o ambiente geral da organização	60
Figura nº3 – Imagem circular da escola	67
Figura nº4 – Quatro estilos de comportamento do líder.....	115
Figura nº5 – Modelo de Hersey e Blanchard de Liderança Situacional.....	119
Figura nº6 – Virtudes segundo Glanz.....	150
Figura nº7 - Comparação das teorias da motivação	175
Figura nº8 – Órgãos de Gestão.....	195
Figura nº9 – Modelo Integrado do <i>SCHOOL IMPROVEMENT</i>	204
Figura nº10 - Melhorar a escola.....	210

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa Nº1 – Distrito de Viana do Castelo.....	217
Mapa Nº 2 – Distrito de Braga.....	218
Mapa Nº3 – Mapa Político de Portugal.....	218

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela nº1 - Distribuição dos diretores por distrito	225
Tabela nº2 - Distribuição dos diretores por género	225
Tabela nº3 - Distribuição dos diretores por grupo etário	226
Tabela nº4 - Distribuição dos diretores por área de formação inicial	227
Tabela nº5 - Formação em Administração e Gestão Escolar	227
Tabela nº6 - Situação profissional	228
Tabela nº7 - Tempo de serviço dos diretores	228
Tabela nº8 - Fez parte de...	230
Tabela nº9 - Outros órgãos que representa/representou	231
Tabela nº10 - Número de anos que ocupou o cargo	233
Tabela nº11 - Estilo de liderança Glanz	235
Tabela nº12 - Género por distrito do agrupamento e por estilo de liderança Glanz.....	237
Tabela nº13 - Estatística descritiva (resultados por estilo de liderança)	242
Tabela nº14 - Idade /Estilo de Liderança - Glanz (crosstabulation).....	243
Tabela nº15 - Valor do <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> e Consistência Interna.	244
Tabela nº16 - Categorias/atributos da Liderança Transformacional.....	245
Tabela nº17 - IIA – Influência Idealizada – Atributos.....	246
Tabela nº18 - IIB – Influência Idealizada- Comportamentos	247
Tabela nº19 - IM – Motivação Inspiradora.....	248
Tabela nº20 - IS – Estimulação Intelectual.....	249
Tabela nº21 - IC – Consideração Individualizada.....	250
Tabela nº22 - Categorias/atributos da Liderança Transaccional.....	252
Tabela nº23 - CR – Reforço Contingente	253
Tabela nº24 - MBEA – Gestão por Exceção – Ativa.....	253
Tabela nº25 - Categorias/atributos da liderança <i>Laissez-Faire</i>	255
Tabela nº26 - MBEP – Gestão por Exceção – Passiva	256
Tabela nº27 – LF – Ausência de Liderança.....	257
Tabela nº28 – Categorias/atributos dos Resultados da Liderança.....	258
Tabela nº29 – Esforço Extra.....	259
Tabela nº30 – Eficácia.....	260
Tabela nº31 – Satisfação	262

Tabela nº32 – Estatísticas descritivas dos Estilos de Liderança de Bass & Avolio (2004)	263
Tabela nº33 – Estatísticas descritivas das categorias do estilo de Liderança Transformacional.....	264
Tabela nº34 - Estatísticas descritivas das categorias do estilo de Liderança <i>Laissez-Faire</i>	264
Tabela nº35 - Estatísticas descritivas das categorias dos Resultados da Liderança.....	264

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº1 - Distribuição do nº de diretores por distrito e grupo etário	226
Gráfico nº2 - Distribuição dos diretores por distrito e tempo de serviço	229
Gráfico nº3 - Fez parte de.....	230
Gráfico nº4 - Distribuição do número de anos por cargo.....	232
Gráfico nº5 - Anos como diretor	233
Gráfico nº6 - Diretores por estilo de liderança.....	235
Gráfico nº7 - Estilos de liderança Glanz por distrito e por género	238
Gráfico nº8 - Distribuição dos estilos de liderança por género e distrito	239
Gráfico nº9 - Caixa de bigodes (relação entre idade e tipos de liderança).....	241
Gráfico nº10 - % de IIA – Influência Idealizada	246
Gráfico nº11 - % de IIB – Influência Idealizada	247
Gráfico nº12 - % de IM – Motivação Inspiradora	248
Gráfico nº13 - % de IS - Estimulação Intelectual.....	250
Gráfico nº14 - % de IC – Consideração Individualizada.....	251
Gráfico nº15 - % de CR – Reforço Contingente	254
Gráfico nº16 - % de MBEA – Gestão por Exceção – Ativa.....	254
Gráfico nº17 - % de MBEP – Gestão por Exceção – Passiva	256
Gráfico nº18 - % de Ausência de Liderança.....	257
Gráfico nº19 - % de Esforço Extra.....	260
Gráfico nº20 - % de Eficácia.....	261
Gráfico nº21 - % de Satisfação	262

INTRODUÇÃO

A liderança comanda o desempenho em todo o tipo de organizações – não é apenas nas empresas.

Goleman, Boyatzis e Mckee (2011)

1. A liderança como trabalho de investigação

Este trabalho de investigação pretende conhecer os estilos de liderança dos diretores dos agrupamentos e escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga, situando-os no seu próprio contexto, seja em termos geográficos (interior/litoral), seja em termos de espaço económico (rural/urbano), seja, ainda, em termos da dimensão da organização que dirigem (pequenos/grandes agrupamentos).

Julgamos que se trata de uma investigação pertinente, na medida em que, feito o levantamento do estado da arte sobre liderança, os títulos são bastante escassos e, inclusivamente, autores como Silva (2010) afirmam que tem havido pouco interesse em estudar o tema, não obstante, fora de Portugal, ser uma área que congrega um elevado interesse.

Em todo o caso, nos trabalhos produzidos até à data, podemos encontrar contributos muito valiosos, mas consideramos ser possível fornecer mais alguns subsídios, através da nossa investigação, para o aumento do conhecimento sobre a realidade da liderança escolar.

Acresce que, no nosso caso, pretendemos estudar do fenómeno da liderança, tendo em conta o modo como se combinam a motivação, a comunicação e a inovação e mudança educacional, no propósito da melhoria e da eficácia da escola.

2. Objetivos da investigação

Partimos para esta investigação com os seguintes objetivos:

- Descrever a forma como a gestão das nossas escolas e, sobretudo, a nova forma de organização escolar (os agrupamentos) se está a

desenvolver com base na legislação (Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril e alterações), sobretudo a figura do diretor/gestor;

- Caracterizar o tipo de liderança dos diretores de agrupamento ou escola não agrupada existentes em Viana do Castelo e em Braga, aplicando o questionário sobre avaliação do tipo natural de liderança de Glanz (2003) e a grelha de estilos de liderança preconizada no modelo de Bass e Avolio (2004), através da aplicação do *Multifactorial Leadership Questionnaire* (MLQ);
- Conhecer as características pessoais de cada diretor, sendo feita uma análise comparativa a partir do género, a idade e anos na gestão escolar;
- Avaliar se existem diferenças de gestão quando se está em presença de um pequeno agrupamento ou de um grande agrupamento ou, ainda, perceber a diferença entre a gestão de um agrupamento localizado numa área rural e um outro localizado numa área urbana;
- Por fim, analisar se os “novos” diretores/gestores assumiram as suas competências e promoveram a inovação, no sentido de conseguirem uma mudança na gestão baseada no exercício de um estilo de liderança que crie um bom ambiente na instituição e resulte numa gestão profissional e eficaz.

3. Justificação, interesse e atualidade do tema

A escolha da temática está associada a uma experiência pessoal de gestão, a qual, embora desenvolvida numa organização de ensino particular e cooperativo, contribuiu para um enriquecimento na área da gestão a nível da comunicação, da gestão de conflitos, da motivação, do desenvolvimento de uma cultura organizacional e da criação de um clima o mais agradável possível para o desenvolvimento do principal objetivo da prestação do serviço educativo da escola – o ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a justificação desta temática decorre, no plano científico, da continuidade de um trabalho já realizado em investigações anteriores, como as

desenvolvidas por Barroso (2005) sobre a função da direção escolar que decorreu da aplicação do Decreto-lei 172/91 de 10 de maio, por Costa (2007) sobre a liderança nas escolas de Aveiro ou por Lima (2011) desde a criação da expressão “administração educacional” proposta no I Congresso da Sociedade de Ciências da Educação, em 1989.

Finalmente, entendemos que é manifesto o interesse em conhecer evolução legislativa, em termos dos diversos “modelos” adotados, que ocorreu na gestão e lideranças das escolas em Portugal, desde o 25 de abril de 1974, desaguando na legislação atual, com a passagem de uma figura de gestão individual (o reitor) para um processo democrático da eleição da gestão escolar entre pares, acabando, na atualidade, na personificação da liderança na figura do diretor, com uma forte diminuição no processo de democraticidade vigente até então.

Perante a atual figura do diretor, será necessário, portanto, conhecer a liderança, a forma como é desenvolvida e o impacto na organização escolar, tornando-se numa “peça” essencial na escola para o século XXI.

4. Questões da investigação

Para desenvolver o projeto a que nos propomos, entendemos que a pergunta de partida deverá ser:

- Que modelo/estilo de liderança encontramos nos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga?

Mas outras questões subsidiárias serão abordadas ao longo do estudo, tais como:

- Quais os comportamentos de liderança mais característicos no conjunto de diretores?
- O modelo/estilo de liderança é influenciado pelo género, pela idade, pela formação académica, pela formação profissional, pelo

tempo de permanência no agrupamento ou pelo desempenho de cargos?

- Estarão os resultados de acordo com os estudos já realizados?

De um modo mais específico, sobretudo através do recurso às entrevistas, procuramos saber ainda junto dos diretores:

- Qual a forma como percebem a sua própria liderança?
- Qual o grau de motivação que os diretores assumem no exercício das suas funções?
- Que formas de comunicação estabelecem enquanto líderes e no contexto da organização escolar?
- De que forma a percepção de liderança se altera consoante o contexto (rural/urbano ou pequeno/grande agrupamento)?
- O que pensam sobre o futuro das nossas escolas ser entregue a um *coach*?
- Quais são as características/virtudes que deverá ter um diretor de agrupamento?

5. O contexto da investigação

A investigação desenvolveu-se nos distritos de Viana do Castelo e de Braga, por uma questão de proximidade geográfica, sendo que não há conhecimento de outro estudo focalizado no mesmo espaço geográfico com o objetivo de conhecer os estilos de liderança desenvolvidos quer em agrupamentos, quer em escolas não agrupadas, em pequenos agrupamentos e em grandes agrupamentos, em meio rural e em meio urbano.

De facto, desde o início da escolha da temática, passando pela apresentação do projeto e pela sua aprovação, o número de agrupamentos foi diminuindo, havendo uma maior concentração cujo resultado final ainda não é conhecido, pois novas agregações de unidades escolares e novos agrupamentos poderão vir a ser criados.

No entanto, para este trabalho, foi possível tomar como base a última listagem apresentada pela DREN (Direção Regional de Educação do Norte), em 15 de dezembro de 2012¹. Assim, o total de agrupamentos e escolas não agrupadas, a essa data e nos distritos já mencionados, era de 94. Destes, 26 agrupamentos e escolas não agrupadas pertencem ao distrito de Viana do Castelo e os restantes 68 ao distrito de Braga.

Embora o número de total se reporte a 31 de dezembro de 2012, a investigação ainda decorreu durante os três primeiros meses de 2013, sobretudo no que respeita à conclusão da aplicação dos inquéritos por questionário e, posteriormente, aos inquéritos por entrevista. O tratamento dos resultados só ocorreu durante o ano de 2013.

6. Opções metodológicas

No capítulo das opções metodológicas são descritos os processos e procedimentos metodológicos inerentes ao design/plano de investigação multimétodo usado neste projeto. Os métodos mistos, ou multimétodo ou múltiplos métodos, caracterizam-se por uma primeira fase, na qual se verifica o predomínio dos métodos quantitativos, seguido de uma segunda fase utilizando métodos qualitativos.

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, pois apresenta-se como um tema ou problema de pesquisa localmente pouco estudado e, de uma forma geral, ainda pouco abordado em Portugal. Segundo Sampieri, Collado e Lucio “os estudos exploratórios são como realizar uma viagem a um lugar desconhecido” (2006, p. 99), pelo que, para os mesmos autores, este tipo de estudo (exploratório) serve para desenvolver métodos a serem utilizados em estudos mais profundos.

Paralelamente, trata-se de uma investigação carácter eminentemente descritivo, na medida em que será possível conhecer as características e os perfis dos participantes em estudo, assim como recolher dados e quantificá-los. Não obstante, será possível, também, obter dados que permitem estabelecer relações

¹ Este organismo só existiu como tal até 31 de Dezembro de 2012.

entre os estilos naturais de liderança e os fatores que poderão explicar esses mesmos estilos.

7. Estrutura da investigação

A estrutura da investigação será desenhada conforme esquema apresentado seguidamente (Figura N.º 1), com a divisão em duas partes, cada parte em capítulos e estes em pontos de desenvolvimento.

Para além da presente introdução, a primeira parte refletirá o enquadramento teórico e a segunda parte será ocupada pelo estudo empírico. As conclusões, as referências bibliográficas e os anexos constituirão o restante corpo da tese.

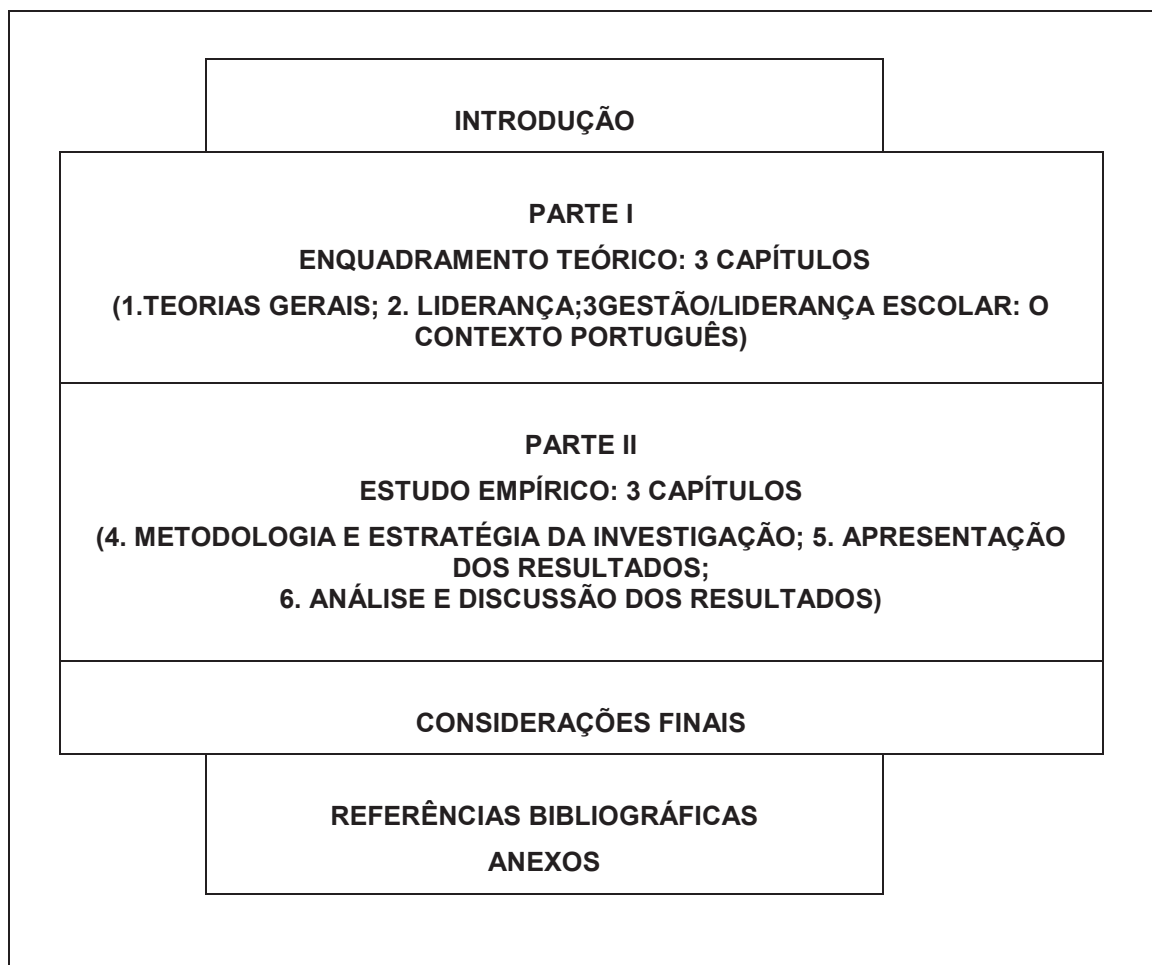


FIGURA Nº1 – ESTRUTURA DA TESE

A primeira parte, designada por “Enquadramento Teórico”, será desenvolvida em três capítulos, sendo revistas as teorias gerais das organizações, o conhecimento das próprias organizações, tais como a escola como organização, o papel do gestor, inteligência emocional, motivação, inovação e mudança educacional, melhoria e eficácia. Serão, ainda, apresentados os conceitos de liderança, assim como as teorias, os modelos e os estilos de liderança. Além disso, a legislação produzida em Portugal sobre gestão escolar será também analisada.

A segunda parte, sob a designação de “Estudo Empírico”, será apresentada em três capítulos, nos quais serão descritos os processos e procedimentos metodológicos inerentes ao *design*/plano de investigação multimétodo. Depois da apresentação dos resultados, segue-se a caracterização do estilo de lideranças dos diretores de agrupamento e escolas não agrupadas nos distritos de Viana do Castelo e de Braga. Finalmente, nas considerações finais, apresentaremos a nossa proposta das características de liderança para o gestor “ideal” de uma escola eficaz.

PARTE 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

TEORIAS GERAIS DAS ORGANIZAÇÕES

Introdução

A literatura apresenta-nos várias definições do conceito de organização. Morgan (1986, p. 39) considera que as organizações são “sistemas vivos, que existem numa envolvente mais vasta, da qual dependem para a satisfação das suas diversas necessidades”. Para Scott (1987), as organizações são coletividades orientadas para a procura de objetivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada. Segundo Mintzberg,

as organizações ocupam-se ao mesmo tempo das nossas necessidades e dos nossos tempos livres. Governam-nos e atormentam-nos (e, às vezes, simultaneamente); a organização como um sistema de constelações de trabalho e como um processo de decisão *ad hoc*. (2010, p. 55)

Sendo as organizações indispensáveis na nossa vida, desde o nascimento, passando pela educação, até à vida social, a sua influência nem sempre é positiva, levando à perda de controlo sobre os atos individuais, transferindo a responsabilidade pessoal para as autoridades e para os especialistas. Neste sentido, Max Weber (cit. por Giddens, 2004, p. 350) considera que as organizações são “formas de coordenar as atividades dos seres humanos, ou os bens que produzem, de uma forma constante no tempo e no espaço”.

Nesta investigação, centrar-nos-emos na organização escolar, sobretudo no que respeita aos processos de liderança. O conhecimento, ainda que breve, sobre a evolução das teorias gerais das organizações, permitir-nos-á ter uma melhor perceção sobre a evolução da organização escolar e, conseqüentemente, da gestão e da liderança escolar.

Neste capítulo, apresentaremos, num primeiro ponto, e de uma forma breve, a evolução histórica, ocorrida durante o século XX, no que concerne às teorias gerais das organizações, salientando não só os aspetos que estão na base das organizações, mas também os aspetos que não perdem atualidade e que

poderemos associar à organização escolar. Salientaremos as teorias e os autores que mais marcaram o estudo das organizações, a génese da gestão e, conseqüentemente, da liderança organizacional. Num segundo ponto, analisaremos as organizações quanto à cultura organizacional, a comunicação e o clima. Finalmente, num terceiro ponto, serão abordadas as organizações escolares no que diz respeito a aspetos como “visão”, missão e valores, bem como a questões fundamentais do fenómeno da liderança: liderança e direção, liderança e autonomia e liderança e qualidade.

1. Teorias gerais das organizações

Todas as instituições que compõem a sociedade precisam de ser administradas. Assim, todas as instituições são constituídas por recursos humanos e recursos não humanos (físicos e materiais, financeiros e tecnológicos). Acresce que as instituições são heterogêneas e diversificadas, variam ao longo do tempo e podem ser divididas em lucrativas e não lucrativas. A escola, sendo uma instituição que, à partida, não tem que ter um objetivo lucrativo, sempre atravessou épocas de complexidades, de mudanças e incertezas.

As escolas portuguesas têm vindo a sofrer profundas transformações desde meados do século XIX, designadamente através das alterações efetuadas em 1835, pelo decreto de Rodrigo da Fonseca Magalhães e, posteriormente, através da mudança do Código Administrativo de Passos Manuel, em 1836. A prioridade dada, ao longo do tempo, aos princípios pedagógicos e educativos, veio exigir uma definição de uma forma de organização e de gestão das escolas bem diferente das restantes organizações. Neste sentido, coloca-se a pergunta: será que poderemos colocar a organização escolar dentro do conceito neoclássico da administração?

Segundo Chiavenato (2006), na teoria neoclássica da administração, a organização deve possuir as seguintes características: ênfase na prática da administração (a busca de resultados concretos e palpáveis); a reafirmação dos postulados clássicos (redimensionamento de acordo com as condições da época); ênfase nos princípios gerais de administração (as normas de comportamento são retomadas em busca de soluções práticas) e ênfase nos objetivos e nos resultados (a organização deve ser dimensionada, estruturada e orientada de acordo com os objetivos e resultados a alcançar).

Segundo o mesmo autor, existem cinco variáveis principais numa organização: tarefa, estrutura, pessoas, tecnologia e ambiente. A interdependência sistémica entre estas variáveis é o objeto de estudo da Teoria Geral da Administração e, ao longo da história, têm surgido diversas abordagens teóricas sobre as organizações. Neste trabalho, seguiremos a proposta de

Chiavenato (2006) para a apresentação das principais abordagens da Teoria Geral da Administração, destacando a mais pertinentes para a introdução e análise da organização escolar.

1.1.Taylorismo – Administração Científica

O taylorismo tem na sua base as investigações levadas a cabo pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), fundador da Administração Científica, através dos quais realizou um estudo científico do trabalho, analisando os movimentos, as pausas, os gestos e os tempos necessários para a execução de cada tarefa.

Para Taylor, existem quatro princípios de administração: (1) princípio do planeamento, segundo o qual o princípio da improvisação deve ser substituído pelo planeamento e pela introdução do método; (2) princípio da preparação, segundo o qual se torna importante a seleção científica dos trabalhadores, assim como a sua preparação e treino, e, ao mesmo tempo, a preparação dos materiais necessários; (3) princípio do controlo, segundo o qual se deve controlar o trabalho segundo os planos pré-estabelecidos, devendo haver cooperação entre a gestão e os trabalhadores; (4) princípio da execução, o qual estabelece a necessidade de distribuir as atribuições e as responsabilidades.

Para Taylor, a organização e a administração deveriam ser estudadas cientificamente e não empiricamente, utilizando uma metodologia sistemática de análise e solução dos problemas da organização, sempre no sentido de baixo para cima. A preocupação básica deveria ser a de aumentar a produtividade, através do aumento da eficiência.

Um seguidor de Taylor, Harrington Emerson (1853-1931), que mais tarde inspirou Drucker na década de 60 do século passado, enumerou os princípios da eficiência, a saber: traçar planos, manter orientação e supervisão, disciplina, registos das atividades, fixar normas, estabelecer instruções e fixar incentivos à eficiência.

1.2. Fayolismo – Teoria Clássica da Administração

Henri Fayol (1841-1925) fundou, em França, a Teoria Clássica da Administração, partindo da análise das estruturas e das funções das empresas, nas quais a administração tinha uma função de planeamento e a coordenação.

Para Fayol, o objetivo era conseguir o máximo de eficiência e, para tal, propôs os seguintes princípios gerais da administração: (1) princípio da divisão do trabalho, promovendo a especialização; (2) princípio da autoridade e da responsabilidade, segundo o qual é combinada a autoridade oficial e a autoridade pessoal; (3) princípio da autoridade de comando ou autoridade única: as ordens devem vir de um único superior; (4) princípio da unidade de direção: num mesmo grupo de atividade deve haver um mesmo objetivo, um mesmo plano e um mesmo chefe; (5) princípio da centralização: necessária a centralização da autoridade no topo da hierarquia da organização; (6) princípio da hierarquia: a autoridade deve estar escalonada do escalão mais alto para o escalão mais baixo, devendo toda a informação e ordem passar pelos escalões intermédios.

No fundo, o administrador deverá prever, organizar, comandar, coordenar e controlar todas as atividades da organização, que se tornaram as funções universais da administração. Fayol defendeu também a diferença entre administração e organização: administração é um todo, do qual a organização é uma das partes.

Posteriormente, a palavra “organização” passou a ser entendida de duas formas: formal, na qual existe uma divisão e diferenciação do trabalho e que está planeada no papel; a informal, a qual emerge a partir das relações entre as pessoas e as interações impostas pelo desempenho de cargos da organização formal. Deste ponto de vista, Bilhim (2006) defende que Fayol terá sido o criador do conceito de gestão.

1.3. Administração Burocrática

Max Weber (1864-1920) defendeu a administração burocrática como o modelo ideal das organizações, de forma a tornar as instituições mais racionais e eficientes. Para Weber, segundo Chiavenato,

as burocracias surgiram a partir da era vitoriana como decorrência da necessidade que as organizações sentiram de ordem e de exatidão e das reivindicações dos trabalhadores por um tratamento justo e imparcial. (2006, p. 128)

Neste sentido, a organização burocrática era, e é, monográfica e está sustentada no direito privado. Assim, a teoria administrativa, focada nos fenómenos internos da organização, reinventou-se através da abordagem estruturalista, dando ênfase na estrutura (teoria da burocracia) ou na estrutura, nas pessoas e no ambiente (teoria estruturalista).

Bilhim (2006) refere que Weber distinguiu o poder e a autoridade, considerando o poder como a capacidade de forçar as pessoas a obedecer e a autoridade como sendo a obediência voluntária a ordens, na qual se podem identificar três formas de legitimação: a carismática, a tradicional e a racional/legal. O autor reforça a noção de organização burocrática de Weber, destacando que se trata de “uma organização onde se realça a precisão, a velocidade, a clareza, a eficiência, a regularidade, a fiabilidade, com divisão do trabalho, hierarquia de poderes, regras e regulamentos (2006, p. 42).

Chiavenato (2006) salienta que a abordagem estruturalista (baseada na estrutura, nas pessoas e no ambiente) corresponde a um movimento que esteve na base do aparecimento da sociologia das organizações, a qual permitiu criticar e reorientar os caminhos da teoria administrativa.

1.4. Fordismo

Henry Ford (1883 -1947), precursor de Fayol, considerou três aspetos que sustentariam o sistema de produção: o processo produtivo deveria ser planeado e ordenado de forma contínua e ritmada; o trabalho deveria ser entregue ao trabalhador e não deixá-lo à iniciativa individual e as operações deveriam ser analisadas e divididas.

Neste sentido, Ford adotou três princípios: (1) princípio de intensificação: diminuir o tempo de produção; (2) princípio da economicidade: reduzir ao mínimo o volume de *stock*; (3) princípio da produtividade: aumentar a capacidade de

produção, através da especialização, com o fim de obter uma maior produção. Como condição chave adotou a simplicidade.

1.5. Administração Moderna ou Neoclássica

Peter Drucker (1909 – 2005) foi considerado o “pai” da administração moderna, sendo o mais reconhecido dos pensadores do fenómeno da globalização na economia em geral. Ainda hoje, continua a ser um dos maiores autores sobre gestão, tendo destacado duas dimensões na gestão: a económica e a temporal.

Drucker estabeleceu a distinção entre gestores e administradores. No caso dos gestores, advoga que devem de ser avaliados em termos de realização económica, tendo partido da fixação de objetivos, tais como prever, explicar e controlar a atividade.

Segundo Bilhim (2006, p. 45), Drucker considerou que a afixação de objetivos deveria acontecer em oito áreas: mercado, inovação, produtividade, recursos físicos e financeiros, rendibilidade, realização e desenvolvimento dos gestores, realização e atitudes dos colaboradores e responsabilidade pública. Neste sentido, Drucker defendia o conceito da "gestão por objetivos", ou seja, um tipo de gestão caracterizada como um método de planeamento e avaliação, baseado em fatores quantitativos.

As principais críticas a esta abordagem clássica da administração referem o aparecimento da teoria do *homo economicus*, sem levar em consideração outros fatores motivacionais, o aspeto mecanicista e a desumanização do trabalho, sempre com um objetivo final: a máxima eficiência.

1.6. Teoria das Relações Humanas

A Teoria das Relações Humanas, segundo Chiavenato (1983, 2006), nasceu da necessidade de corrigir a tendência de desumanização do trabalho, resultante da aplicação de métodos “mecanizados” aos trabalhadores, trazendo uma abordagem humanista à administração.

Para Chiavenato (2006), esta teoria apresentava-se como uma filosofia industrial em que a tecnologia e o método de trabalho eram as principais preocupações do administrador, às quais os trabalhadores tinham de se

submeter. Com base no desenvolvimento das ciências sociais, nomeadamente da psicologia, o âmbito de preocupação voltou-se para a análise do trabalho e a adaptação do trabalhador ao trabalho.

Assim, os princípios da Teoria das Relações Humanas podem resumir-se aos seguintes:

- a necessidade de se humanizar e democratizar a administração (...);
- o desenvolvimento das chamadas ciências humanas (...);
- as ideias da filosofia pragmática de John Dewey (cientista social) e da Psicologia Dinâmica de Kurt Lewin (...);
- as conclusões da experiência de Hawthorne, desenvolvida entre 1927 e 1932 (...) pondo em cheque os postulados da teoria Clássica da Administração. (Chiavenato, 1983, p. 97)

Os trabalhos de Kurt Lewin (1890-1947), realizados antes da criação da Teoria das Relações de Elton Mayo, deixaram uma das mais importantes heranças para o movimento das Ciências do Comportamento. Lewin consagrou os seus estudos à exploração psicológica dos fenómenos de grupo que estiveram na base da evolução da psicologia social.

Baseando a sua metodologia de investigação na chamada “pesquisa-ação”, Lewin deu enfoque à informação, à interação e à colaboração. Criou uma forma de comprovar as ideias na prática como meio de melhorar e incrementar o conhecimento acerca de um tema assente em quatro fases: planeamento, ação, observação e reflexão, tornando os participantes das suas experiências, ao mesmo tempo, sujeitos e objeto da experiência.

As suas experiências também demonstraram que as atitudes de liderança têm correlação direta com a moral e produtividade dos funcionários, o que faz com que as suas ideias, ainda hoje, sejam estudadas e aplicadas como grandes forças propulsoras da administração.

Lewin centrou-se no estudo de pequenos grupos, analisando as variáveis de coesão, padrões grupais, motivação, participação, processo decisório, produtividade, preconceitos, tensões, pressões e formas de coordenar um grupo.

Por seu turno, Elton Mayo (1880-1949) desenvolveu o estudo empírico das “características da desintegração social e destruição psíquica e física do ser

humano, provocadas pela civilização industrial. (Ferreira *et al.*, 2004, p. 31). Na célebre experiência realizada em Hawthorne, Mayo concluiu que:

- o nível de produção é resultante da integração social: quanto mais integrado socialmente estiver o trabalhador no grupo de trabalho, tanto maior será a disposição de produzir;
- em geral os trabalhadores não agem ou reagem isoladamente como indivíduos, mas como membros de grupos;
- as recompensas sociais e morais são simbólicas e não materiais, porém influenciam a motivação do trabalhador;
- os grupos informais (grupos de pessoas que se relacionam espontaneamente entre si) constituem a organização humana da empresa, muitas vezes em contraposição à organização formal estabelecida pela direção;
- dentro da organização, os indivíduos participam em grupos sociais e mantêm-se em constante interação social; cada indivíduo procura ajustar-se a outros indivíduos e a outros grupos definidos pretendendo ser compreendido, ser bem aceite no sentido de atender aos seus interesses e aspirações mais imediatos;
- trabalhos monótonos e repetitivos afetam negativamente a atitude do trabalhador, refletindo-se na sua eficiência. (Chiavenato,1983)

Mayo dedicou-se aos problemas humanos, sociais e políticos decorrentes no setor empresarial. Segundo ele, a cooperação é o mais importante, assim como uma nova conceção das relações humanas no trabalho. O trabalho é uma atividade de grupo, pois o operário não reage isoladamente, mas como membro de um grupo social. Para Mayo, a administração deve formar uma elite capaz de compreender e comunicar, porque a pessoa humana é motivada pela necessidade de “estar junto”, de “ser reconhecida” e de receber adequada comunicação.

A Escola das Relações Humanas desenvolveu-se tendo em conta que o fator humano não é o produto de uma ação social racional lógica baseada exclusivamente em motivações e interesses de tipo económico. Este princípio taylorista (as tarefas distribuídas, com planificação e controlo), ao ser aplicado nas

empresas, mutilava e destruía as virtualidades psicológicas e sociológicas do indivíduo:

As pessoas que ocupam os cargos estabelecem forçosamente um sistema de interação social, condição fundamental para a vida social dentro de uma organização que é a sociabilidade humana. (Chiavenato, 1983, p. 137)

Chiavenato (1983) remete as interações e relacionamentos humanos que se concretizam nos usos e costumes, nas tradições, nos ideais e nas normas sociais para o âmbito da organização informal. Esta organização informal torna-se importante para qualquer instituição, pois permite a colaboração espontânea dos trabalhadores a favor da empresa.

1.7. Teoria Comportamental

A Teoria Comportamental ou Behaviorista surgiu na década de 40 do século passado com uma forte oposição à Teoria Clássica, vindo criar um novo enfoque na teoria administrativa, com maior importância dada às pessoas e ao seu comportamento.

Segundo Chiavenato (1983, 2006), a Teoria Comportamental apareceu como um desdobramento da Teoria das Relações Humanas, com a qual partilha alguns conceitos fundamentais, incorporando a sociologia da burocracia, mas rejeitando o chamado “modelo de máquina”.

Este novo conceito de comportamento organizacional está intimamente ligado à forma como as pessoas se comportam e ao estudo da motivação humana. As organizações são constituídas por seres humanos, os quais são dotados de necessidades complexas e diferenciadas, as quais norteiam e dinamizam o comportamento humano.

Assim, segundo o autor, o administrador precisa de conhecer as necessidades humanas para compreender o comportamento humano e deve utilizar a motivação humana para melhorar os resultados da organização.

Associada a esta teoria, surgem os trabalhos de Abraham Maslow (1908-1970), especialista em motivação humana, que estudou a hierarquia das necessidades humanas e sobre o qual nos debruçaremos mais à frente.

1.8. Desenvolvimento Organizacional

Na década de 60, vários cientistas sociais e consultores organizacionais partiram da teoria comportamental, da dinâmica de grupo e do comportamento organizacional e conceberam uma forma democrática e planeada das organizações e que recebeu o nome de Desenvolvimento Organizacional (DO).

O processo DO é constituído por 3 etapas: recolha de dados, diagnóstico organizacional e ação de intervenção. Para além de colocar a ênfase na mudança da cultura da organização, a DO pressupõe: necessidade de contínua adaptação; interação entre indivíduo e organização; mudança organizacional planeada; necessidade de participação e comprometimento; compreensão e aplicação dos conhecimentos sobre a natureza humana.

No âmbito do DO, surgiram vários modelos: o modelo de Lawrence e Lorch (1973) baseado no diagnóstico e ação; o modelo de eficácia gerencial 3D de Reddin (1983), segundo o qual o administrador deveria ser avaliado pelos resultados, sendo apresentadas as diferenças entre gerente eficiente e gerente eficaz; por fim, o modelo de Blake e Mouton – Gerencial Grid (1989) que aborda o padrão de excelência, para o qual os dirigentes devem orientar a organização, estando o administrador focado em dois aspetos: resultados e pessoas.

O modelo da liderança das equipas de venda, proposto por Blake e Mouton, foi posteriormente adaptado para as chefias administrativas, representando a relação chefe/subordinado, do que resultou o “Gerencial Grid” que constitui uma contribuição relevante para o estudo da liderança nas empresas.

De um modo geral, podemos afirmar que DO concebeu um modelo composto por quatro fases: diagnóstico, planeamento da ação, implementação da ação e a sua avaliação. Estas fases estão na base da ou das mudanças que se pretendem na organização e que podem assumir duas formas: a educacional – para mudar as expectativas das pessoas e a transacional – para mudar o contrato psicológico.

Para Chiavenato,

muito embora pareça uma moda passageira na teoria administrativa, o DO é uma alternativa democrática e participativa muito interessante

para a renovação e revitalização das organizações que não se pode desprezar. (2006, p. 207)

1.9. Teoria dos Sistemas

Segundo Chiavenato (2006), a Teoria dos Sistemas surgiu a partir da década de 60 do século passado, na sequência dos trabalhos do biólogo alemão Ludwing von Bertalanfly, espalhando-se por todas as ciências, inclusive as da administração.

Esta teoria pressupõe dois conceitos centrais: o sistema aberto e o sistema fechado. As organizações surgem como sistemas abertos, que fazem parte de uma sociedade maior, constituídas por partes menores. Todos os sistemas são interdependentes, embora todas as organizações possuam objetivos, fronteiras ou limites mais ou menos definidos e uma determinada “morfogénese”.

Sendo criada pelo Homem, a organização terá que manter uma interatividade com o ambiente (meio), clientes, concorrentes, órgãos governamentais e outros agentes externos, os quais exercem um poder de influência.

A Teoria dos Sistemas proporciona uma análise sistémica das organizações, do geral para o particular, permitindo a inter-relação e a integração de componentes de naturezas diferentes.

Embora a aplicação prática da Teoria dos Sistemas ainda seja incipiente, permite, pelo menos, uma visão integradora e abstrata do ser humano nas organizações e uma compreensão dos efeitos sinérgicos dentro das mesmas.

1.10. Teoria Contingencial

A Teoria da Contingência ou Teoria Contingencial surgiu na sequência de vários estudos realizados na década de sessenta, cujo objetivo era identificar qual o modelo de estrutura para determinados tipos de organizações.

Segundo Chiavenato (2006), os trabalhos desenvolvidos demonstraram o aparecimento de uma nova etapa na Teoria Geral de Administração, com a introdução do conceito de ambiente e dos reflexos das solicitações ambientais sobre a dinâmica organizacional.

Tendo os pressupostos da Teoria das Relações Humanas como base, a Teoria da Contingência assume as organizações como sistemas, o que explica que as mudanças numa das suas partes afetem as outras.

Os autores que mais se destacaram, entre outros, foram Burns, Stalker, Lawrence e Lorch. Segundo Bilhim (2006), os contributos de Burns e Stalker foram:

- chamar estruturas mecânicas às centralizadas e formalizadas e orgânicas às descentralizadas e informais;
- pesquisar a relação entre o tipo de envolvente e o grau de organicidade das organizações;
- concluir que os sistemas mecanicistas eram orientados para a eficiência, com tarefas especializadas e centralizadas, com condições de estabilidade;
- distinguir três tipos de organização de acordo com três tipos de envolventes: estável, de mudança e inovadora;
- considerar que, numa organização com envolvente estável, é a gestão de topo que toma as decisões, sendo uma gestão centralizada e com tarefas definidas;
- alertar para que, num ambiente de mudança, uma organização tenta responder às solicitações, mas a comunicação flui fora da cadeia de comando;
- por fim, defender que, com uma envolvente inovadora, a organização adota um processo de adaptação, às vezes, diariamente.

Ainda segundo o mesmo autor, os trabalhos de Lawrence e Lorch demonstraram que, em grandes organizações, cada departamento deve ter a sua própria estrutura e deve responder à envolvente, sendo que se podem identificar três subsistemas: o marketing, o técnico-económico e o científico.

Os conceitos de diferenciação e integração surgiram na sequência dos resultados dos estudos realizados pelos cientistas atrás citados. Quanto mais diferenciados fossem os departamentos das organizações, mais elaborados seriam os métodos usados para alcançar a integração; por seu turno, organizações em ambientes estáveis e sem mudanças tendem a desenvolver

estruturas de tipo mecanicista e formal; e as organizações que têm que se confrontar com ambientes incertos e inovadores desenvolvem estruturas mais adaptáveis.

Em conclusão, a Teoria Contingencial pugnou pela defesa do seguinte princípio: *não há uma forma melhor de gerir*. Em cada situação, é necessário procurar identificar as variáveis-chave necessárias para construir a respetiva solução.

2. As organizações

Introdução

As organizações, como estruturas burocráticas, homogêneas, hierarquizadas, estáveis e planificadas, se não estão em vias de extinção, estão seguramente perante desafios de uma sociedade complexa e exigente, que procura qualidade e competitividade, originando constantes processos de reestruturação. Neste sentido, o papel dos agentes e atores dentro dos sistemas organizacionais está ligado e apoiado nas lideranças, na medida em que constitui um dos principais fatores da ação organizacional faces às necessidades identificadas.

Em 1983, Chiavenato já concebia a organização como uma estrutura, referindo os princípios gerais de administração preconizados por Fayol na sua Teoria Geral de Administração, a saber:

- ✓ divisão do trabalho, com o princípio da especialização, da qual resultaria uma maior eficiência;
- ✓ autoridade e responsabilidade que resultam do poder da posição ocupada;
- ✓ uma única unidade de comando – autoridade única;
- ✓ unidade de direção com um só chefe e um só plano;
- ✓ centralização da autoridade no topo da hierarquia;
- ✓ hierarquia da autoridade, com escalões intermediários, desde o escalão mais alto da organização até ao mais baixo.

Baseando-nos em Chiavenato (2006) e em Ferreira, Neves e Caetano (2004), poderemos definir organização como uma entidade social dirigida para objetivos e constituído por atores sociais específicos.

A organização precisa de influir no comportamento das pessoas, com oportunidades de crescimento, de consideração, de prestígio, de poder pessoal e de condições físicas adequadas ao trabalho. Será importante que cada pessoa possa, simultaneamente, alcançar os objetivos organizacionais e os objetivos pessoais, no sentido de aumentar o grau de satisfação dos mesmos.

Para Bilhim (2006), uma organização deve ser considerada em função de uma envolvente, com a qual existem relações de interdependência numa lógica de sistemas abertos. Toda a organização possui objetivos que, associados a uma envolvente, desenvolvem processos de interação, criando uma estratégia.

Todas as organizações têm as suas características internas, tais como o tamanho, os serviços prestados, a incerteza das funções, a necessidade de prestar contas ao público e fatores contingenciais. O mesmo autor também acrescenta:

as organizações, além de serem agrupamentos de pessoas são, também, sistemas de decisão e de processamento de informação. Existem para facilitar o alcance de metas e objetivos, através da coordenação de esforços de grupos e de indivíduos...nos nossos dias, a tecnologia de informação,...fornece aos gestores dados indispensáveis para uma correta e atempada tomada de decisão. (Bilhim 2006, p. 149)

Bilhim (2006) refere-se à forma rápida como as organizações deverão responder às contínuas mudanças e acentua, sobretudo, a importância da descentralização, quer pela necessidade de delegação de capacidade de decisão nos grupos colocados abaixo do gestor na cadeia hierárquica, quer na comunicação entre o topo da organização e os restantes colaboradores. Assim, o autor defende uma organização descentralizada para um melhor funcionamento.

Para Chiavenato (2006), dever-se-ão considerar alguns critérios para uma boa organização:

- dividir o trabalho, ou seja, determinar as atividades necessárias ao alcance dos objetivos planeados (especialização);
- agrupar as atividades numa estrutura lógica (departamentalização);
- designar as pessoas certas para a sua execução (cargos e tarefas);
- reunir os recursos necessários;
- coordenar os esforços em ordem à consecução dos objetivos planificados;
- avaliar todo o processo desenvolvido para alcançar as metas pretendidas, com vista a uma eventual correção.

Para Chiavenato (2006), a estrutura organizacional de uma organização pode ser formal e informal.

Para o autor, os princípios fundamentais de uma organização formal são: a divisão do trabalho, a especialização, a hierarquia, a autoridade, a responsabilidade, a delegação e a amplitude administrativa. Numa estrutura organizacional, existem características estáticas e dinâmicas, a saber:

- Características estáticas:
 - a) abertura: capacidade de trocar algo com o seu meio;
 - b) complexidade: diversidade de funções;
 - c) finalidade: traduz a relação entre o meio e a organização;
 - d) o tratamento: processos pelos quais a organização está ligada ao seu meio;
 - e) a totalidade: integração das partes no todo que é a organização.

- Características dinâmicas:
 - a) fluxo: canais de informação;
 - b) regulação: controlo do cumprimento das normas e regras;
 - c) retroação: é o “*feedback*” (processo de auto correção);
 - d) equilíbrio: procura de um equilíbrio interno e externo;
 - e) entropia: processo vital de mudança, pois toda a organização tem um ciclo de vida temporário e morre, se não for renovada.

Analisadas todas as bases das teorias e princípios da administração, constatamos que tem havido uma apropriação dos mesmos pela organização escolar, pelo que a liderança na administração e gestão escolar assume um papel cada vez mais determinante.

Para o mesmo autor, existe um conjunto de variáveis que criam um ambiente geral e determinam o funcionamento da organização, conforme podemos observar na figura n.º 2:

VARIÁVEIS QUE DETERMINAM O AMBIENTE GERAL DA ORGANIZAÇÃO



FIGURA Nº 2 – VARIÁVEIS QUE DETERMINAM O AMBIENTE GERAL DA ORGANIZAÇÃO
(Adaptado de Chiavenato, 2006)

Chiavenato (1983) salienta os três aspetos principais das organizações e que foram estudados por Drucker, a saber:

- quanto aos objetivos: o objetivo principal da organização é uma contribuição para o indivíduo e para a sociedade; será necessário definir os objetivos para posteriormente avaliar os resultados ou a sua eficiência;
- quanto à administração: será sempre constituída por um conjunto de pessoas que devem atuar em conjunto, havendo claramente uma discussão entre a eficiência e a eficácia da organização;
- quanto ao desempenho individual: trata-se da discussão sobre a eficácia, tanto a nível individual como ao nível da organização; a eficácia torna-se necessária à organização, para poder funcionar e, ao próprio indivíduo, para que este alcance a satisfação.

O mesmo autor distingue eficácia e eficiência da seguinte forma (o quadro nº1):

QUADRO Nº1 – DISTINÇÃO ENTRE EFICIÊNCIA E EFICÁCIA

EFICIÊNCIA	EFICÁCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos meios • Fazer corretamente as coisas • Resolver problemas • Salvaguardar os recursos • Cumprir tarefas e obrigações • Treinar os subordinados • <i>Rezar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos resultados • Fazer as coisas corretas • Atingir objetivos • Otimizar a utilização de recursos • Obter resultados • Proporcionar eficácia aos subordinados • <i>Ganhar o céu</i>

Adaptado de Chiavenato (1983)

Também Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2006) defendem que a eficácia da organização reside na eficácia dos grupos, a qual, posteriormente, se reproduzirá na própria produtividade. Para tal, existem um conjunto de variáveis, tais como a dimensão do grupo, os papéis, o estágio de desenvolvimento ou a coesão dos mesmos, as quais, associadas à comunicação, ao clima de grupo ou ao estilo de liderança, entre outros, permitirão alterações ao nível da produtividade, do desempenho, da inovação da satisfação e do bem-estar na organização.

2.1.A cultura organizacional

O termo “cultura organizacional” (CO) data dos anos 60 do século passado, quando foi referenciado pela primeira vez na literatura de língua inglesa, como sinónimo de “clima das organizações”. Nos anos 70, apareceu o termo equivalente “cultura de corporação”, e, desde então, falar da cultura de uma organização ou companhia tornou-se corrente. Nos finais dos anos 70 e ao longo de toda a década de 80, desenvolveu-se um interesse notório pelos estudos da cultura organizacional e houve uma tomada de consciência sobre a temática.

Chiavenato (2003) defendeu que a “cultura” se trata de uma forma de inter-relacionamento dos seres humanos em sociedade, criando um modo de vida próprio em cada organização.

Neste sentido, Chiavenato acrescenta que

a cultura organizacional repousa num sistema de crenças e valores, tradições e hábitos, uma forma aceite e estável de interações e de relacionamentos sociais típicos de uma organização. A cultura de uma organização não é estática e permanente, mas sofre alterações ao longo do tempo, dependendo das condições internas e externas. (Chiavenato, 2003, p. 609)

Para Ferreira *et al.* (2004), para além da homogeneidade *versus* heterogeneidade cultural, urge a necessidade de avaliar a complexidade dos problemas e o grau de ajuste das soluções aos mesmos.

Para Torres, as características que definem uma cultura organizacional dependem do processo subjacente à construção da cultura organizacional

tem de ser entendido à luz de uma complexa rede de interações multivariadas e dialéticas entre fatores sociais, institucionais e organizacionais, estes últimos entendidos como o conjunto de relações de trabalho, de poderes e a rede de relações informais que originam a “aprendizagem cultural. (1997, p. 32)

Segundo Câmara, Guerra e Rodrigues (1998), a melhoria das condições de trabalho, satisfação no trabalho, responsabilidade social, evolução da estrutura das empresas, preocupação com aspetos como a imagem, a comunicação, os rituais que as distinguem das restantes, a gestão estratégica da empresa que passou a considerar o elemento "cultura", a par de outros tradicionalmente valorizados como meios tecnológicos, gestão do tempo, vendas e, ainda, o incremento das teorias de Desenvolvimento Organizacional, são pontos de partida para o aparecimento desta abordagem.

Para os mesmos autores,

a cultura é também, como daqui resulta claro, um mecanismo de orientação e controlo que molda e guia as atitudes e comportamentos dos empregados. (Câmara, Guerra & Rodrigues, 1998, p. 153).

As organizações tornam-se comunidades de trabalho e ganham protagonismo na socialização dos indivíduos, ficando dotadas de linguagem e identidade próprias e assumindo-se como sistema social vivo:

com a desagregação dos grupos tradicionais, a Empresa surge agora ao lado da Família e da Escola como ponto-chave da socialização. É na cultura da organização e no grupo que ela forma, que o indivíduo vai reforçar a sua identidade social, contrapondo-a aos grupos externos. (Câmara, Guerra & Rodrigues, 1998, p. 131)

Uma vez que as sociedades atuais estão marcadas pela complexidade da organização social e esta se reflete nas relações e interações entre as pessoas, torna-se natural que as organizações, no seu afã de progresso, competição e eficácia, construam os seus significados: valores, intenções, necessidades e aspirações.

Para Ferreira *et al.* (2004), a organização deve aprofundar o conhecimento sobre fatores não económicos que motivem fortemente os colaboradores, tais como os valores, a tradição, a história, a personalidade do líder, os símbolos, o estatuto ou os pressupostos fundamentais.

A cultura organizacional pode ter diferentes significados, conforme a formação e o sentir das diferentes pessoas; cada organização tem uma cultura própria, que poderá ser mais ou menos explícita, que se reflete nos valores e nas crenças que orientam o relacionamento e a interação entre as pessoas que a constituem.

Para Hofstede (2003), a “cultura organizacional” ou de “corporação” pode e deve ser:

- holística: refere-se ao todo como sendo mais do que a soma das partes;
- determinada historicamente: reflete a história da organização;
- relacionada com os estudos de antropólogos: tais como rituais e símbolos;

- construída socialmente: criada e preservada pelo grupo de pessoas que em conjunto formam a organização;
- suave;
- difícil de mudar: embora não haja acordo sobre o grau de dificuldade.

Podem ainda acrescentar-se outras características que contribuem para definir a essência da cultura de uma organização, como sejam:

- a identificação do funcionário mais com a empresa no seu todo, do que com a sua profissão ou tarefa específica;
- a colocação de ênfase no grupo, organizando-se o trabalho essencialmente com base em equipas, e não numa base individual;
- a focalização nas pessoas, no sentido de serem tomados em consideração os efeitos das decisões sobre os membros da instituição;
- a integração departamental, visível na medida em que os diferentes departamentos ou unidades têm a possibilidade de atuar de forma independente;
- o controlo, analisando de que forma as regras e a supervisão direta determinam a verificação do comportamento dos empregados;
- a tolerância do risco, em que importa saber até que ponto os empregados são encorajados a inovar e enfrentar o risco;
- os critérios de recompensa, visíveis na atribuição de compensações em função de fatores como o desempenho (idealmente), favoritismo, antiguidade;
- a tolerância de conflitos com maior ou menor espírito de abertura.

Também deverá existir uma orientação para fins ou meios, em que se procure descobrir se as preocupações essenciais da gestão dizem respeito aos resultados, ou aos meios utilizados para os atingir.

Bolívar (2003, p. 447) considera dever ter-se em conta o conceito de “identidade organizacional”, ou seja, a forma como os membros de uma organização percebem, sentem e pensam a sua organização.

A cultura organizacional permite criar na organização e nos seus membros, por um lado, um sentimento de pertença pelo facto de partilharem o mesmo conjunto genérico de valores e ideias sobre quais são os comportamentos aceitáveis ou inaceitáveis no contexto da empresa; e, por outro, uma homogeneização de atitudes dos seus membros e o alinhamento com a missão da organização, reforçando o potencial da cultura organizacional própria no sentido de distinguir aquela instituição das demais.

Para Bilhim, a cultura organizacional é:

um conjunto de pressupostos básicos e que podem estar analisados em diferentes níveis: os aspetos visíveis e tangíveis (edifícios, tecnologia usada, maneira de vestir, de falar e de se comportar); os valores (para serem reconhecidos exigem consciência por parte dos atores organizacionais) e a um nível invisível (os valores que conduzem a comportamentos e que se transformam gradualmente em pressupostos da realidade). (2006, p. 186)

A cultura de uma organização é o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interação, formas de comunicação e práticas que se traduzem em normas de comportamento comuns aos seus membros, genericamente aceites por todos e que a individualizam e a tornam única perante qualquer outra.

Bilhim (2006) refere:

A cultura dominante expressa as normas, valores e crenças essenciais a toda a organização e que são partilhados por um número maior ou menor de membros. Quando se fala de cultura organizacional está-se a referir à cultura dominante, à macro visão da cultura que confere à organização a sua personalidade distinta. (2006, p. 192)

Para Cunha *et al.* (2006), a cultura poderá ser equiparada à personalidade da organização ou a “uma cola” que une a todos em volta da mesma missão.

A cultura organizacional também pode ser organizada em tipologias, tais como: a cultura de tipo clã, que se caracteriza pelo organicismo e pela orientação externa; a

cultura adaptativa, que é do tipo orgânico e de orientação externa; a cultura burocrática, que é mecanicista e de orientação interna; e a cultura de realização, que é de orientação externa e mecanicista, também apelidada de cultura de missão ou de mercado.

Para Bilhim (2006), as culturas podem ser fortes e fracas e dependerão de três grandes fatores:

a profundidade com que as crenças, os valores e as expectativas, que guiam as atitudes e o comportamento, atingem o âmago da organização; organizações que oferecem valores; a extensão com que uma determinada cultura é partilhada; a simplicidade e clareza dos elementos fundamentais da cultura possuem um peso particular. (2006, p. 202)

Para o autor, uma cultura forte é caracterizada pela existência de normas, valores e crenças que são intensamente interiorizadas e partilhadas por todos os membros da organização. Com este tipo de cultura, é possível aumentar a assiduidade, a coesão, a lealdade e o empenhamento dos colaboradores.

Mais: uma organização deverá criar e manter uma cultura eficaz, capaz de preservar a identidade e de responder aos desafios de integração e às dificuldades de adaptação. Toda e qualquer organização deverá estar permanentemente num movimento ascendente de competitividade e de qualidade, com uma continuidade na inovação.

Um outro fator, não menos importante, releva a importância da gestão da cultura nas organizações: o facto de, progressivamente, os locais de emprego se terem vindo a tornar cada vez mais comunidades de vida, assumindo a função de preencher o espaço deixado vazio por outras instituições, como a escola, a igreja, associações ou grupos de residência.

Em suma, a cultura organizacional está em constante desenvolvimento, adaptando-se às alterações do meio ambiente e aos problemas internos das organizações.

2.2. A cultura organizacional na escola

A cultura organizacional (CO) é a forma peculiar do ambiente interno da escola. A cultura é um processo de criação, de experimentação, de seleção de normas e de maneiras de fazer, que é desenvolvido em cada escola por professores e alunos, sob a influência permanente do contexto externo no qual estão inseridos.

A CO forma-se pela interação de três dimensões: um primeiro grupo composto pelos regulamentos, valores, políticas administrativas e a forma com se exerce o poder; o segundo grupo é o conjunto de processos utilizados para o desenvolvimento das atividades da escola, tendo em conta a divisão de tarefas, a estrutura das funções e as metodologias utilizadas; por último, o conjunto de traços particulares e a maneira de ser da equipa escolar.

Para Silva (2010), a CO das escolas não pode ser considerada fora do seu contexto, pois aí confluem interesses diversos, a que chamamos *comunidade educativa*, pelo que podemos afirmar que cada escola é um “contexto”.

Assim, cada escola desenvolve a sua própria cultura, pois é o reflexo da combinação das diferentes relações que se estabelecem entre os diferentes componentes: pessoais, sociais e institucionais.



FIGURA Nº 3 – IMAGEM CIRCULAR DA ESCOLA (Adaptado de Sergiovanni, 2004)

Na figura nº3, a imagem circular mostra que há diretores, professores, pais, alunos e a restante população local que têm o poder e a capacidade de, efetivamente, transformar as suas vontades em ideias que valorizam, partilham e aceitam.

Para Sergiovanni (2004), trocar o triângulo pelo círculo proporciona uma cultura democrática que funciona como uma força para implementar mudanças. A nova cultura inclui um compromisso para com a aceitação ou mesmo o apreço pela mudança que nos garante que, desta forma, a escola se transforma naquilo que necessita ser.

Neste processo de transformação, poderá participar tanto o diretor como o professor, assim como o aluno e até mesmo um pai. Todos têm algo de importante para partilhar e oportunidade de crescer e aprender, bem como de aprender a partilhar. A partilha do poder é uma forma de investimento que, no final, acaba por delegar mais poder para todos. O que realmente conta é a quantidade de liderança exercida transversalmente ao longo de toda a escola, e não uma liderança forte apenas oriunda do topo da cadeia.

Para Silva (2010),

a cultura escolar é essencialmente dinâmica, os valores, as crenças, as normas e os regulamentos são constantemente reinterpretados em função de circunstâncias concretas de cada momento, em contextos onde o intercâmbio e a negociação de significados é permanente e os desafios estimulam ou inibem as condutas dos seus membros. (2010, p. 35)

O mesmo autor, baseando-se nos trabalhos de Delgado (1994), indica as seguintes características de cultura organizacional:

- cada escola e cada aula geram a sua própria cultura;
- a cultura de uma escola não é algo monolítico e uniforme: no seio de uma mesma organização podem coexistir, colaborar ou friccionar várias subculturas;
- a cultura constitui um marco tanto para a adaptação como para o desenvolvimento do ecossistema escolar: os membros participam e personalizam os valores e as crenças comuns, quer dizer, adaptam-se a

determinada cultura ao mesmo tempo que a transformam, o que influi mais na integração dos grupos do que os mecanismos formais e burocráticos;

- embora possua certa estabilidade, a cultura é essencialmente dinâmica, sendo constantemente reinterpretados os valores e crenças e renegociados os seus significados em função dos acontecimentos concretos que se vão apresentando e aos quais há que aplicar aqueles valores e crenças;
- a sua base é precisamente esse dinâmico intercâmbio e negociação de significados até chegar a um conjunto que pode ser compartilhado pelos seus membros;
- deve ter-se em conta que certos aspetos de cada cultura estimulam ou inibem determinadas condutas dos seus membros, dinâmica que é importante para que estes se sintam satisfeitos consigo mesmos e com o ambiente em que necessariamente estão mergulhados;
- finalmente, importa sublinhar que uma organização não funciona simplesmente porque tudo está bem regulamentado e se definem com todo o detalhe órgãos e funções da mesma. (Silva, 2010, p. 35)

O autor citado defende que a cultura representa a parte submersa da organização, composta por valores e significados; tem raízes na antropologia e na sociologia, assume uma perspetiva naturalista, é um património mutável, mas de difícil manipulação e deverão usar-se técnicas de investigação etnográfica no seu estudo.

Pode concluir-se que uma cultura de escola não é algo monolítico e uniforme, pois coexistem no seu seio várias subculturas, ocorrendo situações de fricção mútua, gerando alterações positivas ou negativas, que tanto podem constituir um marco para a adaptação como para a criação de uma nova cultura organizacional na escola.

Em Portugal, o facto das organizações escolares estarem ligadas a um forte centralismo administrativo tem criado uma uniformidade, gerando um padrão único e o mito da igualdade. Seria necessário a afirmação livre das identidades culturais de cada escola, num contexto individual, geradoras de climas específicos, nunca

esquecendo os condicionantes colocados pelos objetivos nacionais, pelas linhas programáticas orientadoras, mas que possam ser respeitadas as particularidades locais e se reflitam nas lideranças existentes.

2.3. A comunicação

Segundo Bilhim (2006), a comunicação organizacional estabelece-se definitivamente nos anos 60 do século passado, mas, tendo por base a Teoria das Relações Humanas e a Teoria da Gestão Organizacional; nos finais do século vinte, a comunicação organizacional começou a basear-se na teoria naturalista e na teoria crítica.

Assim, segundo o mesmo autor, analisando a literatura sobre o tema, refere a existência de sete teorias sobre comunicação que entraram no século XXI, a saber:

- retórica: comunicação como a arte prática do discurso;
- semiótica: comunicação como arte intersubjetiva;
- fenomenológica: comunicação como diálogo ou experiência dos outros;
- cibernética: comunicação como processo de informação;
- sociopsicológica: comunicação como processo de expressão, interação e influência;
- sociocultural: comunicação como processo simbólico que produz e reproduz a partilha de padrões sociais e culturais;
- crítica: comunicação como reflexão discursiva que tende para um ponto tal que nunca poderá ser total e finalmente atingida e a sua importância encontra-se no processo reflexivo em si mesmo. (Bilhim, 2006, pp. 362-363)

O autor defende que a importância da comunicação está diretamente relacionada com o cumprimento de quatro grandes funções:

- controlar, formal e informalmente, o comportamento dos membros da organização;
- motivar os colaboradores ao esclarecê-los sobre o que devem fazer, dando-lhes *feed-back* sobre o grau da sua realização;
- ir ao encontro das necessidades de afiliação que todo o ser humano tem;
- fornecer a informação necessária à tomada de decisão.

O conceito de comunicação é extremamente complexo e pode ser entendido de muitas formas. Se, por um lado, pode ser entendido como uma emissão e reação de mensagens codificadas, por outro lado, também pode ser visto como um estímulo quando integra um sinal e este tem um significado para as pessoas, ou integra mensagens, fornece informação e origina negociação e mudança.

Segundo Bilhim (2006), existem basicamente três tipos de comunicação numa organização: intrapessoal, interpessoal e organizacional. Na prática, cada uma delas corresponde ao seguinte:

- a comunicação intrapessoal é feita entre dirigentes e dirigidos, entre os quais recebem, processam e transmitem significados que eles conhecem, sendo o processo de autocomunicação essencial;

- a comunicação interpessoal é aquela que implica a perceção, linguagem, o comportamento e o contexto, quando existe transmissão de significados entre duas ou mais pessoas e quando se salienta a importância da empatia, da comunicação não verbal, da capacidade de ouvir e de dar *feed-back*;

- por fim, a comunicação organizacional é aquela que é feita de forma escrita (formal), com regulamentos e procedimentos, ou de forma oral entre os dirigentes e os dirigidos.

Para Cunha *et al.* (2006), a comunicação é o aparelho circulatório da vida organizacional e, se este estiver bem desenvolvido, muitas situações de ruído poderão ser facilmente ultrapassadas. Uma organização humana é uma rede comunicacional: se a comunicação falha, uma parte da estrutura organizacional também falha. A comunicação eficaz contribui para o sucesso da organização. Para Cunha *et al.* (2006, p. 434), “tornou-se corrente atribuir os disfuncionamentos organizacionais a um problema de comunicação”.

Assim, a comunicação implica coordenação entre emissor e recetor e, quando os comunicadores estão sincronizados ou em harmonia, a comunicação torna-se eficaz. Caso contrário, os problemas de ruído alteram todo e qualquer modelo percetual da comunicação. Em muitos casos, a criatividade dos intervenientes produz efeitos comunicacionais. Os bons comunicadores comunicam com todo o corpo, o olhar, os gestos, o dito e o não dito. Só existe boa comunicação quando a mensagem é comum ao emissor e ao recetor.

Lembramos que os quatro elementos básicos da comunicação são: os objetivos do emissor, os atributos da mensagem, a escolha do canal e as características do recetor.

Relativamente ao emissor, que pode ser pessoa, grupo ou organização, a comunicação tem vários objetivos, tais como: educar, persuadir, confundir, informar, entreter, motivar, etc.

Quanto aos atributos da mensagem ou codificação, esta pode ser verbal ou não verbal, tendo em conta a terminologia, o tom, a formalidade ou a oportunidade. A escolha do canal ou meio deverá ser adequada quer ao tipo de mensagem, quer ao recetor.

Hoje em dia, existe grande facilidade de uma rápida comunicação à distância, usando os mais variados canais (correio eletrónico, fax, telefone ou videoconferência). Havendo mais proximidade entre emissor e recetor, outros tipos de canais serão usados.

Para que uma mensagem seja percetível, passa pelo conhecimento prévio que se deve ter sobre o recetor, como: a idade, o género, a orientação religiosa ou política, o grau de literacia ou a proficiência na língua entre outras. Todos os cuidados nas escolhas ligados aos elementos básicos da comunicação, têm uma finalidade: que a descodificação seja o menos aberrante possível.

Destacaremos, ainda segundo Cunha *et al.* (2006), alguns aspetos que permitem perceber se a comunicação é bem-feita, isto é, se a mensagem é bem entendida. Assim:

- o recetor interpreta a mensagem em função dos seus padrões mentais e culturais;
- o recetor pode simular a compreensão induzindo em erro o emissor;

- se o emissor usar linguagem suscetível de múltiplas interpretações pode não ser bem entendido pelo recetor;
- uma não resposta do emissor pode levar a uma interpretação errada do recetor;
- consoante as culturas nacionais as mensagens, quer verbais, quer não verbais, tem significados distintos (para um português o significante *legal* está associado com a ideia de *conformidade à lei*, mas um brasileiro pode querer significar *estar bem disposto, alegre, correto.*);
- conceitos e frases usadas numa organização podem não ter o mesmo significado em qualquer outra;
- quando a mensagem ou o emissor não agrada ao recetor os efeitos da mensagem serão opostos ao desejado pelo emissor;
- o estado emocional do recetor pode interferir na descodificação, transformando boas em más notícias;
- a desconexão de significados pode fazer emergir novas visões sobre os assuntos (por exemplo, a comunicação entre uma equipa multidisciplinar ou uma sessão de *brainstorming*).

Para os mesmos autores, numa comunicação “completa”, diversos aspetos deverão ser tidos em conta, tais como: a preparação (saber do que se comunica e para quem se comunica), a estruturação das ideias, o respeito pelos recetores, a focalização do assunto, entusiasmar os recetores, interpretar as impressões, não monopolizar o tempo, capacidade de síntese, usar meios diversos de transmissão de mensagem conforme público-alvo, usar linguagem simples e uma expressão facial genuína mantendo o contacto visual.

A pedra de toque da eficácia comunicacional é saber escutar. Segundo Cunha *et al.*:

algumas estimativas sugerem que se empregam cerca de 9% do seu dia de trabalho lendo, 18% escrevendo, 30% falando e 45% ouvindo. (2006, p. 450)

Saber ouvir é a chave da empatia e o princípio para um comunicador eficaz. No entanto, a constatação do dia-a-dia diz-nos que, genericamente, as pessoas não sabem escutar e a própria competência em escutar é muito pouco ensinada, sendo comum formar na escrita e na fala.

Igualmente importantes são as categorias da comunicação não-verbal, as quais constituem mensagens silenciosas que podem ser intencionais ou não, existindo situações que ficam fora do controlo das pessoas (ex. a transpiração ou o rubor), assim como os seguintes códigos: contacto físico, proximidade, aparência, os movimentos de cabeça, expressão facial, gestos, postura, movimento dos olhos e contacto visual, aspetos não-verbais do discurso (tom de voz, volume ou silêncio), o tempo, os ícones e objetos usados ou o local e o arranjo espacial.

Finalmente, para se compreender os fenómenos comunicacionais nas organizações, devemos ter em conta a existência de comunicações formais e informais: a comunicação formal normalmente é escrita e segue os canais do organograma da organização; a comunicação informal é mais espontânea e corre independentemente dos canais oficiais.

Por seu turno, os fluxos de comunicação no seio de uma organização são quatro: descendente, ascendente, horizontal/lateral e diagonal.

A comunicação descendente é a que flui dos níveis hierárquicos superiores para inferiores - quando não é eficaz, esta comunicação suscita equívocos ansiedades e insatisfação.

A comunicação ascendente é a que flui dos subordinados para os superiores hierárquicos, é a oportunidade de se exprimirem e se sentirem integrados na organização.

A comunicação horizontal/lateral é a que ocorre entre pessoas do mesmo nível hierárquico - trata-se de uma partilha de informação com vista à resolução de questões laborais.

A comunicação diagonal é a menos frequente, embora hoje em dia os meios de comunicação eletrónica, tenham facilitado o desenvolvimento deste fluxo.

Os maiores problemas na comunicação surgem com a infinidade de barreiras, de vários tipos, como por exemplo: diferentes quadros de referência (desejos, motivações, valores, sentimentos, etc), perceção seletiva, incompetência em escutar, ausência de confiança, juízos de valor, credibilidade da fonte, problemas

semânticos, diferenças culturais, barreiras físicas, impreparação, estilos pessoais, sobrecarga de comunicação, género (homem ou mulher), contexto temporal, emoções, fornecimento e recebimento de *feedback*, entre outras.

Se se adotar uma perspetiva transparente da comunicação, consegue-se que os significados criados entre emissor e recetor coincidam.

Conclusão: se a comunicação representa o aparelho circulatório da vida organizacional, o seu significado não pode ser desligado do “corpo” que a consubstancia. As particularidades da comunicação geram, pois, efeitos na vida organizacional e, por uma vez, podemos dizer que o significado de comunicação é a diversidade.

2.4. A comunicação nas escolas

As interações em contexto escolar são múltiplas, variáveis e acontecem num calendário sem marcação. Na vida da organização escolar, as interações são constantes: entre a gestão e os professores, entre os professores e os alunos, entre os professores e os encarregados de educação, ou outras. Mas nem sempre essas interações se realizam da melhor forma, pois uns terão uma melhor capacidade para lidar com as várias adversidades que surgem no contexto educativo.

Sendo a peça fundamental em qualquer organização e tratando-se de um termo de difícil definição, a comunicação radica em quatro grandes funções: o controlo formal e informal dos membros da organização; a motivação dos colaboradores ao esclarecê-los sobre o que devem fazer e dar-lhes feedback do grau da sua realização; a satisfação das necessidades de afiliação que todo o ser humano tem; e fornecer a informação necessária para o bom desenvolvimento dos trabalhos.

Para que a prática se desenvolva da melhor forma, existem três tipos de comunicação que, direta ou indiretamente, estão relacionados não só com as organizações em geral, mas também com as escolas: a intrapessoal, a interpessoal e a organizacional.

A comunicação intrapessoal é um processo de auto-comunicação, inequivocamente essencial, pois, se não soubermos comunicar connosco mesmos, dificilmente o saberemos fazer com os outros.

A comunicação interpessoal, a mais usual na escola, contém diversos obstáculos, como "... a percepção, a linguagem, a inconsistência do comportamento e o contexto da comunicação" (Bilhim, 2006, p. 365). Para que esta comunicação possa ser melhorada, é necessário que existam as seguintes condições: a criação de empatia, o uso de comunicação não-verbal e a capacidade de ouvir e dar *feedback*.

A comunicação organizacional é, também, muito frequente nas escolas e ocorre sob duas formas: a formal e a informal. A comunicação formal assume nas escolas um papel de relevo, pois ela aparece na forma de regras e regulamentos, normas e procedimentos, avisos, convocatórias ou qualquer outro tipo de informação escrita. Quanto maior for a organização escolar, maior será o número destas comunicações. Por sua vez, a comunicação informal é a passagem de informação pela via não escrita, ocorrendo, sobretudo, nas organizações escolares mais pequenas.

Na organização escolar, podemos encontrar um organograma da comunicação formal, assumindo vários fluxos: descendente, ascendente, horizontal e lateral. Do topo para a base – da gestão para toda a escola – a comunicação segue o sentido descendente em posições hierárquicas; entre pares – ao nível do grupo – a comunicação é horizontal; entre grupos e órgãos intermédios – Coordenador dos Diretores de Turma e os Diretores de Turma – produz-se uma comunicação lateral e, por fim, se a comunicação subir a escala hierárquica – dos alunos para os professores ou dos professores para a gestão – assume um movimento ascendente.

Para Bilhim (2006), quanto mais autoritário for o estilo de gestão, menos comunicação haverá e, quando ela existe, assume um papel burocrático. Se a dificuldade existe na comunicação descendente, aparecerá também na ascendente, mas relacionada com outras questões: quem possui estatuto hierárquico superior simboliza uma área de "interdição". Por tal motivo, raramente a comunicação ascendente é plena e espontânea.

Para que a organização escolar tenha um bom clima de trabalho, a comunicação é uma "dança" importante que exige coordenação. Os comunicadores devem mover-se com harmonia e criatividade de forma a produzir efeitos comunicacionais. No dia-a-dia, uma boa comunicação existe quando o significado de uma mensagem é comum ao emissor e ao recetor.

2.5. O clima

Associado ao conceito de cultura organizacional aparece o de clima organizacional e, embora este conceito seja tratado de forma mais desenvolvida no âmbito das organizações escolares, importa sinalizar algumas questões de fundo.

Schein salienta que

O clima é unicamente uma manifestação de superfície da cultura e, por conseguinte, a pesquisa sobre o clima não nos permite aprofundar as razões de funcionamento das organizações. Nós precisamos de explicações para as variações no clima e nas normas e é esta necessidade que, por fim, nos conduz aos conceitos mais profundos como o de cultura. (1990, p. 190)

Para Chiavenato (2003), o clima de uma organização é o resultado de um complexo envolvimento de componentes relacionadas com aspetos formais e informais, dos respetivos sistemas de controlo, dos procedimentos, regras e normas e das relações interpessoais existentes na organização.

Assim, clima e cultura organizacional, frequentemente, são confundidos. Para Bilhim:

os longos processos de enculturação e socialização enformaram e padronizaram os comportamentos e as estruturas de tal forma, que a mudança terá de ser encarada como um processo complexo. (2006, p. 205)

O clima organizacional significa a forma ou a atmosfera psicológica característica de cada organização.

Segundo Chiavenato (2006), o clima de uma organização deverá estar ligado à satisfação das necessidades dos colaboradores e envolver fatores estruturais, tais como: o tipo de organização, as metas, os regulamentos ou, ainda, o comportamento social.

Sendo um sistema humano complexo, toda a organização deve apoiar-se nas suas características e no seu capital humano para poder entrar num processo de capacidade inovadora.

Bilhim (2006) situa o clima organizacional nos aspetos percetivos da cultura organizacional. Será esta cultura a base do clima organizacional, cujo padrão de pressupostos básicos foram inventados e desenvolvidos por um grupo, o qual aprendeu a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna e, que têm funcionado de forma a serem ensinados aos novos membros, como o modo correto de compreender, pensar e sentir em relação aos problemas.

2.6. O clima das escolas

Em cada escola, os seus intervenientes desenvolvem, num espaço comum, um clima próprio, de forma a permitir a criação de um ambiente acolhedor, positivo e percussor de um bom ambiente de trabalho.

O clima de escola é a forma pela qual as pessoas, à luz das suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características culturais da escola. O clima é um cimento que pode unir ou dividir os sentimentos, encorajar ou desencorajar a iniciativa dos vários membros da escola.

O clima de escola deverá ter um efeito positivo na qualidade de vida vivida nas escolas, quer para professores, quer para alunos e pessoal não docente, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem e nos resultados escolares dos alunos.

Brunet (1992) ajudou a sintetizar a questão:

Cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros. O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os atores de um sistema social ...De facto, o clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados. Os efeitos do clima são múltiplos e importantes e, neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio de mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima da escola. O conhecimento do clima permite identificar as dimensões que,

facilita a planificação dos projetos de intervenção e inovação... é importante sublinhar que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional. (1992, p. 138)

Para Janosz (1998), o clima de escola transporta-nos para valores, atitudes e sentimentos dominantes na escola, com indicações gerais da atmosfera que regula as relações sociais, os valores acordados entre os indivíduos e a missão da escola como um meio de vida.

O clima torna-se, ao mesmo tempo, causa e consequência da dinâmica escolar: causa no sentido em que existe na forma como cada profissional ou grupo de profissionais o percebe e se sente influenciado por ele; como consequência porque está sempre a ser formado pelo modo como as decisões estão a ser tomadas, assim como pelo modo como as políticas e objetivos estão a ser formulados e as relações interpessoais dentro da escola e da escola com o meio.

Cultura e clima são elementos complementares de uma mesma realidade e que poderão ter uma forte influência, quer no funcionamento da escola, quer nos resultados escolares dos discentes.

Parafraseando Janosz (1998), o clima de escola tornou-se um dos fatores que condiciona o sistema educativo, sobretudo no seu desenvolvimento, podendo afetar os professores, os alunos e todos os restantes elementos que intervêm no processo educativo.

Para estes autores, a base do clima pode ser abordada sob cinco dimensões:

Clima relacional (também denominado clima social): caracteriza a atmosfera que orienta as relações interindividuais entre os alunos, entre os professores, entre os professores e os alunos e entre os professores e a gestão;

Clima educativo: quando é de qualidade, pressupõe a escola como um lugar de verdadeira educação, com investimento no sucesso e bem-estar dos alunos e com o desenvolvimento de uma boa relação, de forma a promover o valor da escolarização e dar sentido às aprendizagens;

Clima de segurança: reflete ordem, tranquilidade e confiança entre os atores educativos no seio da escola, essenciais à concentração no desenvolvimento das tarefas escolares;

Clima de justiça: serve de orientação aos alunos ao nível das atitudes e comportamentos, de forma a permitir-lhes desenvolver uma justa apreciação e o reconhecimento dos direitos e dos deveres de cada um;

Clima de pertença: é uma dimensão que transcende e interage com todas as outras características de clima escolar; numa escola este sentimento percebe-se quando cada um e todos encontram, na relação humana, o sentido, a segurança, a proteção, o apoio e o reconhecimento dos seus direitos, dos seus esforços, e que, perante transgressões às normas, sentem a aplicação de sanções justas. (Janosz,1998, pp. 293-294)

Segundo Palomares (2003), independentemente das especificidades, do funcionamento das escolas e dos seus resultados, os estudos demonstram que o clima de escola é uma variável importante para determinar a qualidade de uma instituição. Pode-se mesmo conhecer o clima resultante das interações que se estabelecem entre professores e alunos, marcadas por traços de afetividade e nos processos ensino-aprendizagem e pelas orientações transmitidas.

Estas dinâmicas confluem para a emergência de um clima específico que, em geral, é também muito influenciado pelo clima geral da escola. Um e outro exercem influência muito significativa no desempenho e nos resultados dos alunos e das próprias escolas.

Na organização escolar, o conceito de clima aparece definido como uma “atmosfera geral”, na qual se podem incluir os alunos e os professores e, exceccionalmente, outros membros da sociedade, ou como uma qualidade organizativa que utiliza, como principal fonte de informação, os diretores e professores, uma vez que conhecem melhor o funcionamento da escola (Silva, 2010).

Para o mesmo autor, apoiando-se nos resultados de investigações mais recentes, o clima pode ser considerado como a parte mais visível da cultura escolar, pois está relacionado com comportamentos e condutas. Neste caso, o clima refere-se às perceções do comportamento, tem raízes na psicologia industrial e social, assume uma perspetiva racional e é passível de ser manipulado e de mudar com facilidade.

Cada escola é, assim, uma realidade singular, dotada de identidade própria e de uma cultura específica que pode ser modificada e transformada através do balanceamento dos diversos elementos.

3. As organizações escolares

Introdução

As organizações escolares e as suas singularidades mantêm aspetos comuns e marcantes, mas, ao mesmo tempo, devem ser tratadas como casos especiais integrados no seu contexto.

Para Costa (2003), a educação possui uma dimensão social que se manifesta na interação entre gerações e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e associações diversificadas).

A dimensão organizacional da educação consiste na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio ou num estabelecimento que a cultura ocidental denominou “escola”.

Sergiovanni (2004) coloca duas questões:

1. serão as escolas locais privilegiados?
2. ou serão somente organizações que partilham a maior parte dos traços e características de todas as outras organizações? (2004, p. 7)

Tentaremos explicar algumas das singularidades das organizações escolares e, simultaneamente, salientar as similitudes com as outras organizações, mais ou menos complexas, que tentam responder a reptos da sociedade, como os que a escola tem perante a sociedade atual.

O caso das escolas configura uma organização profissional, na qual a liberdade dos professores, apesar dos programas e dos normativos, continua a ser muito significativa, pois, nada, nem ninguém, consegue controlar completamente o que fazem na sala de aula e a forma como se relacionam com os alunos.

A competência e a autonomia dos profissionais poderão constituir uma barreira à capacidade dos administradores, cabendo-lhes uma forma de gestão e liderança burocrática tradicional, isto é, através da supervisão direta e da utilização de *standards* internos (regulamentos, descrição de tarefas, política).

Mesmo a conceção destes *standards* é desencorajada quando se trata de operacionalizar os objetivos do trabalho dos docentes.

Por isso, visão, missão, valores e liderança são determinantes na hora de gerir uma organização escolar.

3.1. A organização escolar

A organização escolar é a disposição dos elementos necessários para educar e instruir alunos, tendo objetivos e atores sociais específicos com uma estrutura pré-definida.

A organização escolar tem por objeto ordenar todos os elementos que incidem na função educadora para um objetivo claro e concreto: estimular e desenvolver a personalidade de todos os elementos das comunidades em que está localizada.

Não parece existir uma única forma correta de conceber a organização da administração escolar, pois qualquer modelo existente depende do contexto cultural, é o produto de uma evolução histórica e resulta de um jogo determinado por conflitos gerados por interesses antagónicos.

A escola é uma organização especificamente educativa e complexa, ao contrário de qualquer outra organização, pois tem fins e metas claramente determinados pela sociedade que lhe encomenda a educação dos filhos (Gairin, 1996).

O mesmo autor acrescenta que a escola é um lugar específico da educação sistemática, um espaço ecológico de cruzamento de culturas, sendo impossível dissociar a escola dos restantes universos sociais que a envolvem.

É normal encontrar dois tipos de resistências em estudos sobre a escola como organização educativa: a recusa em importar para o campo educativo as categorias de análise e de ação do mundo económico e empresarial e a recusa em adotar uma perspetiva tecnocrática e o esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação.

Com base em Morgan (1986), podemos identificar diversas metáforas que são aplicadas à organização escolar e que permitem definir os diferentes modelos organizacionais:

- ✓ *Metáfora mecânica ou burocrática*: a organização educativa procura pautar-se pela eficiência, com professor altamente competente, aluno com altos níveis instrutivos, sem dimensão socializadora com necessidade de resultados concretos à base da proliferação de normativos;
- ✓ *Metáfora orgânica*: põe ênfase na importância da tecnologia na estrutura organizativa da escola; trata-se de entender a organização como um sistema aberto, como um organismo, quer como comunidade de trabalho ou educativas, quer como comunidade social ao serviço da pessoa e ao serviço da sociedade;
- ✓ *Metáfora política*: realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes partilhados por todos, a importância do conflito e um tipo específico de racionalidade política, isto é, uma racionalidade em função dos indivíduos e das ações subjetivamente racionais (embora a escola seja controlada pelo estado, este modelo tem a vantagem de chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos);
- ✓ *Metáfora cibernética ou maquinista*: retoma os pressupostos tayloristas, fayolistas e de Weber para quem a organização significa centralização, hierarquia, autoridade, disciplina, regras e divisão do trabalho; este modelo é uma reedição do funcionalismo reprodutor do racionalismo positivista a priori e de lógica normativo-dedutiva que entende a organização como uma máquina;
- ✓ *Metáfora cultural ou simbólica*: considera a organização como uma construção onde a cultura organizacional define a personalidade, o clima, o

ambiente organizacional, os comportamentos e vínculos entre os componentes.

No quadro nº 2, aparecem sintetizadas as características organizacionais no âmbito de uma metáfora mecânica e de uma metáfora orgânica.

QUADRO Nº2 – CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS SEGUNDO METÁFORAS

CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS	METÁFORA MECÂNICA	METÁFORA ORGÂNICA
ABERTURA ÀS INFLUÊNCIAS DOS MEIO	Relativamente fechado; tenta selecionar e minimizar as influências ambientais e reduzir a incerteza.	Relativamente aberto; concebido para se adaptar às influências do meio e para tratar a incerteza.
FORMALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	A estrutura é bastante formal.	A estrutura é pouco formal.
DIFERENCIAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO	Estrutura muito específica; muitas funções e setores mutuamente exclusivos.	Estrutura muito geral; uma certa redundância entre as atividades e os setores.
COORDENAÇÃO	Faz-se por processos muito definidos; coordenação segundo os canais hierárquicos.	Aposta muito na interação interpessoal; utiliza caminhos diversificados.
ESTRUTURA DA AUTORIDADE	Concentrada e hierárquica; as decisões são tomadas pelas pessoas que ocupam os postos superiores.	Dispersa e múltipla; as decisões são descentralizadas e desconcentradas.
TAREFAS, PAPÉIS, FUNÇÕES	Claramente definidos e especificados nos organogramas.	Definidos vagamente, variam conforme as circunstâncias.
REGRAS E PROCEDIMENTOS	Numerosos e específicos; representam um papel determinante.	Pouco numerosos e gerais, podem ser adaptadas às necessidades específicas.
PERMANÊNCIA DA ESTRUTURA	Relativamente fixa e permanente através do tempo.	Em processo de mudança contínua.

Para Nóvoa (1992), as escolas são instituições de um tipo muito particular que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina, pois a educação não tolera a simplificação do ser humano, das suas experiências, das relações e dos valores que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta.

Para o autor, é útil que a análise da intervenção dos diversos atores sociais na instituição escolar e na avaliação institucional das escolas se faça tendo como pano de fundo a elaboração dos projetos educativos, sem esquecer os interesses e valores de que os diversos grupos que obrigam a um esforço de produção de consensos dinâmicos, em torno de objetivos, pareceres e opiniões partilhados.

A escola possui todos os elementos constituintes de uma organização:

- está formada por indivíduos: alunos, professores, auxiliares da ação pedagógica e pessoal administrativo, etc., e orientada para fins e objetivos específicos;
- possui funções diferentes, consoante a sociedade ou grupo social que a criou e coordenação racional intencionada, chegando a alto grau de complexidade e hierarquização e tendo continuidade no tempo.

Na organização escolar, o organograma organiza-se de forma alongada, com níveis hierárquicos que promovem a operacionalização das ordens recebidas.

Da mesma forma, a organização empresarial organiza-se em três níveis administrativos: nível institucional (os diretores da organização); nível intermédio (nível de meio campo composto por “gerentes”) e nível operacional (composto por supervisores que administração a execução de tarefas e operações).

As organizações escolares adquirem uma estrutura própria, enquanto espaço organizacional e palco de jogos políticos.

Transpondo estes princípios para a organização escolar, vários paralelismos se poderiam definir, como, por exemplo, a divisão do trabalho (a direção, os coordenadores de departamento, os diretores de turma, os professores, os funcionários e os alunos).

3.2. A visão, a missão e os valores

Autores como Bennis e Nanus (1985) defendem que a visão seria como uma imagem mental de um estado futuro da uma organização, que pode ser possível e desejável, sendo muitas vezes um sonho ou uma meta a alcançar; poderá ser também uma visão de futuro credível, agradável e realista que estabelece uma evolução e melhoria relativamente ao presente.

Por sua vez, a visão incorpora os valores, os princípios e as metas a alcançar pela organização e, muitas vezes, resulta de processos de partilha entre os seus membros, o que pode potenciar o desenvolvimento. A visão deverá estar plasmada num projeto, que, no caso das escolas/ agrupamentos, é no Projeto Educativo.

Para Beare, Caldwell e Millikan (1989), quando existem líderes excepcionais, estes possuem uma visão das suas escolas – uma imagem mental de um futuro desejável que partilham com toda a comunidade escolar, ou seja, têm uma visão de futuro para as suas organizações que comunicam e partilham com os restantes membros.

No entanto, Fullan (1992) é crítico desta perspetiva, sugerindo que os líderes visionários podem prejudicar mais do que melhorar as suas escolas:

A ênfase na visão como pressuposto corrente da liderança pode ser enganadora. A visão pode cegar os líderes em vários aspetos...Os poderosos e carismáticos diretores que “transformam radicalmente as escolas” em quatro ou cinco anos podem...estar cegos e enganados quanto ao seu papel de modelo...Os diretores podem ser traídos pela sua própria visão quando sentem que precisam de manipular os professores e a cultura escolar para os conformarem aos seus desejos. (1992, p. 19)

Para Alvarez (2001), a missão é um documento de intenções que define, de forma breve mas precisa, o essencial da ação da organização, podendo ser estabelecidos seis passos fundamentais para a elaboração do documento de missão:

Define os objetivos a alcançar pela organização, a partir do que está fazendo. Apresenta um conjunto de critérios adequados de funcionamento da organização para entender exatamente qual é o objeto do seu trabalho. Uma escola que na sua missão falasse demasiado das atividades extraescolares e desportivas, referindo-se em poucas palavras ao ensino e aprendizagem como coisa óbvia, não estaria a definir corretamente a sua missão; define o tipo de empresa que quer chegar a ser. Uma missão serve para que o pessoal interno se inteire em poucas palavras onde está e porque está. A definição da missão deve implicar a maior parte das pessoas, seja no processo de definição, seja no processo posterior de reflexão, discussão e aprovação, se não foi possível fazê-lo logo no início. Não deve conter nada de supérfluo. Deve ser breve sem ultrapassar as vinte e cinco palavras. (Alvarez, 2001, p. 70)

Para o mesmo autor, os objetivos são parte de um plano com carácter executivo e definidos sempre de forma quantitativa de modo a que a sua concretização possa ser avaliada com rigor.

A missão, por sua vez, é mais uma declaração de intenções que define exatamente a personalidade de uma instituição e os elementos essenciais que lhe conferem identidade. A missão tem uma função simbólica e unificadora, servindo de guia e critério para valorizar, em qualquer momento, a identidade e a coerência da organização.

Se a visão é um sonho, a missão é o propósito de realizar uma parte importante daquele com os recursos e forças disponíveis.

Para Alvarez (2001), qualquer organização possui uma cultura própria que lhe confere identidade e funciona com um tecido cultural constituído por valores comuns. Neste sentido, é nos projetos e planos de ação que encontramos os valores que se consideram emblemáticos e identificadores da cultura e das práticas da organização.

Os estudos têm demonstrado claramente que os grupos humanos confiam a liderança àquelas pessoas cujos valores estão mais próximo dos valores predominantes no grupo.

No campo educacional, Bush e Glover (2003) referem-se a quatro níveis de liderança que relacionam visão e objetivos: no nível básico, o líder possui um conjunto de objetivos definidos pelas autoridades educativas; no nível intermédio, desenvolve objetivos de escola consistentes com a sua própria visão; no nível avançado, trabalha com o corpo docente para desenvolver objetivos que reflitam uma visão colaborativa; e, no nível mais elevado, designado como “expert”, colabora com membros representativos da comunidade escolar para desenvolver objetivos que reflitam o desenvolvimento colaborativo dos princípios que consagram uma visão partilhada.

Os mesmos autores sublinham a importância da visão na liderança e tomam-na como elemento básico de uma definição operacional de liderança escolar. Acrescentam, ainda, que, sendo a liderança um processo orientado para a consecução de objetivos, os líderes tendem a desenvolver uma visão para as suas escolas baseada nos seus valores pessoais e profissionais, articulando a sua visão em cada oportunidade e influenciando os seus colaboradores e *stakeholders* para a partilharem.

Para Bilhim (2006), o pressuposto de que as escolas são organizações educadoras reclama o domínio dos valores, os quais se podem dividir em: valores fundamentais, inquestionáveis, tidos como certos; e os valores abertos ao debate.

Na perspetiva de Bush (2011), a visão tem sido considerada uma componente essencial de uma liderança eficaz. O autor não duvida do potencial que uma visão bem desenvolvida pode ter para o desenvolvimento da escola. No entanto, considera que, na prática, a sua eficácia está comprometida, uma vez que o peso das diretivas governamentais tende a ser mais forte do que as visões de cada líder para a sua escola em específico. O autor sugere que a liderança deve ter por base a visão individual, quer do líder *per se*, quer da comunidade escolar (professores e pais).

Na realidade, em Portugal, a missão estruturante é definida pelo próprio Estado, mas resta uma larga margem de manobra para criar, de forma peculiar,

um projeto próprio e partilhado pelo conjunto de atores (docentes, não docentes e discentes) que interagem em cada escola ou agrupamento.

Para Silva (2010), a visão e a missão são aspetos essenciais de uma boa direção; um líder sem uma visão clara do que quer no futuro (visão) e do que quer no presente (missão), jamais poderá ser um bom líder, provavelmente, nem sequer poderá ser considerado um líder.

A visão comum é alcançada quando a administração escolar, os professores, o pessoal auxiliar, os alunos, as famílias e os restantes membros da comunidade conseguem transmitir e aplicar, na sua rotina diária, objetivos, princípios e expectativas. Desta forma, a visão transforma-se numa força orientadora e mola impulsionadora da liderança escolar.

3.3. Liderança e direção nas escolas

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, pode ler-se no seu artigo 48º, ponto 3, o seguinte: “na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre os critérios de natureza administrativa”.

Gerir uma escola é gerir pessoas; gerir pessoas é gerir sentimentos e tem como grande desafio os problemas de convivência. Assim, o papel da gestão é fundamental; mas, para que possa ser bem desenvolvido, o gestor deverá ter diversas aptidões/tipo para poder exercer esse cargo.

Segundo Barroso (2005), a governação das escolas deverá permitir uma participação equilibrada dos diversos interesses conjugados para a prestação do serviço educativo, com particular destaque para o Estado, enquanto garante e regulador de um serviço público de educação, para os professores, enquanto profissionais especializados para a prestação do serviço educativo, e para os alunos e respetivos encarregados de educação.

Barroso (2005) propõe que o “diretor” de uma organização escolar deve assegurar a mediação entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), de forma a conseguir a organização do “bem comum” educativo que a escola deve promover. Isto significa que um diretor deverá possuir, não só, competências no domínio da

educação, da pedagogia e da gestão, mas também capacidade de liderança e sentido de serviço público, condições necessárias ao exercício da dimensão político-social da sua função.

Para Cunha *et al.* (2006), as aptidões para diretor deverão ser:

a flexibilidade, a sensibilidade organizacional, competência interpessoal, persuasão, planeamento e organização, determinação e capacidade de iniciativa. (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2006, p. 107)

A escola tem tido várias formas de direção e de gestão, sobretudo durante o século XX, com vários modelos de decisão:

1. decisão a nível individual, com modelos racionais (identificação de um problema, definição de objetivos, criação de soluções alternativas, recolha de informação, avaliação de alternativas, escolha da melhor alternativa e implementação da decisão);
2. modelos comportamentais, onde a observação é essencial no processo da tomada de decisão, escolhendo a melhor alternativa entre as possíveis;
3. modelo de decisão a nível grupal com o uso da técnica do *brainstorming* para resolver um problema;
4. modelo de decisão organizacional, que pode ser através da cultura do poder e decisão rápida, através da clara definição de papéis e da decisão baseada na obediência a regras e regulamentos, ou através da cultura da tarefa, onde as decisões se desenvolvem passo-a-passo de acordo com a evolução das contingências.

Para Mintzberg (2010), uma boa estratégia de liderança e de direção das escolas deverá combinar seis estratégias diferentes:

1. supervisão direta dos professores;
2. padronização do trabalho dos professores;
3. padronização dos resultados que devem ser atingidos;

4. profissionalização no ensino;
5. ligação moral dos professores a propósitos e ideais comuns;
6. fornecimento de novas formas de colegialidade que levam ao desenvolvimento de novas práticas entre os professores.

Costa (2000), baseando-se em Dewey, considera que, há meio século atrás, ao evocar os princípios democráticos da governação escolar, se considerava um desperdício para a educação o facto de os professores não terem uma participação ativa nas decisões da política de escola.

Sergiovanni (2004) refere que as raízes da liderança escolar não se encontram na liderança visionária, como dizem os autores empresariais, mas, sim, na prestação do serviço do bem comum, na superação das necessidades da escola, na capacidade de ter uma visão que protege a escola e a mantém no rumo certo, na clarificação de objetivos, promovendo a unidade e ajudando as pessoas a perceber os problemas que enfrentam para encontrar soluções.

No modelo organizativo do sistema escolar, nomeadamente no que concerne à direção e gestão das escolas, são raros os membros das equipas diretivas, designadas por conselhos diretivos ou pelos conselhos executivos, que assumem sem complexos o exercício da liderança ou reconhecem que são líderes das suas escolas.

Para Ventura, Castanheira e Costa (2006):

Devido ao carácter centralizado do sistema educativo português, existe falta de autonomia da escola ... nomeadamente no que respeita à gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros) aos currículos, à avaliação e ao recrutamento de professores e de funcionários não docentes. Em consequência, o órgão de gestão da escola tem dificuldade em tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações significativas na escola que gere. (2006, p.135)

De acordo com Silva (2010), em Portugal, no passado recente, o exercício do cargo de presidente do órgão de gestão de uma escola tem estado mais

próximo de uma função de gestão (*management*) do que de um exercício assumido de liderança (*leadership*).

Para Lima (2011), as últimas décadas do século XX ficaram marcadas por uma gestão democrática das escolas que, passando por sucessivas mutações, se foi desenvolvendo desde uma prática autogestionária, passando pela fase da colegialidade, até ao momento presente da liderança e gestão em unipessoalidade.

Barroso (2011) justifica a necessidade de falar da direção da escola como um processo de regulação política, na qual o diretor está condenado a viver entre o pragmatismo e a utopia. Para o investigador, o diretor deve combinar uma dupla racionalidade: um serviço ao Estado, burocrático e administrativo e uma racionalidade ligada ao grupo profissional com uma relativa autonomia pedagógica.

3.4. Liderança e autonomia nas escolas

Na LBSE, destacam-se as ideias preconizadas nos princípios organizativos:

contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias; descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes. (Lei nº46/86, de 14 de outubro, artigo 3º)

No do Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro, surgiu o seguinte conceito:

a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida

escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

No entanto, segundo Costa (1996), a autonomia não aparece aplicada na prática, pois a organização escolar continua dominada por um modelo burocrático, segundo o centralismo manifestado na tomada de decisões, na autoridade e hierarquia, no peso da legalidade e no excessivo normativismo, na divisão do trabalho e da competência técnica e impessoalidade aquando da aplicação das normas.

Para Sarmento (2000), são as interdependências que movimentam os atores escolares, acrescentando que:

é o uso da autonomia, ou melhor, a autonomia em uso que permite fundamentar a capacidade das escolas para realizarem a diferença, relativamente aos princípios simbólicos presentes no respetivo campo organizacional. Porém, é a semelhança aquilo que a investigação dos modos de funcionamento mais detalhadamente tem procurado esclarecer. (2000, p. 156)

Todo este processo da evolução da autonomia das escolas tem estado diretamente ligado à evolução e aplicação dos normativos, assim como à evolução da cultura escolar e cultura organizacional de escola.

Analisando a informação relativa a Portugal constante no relatório da responsabilidade da Unidade Portuguesa da Rede Eurydice do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2007), verificamos que o conceito de “autonomia das escolas” refere-se aos vários e diferentes aspetos da gestão escolar (essencialmente, financiamento e recursos humanos).

O mesmo relatório considera que as escolas podem ter diversos graus de autonomia neste domínio. São consideradas totalmente autónomas, ou detentoras de um alto grau de autonomia, se forem inteiramente responsáveis pelas suas decisões, dentro dos limites previstos na lei ou do quadro normativo geral relativo a educação. Tal não irá impedir a consulta de outras autoridades educativas.

Assim, as escolas poderão ser parcialmente autónomas se tomarem decisões dentro de um conjunto de opções pré-determinadas ou se tiverem de submeter as suas decisões à aprovação da autoridade educativa que as tutela. A autonomia pode também estar presente nos casos em que se verifique a ausência de regras ou normas numa determinada área.

O mesmo relatório refere, também, que, à exceção de alguns países, tais como a Bélgica e a Holanda, a autonomia das escolas nunca foi uma tradição na organização escolar nos países europeus, quer se trate de países de governo centralizado, quer de países de governo federal. A autonomia escolar foi aplicada apenas em alguns países pioneiros a partir da década de 80, e de forma limitada, como, por exemplo, Espanha e Reino Unido.

Assim, foi preciso esperar pelos anos 90 do século passado para que o movimento de autonomia das escolas se disseminasse, tendência que se continua a verificar neste novo milénio, com novos países a adotarem este tipo de gestão das escolas.

Em Portugal, o Decreto-Lei no 115-A/98, de 4 de maio, veio estabelecer os princípios da autonomia das escolas, tendo sido gradualmente aplicado nas escolas até 2006, altura em que foram lançadas políticas novas e mais concretas.

O documento que temos vindo a referir salienta ainda o facto de, na maior parte dos países europeus, as medidas de autonomia das escolas serem definidas no âmbito de quadros jurídicos nacionais e impostas a todas as escolas. Em toda esta evolução, é possível reconhecer níveis de autonomia e tipos de decisão nas escolas.

Para Bush (2011), a descentralização é necessária, com a redução do papel do governo na planificação e no desenho da educação, permitindo a existência de uma maior autonomia e uma autogestão que permitiria que os líderes das escolas pudessem aspirar a escolas mais eficientes e eficazes.

De igual forma, os líderes poderiam desenvolver a sua autonomia na alocação de recursos conforme as necessidades, sobretudo no que diz respeito à necessidade de profissionais da educação, centrando-se nos aspetos educacionais. O autor acrescenta que serão as boas práticas dos outros setores da organização que, em conjunto, poderão permitir criar um ambiente eficaz de ensino e de aprendizagem.

3.5. Liderança e qualidade nas escolas

Para Stoll e Wikeley (1998), a melhoria e qualidade estão aliadas a uma escola eficaz, na qual se deve promover, de uma forma duradoira, o progresso de todos os seus alunos, tendo em conta o seu rendimento inicial, a sua situação de entrada e assegurar que, cada um deles, consiga os níveis mais altos possíveis e melhore todos os aspetos do rendimento e desenvolvimento dos alunos. No entanto, é preciso ter em conta que a escola possui funções diferentes, consoante a sociedade ou grupo social que a criou e coordenação racional intencionada, chegando a alto grau de complexidade e hierarquização. Para Hopkins, a qualidade aparece na base da seguinte afirmação:

as escolas com níveis diferentes de eficácia requerem estratégias de desenvolvimento distintas (...) Quando existem circunstâncias menos acolhedoras da mudança, é necessário concentrarmo-nos muito mais nos estádios iniciais do trabalho para o desenvolvimento, criando na escola as condições internas que facilitem esse desenvolvimento. (2005, p. 162)

Segundo Azevedo (2002), a sociedade está cada vez mais exigente com o desempenho das instituições escolares, pois é nestas instituições que os pais e encarregados de educação depositam a esperança de um futuro diferente para os seus educandos e, ao mesmo tempo, maior exigência no escrutínio do seu desempenho em função do investimento social que é realizado. Neste sentido, diretores e professores terão de estar envolvidos em processos de melhoria e aumento da qualidade das instituições escolares.

Numa lógica de melhoria das escolas, a autoavaliação fomenta um melhor conhecimento da realidade, pelo que quem realiza melhorias assegura a continuidade. Deste modo, se a autoavaliação tem como objetivo a melhoria da escola, então deve ser um processo participado, envolvendo professores, alunos, pais, tanto quanto possível, em cada uma das fases do processo.

A avaliação externa, por seu turno, mostra a validade da avaliação, a credibilidade e o (re) conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos

atores educativos (Conselho Nacional de Educação, 2007). A complementaridade destas é essencial do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação nas escolas. Para isso, é necessário o desenvolvimento de uma:

avaliação interna que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes atores da escola como sobre as fontes exteriores de informação. (Eurydice citado por CNE, 2007)

Para Silva (2010), a qualidade pode-se obter seguindo os seguintes princípios:

- a equidade;
- a capacidade para transmitir valores que favoreçam a liberdade pessoal, a responsabilidade social, a coesão e a melhoria das sociedades;
- a capacidade para intervir;
- a participação dos diferentes setores da comunidade educativa;
- a conceção da educação como um processo permanente;
- a consideração da responsabilidade e do esforço no processo educativo;
- a flexibilidade;
- o reconhecimento da função docente;
- a capacidade de os alunos confiarem nas suas aptidões;
- o fomento e a promoção da investigação;
- a avaliação e a inspeção do sistema educativo;
- a eficácia baseada no alargamento da autonomia e no reforço das competências da direção.

Silva (2010) defende que cada escola, apesar da sua singularidade, se apoia em formas e aspetos da organização em geral. Mas a singularidade começa por ter subjacente um constructo social, o qual é partilhado com outras organizações e possui elementos próprios que lhe dão a identidade (professores, alunos e uma ação - a aprendizagem).

De acordo com Bolívar (2012), existe uma questão pendente que é a de encontrar a solução para reduzir a imensa carga administrativa dos diretores

escolares, para que possam dedicar a maior parte do tempo a gerir os processos institucionais e pedagógicos dos seus estabelecimentos.

Na realidade, os diretores de escola/agrupamento exercem uma liderança administrativa, ou seja, uma gestão das normas e formalidades administrativas da escola, a responsabilidade perante a comunidade educacional e investimento de tempo no aperfeiçoamento das capacidades dos professores.

CAPÍTULO 2

LIDERANÇA

Introdução

A palavra liderança, sendo de origem inglesa (*lead*), significa a capacidade de orientar, dirigir ou conduzir pessoas. Se, inicialmente, se poderia associar à condução de grupos humanos, como, por exemplo, exércitos, com a missão de conquista de novos territórios, no âmbito da qual sempre emergia um herói, hoje, o conceito de liderança aparece associado à forma como são orientados grupos ou organizações.

Analisando os vários autores, a liderança tem sofrido diversas interpretações ao longo do séc. XX e início do séc. XXI, pelo que são muitas as definições que podemos encontrar para liderança, umas mais complexas que outras, tendo em comum o seguinte: liderança é um processo que consiste, basicamente, em alguém (o líder) influenciar outrem (os seus subordinados) a contribuir para o sucesso da organização.

Para Fachada (2001), a liderança existe sempre que um indivíduo procura influenciar o comportamento de outro indivíduo ou indivíduos, sendo um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação, através do processo de comunicação humana, com vista a atingir determinados objetivos.

Fullan (2003) defende que o exercício de liderança pressupõe atos relevantes na vida da organização, definindo soluções para os problemas que nunca foram resolvidos: o líder desenvolve uma ação de liderança apontando caminhos.

Para Gardner,

liderança como um processo que ocorre na mente dos indivíduos que vivem numa dada cultura – um processo que engloba a capacidade de criar histórias, compreender e avaliar estas histórias e apreciar a luta entre elas. (cit. por Sergiovanni, 2004, p. 175)

Por sua vez, Delgado define liderança como:

a função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado. (cit por Silva, 2010, p. 63)

Mas a linguagem dos especialistas tende a ser mais explícita. Cunha *et al.* afirmam que:

a liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para eficácia e sucesso das organizações de que são membros. (2006, p. 332)

Os mesmos autores acrescentam que, nos casos em que

uma liderança é assumida pela organização pode impedir a discriminação, incentiva estados de ânimo positivos, cria melhor imagem pública da organização, promove a integração dos menos motivados no projeto comum e cria condições para a inovação. (Cunha *et al.*, 2006, p. 332)

A liderança é, por vezes, elevada à condição de elemento decisivo na organização, como advogam Goleman, Boyzatis e Mckee (2011). Segundo estes autores, os grandes líderes emocionam-nos, acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós. Quando procuramos explicar por que somos tão eficazes, falamos de perceções sobre liderança, estratégia, de visão ou de ideias poderosas.

Para os autores citados existem dois efeitos – de ressonância e de dissonância – conforme a orientação dada pelos líderes às emoções, ora de uma forma positiva, ora de uma forma negativa.

Goleman *et al.* (2011) sublinham que:

nenhum animal consegue voar só com uma asa. Formas talentosas de liderança só ocorrem quando se juntam a cabeça e o coração – o sentimento e o pensamento. São as duas asas que tornam possível que o líder voe. (2011, p. 46)

E os mesmos autores acrescentam:

os líderes desempenharam sempre um papel emocional primordial. Ao longo da história, em todas as culturas, os líderes de grupos humanos sempre foram as pessoas junto de quem os outros procuravam segurança e clareza em situações de incerteza e de ameaça ou quando havia ações a empreender. Os líderes funcionam como guias emocionais dos grupos. De forma simples, em todos os grupos humanos, os líderes têm o poder máximo de dirigir as emoções dos outros. Os seguidores procuram sempre no líder uma relação de apoio emocional – procuram empatia. (Goleman *et al.*, 2011, p. 25)

Podemos afirmar, com base nestas transcrições, que o líder é o ator principal de uma organização, desempenhando um papel determinante na motivação dos seus seguidores, inspirando-os a participar e a colaborar, levando-os a ascender à sua visão prática da realidade, mantendo, assim, a sua equipa unida.

Neste tópico do nosso trabalho, salientaremos a importância da inteligência emocional e da motivação, analisando as várias teorias, de forma a conhecer um suporte psicológico que ampara as teorias de motivação. No fundo, podemos dizer que estamos perante conceitos que se interligam como condição fundamental de um exercício eficaz da liderança.

2.1. Teorias de liderança

Os conceitos de liderança aparecem associados a teorias, modelos e estilos, pelo que, ao serem analisados por vários autores, apresentam também várias perspetivas. Desde a Teoria das Relações Humanas, na qual se começou a aprofundar o tema da liderança, os autores clássicos apenas se referiram superficialmente à liderança, embora Elton Mayo (1923) tenha valorizado a influência da liderança sobre o comportamento das pessoas.

Para Costa (2000), os conceitos têm evoluído, permitindo o aparecimento de três conceitos distintos: o líder nato, o líder treinado e o líder ajustável.

Um líder nato será aquele que, à época (anos 40), se caracterizava como possuindo características inatas e pessoais, na área da inteligência e do discurso,

muito apoiada na perspetiva tayloriana, segundo a qual os trabalhadores com bons perfis pessoais atingiriam elevados e eficazes desempenhos.

O conceito de líder treinado surge nos anos 50, quando se problematiza a necessidade de formação de líderes e a preparação dos mesmos, sempre na linha das teorias das relações humanas e dos comportamentos humanos nas organizações.

Costa (2000) refere como foram importantes os estudos que vieram trazer mais conhecimentos sobre os comportamentos do líder e estilos de liderança.

O líder treinado tem por base um conjunto de procedimentos, considerado mesmo uma receita, o qual pode transformar um aprendiz de líder num líder “fantástico”.

No entanto, a partir dos anos 60, surge a ideia de que a liderança também depende dos contextos, pelo que um líder eficaz numa situação e contexto poderá ser um líder ineficaz noutra situação e contexto.

Este conceito, segundo o autor supracitado, baseia-se na teoria Organizacional da Contingência – novo conceito de estruturas, de processos de gestão e de comportamento que levam ao ajustar das organizações aos objetivos coletivos e finalidades humanas.

Será o contexto, os processos, as tecnologias, os comportamentos e adversidade das organizações que determinarão um novo estilo de liderança: o líder terá que se ajustar, tentando adaptar-se e controlar a situação. Teremos um líder à medida que pretende desenvolver a sua liderança baseada na influência, no grupo e nos objetivos.

Para Costa (2000), a partir dos anos 80 do século passado, o líder/gestor surge enquadrado em novos conceitos de liderança, nos quais a cultura organizacional determinará uma liderança assente na missão e valores da organização.

2.1.1. Teoria dos Traços

Os primeiros trabalhos sobre liderança estavam centrados nas características e nos comportamentos do líder e estavam muito focalizados nas análises de liderança que enfatizavam as características dos líderes e das diferenças que caracterizavam líderes e não líderes (Silva, 2010).

Segundo Costa (2000), a Teoria dos Traços procurou enfatizar as qualidades pessoais e as características do líder. Segundo esta teoria, um líder é nato e tem características de liderança à nascença. Os estudiosos desta teoria salientam traços pessoais a nível físico, da inteligência, da fluência do discurso e das características de introversão, extroversão e autoconfiança.

Trata-se de uma teoria que sempre tratou de salientar as qualidades intrínsecas da pessoa, partindo do princípio de que, para se ser um líder, deveriam existir determinadas características ou predicados que desencadeassem uma liderança automática.

Os principais estudos foram desenvolvidos por Stogdill em 1974, na Universidade Estadual de Ohio, num total de 124 observações. O autor estudou o comportamento do líder em relação à preocupação e consideração para com os subordinados e a iniciativa de estruturar relativamente ao *que* e *como* os subordinados devem fazer. Estes estudos tiveram como referência o desempenho do grupo e dos subordinados.

Cunha *et al.* (2006) acrescentam que Stogdill concluiu que os indivíduos não se tornam necessariamente líderes, nem necessariamente eficazes, devido à posse de uma combinação de traços. Líderes com traços diferentes podem ser bem sucedidos na atuação perante situação semelhante. No entanto, segundo os mesmos autores, o resultado de mais estudos efetuados por Stogdill mostra que um líder tem:

a relevância de diversos traços e competências para a eficácia de liderança, designadamente inteligência, criatividade, fluência verbal, autoestima, estabilidade emocional, adaptabilidade às situações, intuição penetrante, vigilância para com as necessidades dos outros, tolerância ao stresse, iniciativa e persistência no enfrentamento de problemas, capacidade de persuasão, desejo de assumir responsabilidades e de ocupar uma posição de poder. (Cunha *et al.*, 2006, p. 341)

Os mesmos autores recordam que o próprio Stogdill concluiu que:

um indivíduo com certos traços tem mais probabilidades em ser líder e que a importância relativa dos diferentes traços depende das situações.(Cunha et al., 2006, p. 341)

Para a Teoria dos Traços, o líder possui alguns traços específicos de personalidade que o distinguem das demais pessoas. Estes traços foram sendo enumerados da seguinte forma: traços físicos - energia, aparência e peso; traços intelectuais - adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança; traços sociais - cooperação, habilidades interpessoais e habilidades administrativas, ainda os traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa.

Para Bilhim (2006), as características facilitadoras para uma boa liderança são: a ascendência, a inteligência; as competências sociais e interpessoais, a estabilidade emocional, a autoconfiança, o dinamismo pessoal, a honestidade a boa imagem, a maturidade e a criatividade.

Cunha *et al.* (2006) apresentam um conjunto de traços que consideram relevantes para tornar eficaz o trabalho de gestão e a liderança. Estes traços são:

- energia e tolerância ao *stress* (inclui robustez física, resiliência emocional e tenacidade);
- autoconfiança;
- *locus* de controlo interno;
- maturidade emocional;
- honestidade/integridade;
- motivação para o êxito;
- motivação para o poder social.

No entanto, os mesmos investigadores apresentam também um conjunto de competências mais relevantes dos líderes, relacionadas com os traços individuais, a saber: as técnicas (o conhecimento de tarefas especializadas e equipamentos para uma boa gestão organizacional); as interpessoais (conhecimentos sobre o comportamento humano, capacidade de comunicação ou de relacionamentos de grupo); e conceptuais/cognitivas (capacidade analítica, raciocínio lógico e raciocínio indutivo e dedutivo).

Um líder baseado na Teoria dos Traços deveria, cumulativamente, concentrar quatro características: capacidade recetiva, adaptabilidade, independência e curiosidade.

Devemos considerar, ainda, que as Teorias dos Traços tiveram origem remota na filosofia aristotélica, segundo a qual que existem pessoas que nascem para liderar e outras para serem lideradas. Esta teoria defende também que existem pessoas com determinadas características ou traços de personalidade que os tornam melhores líderes do que outras.

Em resumo, ainda hoje a ideia mais divulgada é que se nasce líder e, portanto, se possui um conjunto de características inatas: inteligência, carisma, entusiasmo, iniciativa ou auto-confiança. No entanto, só por si, estes fatores não poderão justificar os diferentes desempenhos dos líderes.

2.1.2. Teorias Comportamentais

A Teoria dos Traços está intimamente ligada às Teorias Comportamentais embora estas tenham afastado a ideia de um líder nato e introduziram duas áreas de orientação comportamental: a orientação para a tarefa e a orientação para a relação.

Foram as Teorias das Relações Humanas, desenvolvidas em meados do século passado, que vieram introduzir uma relação entre o comportamento dos líderes e a eficácia ao nível da produtividade.

Em 1939, através de um estudo de White e Lippitt, surgiu uma teoria que explica a liderança por meio de comportamento do líder, da qual resultaram três estilos de liderança: autoritária, liberal e democrática.

As experiências dos autores foram realizadas com crianças e deram os seguintes resultados: os grupos submetidos a liderança autocrática apresentaram uma maior quantidade de trabalho produzido; os grupos submetidos a liderança liberal não se saíram bem, nem quanto à quantidade nem quanto à qualidade; e os grupos submetidos a liderança democrática apresentaram uma melhor qualidade do trabalho, embora com uma quantidade inferior ao grupo submetido à liderança autocrática.

Mais tarde, em 1960, White e Lippitt pontualizaram com mais pormenor as características referentes aos três estilos comuns de liderança (autoritário, democrático e *laissez-faire*) que podemos resumir da seguinte forma:

- Líder autoritário - forte controlo sobre o grupo de trabalho; as pessoas são motivadas por coerção; as pessoas são dirigidas por comandos; a comunicação flui de cima para baixo; a tomada de decisões não envolve as pessoas, dá ênfase à diferença de status (“eu” e “você”); a crítica é passível de punição; a autonomia, a criatividade e automotivação são baixas. Este tipo de liderança costuma estar presente nas forças armadas.
- Líder democrático - pouco controlo; existem prémios pessoais e económicos; as pessoas são guiadas por sugestões e orientações; a comunicação flui de cima para baixo; a tomada de decisão envolve várias pessoas; é enfatizado o “nós” em detrimento do “eu” e “você”; a crítica é construtiva. Este tipo de liderança promove a autonomia e o crescimento das pessoas. Este tipo de liderança pode ser menos produtivo que o estilo de liderança autoritário.
- Líder *laissez-faire* - é permissivo, com pouco ou nenhum controlo; motiva com seu apoio quando solicitado pelo grupo ou pelas pessoas; oferece pouca ou nenhuma orientação; usa a comunicação de cima para baixo ou de baixo para cima entre os elementos do grupo, dispersa por todo o grupo a tomada de decisões; enfatiza o grupo, não faz observações, pode, no entanto, ter elevados índices de criatividade e produtividade.

Costa (2000) salienta que estes estilos de liderança têm sido extremamente divulgados na organização escolar, tendo por base os estilos de liderança definidos por Lewin e colaboradores em 1939. Os investigadores acreditavam que, se as pessoas fossem treinadas, poderiam chegar a ser líderes eficazes.

Para Chiavenato (2004), num contexto organizacional, seria possível determinar a relação entre o comportamento do líder e a função de liderança, pois, embora os modelos não devam surgir como receituários, poderão servir de base de trabalho, uma vez que não é possível demonstrar que haja um estilo de liderança totalmente recomendado.

Bilhim apresenta as dimensões independentes do comportamento do líder:

a estruturação que define o relacionamento que deverá existir entre o líder e os membros...e a consideração que consiste no comportamento caracterizado pela amizade, pela confiança mútua, pelo respeito e calor humano no relacionamento entre o líder e os membros da sua equipa. (2006, p. 345)

O investigador salienta que, provavelmente, o que falta às Teorias Comportamentalistas serão os fatores situacionais, os quais poderão influenciar a gestão para o sucesso ou para o fracasso, colocando-se em questão a relação entre as características individuais e a reação perante determinada situação.

Por isso, a conclusão a que se chega é que não existe um estilo único e melhor a ser utilizado: o líder utiliza os três estilos de liderança, de acordo com a situação, com as pessoas ou com a tarefa a ser realizada.

2.1.3. Teoria dos Estilos de Liderança

A Teoria dos Estilos de Liderança aparece como resultado das experiências realizadas e a associação às teorias gerais de administração. Esta teoria aparece sintetizada no quadro nº3, sendo elaborada com base em Chiavenato (1983) e nas Teorias Comportamentais atrás citadas:

QUADRO Nº3 - TEORIA DOS ESTILOS DE LIDERANÇA

AUTOCRÁTICA	DEMOCRÁTICA	LIBERAL
As diretrizes são fixadas pelo líder, sem a participação do grupo.	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo com a assistência e estímulo do líder.	O grupo tem toda a liberdade para decidir, o líder participa minimamente.
O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, uma de cada vez, conforme a necessidade, sendo assim, imprevisíveis para o grupo.	O grupo esboça as providências e técnicas para a execução das tarefas, solicitando ao líder aconselhamento quando necessário. Sempre que solicitado, o líder oferece duas ou mais alternativas, provocando o debate no grupo.	O líder tem uma participação limitada nos debates, apresentando materiais variados ao grupo, e fornecendo alguma informação quando solicitada.
O líder determina a tarefa a ser executada e qual o companheiro de trabalho de cada um.	A divisão de tarefas fica a cargo do grupo e cada membro escolhe os seus companheiros de trabalho.	O líder não participa; tanto a divisão das tarefas como a escolha de companheiros fica a cargo do grupo.
O líder é dominador e pessoal, tanto nos elogios quanto nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder é um membro normal do grupo, porém sem encarregar-se muito das tarefas. É objetivo e limita-se aos factos nas suas críticas e elogios.	O líder não avalia nem regula o curso dos acontecimentos. Quando inquirido, faz comentários sobre as atividades dos membros.

Baseado em Chiavenato (1983)

As características atribuídas aos líderes com base nesta teoria estão de acordo com as teorias gerais de administração, ligadas às organizações e desenvolvidas durante o século XX, tal como explicitámos anteriormente.

2.1.4. Teorias da Contingência

As Teorias da Contingência vieram dar a conhecer outras formas de liderança em contexto real, "tentando identificar as variáveis situacionais influenciadoras do sucesso de um determinado estilo de liderança", segundo Bilhim (2006, p. 347). No âmbito destas teorias, surgiram trabalhos que permitiram caracterizar estilos de liderança próprios a adaptados às situações.

As Teorias da Contingência surgiram com vários trabalhos desenvolvidos em contexto real, tendo apresentado diversas abordagens ao longo do tempo, tais como: o Contínuo Autocrático-Democrático – modelo baseado no comportamento; Modelo de Fiedler - baseado na interação entre o líder e os subordinados; Teoria Situacional de Hersey-Blanchard – baseada na adaptação do estilo de liderança aos indivíduos, dependendo do nível de maturidade do líder; Teoria da Troca Líder-Membro de Graen: baseada na relação entre o líder e os subordinados, cujo resultado das investigações demonstrou que o líder se mantém mais próximo de um pequeno grupo; Teoria Condutora de Objetivo: analisa o comportamento entre o líder e os subordinados, desenvolvida por House; Modelo do Líder- Participação de Vroom e Yetton: relaciona o comportamento de liderança e a participação na tomada de decisão.

De entre estas teorias/modelos, salientaremos a de Fiedler.

Fiedler (1996) criou um instrumento para medir o estilo de liderança - o LPC (*Least Preferred Coworker*) - que permitiria que a avaliação fosse feita com base na cotação dos seguintes atributos: cooperação, afabilidade e tolerância.

No resultado das suas avaliações, uma baixa cotação do líder significava que este estava prioritariamente orientado para as tarefas e, só depois, para o relacionamento. Uma elevada cotação indicaria uma grande capacidade para o relacionamento. No entanto, o autor também deu importância ao desempenho do grupo e à favorabilidade das situações.

Bilhim (2006, p. 348) refere que Fiedler propôs o estilo de liderança se deveria basear numa “eficácia dependente da adequação da relação entre o estilo de interação do líder com os subordinados, e do grau em que a situação permite o seu controlo e influência”. Este modelo assenta em três variáveis que determinam o grau de favorabilidade para o líder.

Essas variáveis são: as relações pessoais, percecionando o grau de confiança e de respeito entre os subordinados e o líder; a estrutura da tarefa e a forma como é atribuída ao grupo; e, por fim, o poder e a autoridade proporcionados pela posição do líder.

Fiedler concluiu que os líderes orientados para a tarefa são bem-sucedidos, tanto em situações favoráveis como nas desfavoráveis; por outro lado, aqueles

líderes mais orientados para o relacionamento serão bem-sucedidos nas situações intermédias.

Numa fase mais avançada das Teorias da Contingência, surgem as Teorias Situacionais da Liderança.

2.1.5. Teorias Situacionais da Liderança

As Teorias Situacionais da Liderança surgiram mais desenvolvidas nos anos setenta e oitenta do século passado, com estudiosos como House (1977), Hersey e Blanchard (1986).

Estas teorias, que em muita literatura aparecem denominadas como modelos, vieram salientar que a liderança não está exclusivamente dependente das virtualidades da pessoa que exerce a liderança. Por outro lado, procuram explicar a liderança num contexto amplo, partindo do princípio de que não existe apenas um estilo ou características de liderança válido para toda e qualquer situação, mas, sim, que cada tipo de situação requer um tipo diferente de liderança para que se atinja a eficácia dos subordinados.

Um grupo de autores começou a trabalhar com duas variáveis determinantes da eficácia do líder: as características do liderado e as circunstâncias ambientais da organização, sendo este pormenor que define as Teorias Situacionais.

Não existiria, por conseguinte, um perfil ideal de líder, nem um estilo ideal de liderança, mas um estilo mais adequado à situação existente.

House (1977) desenvolveu a Teoria de Contingência denominada Teoria Condutora de Objetivo, partindo do pressuposto de que o líder é aceite pelos subordinados com um comportamento motivacional que apoia, orienta e ensina.

House (1977) identificou quatro comportamentos do líder, ou seja, o líder é:

1. diretivo: o líder comunica o que espera dos subordinados, orienta, explica como executar e calendariza;
2. apoiante: um líder amigável preocupado com as necessidades dos subordinados;
3. participativo: o líder toma decisões baseando-se nas sugestões dos subordinados;

4. orientação para a realização: o líder fixa metas, esperando que os subordinados as realizem integralmente.

O modelo de liderança proposto por Hersey e Blanchard (1986) partiu da premissa de que a liderança eficaz é uma função de três variáveis: o estilo do líder (L), a maturidade do liderado (I) e a situação (S). A eficácia (E) da liderança seria, então, expressa através da seguinte fórmula: $E = f(L, I, S)$.

Hersey e Blanchard (1986) criaram quatro quadrantes de comportamento do líder, em função da ênfase dada aos aspetos da produção (tarefa) e do subordinado (relacionamento). Os autores conceberam o relacionamento entre os dois tipos de comportamento, tendo resultado uma variação e uma correlação dos mesmos. Assim, o comportamento de tarefa relaciona-se com a estruturação do trabalho:

1. quanto mais alto o comportamento de tarefa, mais o líder se empenha em planear, controlar, organizar e dirigir o seu subordinado;
2. quanto mais baixo o comportamento de tarefa, mais o líder deixa estas atividades a cargo do subordinado. O comportamento de relacionamento refere-se ao apoio dado ao subordinado;
3. quanto mais alto o comportamento de relacionamento, mais o líder se empenha em oferecer apoio sócio emocional e canais de comunicação ao subordinado.

A combinação realizada resultou num esquema resumo que representa os quatro estilos de comportamento do líder que aparecem representados na figura nº4:

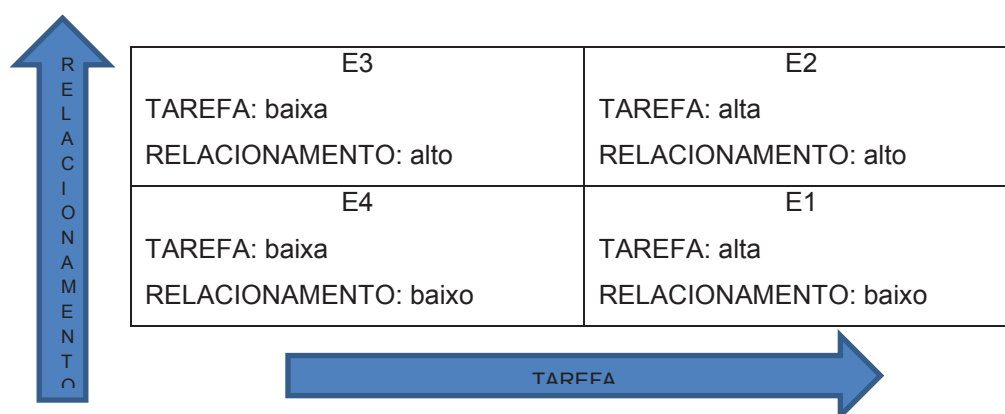


FIGURA Nº4- QUATRO ESTILOS DE COMPORTAMENTO DO LÍDER

Hersey e Blanchard (1986) consideraram ser necessária uma terceira dimensão: a dimensão da eficácia. Assim, o estilo de comportamento integrar-se-ia com os requisitos situacionais de um ambiente.

O resultado deste cruzamento aparece resumido no seguinte quadro nº 4, combinando as situações de eficácia e de ineficácia relativamente a cada estilo preconizado pelos autores.

QUADRO Nº4-SITUAÇÕES DE EFICÁCIA E DE INEFICÁCIA DO COMPORTAMENTO DO LÍDER

ESTILO	EFICÁCIA	INEFICÁCIA
TAREFA ALTA RENDIMENTO BAIXO	Visto como tendo métodos bem definidos para atingir os objetivos que são úteis aos subordinados.	Visto como alguém que impõe métodos aos outros; às vezes visto como desagradável e interessado só em resultados de curto prazo.
TAREFA ALTA RENDIMENTO BAIXO	Visto como alguém que satisfaz às necessidades do grupo estabelecendo objetivos e organizando o trabalho, mas também oferecendo um alto nível de apoio sócio emocional.	Visto como alguém que usa mais estruturação do que o necessário para o grupo e que muitas vezes não parece ser sincero nas relações interpessoais.
TAREFA BAIXA RENDIMENTO ALTO	Visto como alguém que tem confiança implícita nas pessoas e que está interessado principalmente em facilitar a consecução dos objetivos delas.	Visto como interessado principalmente em harmonia; às vezes visto como não disposto a cumprir uma tarefa se esta implicar no risco de romper um relacionamento ou perder a imagem de uma pessoa boa.
TAREFA BAIXA RENDIMENTO BAIXO	Visto como alguém que delega adequadamente aos subordinados as decisões sobre como fazer o trabalho e oferece pouco apoio sócio emocional quando o grupo não precisa muito disso.	Visto como alguém que oferece pouca estruturação ou apoio sócio emocional quando isso é necessário aos membros do grupo.

FONTE: Hersey e Blanchard (1986)

Os autores ainda acrescentaram mais duas componentes: a maturidade no trabalho (capacidade) e a maturidade psicológica (motivação). Assim, a maturidade de trabalho estaria relacionada com o conhecimento e a compreensão seria avaliada numa escala de quatro intervalos que correspondem a: 1. pouca maturidade; 2. alguma maturidade; 3. bastante maturidade; 4. muita maturidade.

Quanto à maturidade psicológica, refere-se à disposição ou motivação e estaria ligada à autoconfiança, empenho e realização pessoal, sendo também avaliada numa escala de quatro intervalos: 1. raramente; 2. às vezes; 3. frequentemente; 4. geralmente.

Hersey e Blanchard (1986) resumem o modelo em quatro estádios, conjugando o nível de maturidade (capacidade + motivação) dos indivíduos:

- M1: as pessoas que demonstram baixa capacidade para realizar as tarefas e, ao mesmo tempo falta de vontade, para assumirmos responsabilidades (baixa capacidade e motivação);
- M2: as pessoas ainda com insuficiente capacidade de realização, mas algumas vezes demonstram vontade; tem motivação, mas carecem de competências necessárias para a realização das tarefas e assumir um nível maior de responsabilidade (baixa capacidade e alta motivação);
- M3: as pessoas com bastante capacidade de realização, mas com níveis de motivação, por vezes, instáveis, nem sempre respondendo favoravelmente às solicitações do líder (alta capacidade e baixa motivação);
- M4: as pessoas com um elevado grau de capacidade de realização e competências e com muita vontade de fazer o que lhe é solicitado (alta capacidade e motivação).

De acordo com os autores, aos diferentes tipos de maturidade corresponderão estilos adequados de liderança, como se pode observar na figura nº5, na qual estão resumidos, tendo em conta que resultam do cruzamento da maturidade, da dosagem certa de comportamento de tarefa (direção) e do comportamento de relacionamento (apoio), surgindo, assim, quatro estilos de liderança, a saber:

- Determinar/Dirigir (E1) – para maturidade baixa (M1). Pessoas que não têm capacidade nem vontade de assumir a responsabilidade de fazer algo, não são competentes nem seguras de si; conseqüentemente, um estilo diretivo (E1) que dá uma orientação e supervisão clara e específica, tem maior probabilidade de ser eficaz com pessoas desse nível de maturidade.
- Persuadir/Guiar (E2) – para a maturidade entre baixa e moderada (M2). As pessoas que não têm capacidade, mas sentem disposição para assumir responsabilidades, têm confiança em si, mas ainda não possuem as habilidades necessárias; por isso, o estilo persuadir (E2), que adota um comportamento diretivo por causa da falta de capacidade, mas ao mesmo tempo de apoio para reforçar a disposição e o entusiasmo das pessoas, será o mais apropriado para esse nível de maturidade.
- Compartilhar/Apoiar (E3) – para maturidade entre moderada e alta (M3). As pessoas desse nível de maturidade tem capacidade, mas não estão dispostas a fazer o que o líder quer; a sua falta de disposição muitas vezes é consequência da falta de confiança em si mesmas ou inseguras. É um estilo participativo (E3), de apoio não diretivo, que tem maior probabilidade de ser eficaz com as pessoas que se encontram nesse nível de maturidade.
- Delegar (E4) – para maturidade alta (M4). As pessoas desse nível de maturidade têm capacidade e disposição para assumir responsabilidades. Um estilo discreto de “delegação”, que dê pouco apoio, apresenta uma maior probabilidade de ser eficaz com indivíduos desse nível de maturidade. Embora possa ainda ser o líder quem identifica o problema, a responsabilidade de executar os planos cabe a esses liderados maduros que, por sua conta, desenvolvem o projeto e decidem como, quando e onde fazer as coisas; como são psicologicamente maduros, não necessitam de uma comunicação bidirecional acima do normal ou de um comportamento de apoio.

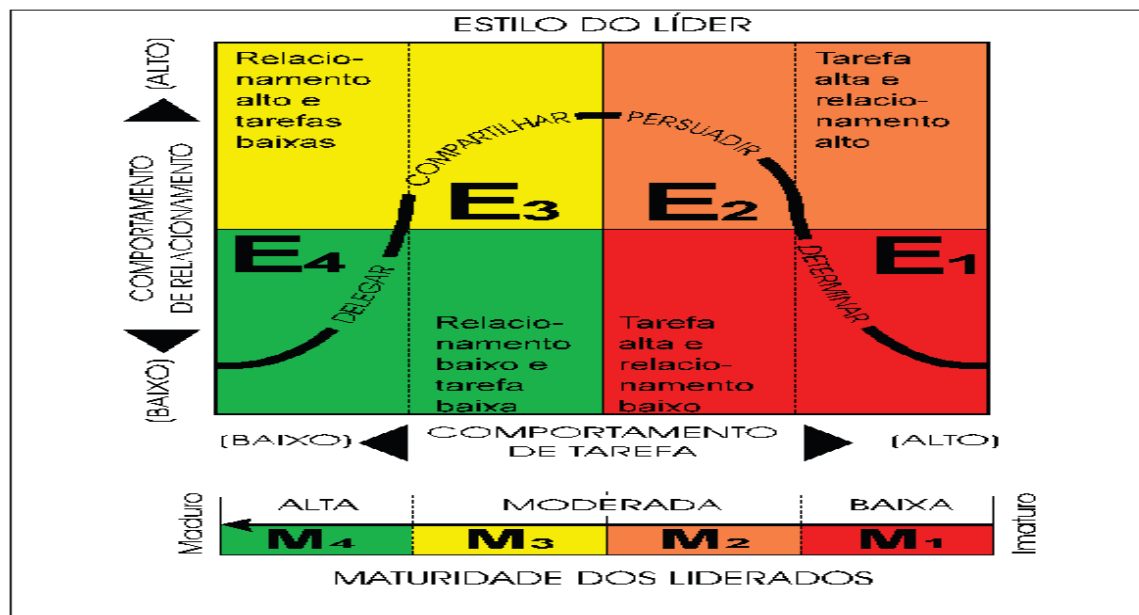


FIGURA Nº5: MODELO DE HERSEY E BLANCHARD DE LIDERANÇA SITUACIONAL

Analisadas as diversas teorias, cumpre-nos retirar conclusões congruentes com a literatura.

Ora, para Cunha *et al.* (2006), as investigações sugerem que quase 90% das competências necessárias para o sucesso da liderança são de natureza emocional e social. Assim, os líderes mais inteligentes tendem a ser mais eficazes; diferentes situações de liderança requerem diferentes combinações das competências emocionais e os efeitos positivos da liderança resultam das competências emocionais, as quais:

suportam a articulação da visão, a consideração dos colaboradores, a criatividade no processo decisório, a gestão construtiva de conflitos e a interação frutuosa dos membros da equipa. (Cunha *et al.*, 2006, p. 137)

De acordo com Goleman, Boyatzis e Mckee (2011), os melhores líderes e os mais eficientes agem de acordo com um ou mais estilos de liderança, mudando de um para outro de acordo conforme as circunstâncias. Assim, num mesmo dia de semana, os líderes chegavam a usar seis estilos diferentes de liderança, sempre em função das necessidades. Neste sentido, as organizações dirigidas por líderes excepcionais têm melhores resultados em todos os indicadores, tais como na clareza da comunicação, flexibilidade e liberdade para inovação. Além

disso, apresentam um conjunto de conclusões que revelam como o conceito de liderança vai evoluindo segundo o tempo de vida de um líder.

Assim, Goleman, Boyatzis e Mckee (2011) consideram que as aptidões, sendo aplicadas ao longo do tempo, dão origem à melhoria das competências, pelo que se pode concluir que a excelência no domínio da liderança se desenvolve ao longo da vida. Os mesmos autores defendem, ainda, que, embora os líderes pareçam natos, qualquer líder se “faz” ao longo da vida e da carreira profissional, durante a qual vai adquirindo gradualmente as competências de liderança, ou seja, a capacidade de liderança pode ser adquirida em qualquer momento da carreira. Goleman, Boyatzis e Mckee defendem que:

o segredo do desenvolvimento efetivo das competências de liderança é a *aprendizagem autodirigida*: desenvolver ou reforçar propositadamente uma qualidade que já possui, ou uma qualidade que se quer possuir, ou ambas as coisas. Isto exige que, antes, se tenha uma visão clara do *eu* ideal – o que se quer ser – e, também, uma visão verdadeira do *eu* real – o que se é efetivamente nessa altura. A aprendizagem autodirigida é mais eficiente e mais duradoura se o processo de mudança estiver a ser compreendido ao mesmo tempo que está a ser executado. (2011, p. 133)

Em conclusão, relativamente à liderança, podemos organizar as teorias em três grupos: a teoria dos traços de personalidade, baseada nos traços específicos do líder e que se tornou importante nos anos 40 do século passado; as teorias sobre estilos de liderança/comportamento do líder, em que o comportamento do líder é função da personalidade e da situação, importantes até aos anos 60; as teorias situacionais/contingências da liderança, em que cada tipo de situação requer um tipo de liderança diferenciado e que perduram desde os anos 50.

2.2. Modelos *versus* Estilos de liderança

Os modelos de liderança aparecem organizados de acordo com as várias teorias, mostrando uma evolução da própria organização.

Os estilos de liderança começaram a ser estudados a partir dos anos 50 do século passado. Entretanto, surgiram, ao longo do tempo, vários estudos que culminaram com a criação das várias teorias sobre liderança.

Com as teorias psicossociais, a liderança surge como algo personalizado, com alguém que possui carisma, como uma qualidade especial que o líder possui, que parece emanar das profundezas da personalidade. Estas teorias facultaram um contributo de base para o aprofundamento do conhecimento da liderança, embora não tenham conseguido estabelecer uma relação causa-efeito entre os traços da personalidade e a função da liderança.

Numa organização escolar, a gestão deverá apresentar um sentido de liderança, a qual se reflete através de processos de decisão e na cultura construída pelos atores. Para Sergiovanni (2004), a personalidade institucional da escola reflete-se na própria cultura da mesma, pelo que cada escola é única e depende da autonomia e do uso dado à mesma. O autor defende que:

a eficácia da escola requer uma liderança autêntica, uma liderança que seja sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais, que são quem melhor conhece as verdadeiras condições necessárias para um dado grupo de estudantes num contexto específico...os líderes com personalidade baseiam a sua atuação em objetivos e ideias que definem as escolas onde trabalham como lugares especiais e agem depois com coragem e convicção para avançar e defender essas mesmas concepções. (Sergiovanni, 2004, p. 10)

Para o mesmo autor, os líderes escolares deverão dedicar especial atenção aos aspetos informais da vida escolar, na medida em que um bom indicador de uma boa escola pode ser a capacidade desta responder aos desejos e necessidades de pais e alunos.

Sergiovanni (2004) baseia-se em autores como Greenfield, Quinn ou Selznick para apresentar e explicitar o conceito de liderança:

- ✓ a tarefa da liderança consiste em criar uma ordem moral capaz de interligar o líder e os outros;

- ✓ o papel do líder é o de um orquestrador e o de classificador, extraindo aquilo que pode ser obtido por meio da ação e dando-lhe forma com uma direção estratégica;
- ✓ o líder criativo constrói e trabalha os materiais humanos e tecnológicos com vista a moldar uma organização;
- ✓ o líder institucional é um especialista na promoção e proteção de valores.

Para Sergiovanni (2004), as boas escolas são não apenas ricas e diversificadas, usando formas diferenciadas para atingir metas e objetivos, mas também têm diretores com uma mistura de estratégias e estilos de liderança. Neste sentido, quando se aborda as forças de mudança num conceito de escola como organização burocrática formal, deve considerar-se que, entre outras, a força de mudança pessoal se rege pela personalidade, pelo estilo de liderança e competências interpessoais dos agentes de mudança de forma a motivá-la.

Segundo Barroso (2005), o *National Standards for Headteachers*, de 1998, apresenta uma listagem de características que deverão ser atribuídas ao diretor de escola, e, de entre estas, destaca-se a liderança, como sendo a capacidade para liderar e gerir pessoas que trabalham em função de metas comuns.

Torna-se, assim, necessário reconhecer que vários autores, com base nas teorias anteriormente apresentadas, reconheceram ser necessário conhecer e caracterizar os vários estilos de liderança que são passíveis de se encontrar numa qualquer organização e, muito concretamente, na organização escolar.

O contexto implica uma nova forma de liderança e as escolas necessitam de uma forma especial de liderança, porque são organizações especiais. Possuem requisitos de gestão e deverão cumprir objetivos organizacionais, tais como competência, confiança, estabilidade e resposta às realidades políticas.

Por tudo isto, Barroso (2005) defende que as escolas necessitam de uma liderança especial, na qual, para além do controlo, o líder tenha consciência de que aqueles que supervisiona terão uma maior consciência do que deve ser feito e de como deve ser feito.

Para Sergiovanni (2004), o contexto acaba por ser determinante para os processos de decisão, sem nunca esquecer que a liderança deve ser moral, com a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum.

Para o autor, a liderança pressupõe *seguidismo*, para além dos quatro pilares da liderança: líderes, seguidores, ideias e ação. O quadro nº5 mostra a forma como o autor relaciona os efeitos da atração pessoal, o empenho partilhado e o seguidismo.

QUADRO Nº5 - RELACIONA ATRAÇÃO PESSOAL, EMPENHO PARTILHADO E SEGUIDISMO.

ELEVADA	Liderança baseada na personalidade	Liderança baseada em valores morais	BAIXA
	O seguidismo pode ser elevado desde que P seja elevado P+I –	O seguidismo é elevado P+I+	
	O seguidismo é baixo P – I -	O seguidismo é elevado mesmo quando P é baixo P – I+	
BAIXA	Empenho partilhado face a ideias e valores (I) Atração pessoal do líder (P)		ELEVADA

Fonte: adaptado de Sergiovanni, 2004

Temos líderes que criam *seguidismo* quando conseguem a junção de várias pessoas em volta de uma causa comum, tornando a escola numa comunidade vinculativa com ideias, princípios e finalidades partilhadas. Liderança, poder e autoridade poderão tornar-se, assim, conceitos que não sobrevivem individualmente.

Se nos reportarmos aos conceitos de Max Weber (cit. por Sergiovanni, 2004), a *autoridade* pode ser configurada em três tipos: tradicional, carismática e legal. A tradicional está baseada na autoridade por hereditariedade ou tradição; a carismática baseia-se nas qualidades especiais dos líderes que conseguem mover todos os outros em prol da sua causa e a legal é aquela que é baseada em

normas e leis, permitindo que uma organização se organize de uma forma burocrática.

Para Cunha *et al.* (2006), a liderança é uma condição de sucesso das organizações. Os autores referidos acrescentam que a liderança está presente no binómio liderança-gestão, uma vez que deverá haver alguém num grupo que se especializa, que tenha capacidade de suscitar a participação voluntária das outras pessoas, no sentido de atingir objetivos, e que os próprios consintam ser influenciados.

Ainda segundo Cunha *et al.*:

os líderes carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem lidar com a mudança, são visionários – enquanto os gestores são mais racionais, trabalham mais com a “cabeça” do que com o “coração”, lidam com a eficiência, o planeamento, os procedimentos, o controlo e os regulamentos. (2006, p. 333)

Gerir e liderar combinam-se. Os autores atrás citados referem que gerir está associado a realizar, comandar, assumir responsabilidades ou o modo de lidar com a complexidade; liderar é exercer influência, guiar e orientar, interferir no relacionamento ou lidar com a mudança.

Segundo Cunha *et al.* (2006):

a liderança e a gestão são dois processos ou funções distintas. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proativa, assente em valores. A gestão é mais racional, fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e reativa; assim alguns são tendencialmente líderes, outros são essencialmente gestores, e outros são gestores-líderes ou líderes-gestores...nas organizações do mundo moderno, ambas as funções são necessárias. (2006, p. 337)

O quadro nº6 apresenta as principais diferenças entre gestores e líderes:

QUADRO Nº6 - DIFERENÇAS ENTRE GESTORES E LÍDERES

GESTORES	LÍDERES
Rendem-se à situação	Procuram agir sobre a situação
Administram	Inovam
Têm perspetivas de curto prazo	Têm perspetivas a longo prazo
Imitam	São originais
Questionam-se sobre o “como” e o “quando”	Questionam-se sobre “o quê” e “o porquê”
As competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas	As competências de liderança não podem ser ensinadas/aprendidas

Fonte:Cunha *et al.* (2006)

Para além dos tipos de autoridade, o poder aparece também analisado de várias formas, as quais, de acordo com a literatura, podem ser consideradas em cinco tipos de poder: poder de recompensa, poder coercivo, poder de especialista, poder referente e poder legítimo. Estes tipos de poder passam pela recompensa, pela sanção, pelo conhecimento e habilidade, pela admiração exercida ou pela posição hierárquica.

Nesta linha de pensamento podemos parafrasear Barroso (2005) quanto às funções de um diretor:

direção estratégica e desenvolvimento da escola; ensino e aprendizagem; liderança e gestão do pessoal docente e não docente; uso eficiente e eficaz dos recursos materiais e humanos; prestação de contas aos outros órgãos de gestão e à comunidade educativa em geral sobre o funcionamento da escola e seus resultados. (2005, p. 151)

O mesmo investigador, acrescenta ainda que o fenómeno da liderança nas organizações educativas tem vindo a demonstrar que uma das principais dimensões do trabalho desenvolvidas pelo diretor de uma organização escolar é, sobretudo, a dimensão das tarefas.

2.2.1. Estilos de Liderança

Existem notoriamente modelos/estilos de liderança que se adaptam perfeitamente à realidade da escola. Deste modo, vamos recensear os principais modelos/estilos, salientando as suas características principais.

Começaremos pela tipologia proposta por Chiavenato (1984, 2006), segundo a qual se consideram quatro estilos de liderança que podem organizar-se por categorias, conforme o quadro nº 7 abaixo apresentado.

QUADRO Nº 7 – ESTILOS DE LIDERANÇA

	AUTOCRÁTICA	BUROCRÁTICA	DEMOCRÁTICA	LAISSEZ-FAIRE
ESTRUTURA DE AUTORIDADE	Apenas o dirigente fixa as diretivas sem participação dos dirigidos.	O dirigente limita-se a executar as diretivas legais segundo a sua interpretação.	As diretrizes são debatidas e decididas com a participação dos dirigidos.	O dirigente dá liberdade completa aos dirigidos para decisões grupais ou individuais, tendo numa delas participação mínima.
PROCESSO DECISIONAL	O dirigente determina caso a caso as providências e técnicas a aplicar.	O dirigente estabelece regras burocráticas e impõe a sua aplicação estrita a todos os dirigidos.	O dirigente deixa que o grupo proponha as providências e técnicas a seguir, sugerindo escolhas alternativas para debate.	A participação do dirigente é limitada; quando muito apresenta materiais e dá informações adicionais, se solicitado.
ORIENTAÇÕES DE TRABALHO	O dirigente determina individualmente as tarefas a executar e a composição da equipa de trabalho.	A divisão de tarefas está rigidamente regulada por normas que não podem ser alteradas.	A divisão de tarefas fica a cargo do grupo e cada membro tem a liberdade de escolher os seus companheiros de equipa.	Tanto a divisão de tarefas como a escolha dos companheiros fica totalmente a cargo do grupo.
RELAÇÕES INTER-PESSOAIS	Dirigente dominador que pessoaliza elogios e críticas.	Dirigente distante, indiferente ao empenho dos dirigidos, preocupando-se apenas com o cumprimento estrito das formalidades.	O dirigente procura ser membro do grupo fazendo apreciações objetivas nas suas críticas e elogios.	O dirigente não faz nenhuma tentativa de avaliar ou regular o curso dos acontecimentos. Se solicitado faz comentários.

Fonte: Chiavenato (1984,2006)

Também Qintella (1994) estudou os estilos de liderança e salientou os aspetos positivos e negativos de cada estilo (quadro nº8):

QUADRO Nº8 – ESTILOS DE LIDERANÇA

ESTILOS DE LIDERANÇA	ASPETOS POSITIVOS	ASPETOS NEGATIVOS
CRÍTICO	Ditador, assume posições repressoras e autoritárias; raramente estão abertos a novas ideias e procedimentos.	Informado, avalia com competência, analisa prós e contras e transmite segurança.
TREINADOR	Sufoca e manipula o funcionário.	Motivador, encoraja os colaboradores e estimula o desenvolvimento profissional, Sabe ouvir e preocupa-se com a saúde física, mental e económica do funcionário.
NÃO INTERVENÇÃOISTA	Solitários omissos, não se preocupam com o bem-estar dos funcionários nem com qualquer relação interpessoal.	Libertadores, não interferem, portanto os colaboradores ficam livres para impor o seu próprio ritmo de trabalho.
ANALISTA	Computadores permanentes processam dados e frequentemente são inadequados no relacionamento com o lado humano.	Comunicadores, extremamente potentes pela sua habilidade em recolher dados, analisá-los e estimular probabilidades.
PACIFICADOR	Obediente, um autêntico capacho, manso, não oferece resistência, torna-se chato porque quer agradar a todos e raramente consegue.	Negociador por excelência, promove uma atmosfera equilibrada e gera um bom ambiente de trabalho.
LUTADOR	Rebelde e hostil, joga pesado com golpes baixos, quer vencer a qualquer preço. Tem sede de vingança quando as coisas vão mal.	Direciona a sua agressividade para estimular a integração com os seus colaboradores. Luta pelo sucesso da equipa contra os competidores. Tem senso de justiça e integridade.
INVENTOR	Cientista louco, sempre quer inventar algo novo; isola-se para criar ideias na esperança de que seja aprovado pelos outros.	Criadores, apreciados pelo seu fluxo de novas ideias e entusiasmo enérgico. Contadores de histórias e geradores de clima de criatividade entre os seus colaboradores.

Fonte: Qintella (1994, p.155)

Por seu turno, Crosby (1999) elaborou uma teoria dos estilos de liderança, tentando juntar traços de inteligência, capacidade de persuasão, potencial de supervisão, necessidades de realização de poder e de associação. O autor propõe, assim, cinco estilos de liderança baseados na personalidade e que são apresentados, com as respetivas características, no quadro nº9:

QUADRO Nº9 – ESTILOS DE LIDERANÇA

ESTILOS CARACTERIS- TICAS	DESTRUIDOR	PROCASTRINA -DOR	PARALISA- DOR	PLANEADOR	REALIZADOR
PROGRAMA DE TRABALHO	Agora faremos isto deste modo	Voltarei mais tarde a este assunto com vocês	Está certo de que isso não viola nenhuma lei?	Mostre a estratégia para que todos possam vê-la	Analisaremos os pontos de referência mensalmente
FILOSOFIA	Tenho mais conhecimento que você	Não vamos apressar as coisas	Não concerte o que não está estragado	Quero que sejamos coerentes em tudo	Quero que todos conheçam a nossa filosofia
RELACIONAMENTOS	Não preciso de ninguém	Vamos ver primeiro como eles interagem	Faremos o que funcionou da última vez	Precisamos de ter mais seminários	Vamos incluir os clientes, fornecedores e funcionários
AQUILO QUE VEMOS	Um indivíduo grosseiro e insensível	Um indivíduo relutante e nervoso	Um indivíduo congelado no tempo	O progresso planeado	Um indivíduo vibrante e coerente

Fonte:Crosby (1999,p.78)

Cunha *et al.* (2006) apresentam uma caracterização de estilos de liderança numa perspetiva de modelo triangular, cujos vértices são a liderança gestonária, a liderança visionária e a liderança estratégica. Segundo os autores, o líder

estratégico deverá combinar as características da liderança visionária e da liderança gestonária.

Resumidamente, um líder visionário deverá possuir as seguintes características:

- é proativo, mudando o pensamento das pessoas;
- trabalha em posições de elevado risco;
- relaciona-se de forma intuitiva e empática;
- trabalha na organização, mas não pertence à organização;
- pensa no desenvolvimento das pessoas e no futuro da organização;
- decide com base em valores;
- fomenta a inovação, a aposta no capital humano e a viabilidade da organização a longo prazo;
- utiliza o pensamento não linear;
- acredita nas escolhas que faz em prol da diferença.

Por sua vez, um líder gestonário:

- é reativo, adotando atitudes de acordo com as necessidades e não de acordo com objetivos previamente delineados;
- é conservador e regulador;
- relaciona-se com as pessoas de acordo com interesses e papéis;
- envolve-se em situações do quotidiano;
- raramente decide com base em valores;
- orienta-se para o curto prazo e baixo custo;
- utiliza o pensamento linear;
- acredita que as escolhas são determinadas pelos ambientes interno e externo da organização.

Desta forma, a combinação destes dois tipos de liderança resultaria num líder estratégico, com características muito bem definidas, num apelo à dupla liderança, na qual os gestores se tornam líderes proporcionando visão, direção, estratégia e inspiração à organização.

Assim, um líder estratégico deverá resultar no seguinte:

- combina liderança visionária e gestonária;
- dá importância ao comportamento ético e às decisões baseadas em valores;
- concilia o dia a dia e o longo prazo, com a formulação e implementação de estratégias;
- acredita nele próprio, nos seus pares, nos superiores e nos subordinados;
- usa o pensamento linear e não linear;
- acredita nas escolhas estratégicas com a finalidade de fazer a diferença.

Para Goleman, Boyatzis e Mckee (2011), os estilos de liderança aparecem organizados em função da compreensão das competências de inteligência emocional que estão associadas a cada estilo.

Na prática, os autores consideram existir uma relação causal entre cada estilo de liderança e os efeitos sobre o clima de trabalho e o consequente desempenho.

Deste modo, os estilos de liderança deverão dividir-se em dois grandes grupos: os que geram um tipo de ressonância que conduz a melhorias de desempenho (estilos visionário, conselheiro, relacional e o democrático) e os que só devem ser usados em condições específicas (estilo pressionador e o dirigista).

No quadro nº10, apresentado a seguir, aparecem organizados os estilos de liderança e as respetivas características propostos pelos autores:

QUADRO Nº10 - ESTILOS DE LIDERANÇA E SUAS CARATERÍSTICAS

ESTILOS DE LIDERANÇA E SUAS CARATERÍSTICAS		
ESTILOS QUE GERAM RESSONÂNCIA	VISIONÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • com aptidão para inspirar os outros; • utilizam a tríade da autoconfiança, autoconsciência e empatia; • a empatia é a competência que mais importa; • partilham com os seus subordinados; • este estilo é aptidão natural nos líderes transformacionais • são catalisadores de mudança.
	CONSELHEIRO	<ul style="list-style-type: none"> • é um estilo natural; • estabelecem objetivos; • utilizam autoconsciência emocional e empatia; • acreditam nas pessoas; • ajudam na identificação dos pontos fortes e fracos; • criam confiança e bom relacionamento; • delegam poderes; • falham quando os colaboradores têm falta de motivação; • aproxima-se da microgestão.
	RELACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • partilham emoções; • dão valor às pessoas e aos sentimentos; • a empatia é uma aptidão crucial; • deve ser usado para aumentar a harmonia e melhorar a comunicação e restaurar confiança; • capacidade de colaboração em ação; • competência para gerir conflitos; • não deve ser usado isoladamente.
	DEMOCRÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> • assenta nas seguintes competências da inteligência emocional : espírito de equipa e colaboração, gestão de conflitos e influência; • capacidade de ouvir, estando aberto às boas e às más notícias; • sabem gerar harmonia; • a vontade de consenso pode levar a uma indecisão permanente.
ESTILOS QUE GERAM DISSONÂNCIA	PRESSIONADOR	<ul style="list-style-type: none"> • o líder dá o exemplo e apresenta elevado desempenho; • capacidade de iniciativa; • ausência de autoconsciência; • não delega funções; • falta a capacidade para colaborar e comunicar; • é obcecado em fazer bem e depressa; • falta de visão e de capacidade para gerar ressonância; • deve ser usado em pequenas doses e em contextos apropriados e ser usado em conjugação com outros estilos
	DIRIGISTA (OU COERCIVO)	<ul style="list-style-type: none"> • assenta em três competências: influência, capacidade de realização e iniciativa; • autodomínio emocional; • falta de empatia pode levar a surdez emocional; • recorre às ameaças e exige obediência às ordens; • controlo rígido; • desgastam a boa disposição das pessoas; • usam o modelo militar, com a hierarquia a dar ordem às bases; • retiram a satisfação no trabalho; • falta de diálogo e de colaboração.

Adaptado de Goleman, Boyatzis e Mckee (2011)

Para Goleman, Boyatzis e Mckee (2011), aprender a ser líder envolverá a necessidade de saber lidar bem, tanto com informações favoráveis como desfavoráveis, insistir no *feedback*, com uma forte capacidade de autoavaliação, com uma autoconsciência que depende crucialmente da obtenção de informação franca e aberta.

Os autores afirmam que não se nasce líder, que se aprende, mas, para tal, deverão existir previamente várias capacidades, tais como empatia, autodomínio e liderança inspiradora. Existirá um elemento genético de inteligência emocional, mas a aprendizagem terá um papel determinante, ou seja, o líder usa aptidões inatas que serão melhoradas com a aprendizagem.

Goleman, Boyatzis e Mckee (2011) acrescentam que muitos dos bons líderes aprendem naturalmente as competências de liderança que os tornam eficazes com base nas características inatas. No entanto, com a passagem do tempo, existe uma melhoria das aptidões de liderança, com os grandes líderes a “fazerem-se” ao longo da carreira profissional, melhorando a técnica e as qualidades, suprimindo lacunas e realizando programas de melhoria e aperfeiçoamento.

Para que todo este processo aconteça, será necessário proceder a uma aprendizagem autodirigida, cujo resultado final será a melhoria das qualidades de liderança. Esta aprendizagem autodirigida compreenderá todas as mudanças necessárias para que uma pessoa se torne um líder emocionalmente inteligente em todas as dezoito competências de liderança que serão referidas mais adiante (cf. p. 170) e desenvolvidas pelos mesmos autores.

Será todo o processo da transformação do *eu real* para o *eu ideal* que terá que passar por várias fases. Como o ideal está sempre a mudar, este servirá só de base para a descoberta do líder que queremos ser.

Numa segunda fase, será importante o autoconhecimento, a partir do qual a transformação será baseada num plano de melhoria, o qual deverá conter novas competências de liderança que terão que ser praticadas.

Por fim, é aconselhado o conhecimento dos pontos fortes e das falhas detetadas ao longo do percurso, sendo necessário dar importância à opinião daqueles que rodeiam o líder. A experimentação de novos comportamentos, pensamentos e sentimentos conduzirá à última fase: a da descoberta que

permitirá desenvolver relações de confiança que apoiam a mudança e a tornam possível.

2.2.2. Estilos de liderança escolar

Baseado em vários trabalhos, Costa (2000) define liderança como um ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos, concordando, em certo sentido, com o conceito de visão mecanicista da liderança, ligada aos modelos formais de Bush ou aos modelos racionais de Ellstrom, nos quais o líder deverá ser detentor de várias características que permitem atingir determinados resultados.

Para Costa *et al.* (2000), a escola tem como centro de ação a vertente pedagógica, apesar das situações de conflitualidade de interesses e de luta pelo poder. A escola deve ser uma organização com identidade própria, em constante reforço da democracia, pois a escola é uma organização democrática que tem que demonstrar práticas democráticas na sua ação.

Relativamente à liderança escolar, várias tipologias poderão ser apresentadas.

No entanto, depois de analisadas, acabam por mostrar pontos de contacto e uma estreita relação com as teorias gerais de administração anteriormente abordadas

Os mesmos autores (Costa *et al.*, 2000) defendem que os líderes escolares têm necessidade de privilegiar o seu enfoque nas questões educativas e pedagógicas, em detrimento das administrativas e financeiras. Referem ainda que a liderança educativa e pedagógica das escolas deve ser vista segundo um quadro teórico-conceptual que englobe as diversas práticas existentes.

Analisaremos, de seguida, uma tipologia de lideranças escolares (ver quadro 11) que também pode ser usada para trabalhos empíricos, aparecendo sintetizada com o modelo de Holes e Wynne (1989):

QUADRO Nº11 – RELAÇÃO ENTRE AS RESPOSTAS E OS ESTILOS DE LIDERANÇA

ESTILOS DE LIDERANÇA	INFLUÊNCIA UTILIZADA	AUTORIDADE UTILIZADA	TIPO DE INCENTIVO I	TIPO DE INCENTIVOS II	INFLUÊNCIA POTENCIAL	CONDIÇÕES DE OTIMIZAÇÃO DA INFLUÊNCIA
DÉSPOTA	Autoridade legítima	Tradicional	Unilateral	Solidário interessado	Muito elevada	Associações voluntárias de professores e alunos. Problemas externos.
DÉSPOTA BENEVOLENTE	Autoridade Legítima; Autoridade Informal.	Tradicional	Unilateral: extrínseco e intrínseco	Material Solidário interessado	Elevada	Líder forçado e grupos de interesse desorganizados
DEMOCRATA	Autoridade informal	Burocrática	Intrínseco	Solidário	Muito baixa	Elevado Nível de Excelência profissional e desempenho; adesão à ideologia democrática.
PRAGMÁTICO	Autoridade Informal; Autoridade Legítima.	Burocrática; Carismática.	Extrínseco Intrínseco	Material	Muito baixa	Poderosos grupos de interesse em competição.
BUROCRATA	Autoridade legítima	Burocrática	Unilateral Extrínseco	Material: interessado	Baixa	Forte sindicalização; elevada burocratização; centralização.
BUROCRATA CONSULTIVA	Autoridade legítima Autoridade informal.	Burocrática Tradicional	Unilateral extrínseco e intrínseco	Interessado material	Mediana	Grupos de interesse em competição; grupos de interesse fragmentados.
CARISMÁTICO	Autoridade Informal Poder	Carismática	Intrínseco	Solidário	Muito elevada	Autoridade carismática: grupos de interesse fragmentados.

Fonte: Holes e Winne (1989, pp. 56-57)

Para Costa *et al.* (2000), os pressupostos teórico-conceptuais que podem levar a um melhor entendimento da liderança nas escolas são os seguintes: liderança dispersa, relatividade da liderança, liderança e democracia escolar, liderança e colegialidade escolar, liderança enquanto saber especializado e distinção entre liderança e gestão.

Costa *et al.* (2000) chamam a atenção para a distinção entre liderança e gestão nas escolas, existindo a tendência de identificar o gestor com o líder, ou seja, atribuindo ao bom gestor a capacidade de liderança.

É certo que podem existir bons gestores escolares com capacidade de liderança, mas ninguém pode assegurar que seja fruto de uma causalidade linear. Também há líderes em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como haverá muitos gestores escolares que não têm noção nenhuma do que é liderar.

Para Bush (2011) o conceito de liderança educativa será a fusão de dois outros conceitos: administração educativa e gestão educativa. Para este autor, estamos perante uma mudança de paradigma, pelo que o conceito de liderança apresenta três dimensões: liderança com influência; liderança com valores e liderança com visão.

Para o autor, os valores são impostos pelos governos; em relação à visão, sugere que a liderança tem por base a visão individual, quer do líder *per se*, quer da comunidade escolar (professores e pais). Por outro lado, o autor apresenta também uma crítica à liderança visionária, desenvolvida por Fullan (1992), sobre a qual considera que, em última instância, a liderança escolar, guiada por uma visão pessoal forte, pode ser “enganosa” e pôr em perigo o futuro da organização após a saída do líder.

Bush (2011) não dúvida do potencial que uma visão bem desenvolvida pode ter para o desenvolvimento da escola. No entanto, considera que, na prática, a sua eficácia está comprometida, uma vez que o peso das diretivas governamentais tende a ser mais forte do que as visões de cada líder para a sua escola em específico.

Em suma, Bush assume que:

na prática, as escolas e universidades requerem uma liderança visionária, desde que se mantenha um *currículum* centralizado e uma gestão eficaz. (2011, p. 10)

O autor explora a evolução da terminologia que descreve as atividades que guiam as organizações educativas, desde a “administração” até à “liderança”, passando pela “gestão”, sendo que questionando se as mudanças semânticas não poderiam também esconder uma mudança fundamental na forma como as organizações escolares eram geridas.

Bush (2011) considera que a liderança se sobrepôs recentemente à gestão, principalmente em organizações públicas que prestam serviços, e relaciona liderança com mudança e gestão com manutenção e, finalmente, refere que, enquanto a gestão se relaciona essencialmente com sistemas e burocracia, a liderança relaciona-se com o desenvolvimento de pessoas.

Assim, Bush (2011) relaciona liderança e gestão com formas diferentes de governar uma organização, estando a liderança ligada aos valores e ao objetivo final e a gestão ligada à implementação e a questões técnicas, embora ambas devam ter a mesma proeminência, de forma a operarem em conjunto e atingirem os objetivos pré-determinados.

Bush (2011) defende a descentralização do sistema educativo, pois, só assim, se diminui a burocracia e se atribui mais poder aos subordinados, segundo processos de delegação ao nível institucional numa lógica de “autogestão”. Paralelamente, “a descentralização envolve um processo de redução do papel do governo na planificação e fornecimento da educação” (Bush, 2011, p.13).

Segundo o autor, a descentralização pode assumir várias formas, tais como (Bush, 2011,p.13):

- federalismo, em países como a Austrália, Alemanha, Índia e EUA;
- devolução (Reino Unido);
- desregularização (República Checa);
- desconcentração (Tanzânia);
- democracia participativa (Austrália, Canadá, Inglaterra, País de Gales e África do Sul);

- mecanismo de mercado (Grã-Bretanha e EUA).

O autor também defende que “dois ou mais destes modos podem coexistir dentro do mesmo sistema educativo” (Bush, 2011, p. 13) e considera que fomentar a autonomia das escolas é bastante benéfico.

Para Bush,

Escolas e universidades autónomas podem ser vistas como potencialmente mais eficientes e eficazes, mas tudo depende da natureza e qualidade da liderança e gestão interna. (Bush, 2011, p.14)

Para além disso, o autor considera que, através da autogestão escolar, os líderes das escolas podem aspirar ter um maior impacto na *performance* das suas escolas, ao contrário do que acontecia na era em que tais instituições eram plenamente controladas pelo Estado.

O autor questiona se a liderança educativa deveria, de facto, ser considerada uma disciplina emancipada ou se deveria ser apenas vista como um novo campo de estudos, no qual se poderiam aplicar conceitos gerais sobre liderança e gestão (Bush, 2010). Também considera que os defensores da segunda alternativa apreciam o facto de poderem aplicar as melhores práticas de liderança e gestão a vários campos, nomeadamente o da educação

No entanto, há sempre três principais questões que surgem neste âmbito:

- quem decide o que é uma boa-prática?
- como se podem adaptar tais boas-práticas para a utilizar na educação dos líderes e gestores escolares?
- serão as boas-práticas universais ou dependerão do cenário específico de cada escola? (Bush, 2011, p. 15)

Como forma de clarificar a primeira questão, o autor considera que “nem sempre é claro o que constitui uma boa-prática de gestão fora da educação” (Bush, 2011, p. 15). Por isso mesmo, lista alguns dos argumentos que apoiam a ideia de que a educação tem necessidades específicas que requerem uma abordagem diferente:

a dificuldade em estabelecer e medir objetivos educacionais; a presença de crianças e jovens como os *outputs* e os clientes das instituições educacionais; a necessidade dos profissionais da educação terem um alto nível de autonomia dentro da sala de aula; o facto de muitos gestores de topo e de nível médio, especialmente em escolas primárias, terem pouco tempo para os aspetos de gestão do seu trabalho. (Bush, 2011, p. 15)

Bush acrescenta que uma das questões mais importantes se centra no facto dos líderes e gestores escolares se deverem focar especificamente nos aspetos educacionais do seu trabalho.

As melhores práticas de outros setores não poderão ajudar os líderes e gestores escolares a abordar da melhor forma aquilo que é a missão central de qualquer escola: a criação de um ambiente eficaz de ensino e aprendizagem (Bush, 2011, p. 16).

Sendo assim, o contexto ou as características especiais das escolas e das universidades implicam cuidado na aplicação dos modelos e práticas de gestão retirados de cenários não-educacionais.

Como conclusão, apresentamos, os modelos de liderança adaptados da teoria de Bush (o quadro nº12), nos quais são visíveis as influências das teorias de liderança e de modelos de liderança atrás citados. O autor apresenta, também, características para cada gestor e salienta o elemento principal em cada modelo.

QUADRO Nº12 - MODELOS DE LIDERANÇA

MODELOS DE LIDERANÇA	LIDERANÇA GESTIONÁRIA	LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL, LIDERANÇA PARTICIPATIVA, LIDERANÇA DISTRIBUÍDA	LIDERANÇA TRANSACIONAL	LIDERANÇA MODERNA LIDERANÇA EMOCIONAL	LIDERANÇA PÓS- E LIDERANÇA CONTINGENTE	LIDERANÇA MORAL
Nível ao qual os objetivos são determinados	Institucional	Institucional	Subunidade	Individual	Indeterminado	Institucional ou subunidade
Processo através do qual os objetivos são determinados	Imposto pelo líder	Acordo mútuo	Conflito	Problemático, pode ser imposto pelo líder	Imprevisível	Baseado em valores partilhados
Relação entre objetivos e decisões	Decisões baseadas nos objetivos	Decisões baseadas em objetivos partilhados	Decisões baseadas nos objetivos das coligações dominantes	Comportamento individual baseado em objetivos pessoais	Decisões e objetivos sem ligação	Decisões baseadas nos objetivos da organização ou das subunidades
Natureza do processo de tomada de decisão	Racional	Colegial	Político	Pessoal	Caixote do lixo	Racional, mas dentro de um enquadramento de valores
Natureza da estrutura	Realidade objetiva; hierarquia	Realidade objetiva; hierarquia lateral	Contexto da subunidade	Construída através da interação humana	Problemática	Manifestação física da cultura
Ligação ao ambiente	Pode ser fechada ou aberta; líder responsável para prestações de contas	A prestação de contas é mais difícil devido ao caráter partilhado da tomada de decisão	Instável; organismos externos podem ser grupos de pressão	Fonte de significados individuais	Fonte de incerteza	Fonte de valores e crenças
Estilo de liderança	Líder estabelece os objetivos e a política	Líder procura consenso	Líder é participante e mediador de conflitos	Problemático; pode ser visto como uma forma de controlo	Pode ser tático ou discreto	Simbólico
ELEMENTOS DE GESTÃO	FORMAL	COLEGIAL	POLÍTICO	SUBJETIVO	AMBIGUIDADE	CULTURAL

Adaptado de Bush (2011)

É importante referir que Goleman, Boyatzis e Mckee (2011) consideram que, estando a liderança a comandar todo o tipo de organizações, se deve prestar atenção ao modo como os estilos de liderança em quarenta e duas escolas vinham a influenciar os resultados escolares. Ora, num estudo realizado pelos referidos autores junto de 42 escolas, os resultados foram os seguintes:

em 69% das escolas com melhores resultados, os diretores recorriam a pelo menos quatro estilos de liderança com ressonância, utilizando conforme fosse necessário. E nas piores escolas, o diretor utilizava apenas um ou dois estilos de liderança – normalmente, lideranças de tipo dissonante...o clima reinante entre o corpo docente era mais positivo quando os diretores eram flexíveis na utilização dos vários estilos de liderança – quando tinham capacidade para falar a sós com um professor, ou para definir metas mobilizadoras para o grupo no seu conjunto, ou para se limitar a escutar, conforme fosse necessário. Nos casos em que o diretor era rígido e utilizava apenas um estilo...os professores estavam desmoralizados. (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2011, p. 107)

Os modelos usados no trabalho empírico vêm ajudar a conhecer os modelos/estilos de liderança em escolas não agrupadas e agrupamentos de Portugal.

2.2.3. Modelo *versus* estilos de Jeffrey Glanz

Para Glanz (2003), existem estilos/tipos naturais de liderança:

Todos possuímos qualidades e atributos inatos, que fazem de cada um de nós um ser único e nos motivam ou orientam. A nossa forma de reagir numa situação particular é determinada por estas características inatas. Embora muitos de nós possuam uma série de atributos em proporção diferente, o que nos define é aquele atributo ou traço de personalidade dominante, que se evidencia naturalmente em situações de crise ou necessidade...Num extremo de espetro de tipos de

comportamento, podemos encontrar um indivíduo que demonstre um carisma naturalmente capaz de influenciar ou atrair outras pessoas. No outro extremo, encontrámos pessoas que não têm necessidade de chamar a atenção. O seu talento reside, em vez disso, numa capacidade para se adaptarem a qualquer situação e trabalharem de forma diligente na prossecução dos seus objetivos. (Glanz, 2003, p. 15)

Glanz (2003) desenvolveu os seus trabalhos com base na análise das características de diretores de escola de pontos diferentes dos Estados Unidos. Na sua análise, verificou que todos poderiam ser líderes, embora com traços diferentes, uma vez que cada um de nós possui capacidades e qualidades únicas. Deste modo, percebeu que os estilos de liderança deveriam surgir na convergência das qualidades e das virtudes do líder. O resultado das suas reflexões permitiu-lhe propor formas de liderança que possam ser aplicadas ao contexto escolar.

Do ponto de vista de Glanz,

a liderança é uma responsabilidade partilhada, que capitaliza as qualidades únicas dos responsáveis educacionais, possuidores de atributos específicos capazes de contribuir para um nível de excelência educacional. Todas as pessoas são capazes de algum tipo de liderança, em determinada situação, embora os líderes não sejam todos iguais...os professores são líderes vitais, sem os quais o progresso educacional é impossível alcançar. A premissa é a de que todos os educadores podem ser líderes. A equipa de liderança de sucesso é a que conseguir identificar os indivíduos com as características necessárias à realização de uma determinada situação ou projeto. (Glanz, 2003, p. 9)

Tomando como base os estudos de Null², Glanz preconiza sete tipos/estilos de liderança que associou aos atributos naturais, às energias individuais e aos

² Null desenvolveu as teorias de "Energia de Vida Natural" a partir de trabalhos na área da psicologia e da psiquiatria, juntamente com outro investigador (Hare). Este filósofo inglês identificou as virtudes que cada professor deveria possuir para entrar na profissão a partir das formas de reação humana perante situações de doenças mentais e

tipos de comportamento. Desses sete tipos de liderança, existem os chamados três tipos primários de liderança: os *dinâmicos*, os *adaptáveis* e os *criativos*. As características destes líderes analisadas pelo autor foram as seguintes:

Dinâmicos: são indivíduos extremamente carismáticos, possuem um magnetismo pessoal, visão de conjunto, com capacidade de articular um projeto para o futuro e têm um ego muito forte; são pessoas que atraem os outros para si e para as suas ideias.

Adaptáveis: são indivíduos que se adaptam bem a situações variadas, embora não sejam carismáticos; não procuram mudar as coisas, com um ego mais fraco; por vezes podem agir como pessoas carismáticas, embora esta característica não lhes pertença.

Criativos: são indivíduos imaginativos ou possuem talentos artísticos, têm ritmo, sensibilidade pessoal, vêem o mundo de forma diferente e com imaginação; também podem agir ou reagir de forma carismática, embora esta característica também não lhes pertença.

Para além destes três tipos de líderes primários, o autor criou três tipos qualitativos secundários: os agressivos, os assertivos e os empáticos, aos que correspondem as seguintes características:

Os *agressivos* são pessoas com muitas opiniões muito fortes, por vezes quezilentos, são enérgicos, gostam de liderar e assumir o comando e têm necessidade de ser figuras que galvanizam o grupo;

psicossomáticas. Não ficou conhecido pelos trabalhos na área da medicina alternativa, complementar e nutrição, criticando a comunidade médica, promovendo uma série de tratamentos alternativos e suplementos alimentares para uma vida saudável e questionando a ligação entre o HIV e a AIDS.

Os *assertivos* são seguros e autoconfiantes, calmos e bons ouvintes, e só apresentam os seus pontos de vista quando consideram ser o momento exato;

Os *empáticos* demonstram grande afabilidade e atitude de encorajamento; não são bons oradores nem líderes natos, mas preocupam-se com os outros.

Glanz combinou as qualidades primárias e secundárias e criou os sete tipos de liderança, conforme podemos verificar no seguinte quadro nº13:

QUADRO Nº13 – ESTILOS/TIPOS DE LIDERANÇA

	DINÂMICO	ADAPTÁVEL	CRIATIVO
AGRESSIVO	Agressivo dinâmico (AGD)	Agressivo adaptável (AGA)	
ASSERTIVO	Assertivo dinâmico (ASD)	Assertivo adaptável (ASA)	Assertivo criativo (ASC)
EMPÁTICO	Empático dinâmico (ED)	Empático adaptável (EA)	

Fonte: Glanz (2003, p.17)

O autor complementa a caracterização destes estilos/tipos de liderança *versus* comportamentos da seguinte forma:

Agressivos dinâmicos – **visionários**; a percentagem de população mais pequena;

Assertivos dinâmicos – agentes de mudança, reformadores, iconoplastas;

Empáticos dinâmicos – **carismáticos**; indivíduos que cuidam e ajudam;

Agressivos adaptáveis – indivíduos que perseguem um objetivo de forma agressiva;

Assertivos adaptáveis – excelentes organizadores;

Empáticos adaptáveis – de confiança, leais, trabalhadores, constituem a maioria da população;

Assertivos criativos – **visionários**, indivíduos artísticos e criativos.

Glanz (2003, p. 14)

O autor pormenoriza as características de cada estilo de liderança da seguinte forma:

- Agressivos dinâmicos: são os *líderes natos* da sociedade, trabalham em função de objetivos, são empreendedores e necessitam de exercer controlo sobre os outros; gostam do poder, são exigentes e têm expectativas elevadas; estão no centro de todas as atividades e não são bons ouvintes; são extrovertidos, politicamente astutos e diligentes; carismáticos, competitivos, com capacidade de motivar e liderar os outros.
- Assertivos dinâmicos: são espontâneos, inteligentes e com um magnetismo pessoal; são inovadores, egoístas e controladores; generosos, de caráter amigável e introspetivos; gostam de interagir com as pessoas e têm um forte sentido de ética; idealistas, perspicazes e facilitadores; podem ser manipuladores e podem mudar o mundo.
- Empáticos dinâmicos: *carismáticos*, sinceros, amáveis, de compaixão forte, calorosos e com bom humor; independentes, intuitivos e gostam de aproximar pessoas; bons ouvintes, determinados, enérgicos e seguros; com presença forte, gostam de dirigir ou controlar os outros; procrastinadores, otimistas e de fácil relacionamento; podem orientar-se por objetivos.
- Agressivos adaptáveis: orientados por especialistas, *não são carismáticos*, mas socialmente conscientes; são oportunistas, extrovertidos e dominadores; orientam-se por objetivos, são superficiais e gostam de

controlar os outros; adaptam-se às situações, são autoconfiantes e orientados para o sucesso.

- Assertivos adaptáveis: *não são carismáticos*, são fiáveis, trabalhadores, organizados, responsáveis, gostam de ordem, estabilidade e são excelentes profissionais; são inteligentes, determinados e pragmáticos; com características de bons administradores, são pontuais, persistentes, económicos, honestos, com princípios e diligentes.
- Empáticos adaptáveis: trabalhadores, competentes e fiáveis, têm medo da mudança; são inteligentes, leais, bem-humorados, preocupados com os outros; são apreciadores de consenso, caridosos, mas com *fraca capacidade de liderar*; serenos, honrando os seus princípios, e os valores tradicionais.
- Assertivos criativos: de sensibilidade apurada, preocupam-se com os outros, *são visionários*, inovadores, reformadores e com ideias brilhantes; emotivos, imprevisíveis, otimistas e orientados para as pessoas; são amáveis, sensíveis e atenciosos, podendo lidar com os problemas de uma forma criativa.

No trabalho empírico que desenvolvemos, utilizaremos o mesmo questionário que Glanz aplicou a milhares de pessoas na área da gestão escolar e que se encontra traduzido e adaptado em português - Glanz (2003).

Assim, para categorizar os estilos de liderança foi aplicado um questionário aos líderes, formado por um conjunto de 56 afirmações, para as quais se pede como resposta o *verdadeiro* ou *falso*.

Após a recolha das respostas, a contabilização das mesmas deverá organizar-se de acordo com a proposta do autor, que resulta numa associação de resposta aos estilos de liderança, conforme é apresentado no quadro seguinte:

QUADRO Nº14 – RELAÇÃO ENTRE AS RESPOSTAS E OS ESTILOS DE LIDERANÇA

QUADRO DE RESPOSTAS (nºdas questões)								
assertivo adaptável	1	14	16	30	31	35	38	56
assertivo criativo	2	13	15	29	39	40	44	55
empático adaptável	3	12	18	22	32	36	46	50
assertivo dinâmico	4	11	17	24	27	37	48	54
empático dinâmico	5	10	20	23	26	34	45	51
agressivo dinâmico	6	9	19	28	41	47	49	53
agressivo adaptável	7	8	21	25	33	42	43	52

Fonte: Glanz (2003)

O investigador, para além de desenvolver e aplicar o questionário que dará resultados das características de liderança individuais, também faz sugestões relativamente a um conjunto de virtudes que um líder escolar deverá ter, considerando-as, de facto, necessárias para exercer uma boa liderança, a saber: coragem, imparcialidade, empatia, capacidade judicativa, entusiasmo, humildade e imaginação.

Como coragem, por norma, entende-se a ausência de medo perante situações dramáticas e arricadas. Glanz (2003) entende que a coragem de um líder educacional deverá ter os seguintes princípios: destemor para fazer ouvir a sua voz, possuir convicções firmes e um conjunto de princípios equilibrado e estruturado que conduzam um líder a ultrapassar a mera faceta técnica, burocrática e administrativa, tomando decisões certas em benefício de toda a comunidade escolar.

A imparcialidade, por sua vez, é uma parte indissociável para o bom desempenho de qualquer líder. Se ser imparcial, no senso comum, é estar ligado à imagem de um árbitro ou juiz, na liderança escolar, a imparcialidade deverá ser definida como um comportamento que não recebe influência de favoritismos, não

se baseia em ideias pré-concebidas, crenças ou preconceitos. Um líder imparcial deverá fazer sempre uma análise sagaz de todos os factos, em todas as situações, de forma a combater as injustiças.

A virtude da empatia poderá ser mais desenvolvida se o líder colocar as pessoas em primeiro lugar e melhorar as capacidades como ouvinte. Assim, a empatia é a capacidade de um líder escolar intuir, identificar e perceber os sentimentos das pessoas. Para Glanz (2003):

Um líder empático, deve, portanto, colocar as pessoas antes das políticas na sua escala de prioridades. Todos os tipos qualitativos de liderança, funcionando no extremo superior do seu *continuum*, possuem a capacidade de demonstrar compaixão, cuidado e empatia...parte integrante da eficiência de um líder. (Glanz, 2003, p. 96)

A capacidade judicativa, segundo Glanz (2003), é uma virtude de liderança que aparece constituída por dois componentes: um é o conhecimento sobre as matérias a analisar e outro é o senso comum que se adquire pela experiência. Um líder educacional deverá ter um pensamento crítico apurado que poderá ser melhorado se as capacidades de liderança forem melhoradas através do exercício da reflexão, não só do pensamento reflexivo, como também da reflexão sobre a ação, tal como propunha Schön (1987). A capacidade judicativa exige que o líder escolar tenha um bom conhecimento sobre as temáticas educacionais, seja ponderado, adepto do consenso, embora se trate de uma capacidade que não pode ser ensinada: é um “dom especial”.

Continuando com as virtudes para um líder escolar, apesar de não ser uma competência técnica, refira-se o entusiasmo que está na base da paixão pelo trabalho que se desenvolve e que, muitas vezes, está associado ao optimismo. Para Glanz (2003), o entusiasmo é uma virtude inerente aos líderes de sucesso e apresenta-se como um interesse verdadeiro e genuíno que se evidencia em qualquer atividade que é desenvolvida pelo líder. Um líder escolar eficiente deverá possuir energia física e psicológica para enfrentar os desafios diários, mas trata-se de uma virtude que não é possível ensinar, pois é uma característica

natural do indivíduo, sobretudo quando é um líder motivado. Em suma, o entusiasmo é “a chave para uma liderança educacional conseguida” (Glanz, 2003, p. 107).

A humildade é uma virtude que muitas vezes poderá ser interpretada de uma forma negativa, pois associa-se ao conceito de subserviência. No entanto, partindo da frase do filósofo Sócrates “só sei que nada sei”, a humildade num líder escolar pode ser demonstrada quando este delega poderes e reconhece os méritos dos que lhe estão próximos ou dá a possibilidade de os outros poderem obter reconhecimento. Covey acrescenta:

os líderes humildes são paradoxais: se, por um lado, têm consciência dos seus pontos fortes, realizações e capacidades, por outro são conhecedores das suas limitações. Não são arrogantes, reconhecem as competências dos outros e evitam a entronização da sua pessoa. Estes líderes discretos são muito queridos e respeitados em qualquer organização, apesar da literatura sobre liderança raramente discutir os méritos da humildade. (Cit. por Glanz, 2003, p. 112)

Por último, a imaginação é uma virtude com pouca importância no contexto da liderança escolar, uma vez que a administração escolar é muito mais mecânica do que imaginativa. Um líder imaginativo é aquele que apresenta soluções alternativas, explora novas possibilidades de resolver as problemáticas que se lhe deparam e, no fundo, assume-se como um líder inovador. Um líder imaginativo será aquele que é capaz de criar grupos de reflexão, numa atmosfera democrática de discussão, que permita que todos possam dar os seus contributos, através de ideias que venham permitir ensinar e aprender de uma forma menos instituída.

Glanz (2003) resumiu este conjunto de virtudes como:

um facto evidente que diferentes qualidades e virtudes podem ser necessárias em diferentes circunstâncias...as escolas não se podem renovar escolhendo líderes covardes, preconceituosos, arrogantes, indiferentes, sem capacidade judicativa ou entusiasmo e desprovidos de imaginação. Precisam de dirigentes capazes de admitir a sua

administração escolar possam ser um trabalho de parceria, no qual o diretor da escola represente uma fração do trabalho de liderança. Será o diretor aquele que tem a maior autoridade e que sabe identificar quais aqueles que melhor poderão fazer parte de uma equipa de trabalho, pois uma liderança eficiente constitui uma atividade partilhada.

O quadro seguinte (nº15) apresenta essas competências propostas por Glanz (2003):

QUADRO Nº15 - COMPETÊNCIAS DOS LÍDERES EDUCACIONAIS

COMPETÊNCIAS		
BASE E FILOSOFIA	COMPETÊNCIAS DE GESTÃO	CAPACIDADE POLÍTICA E DE DIREÇÃO
Aprendizagem	Gestão e utilização da	Planeamento estratégico
Ensino	informação	Análise de problemas e
Planos curriculares	Leis e políticas	capacidade decisória
Investigação	Gestão das instalações	Resolução de conflitos
Supervisão do trabalho	Finanças	Gestão de mudança
docente	Pessoal	Relações comunitárias
Avaliação pedagógica	Relações laborais	Teoria organizacional
Desenvolvimento de carreiras e avaliação programática	Uso de tecnologias como utensílio administrativo	

Fonte: Glanz (2003, p.157)

2.2.4. Modelo *versus* estilos de Bass e Avolio

Os modelos/estilos de liderança de Bass e Avolio baseiam-se nos trabalhos de Burns (1978) que considerou os valores morais importantes para a liderança. Burns, fundamentando-se em Weber (1947), introduziu um novo conceito de estilo

de liderança: a liderança transformacional. Este estilo de liderança privilegia a estimulação que o líder faz ao grupo, sempre numa perspectiva de uma visão para o futuro da organização. O líder tenta compatibilizar e harmonizar os seus ideais e objetivos com todos aqueles que lhe estão próximos, pelo que existe uma grande coordenação de interesses entre o líder e os seguidores que resulta numa boa colaboração.

Nos modelos transformacionais, os processos de motivação são fundamentados num apelo a valores morais e ideais superiores que vão além dos interesses de cada um. Assim sendo, atribui-se ao líder uma capacidade para formular e articular uma determinada visão para a organização que é reconhecida por todos como merecedora de confiança e apoio. Este modelo aparece organizado em quatro domínios: a influência nos ideais (carisma); a motivação inspiradora; a estimulação intelectual e a consideração individual.

A liderança transformacional é caracterizada por Castanheira e Costa da seguinte forma:

este tipo de liderança caracteriza-se por ter uma forte componente pessoal na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais. Este tipo de liderança comporta quatro componentes essenciais: a componente carismática, de desenvolvimento de uma visão e de indução do orgulho, do respeito e da confiança; a componente inspiracional, de motivação, de estabelecimento de objetivos metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas; a componente de respeito pelos subordinados no sentido de lhes prestar toda a atenção; e a componente de estimulação intelectual, de desafio, de espicaçar os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir. O líder transformacional é respeitado pelos seguidores, inspira confiança e é visto como um exemplo a seguir. O líder transformacional é proactivo e comporta-se de forma a motivar os seguidores, desafiando-os a superar os seus limites e a procurar soluções criativas e estimulantes para a resolução

de problemas. O líder transformacional presta atenção às necessidades de desenvolvimento profissional e de prossecução de objetivos de cada seguidor, agindo por vezes como mentor. O líder transformacional aumenta o grau de compromisso dos seguidores para com a visão, a missão e os valores organizacionais comuns ao enfatizar a relação entre os esforços dos seguidores e o alcançar das metas organizacionais. O líder transformacional, em suma, é visto como um gestor de sentido, alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que reflete a forma como o líder interpreta a missão e os valores nos quais a ação organizacional se deverá basear. (2007, p. 154)

Neste sentido, o líder transformacional (ver quadro 16) é definido como alguém que: fixa elevados padrões de comportamento; estabelece-se como modelo; ganha a confiança dos seus seguidores; estabelece objetivos futuros desenvolvendo estratégias para os alcançar e é cético em relação ao *status quo*, inovando mesmo quando a organização tem sucesso

QUADRO Nº16 - COMPORTAMENTOS DO LÍDER TRANSFORMACIONAL

CARISMA/ INFLUÊNCIA IDEALIZADA	Demonstração de qualidades que motivam o respeito e orgulho nos liderados pelo trabalho conjunto; suscita confiança e identificação; comunica valores, objetivos e a importância da missão da organização.
LIDERANÇA/ MOTIVAÇÃO INSPIRACIONAL	Comunica uma visão apelativa; usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores; atua como modelo de comportamento instila otimismo em relação aos objetivos futuros.
ESTIMULAÇÃO INTELLECTUAL	Examina novas perspetivas para resolver problemas e completar tarefas; estimula a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação; fomenta o pensamento inovador/criativo.
CONSIDERAÇÃO INDIVIDUALIZADA	Atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, treina-os, encoraja-os, tenta desenvolver o seu potencial, dá-lhes <i>feedback</i> e delega-lhes responsabilidades.

Fonte: Adaptado de Cunha et al. (2006).

No entanto, foi com base nos trabalhos realizados por Bass (1985) que surgiu a diferença entre a “liderança transformacional” e a “liderança transaccional”.

O líder transaccional baseia a sua ação na legitimidade e autoridade que lhe são reconhecidas em termos formais para exercer o poder, representando

práticas comuns, a ênfase das regras e das normas estabelecidas superiormente e a chamada de atenção para o cumprimento das tarefas previamente definidas.

Em 1985, Bass e Avolio desenvolveram o seu modelo de liderança (Full Range Leadership Model), baseando-se na conceptualização de Burns (1978). Segundo estes autores o objetivo da liderança transformacional seria “transformar” as pessoas e as organizações, alargar a sua visão e a compreensão, clarificar propósitos, tornar o comportamento congruente com as crenças, princípios ou valores e produzir mudanças permanentes.

Neste caso, também se valoriza a obtenção dos objetivos estabelecidos e a criação de um ambiente de concordância e apoio às ideias propostas, podendo ser apontada a utilização dos reforços e punições como arma fundamental para a promoção do empenho dos colaboradores e para o controlo dos comportamentos indesejáveis.

Neste modelo, foram consideradas duas áreas distintas: a primeira diz respeito ao reforço contingente, significando a utilização de consequências positivas por parte do líder em face dos bons desempenhos dos membros do grupo; o segundo fator remete para a intervenção em crise (proposta de tradução a partir do original - *management-by-exception*).

QUADRO Nº17 - COMPORTAMENTOS DO LÍDER TRANSACIONAL

RECOMPENSA CONTINGENTE	Providencia recompensas para a <i>performance</i> positiva dos liderados; clarifica o que deve ser feito para o esforço ser recompensado.
GESTÃO POR EXCEÇÃO ATIVA	Foco nos erros e falhas na obtenção dos objetivos, adotando ações corretivas quando não alcançam os padrões estabelecidos.
GESTÃO POR EXCEÇÃO PASSIVA	Aguarda que os problemas ocorram para que, então, sejam tomadas ações corretivas.
LIDERANÇA LAISSEZ-FAIRE	O líder praticamente abstém-se de tentar influenciar os subordinados, revelando frequente absentismo e ausência de envolvimento durante momentos críticos.

Fonte: Adaptado de Cunha et al. (2006)

Os líderes que adotam normalmente um estilo de liderança transacional (ver quadro 17) estabelecem relações de troca com os seus subordinados, apelando ao interesse próprio do liderado, clarificam as suas responsabilidades, monitorizam o trabalho e recompensam quando os objetivos são atingidos e corrigem-nos quando falham.

Bass (1985) preconiza o uso simultâneo dos dois tipos de liderança e acrescenta a ideia da igual eficácia dos dois estilos, embora em situações diferentes: o transformacional em períodos de fundação organizacional e de mudança e o transacional em períodos de evolução e ambientes estáveis.

Avolio e Bass (1988) sugeriram uma combinação das várias facetas da liderança. Por um lado, a indicação acerca dos níveis de eficácia de cada fator, defendendo-se que, à medida que o líder aumenta os seus comportamentos, desde a intervenção ativa, passando pelo reforço contingente, até às quatro áreas da liderança transformacional, melhora progressivamente os resultados obtidos pelos colaboradores e a performance final.

Por outro lado, dever-se-ia ter em conta o envolvimento do líder na execução das tarefas e na procura de realização dos objetivos traçados, constituindo o reforço contingente o que discrimina decisores mais passivos (que são fundamentalmente caracterizados pela intervenção em crise e *laissez-faire*) e decisores mais ativos que apresentam um aumento progressivo dos restantes comportamentos.

Avolio (1999) refere quatro componentes como constructos de ordem superior da liderança transformacional:

- a) Influência idealizada ou carisma: é o grau através do qual o líder se comporta de forma admirável, criando nos subordinados um sentimento de identificação. Este líder é admirado, respeitado e confiado. Os subordinados identificam-se com estes líderes, imitando o seu comportamento. Os comportamentos-chave por parte do líder incluem a articulação da visão e sentido de missão, mostram determinação e comunicam as altas expectativas de performance (Bass, 1990). Tais comportamentos levam a aumentar a confiança no líder, um sentimento de bem-estar na sua presença e o

desenvolvimento de grande admiração. O líder partilha o risco com os seus subordinados e conduz consistentemente a ética, princípios, e valores subjacentes.

- b) **Motivação inspiracional:** corresponde ao grau através do qual o líder articula a visão que é inspiradora para os subordinados. Os líderes com este traço comportam-se de forma a motivar todos à sua volta, providenciando significado e desafio ao seu trabalho (Bass, 1990). O espírito individual e de equipa, o otimismo e entusiasmo são exibidos e comunicados, fornecem significado às tarefas e promovem o espírito individual e de equipa.
- c) **Estimulação intelectual:** é o grau através do qual o líder solicita ideias aos subordinados e desafia as suas; os líderes com este traço estimulam e encorajam a criatividade e iniciativa nos subordinados, questionam pressupostos, reformulam problemas e abordam situações antigas com novas perspetivas. Estes líderes não criticam publicamente os erros individuais dos seus subordinados e solicitam novas ideias e soluções.
- d) **Consideração individual:** é o grau através do qual o líder atende às necessidades de cada subordinado, promovendo o seu crescimento e desenvolvimento, agindo como um mentor e ouvindo as suas necessidades e preocupações. Neste caso, verifica-se um clima de crescimento baseado nas diferenças individuais em termos de necessidades e desejos reconhecidos.

No que toca à liderança transacional, Bass e Avolio (2004) referem que esta assenta em comportamentos de recompensa pelo esforço exercido, no reconhecimento das necessidades básicas dos subordinados e na clarificação dos resultados esperados com enfoque na tarefa e no processo.

Segundo Castanheira e Costa (2007, p. 154), a liderança transacional é apontada como uma alternativa à liderança transformacional. Na opinião dos mesmos autores, este último estilo de liderança:

foca-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, de objetivos contratuais. A liderança transacional difere assim da liderança transformacional, já que no primeiro tipo o líder apenas indica quais os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não influenciando, nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas. A liderança transacional baseia-se, então, numa dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspetiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional. (Costa & Castanheira, 2007, p. 154)

O modelo de Bass e Avolio (2004) é completo e abrangente, considerando a liderança transformacional e transacional numa perspetiva integradora, não como processos mutuamente exclusivos, cabendo ao líder adequar o seu estilo de liderança aos diversos contextos situacionais em que se movimenta.

Para Bass e Avolio (2004), a ausência e evitamento do exercício da liderança é representada pela dimensão *laissez-faire*, a qual se traduz por uma ineficácia nos resultados obtidos. Ao contrário da liderança transformacional e transacional, não é possível encontrar um ambiente de trabalho com objetivos definidos, pois o responsável não assume qualquer plano de ação e adia tomar decisões importantes, ignorando as suas responsabilidades e autoridade

Bass e Avolio (2004) criaram o MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire), um inquérito por questionário que atualmente se apresenta dividido em nove (9) fatores/categorias, distribuídos por três estilos de liderança: a Transformacional, a Transacional e a *Laissez-Faire*.

Com o objetivo de descreverem diferentes comportamentos de liderança agrupados em categorias hierarquicamente organizadas, os autores desenvolveram estas três áreas, correlacionando-as com níveis de desempenho

organizacional. É um instrumento que reúne uma avaliação da liderança, bem como dos resultados da mesma, que os autores classificaram *de Esforço Extra, Eficácia e Satisfação*.

A Liderança Transformacional e a Transacional estão relacionadas com o sucesso do grupo/organização. O sucesso é medido com o MLQ, mostrando a capacidade de motivação do líder relativamente aos membros do grupo (liderados), pela eficácia do líder em interagir a diferentes níveis na organização e pela satisfação manifestada pelos avaliadores com os métodos utilizados pelo líder no trabalho com os outros (Bass & Avolio, 2004).

O quadro nº18 combina os estilos de liderança propostos por Bass e Avolio (2004) com os fatores e/ou categorias que serão analisadas no instrumento proposto pelos autores.

QUADRO Nº18 - ESTILOS DE LIDERANÇA E FATORES/CATEGORIAS EM ANÁLISE NO MLQ.

ESTILOS DE LIDERANÇA	FATORES
LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL	<i>Idealized Influence (Attributed)</i> (Influência Idealizada – atributos) <i>Idealized Influence (Behavior)</i> (Influência Idealizada – comportamentos) <i>Inspirational Motivation</i> (Motivação Inspiradora) <i>Intellectual Stimulation</i> (Estimulação Intelectual) <i>Individual Consideration</i> (Consideração Individualizada)
LIDERANÇA TRANSACIONAL	<i>Contingent Reward</i> (Reforço Contingente) <i>Management-by-Exception – Active</i> (Gestão por Excepção – activa)
LIDERANÇA LAISSEZ-FAIRE	<i>Management-by-Exception – Passive</i> (Gestão por Excepção – passiva) <i>Laissez-Faire</i> (Ausência de Liderança)
EFEITOS / RESULTADOS DA LIDERANÇA	<i>Extra Effort</i> – (Esforço Extra) <i>Effectiveness</i> – (Eficácia) <i>Satisfaction</i> – (Satisfação)

Fonte: Bass e Avolio (2004)

Os nove fatores/categorias anteriormente indicados subdividem-se em 45 itens descritivos que identificam e medem vários comportamentos, que vão determinar um tipo de liderança e os resultados dela.

Este modelo de inquérito por questionário utiliza uma escala ordinal de 5 pontos (tipo Likert) que representa a frequência com que esses comportamentos foram exibidos pelos líderes e percebidos pelos respondentes: 0 nunca; 1 raramente; 2 algumas vezes; 3 muitas vezes; 4 frequentemente.

Após o preenchimento do questionário, as respostas são divididas em 12 categorias distribuídas pelos três tipos de liderança e pelos resultados da liderança. Depois, calculam-se as médias obtidas em cada uma das categorias. Assim, chega-se aos valores representativos das percepções de liderança dos respondentes, com base na frequência de observação dos comportamentos dos líderes e às percepções dos resultados da liderança.

Na nossa investigação, o MLQ destina-se a ser preenchido pelo avaliado, ou seja, pelo próprio líder, tratando-se de um questionário de autoavaliação constituído pelas proposições formuladas na primeira pessoa. Segundo os autores Bass e Avolio (2004), este modelo tem por objetivo perceber o desempenho do líder e efeitos da liderança exercida.

Para ser perceptível, o resultado apurado é apresentada uma chave/explicação do MLQ, em forma de quadro, sendo feita posteriormente uma descrição das categorias, seguindo a mesma ordem dos autores que estabelece uma hierarquia em função do nível de correlação positiva que cada categoria de liderança tem com os resultados da liderança, conforme o quadro 19:

A explicação/ interpretação dos fatores/categorias que resultam da aplicação do MQL é a seguinte:

Fator 1: *Idealized influence (attributed)*

(Influência idealizada – atributos - II A) – Liderança Transformacional

É a forma como o líder é idealizado e percebido. Existe admiração, respeito e confiança por parte dos liderados relativamente ao líder. Há uma forte identificação entre o líder e os seus seguidores e o mesmo é visto como um modelo a seguir: *role model*. Também é visto como uma pessoa competente, tendo grande poder e influência nos liderados, provavelmente devido ao carisma

peçoal do líder. Os líderes que apresentam estas características possuem grande credibilidade perante os seus colaboradores e exibem forte sentido de missão que vai para além dos seus interesses pessoais a favor da organização.

QUADRO N º19 - FATORES/CATEGORIAS DENTRO DOS TRÊS TIPOS DE LIDERANÇA E SEUS RESULTADOS CHAVE

Transformational Leadership – Liderança Transformacional	
F1 – <i>Idealized Influence (Attributed)</i> (Influência Idealizada – atributos – IIA)	10,18,21,25
F2 – <i>Idealized Influence (Behavior)</i> (Influência Idealizada – comportamentos – IIB)	6,14,23,34
F3 – <i>Inspirational Motivation</i> (Motivação Inspiradora – IM)	9,13,26,36
F4 – <i>Intellectual Stimulation</i> (Estimulação Intelectual – IS)	2,8,30,32
F5 – <i>Individual Consideration</i> (Consideração Individualizada – IC)	15,19,29,31
Transactional Leadership – Liderança Transaccional	
F6 – <i>Contingent Reward</i> (Reforço Contingente – CR)	1,11,16,35
F7 – <i>Management-by-Exception – Active</i> (Gestão por Exceção – ativa – MBEA)	4,22,24,27
Laissez-Faire Leadership	
F8 – <i>Management-by-Exception – Passive</i> (Gestão por Exceção – passiva – MBEP)	3,12,17,20
F9 – <i>Laissez-Faire</i> (Ausência de Liderança – LF)	5,7,28,33
Resultados da Liderança	
<i>Extra Effort</i> (Esforço Extra)	39,42,44
<i>Effectiveness</i> (Eficácia)	37,40,43,45
<i>Satisfaction</i> (Satisfação)	38,41

Fonte: Bass e Avolio (2004)

Fator 2:*Idealized influence (behavior)*

(Influência idealizada – comportamentos - II B) – Liderança Transformacional

O líder assume comportamentos que demonstram aos colaboradores que estão verdadeiramente empenhados na concretização das metas definidas. São líderes que têm a preocupação de cumprir determinados padrões éticos e morais e que enfatizam o sentido coletivo de missão na organização. O líder assume ideais que considera como o melhor e o mais correto para todos, pelo que o carisma está associado à personalidade, ambição, iniciativa, integridade, confiança em si mesmo e sentido de humor. Para os autores, os líderes transformacionais desenvolvem a longo prazo um maior nível de autonomia nos colaboradores, valorizando os contributos destes para a missão da organização em detrimento do pessoal/individual.

Fator 3:*Inspirational motivation*

(Motivação inspiradora - IM) – Liderança Transformacional

O líder é capaz de inculcar o desafio nas tarefas a efetuar, de modo a motivar e a inspirar os elementos do grupo. As questões relacionadas com o espírito de equipa, entusiasmo, otimismo e confiança na capacidade de todos em ultrapassar as dificuldades, estão associadas a este fator. O líder é uma pessoa empenhada, enérgica, com capacidade de comunicação e iniciativa. Manifesta grande confiança quanto à possibilidade do grupo ter um futuro melhor.

Fator 4:*Intellectual stimulation*

(Estimulação intelectual – IS) – Liderança Transformacional

O líder promove um ambiente intelectual estimulante, ajudando os liderados a reconhecerem as suas próprias crenças e valores e fomenta o pensamento criativo, inovador e um questionamento contínuo, no sentido de compreender, analisar e solucionar os problemas existentes. Faz sugestões sobre a realização das tarefas e reage com naturalidade ao aparecimento de propostas diferentes das suas. A eficácia do líder é avaliada pela capacidade dos seus seguidores atuarem quando ele não está presente ou sem o seu envolvimento. Assim, há sempre espaço para a exploração de novas ideias, oportunidades e abordagens. O ambiente de trabalho é profundamente dinâmico e a crítica é construtiva, privilegiando o desenvolvimento da organização.

Fator 5:*Individual consideration*

(Consideração individualizada – IC) – Liderança Transformacional

O líder tem comportamentos orientados para as pessoas, promovendo a valorização do indivíduo como parte integrante do grupo e mostrando-se preocupado com a realização pessoal e profissional dos seus colaboradores. Desenvolve o seu potencial, dá-lhes *feedback* e delega responsabilidades, pelo que as formas de comunicação se tornam muito importantes entre os elementos do grupo, com uma comunicação aberta e nos dois sentidos. O respeito pelas diferenças é condição *sine qua non* desta componente.

Fator 6: *Contingent reward*

(Reforço contingente - CR) – Liderança Transacional

O líder recompensa o seguidor de forma material ou psicológica. A recompensa funciona aqui como promoção da melhoria do desempenho individual e grupal. A relação entre líder e seguidores decorre da definição clara das tarefas e dos objetivos a atingir, prevendo-se também os reforços, os prémios e as punições do desempenho de cada um. O líder fornece o apoio necessário aos membros da organização para o cumprimento das tarefas conforme o previamente planeado. Se as metas não forem cumpridas, o líder mostrará insatisfação, mesmo que os contextos de funcionamento sejam adversos.

Fator 7: *Management-by-exception: active*

(Gestão por exceção - ativa - MBEA) – Liderança Transacional

O líder centra o seu comportamento no acompanhamento controlador das tarefas desempenhadas pelos seguidores, de forma a poder corrigir os erros, desvios e falhas para garantir o cumprimento dos objetivos traçados. O líder monitoriza e avalia a atuação dos liderados e adota ações corretivas quando estes falham ou não atingem as metas predefinidas. É um líder vigilante, atento e ativo.

Fator 8: *Management-by-exception: passive*

(Gestão por Exceção - passiva - MBEA) – Liderança *Laissez-Faire*

Nesta categoria, a passividade do líder é a grande diferença relativamente às categorias anteriores. O líder é paciente e reativo, só atuando quando os problemas acontecem. O líder não atua, mesmo que a execução das tarefas não ocorra da forma mais correta ou as metas preestabelecidas não estejam a ser cumpridas. A atuação só ocorre quando os problemas se tornam sérios. Esta

categoria, segundo Bass e Avolio (2004), está correlacionada negativamente com a performance organizacional.

Fator 9: *Laissez-Faire*

(Ausência de liderança) – Liderança *Laissez-Faire*

Nesta categoria, existe ausência de liderança, que se traduz na ineficácia dos resultados. O líder evita tomar decisões, ignorando as suas responsabilidades e autoridade, adiando a resposta a questões urgentes e está ausente quando é necessário. Este estilo de liderança está muitas vezes ligado a contextos também muito particulares, como, por exemplo, o tempo de permanência do líder no cargo e situações de estabilidade. A organização carece de metas a alcançar, pois o líder não quer qualquer compromisso com um plano de ação. A liderança *Laissez-Faire* está correlacionada negativamente com os estilos de liderança mais ativos e tem um impacto muito negativo no desempenho organizacional.

No que diz respeito aos Resultados da Liderança, os autores supracitados, consideram três categorias: *Extra Effort*, *Effectiveness* e *Satisfaction*. Estas categorias podem caracterizar-se da seguinte forma:

- *Extra Effort* (Esforço Extra) – Resultados da Liderança

O líder pretende levar os elementos do grupo a fazerem mais do que era esperado, a irem além das suas expectativas, a tentarem com mais afinco.

- *Effectiveness* (Eficácia) – Resultados da Liderança

É um líder que lidera um grupo com elevados níveis de eficácia, vai ao encontro das necessidades de cada um e da organização e é eficaz quando representa a equipa perante superiores hierárquicos.

- *Satisfaction* (Satisfação) – Resultados da Liderança

Para Goleman, Boyatzis e McKee (2011), os melhores líderes não se devem limitar a um processo mecânico de fazer coincidir estilos com situações típicas a que esses estilos se aplicam, pois devem ser bastante flexíveis. Não deverão recorrer somente aos quatro estilos de liderança que geram quase sempre ressonância; deverão recorrer também a um estilo pressionador, utilizando aspetos positivos do estilo dirigista.

Para os autores, quando uma organização está em declínio, será necessário usar as qualidades de um líder visionário, anteriormente citadas, como sejam a

capacidade para estabelecer uma nova visão capaz de promover a mudança. Ao mesmo tempo, deverão ser aplicadas características de um estilo dirigista durante o tempo necessário, para que seja capaz de estimular novas ideias, possuir capacidade para dirigir de uma forma democrática e a capacidade para recorrer a um estilo pressionador perante uma equipa motivada e altamente competente.

Os autores citados defendem que:

o segredo consiste em reforçar as competências de inteligência emocional que estão subjacentes aos estilos de liderança. A capacidade de liderança *aprende-se* ...Não é um processo fácil. Leva tempo e, principalmente, requer empenho e dedicação. Mas os benefícios que a liderança emocionalmente inteligente traz às pessoas e à organização são compensadores e estimulantes. (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2011, p. 111)

2.3.Inteligência emocional e motivação

A liderança de uma organização escolar está diretamente relacionada com as características individuais de quem exerce os cargos de chefia, mas também será necessária uma motivação forte para poder desenvolver um trabalho cada vez mais exigente. Nos dias presentes, é necessário responder a um conjunto de competências determinantes para o exercício do cargo de diretor: além de conhecimentos profissionais, são imensos os atributos exigidos.

Goleman, Boyatzis e Mckee afirmam que:

Os grandes líderes emocionam-nos. Acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós. Quando procuramos explicar por que somos tão eficazes, falamos de estratégia, de visão ou de ideias poderosas. Mas a realidade é muito mais básica: a grande liderança baseia-se nas emoções. (2011, p. 23)

No sentido de explicitarmos a componente emocional e motivacional da liderança, discutiremos, de seguida, os conceitos básicos sobre inteligência emocional, bem como revisitaremos as principais teorias da motivação. Trata-se

de um componente fundamental do nosso quadro teórico sem qual não se poderá conhecer cabalmente as teorias e os modelos/estilos de liderança.

2.3.1. Inteligência emocional

Segundo Chiavenato (2006), o comportamento humano nas organizações está sempre explicado por variáveis, que poderão ser causais, tais como: estilo de gestão, estratégias, estrutura organizacional ou as tecnologias; e que também poderão ser variáveis intervenientes, tais como: a lealdade, as capacidades, as atitudes, a comunicação, a interação humana ou a tomada de decisões. É impossível, pois, estudar a organização escola ou qualquer outra organização sem se fazer uma abordagem comportamental, com base nos conhecimentos das ciências comportamentais e na psicologia organizacional. Para Chiavenato,

o comportamento é a maneira pela qual um indivíduo ou uma organização age ou reage nas suas interações com o meio ambiente e em resposta aos estímulos que dele recebe. (2006, p. 168).

Foi pelas ciências comportamentais que se ficaram a conhecer as características do ser humano: o Homem é um animal social dotado de necessidades; o Homem é um animal dotado de sistema psíquico; o Homem tem capacidade de articular a linguagem com o raciocínio abstrato; o Homem é um animal dotado de aptidão para aprender; o comportamento humano é orientado por objetivos e o Homem caracteriza-se por um padrão dual de comportamento.

Ora, para Damásio (2000), não é possível decidir corretamente sem a intervenção das emoções e o exercício eficaz das atividades de gestão exige o recurso à razão e à emoção, pelo que haverá vantagens em conciliar as duas vertentes (emoção e razão) nas organizações.

Numa conceção racionalista, o procedimento para decidir qual o comportamento correto deverá ser através do relacionamento sistemático entre os objetivos e as suas consequências; numa conceção emocionalista, pelo contrário, dá-se importância às emoções, aos relacionamentos informais, aos sentimentos de comunidade, à visão do futuro da organização, à empatia, à energia criativa, à espontaneidade e à intuição.

Assim, para o autor, as vertentes racional e emocional complementam-se e interpenetram-se, pelo que a negação de qualquer uma delas conduzirá a uma visão parcelar e incompletado comportamento organizacional.

A análise da literatura permite definir a inteligência emocional do seguinte modo: conjunto de competências que engloba a avaliação e a expressão de emoções, o uso das emoções para facilitar as atividades cognitivas, o conhecimento acerca das emoções e a regulação das emoções. Segundo Goleman (1996), de uma forma simplista, a inteligência emocional é o conjunto das emoções que todo o ser humano experimenta, seja na vida pessoal, familiar, seja na vida organizacional, social ou política.

Para Cunha *et al.* (2006), o trabalho, a vida familiar/pessoal e as emoções formam um trio, no qual estas últimas são uma espécie de parente pobre da atividade organizacional, embora sejam essenciais ao novo estilo de gestão. Mas acrescentam que gerir pessoas é gerir sentimentos e a questão é saber como lidar com essas emoções. Pelo facto da vida das organizações terem uma evidente componente emocional (desmotivação, conflito, mudança, etc), é notório que a ascensão da inteligência emocional tem vindo a reconhecer a importância das emoções enquanto fatores/instrumentos ao serviço da qualidade.

Os autores concluem que:

as emoções podem mesmo contribuir para tomar decisões mais racionais, e que a razão pode ajudar os indivíduos a terem consciência mais apurada das suas emoções e a lidarem com elas de modo mais positivo/produtivo. (Cunha *et al.*, 2006, p.124)

O quadro nº20, baseado e adaptado de Cunha *et al.* (2006), revela temas de comportamento organizacional analisados à luz das perspetivas racional e emocional.

Os autores concluem que a versão tradicional da componente emocional dos fenómenos organizacionais tende a desconsiderar que a cognição dos indivíduos é influenciada pelas suas emoções, que as emoções comportam elementos cognitivos, que uma boa decisão implica razão e sentimentos.

QUADRO Nº20 – COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL

TEMAS	PERSPETIVA RACIONAL	PERSPETIVA EMOCIONAL
LIDERANÇA	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridade • Poder técnico e racional • Competência estratégica • Liderança transaccional 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão • Identificação afetiva • Empolgamento • Criação de entusiasmo • Liderança transformacional • Liderança emocional • Manipulação das emoções dos seguidores
MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Calculismo • Valor • Instrumentalidade • Avaliação de alternativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Surpresa • Alegria • Desafio • Entusiasmo • Frustração
TOMADA DE DECISÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Homem racional • O decisor racional por excelência coloca de lado os sentimentos pessoais e decide “friamente” 	<ul style="list-style-type: none"> • Os objetivos, as preferências e as avaliações das alternativas de ação são influenciados pelas emoções dos decisores; • Decisões acertadas requerem emoções; decisões sem a intervenção das emoções podem ser irracionais; • As emoções podem interferir no clima social emergente em tomadas de decisão grupal;
SATISFAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Componente cognitiva • Necessidades económicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Componente afetiva • Necessidades sociais de, de auto-estima, de realização • Ambientes de trabalho facilitadores de preenchimento emocional

Baseado e adaptado de *Cunha et al.* (2006)

Muito do comportamento organizacional está intimamente ligado à componente emocional. Por exemplo, a desmotivação, o conflito – pela negativa, ou a motivação, a satisfação, o bom desempenho – pela positiva, têm sido estudados nos últimos anos, no âmbito da componente emocional, com a ascensão da inteligência emocional.

À primeira vista não existe nada de caracteristicamente humano nas emoções, uma vez que é bem claro que os animais também têm emoções. Mas,

devido a estarem ligadas à natureza humana, as emoções também fazem parte da vida das organizações.

O trabalho, vida pessoal/familiar e emoções fazem um trio que cada vez é mais estudado e tem mais sentido. Durante muito tempo as emoções foram uma temática de pouca importância na atividade organizacional. Mas, cada vez mais, se entende que as emoções são essenciais ao novo tipo de gestão e a questão que se coloca não é a de saber se as pessoas têm ou não têm emoções, positivas ou negativas, mas sim de como lidar com elas.

Assim, não poderemos deixar de abordar o interesse que a inteligência emocional tem vindo a suscitar, desde os finais do século passado, sendo certo que está na base da explicação de numerosos comportamentos.

Autores como Salovey, Mayer e Gardner são nomes que dão a conhecer os indícios da inteligência social – capacidade de compreender e gerir homens e mulheres – e as bases da teoria das inteligências múltiplas.

Salovey e Mayer (cit. por Cunha *et al.*, 2006) defendem duas vertentes na inteligência: a intrapessoal – capacidade de autoavaliação e de reconhecimento dos próprios sentimentos; e a interpessoal – a capacidade de compreender os estados de espírito, os desejos dos outros e a capacidade de agir em função destes.

Os mesmos autores defendem que os indivíduos emocionalmente inteligentes são os que usam a razão para compreender as emoções (as próprias e as dos outros) e lidar com elas, ou seja, recorrem às emoções para interpretar a envolvente e tomar decisões mais racionais, pelo que a emoção torna o pensamento mais inteligente, e a inteligência permite pensar e usar de modo mais apurado as emoções.

A inteligência emocional representa, assim, a capacidade para conciliar emoção e razão, sendo que as pessoas com níveis mais elevados de inteligência emocional denotam níveis superiores de desempenho e sucesso profissional. Os líderes não conseguem gerir as suas próprias emoções se não tiverem consciência delas e, se as emoções estiverem descontroladas, a capacidade de gerir relações sai prejudicada.

Para Goleman, Boyatzis e Mckee (2011), a inteligência emocional tem quatro domínios: a autoconsciência, o autodomínio, a consciência social e a gestão de relações.

Estes quatro domínios da inteligência emocional contêm um conjunto de competências:

- as competências pessoais que se organizam em dois grupos: autoconsciência (autoconsciência emocional, autoavaliação e autoconfiança) e autogestão (autodomínio emocional, transparência, capacidade de adaptação, capacidade de realização, capacidade de iniciativa e otimismo);

- as competências sociais que se organizam em outros dois grupos: consciência social (empatia, consciência organizacional e espírito de serviço) e gestão das relações (liderança inspiradora, influência, capacidade para desenvolver os outros, catalisador da mudança, gestão de conflitos, criar laços e espírito de equipa e colaboração).

No quadro seguinte, nº 21, podemos verificar estas mesmas facetas/dimensões da inteligência emocional.

Para Goleman, à pergunta “a inteligência emocional pode ser aprendida?”, este responde sucintamente:

a inteligência emocional tem uma componente genética, mas a investigação sugere que o treino também produz efeitos; a inteligência emocional aumenta com a idade, o que provavelmente reflete a famigerada “maturidade”;...a inteligência emocional está radicada nos neurotransmissores que governam os sentimentos, os impulsos e os drives. Este sistema parece aprender melhor através da motivação, da prática e do feedback; ... há uma condição sine qua non – ter sincero desejo de mudar e envidar os esforços correspondentes. (Cit. por Cunha et al., 2006, p. 143)

Goleman *et al.* (2011, p. 125) acrescentam que “muitos dos bons líderes aprendem naturalmente as competências de liderança que os tornam eficazes” e

QUADRO Nº 21 - DIMENSÕES DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

AVALIAÇÃO E EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES	USO DAS EMOÇÕES PARA MELHORAR OS PROCESSOS COGNITIVOS E A TOMADA DE DECISÃO	CONHECIMENTO ACERCA DAS EMOÇÕES	GESTÃO DAS EMOÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Consciência das emoções próprias e das dos outros; • Capacidade de expressão rigorosa das emoções; • Empatia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de mudanças emocionais para aumento da flexibilidade emocional; • Uso das emoções específicas para efeitos desejados (ex. estado de espírito positivo para trabalhos de criatividade); • Acreditar nas emoções como sinalizadoras das prioridades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das causas das emoções; • Conhecimento das consequências; • Conhecimento da evolução das emoções ao longo do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Meta-regulação das emoções; • Preservação de estados de espírito positivos; • Reparação de estados de espírito negativos; • Gestão das emoções dos outros.

Goleman, Boyatzis e Mckee (2011)

acrescentam que “adquirir capacidade de liderança é um desafio como qualquer outro, como melhorar a técnica de golfe ou aprender a tocar guitarra”. Quem tenha vontade e motivação pode melhorar a aptidão para dirigir, desde que compreenda os elementos constitutivos da boa liderança.

Goleman, Boyatzis e Mckee (2011) defendem que os líderes que possuem um vasto leque de aptidões de inteligência emocional são, normalmente, líderes mais competentes, porque têm uma flexibilidade à altura de lidar com as variadas situações que se colocam a quem dirige uma organização.

Assim, os melhores líderes são os que sabem usar as competências de acordo com as necessidades ou que possuem simultaneamente uma massa crítica de competências de inteligência emocional: impulso para fazer melhor,

capacidade para catalisar a mudança, a empatia e a aptidão para desenvolver competências de liderança das outras pessoas.

2.3.2. Teorias da motivação

Para Deci,

o termo motivação está relacionado com três questões fundamentais relativas à regulação do comportamento; o que energiza a ação; como ela é direcionada; em que medida ela é voluntariamente controlada. (1992, p. 9)

O autor acrescenta ainda que o conceito de motivação se relaciona com as forças psicológicas internas de um indivíduo que determinam a direção do seu comportamento, o seu nível de esforço e a sua persistência face aos obstáculos

Para Cunha *et al.*, a motivação é:

o conjunto de forças energéticas que têm origem quer no indivíduo quer fora dele, e que dão origem ao comportamento de trabalho, determinando a sua forma, direção, intensidade e duração. (2006, p. 154)

De uma forma geral os vários conceitos de motivação incluem os seguintes elementos: estimulação – as forças responsáveis pelo despoletar do comportamento; ação e esforço – o comportamento observado; movimento e persistência – o prolongamento no tempo do comportamento motivado e recompensa – o reforço das ações anteriores.

A motivação pode ser dividida em intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca refere-se aos comportamentos de trabalho que são estimulados pelo entusiasmo que o trabalho por si suscita em quem o executa. A motivação extrínseca refere-se a comportamentos resultantes da obtenção de alguma recompensa material ou social. Das duas, a mais importante é a motivação

intrínseca, pois perdura ao longo do tempo, ao passo que os elementos que possam motivar a motivação extrínseca são temporários.

No entanto, as duas são importantes porque se complementam: por um lado, o que é intrinsecamente motivador num dado momento pode deixar de sê-lo; por outro lado, uma elevada motivação extrínseca compensa uma deficitária motivação intrínseca.

A motivação tem sido estudada nas suas diferentes variáveis, tendo surgido várias teorias: as Teorias de Conteúdo e as Teorias do Processo ou as Teorias Gerais ou as Teorias Específicas.

As Teorias de Conteúdo procuram explicar a motivação através da análise dos motivadores: o que motiva as pessoas? As Teorias de Processo analisam a motivação de uma forma mais dinâmica, procurando resposta para a questão: como se desenrola o comportamento motivado?

As Teorias Específicas - Organizacionais incidem sobre o comportamento organizacional ou sobre os conteúdos do trabalho. Neste âmbito, estuda-se, por exemplo, as satisfações de trabalho, baseando-se no efeito motivador da existência de objetivos, ou seja, metas que as pessoas tentam alcançar através das suas ações. As Teorias Gerais são aquelas que se referem às aspirações genéricas dos seres humanos ou ao conjunto de necessidades gerais inerentes a qualquer ser humano, não se limitando ao trabalho, mas também à equidade, ou seja, à necessidade de justiça que não é só apanágio no trabalho, mas da vida em geral.

Relativamente às Teorias Gerais, será necessário elencar as seguintes: Maslow – Teoria da Hierarquia das Necessidades (1954); Herzberg – Teoria dos Factores Motivadores e Higiénicos (1966); McClelland – Teoria das Necessidades (1986) e Alderfer – Teoria ERG (Existence, Relatedness e Growth, ou seja, Existência, Relacionamento e Crescimento) de 1972.

De entre estas Teorias Gerais, serão consideradas, no desenvolvimento do presente trabalho, as teorias de Maslow e de Herzberg.

O interesse do conhecimento destas teorias, é o de responder a várias questões, tais como: que necessidades possuem as pessoas? O que as empurra para agir? Parte-se do princípio de que os indivíduos possuem necessidades

interiores, as quais constituem uma fonte de energia para o comportamento, com vista à satisfação.

Todos os indivíduos possuem estados internos de necessidades, conducentes a ações que visem à satisfação das mesmas. Mas, nem sempre o resultado das ações se traduz na satisfação das necessidades. Uma vez acontece um sentimento de frustração, por não se conseguirem os trabalhos e outras vezes um sentimento de compensação, isto é, quando a satisfação de uma necessidade reduz a tensão relativamente a necessidades não satisfeitas.

Quando existe um sentimento de frustração, traduz-se tanto em questões fisiológicas (tensão nervosa, insónias, problemas cardíacos, disfunções digestivas, etc), como em questões psicológicas (agressividade, descontentamento, tensão emocional, apatia, etc).

Abraham Maslow (1908 – 1970) desenvolveu as formas de autorrealização para se atingir o “bom ser humano”, o que deu origem à famosa teoria da Hierarquia das Necessidades elaborada a partir do estudo clínico das doenças provocadas pela falta de certas satisfações.

No seu modelo, Maslow propõe cinco categorias de necessidades:

necessidades fisiológicas (englobando a necessidade de ar, alimento, água, sexo, etc); necessidades de segurança (implicam a auto-preservação através do evitamento, da ameaça, do perigo e da privação); necessidades sociais (incluem o desejo de associação, de pertença, de amizade, de aceitação, etc); necessidades de confiança, o reconhecimento, a apreciação, o estatuto a atenção, etc. e necessidades de auto realização (implicam competência, a concretização do potencial individual, o crescimento, etc. (Ferreira *et al.*, 2004, p. 262)

Segundo Maslow, as necessidades não satisfeitas são os motivadores principais do comportamento humano, havendo precedência das necessidades mais básicas sobre as mais elevadas. Por exemplo: enquanto não estiverem satisfeitas as necessidades fisiológicas, não se poderão satisfazer necessidades de outro nível, pois só depois virá o estímulo.

Na prática, é importante que os gestores se preocupem com a identificação do nível de satisfação das necessidades dos seus subordinados para, dessa forma, poderem responder à questão: como motivar os trabalhadores?

Várias críticas têm vindo a ser feitas a esta teoria, tais como: a falta de confirmação empírica, a colocação da autorrealização no topo da hierarquia (cultura individualista), a divergência quanto à localização das necessidades, a relação entre as necessidades e a sociedade e, por último, para certas pessoas, o nível das necessidades ultrapassa a autorrealização para os interesses do grupo.

Para Herzberg (cit. por Ferreira *et al.*, 2004), existem dois grandes grupos de necessidades:

- o grupo das necessidades motivadoras de natureza extrínseca do trabalho que conduzem ao alívio da insatisfação a curto prazo. Os fatores motivadores são: o sentimento de realização, o reconhecimento, o trabalho variado e desafiante e o desenvolvimento pessoal.

- o grupo de necessidades motivadoras é apelidado de fatores higiénicos. O ambiente de trabalho é diferente das fracas condições de trabalho e os fatores são: a relação com o chefe, a relação com os colegas, a supervisão técnica e as condições de trabalho.

Para Herzberg “...os fatores que provocam atitudes positivas face ao trabalho não são as mesmas que provocam as atitudes negativas...” (cit. por Cunha *et al.*, 2006, p. 161). No entanto, o segundo grupo de fatores, os higiénicos, são considerados insuficientes para uma relação positiva com o trabalho; evitam as atitudes negativas, mas não provocam as atitudes positivas.

Como todos os fatores estão relacionados com o ambiente de trabalho, a mudança de condições é valorizada no momento, mas vai-se desvanecendo no tempo; a ausência ou supressão, gera atitudes negativas.

Apesar da Teoria Bifatorial de Herzberg ser das mais conhecidas na abordagem da motivação/satisfação, não ficou imune a críticas, tais como: alguns fatores tanto poderão gerar atitudes positivas como negativas (ex. o dinheiro); em muitas organizações, tentam motivar-se os colaboradores através da alteração das condições de trabalho.

Cruzando as duas teorias para a explicação da (in) satisfação, será necessário fazer a verificação da relação dos fatores intrínsecos com a satisfação e dos fatores contextuais com a insatisfação.

Para Ferreira *et al.*, (2004) os fatores intrínsecos:

são os verdadeiros motivadores e referem-se ao conteúdo intrínseco do desempenho... produzem efeito duradouro de satisfação e aumento da produtividade. (2004, p. 263)

Tomando por base as teorias, poder-se-iam conhecer técnicas para melhorar os níveis motivacionais – recompensas individuais, recompensas grupais, definição de objetivos que promovam resultados positivos e formas de enriquecimento da função. Assim, tentar-se-ia aliar as teorias de motivação às práticas.

A figura nº7 tenta mostrar uma visão comparativa das duas teorias de motivação, em relação às quais se defende uma complementaridade para que os resultados finais sejam de motivação e satisfação, criando um bom clima entre gestor e gestionado, no fundo, um bom desempenho com bons resultados académicos para os alunos.

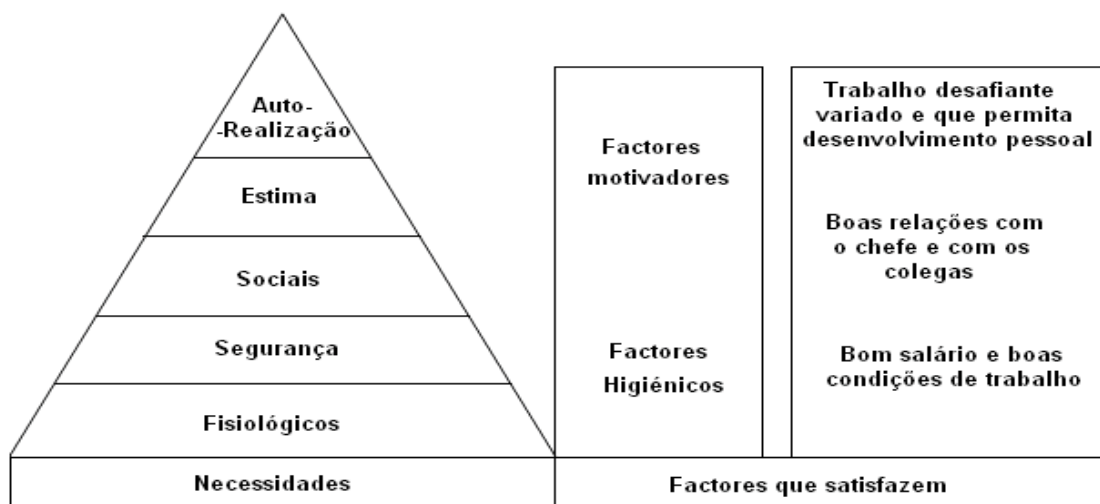


FIGURA Nº7 – COMPARAÇÃO DAS TEORIAS DE MOTIVAÇÃO

A gestão da motivação também passa pela conceção e implementação de sistemas de recompensa que devem garantir a equidade externa e interna da

seguinte forma: respeitar os fatores que promovam a autorrealização ou, consentaneamente, promover os fatores motivadores e os higiénicos.

Os incentivos, apesar de poderem ser variados no sector privado (melhores salários, prémios de produção, subida de categoria ou outras) de forma a motivarem os funcionários, não podem funcionar da mesma maneira na organização escolar pública, com regras de funcionamento próprias e sempre subjugada ao poder institucional e político.

Os estudiosos das teorias da motivação num ponto estão de acordo: é preciso investir na pessoa humana, ter em conta as suas emoções, trabalhar as perceções, promover investimentos (ex. formação), oferecer boas condições para o desenvolvimento do trabalho, recompensar em função dos esforços, do mérito, do empenho, das competências e oferecer segurança.

As necessidades humanas só poderão ser satisfeitas através dos chamados meios de satisfação. Assim, para satisfazer as necessidades fisiológicas deverão existir intervalos de descanso, conforto físico e horas de descanso razoável; para as necessidades de segurança, são necessárias condições seguras de trabalho, remuneração, benefícios e estabilidade no emprego; para as necessidades sociais, será necessária a amizade dos colegas, a interação com os clientes (os alunos) e um diretor amigável; para as necessidades de estima, serão necessárias a responsabilização pelos resultados, orgulho e reconhecimento e promoções; por último, as necessidades de autorrealização estarão ligadas ao trabalho criativo e desafiante, a diversidade e autonomia e a participação nas decisões.

A análise sumária sobre as teorias de motivação permite-nos conhecer a base teórica que poderá explicar o facto de somente alguns docentes se sentirem cómodos no lugar de diretor de agrupamento ou de escola não agrupada. Mas será que estão motivados ou será a motivação um ingrediente que, em conjunto com outros, será necessário para desenvolver um cargo de direção, com exigências cada vez em maior número?

CAPÍTULO 3

GESTÃO/LIDERANÇA ESCOLAR: O CONTEXTO PORTUGUÊS

Introdução

As transformações políticas, sociais, económicas e culturais vieram criar uma sociedade significativamente diferente e resultaram em alterações irreversíveis na organização do sistema educativo em geral e na gestão escolar em Portugal em particular, com um enquadramento legislativo que, nas últimas décadas, tem marcado a vida das escolas, incidindo na legislação promulgada desde 1974 até à atualidade.

As políticas educativas refletem, obviamente, os contextos históricos, havendo, cada vez mais, a necessidade de satisfação dos vários intervenientes, a eficiência e eficácia dos processos e a rentabilização dos meios. Neste sentido, têm influenciado a vida das escolas, o que ocorre no seu interior, o sistema educativo e, globalmente, como é inevitável, todos os aspetos que estão relacionados com o sistema de direção, administração e gestão das escolas portuguesas.

É certo que já houve tempos em que a preocupação era a democratização do exercício da gestão na sequência, aliás, de tempos em que a democratização não existia. Hoje, vivemos tempos em que é preciso perguntar de novo: quais os caminhos que a gestão e as lideranças das escolas em Portugal terão que percorrer para que as principais preocupações, a eficiência da gestão e os resultados escolares fiquem integrados num processo de melhoria?

Segundo Barroso (2011), existe atualmente um confronto entre perspetivas e modelos em torno de um conjunto de dicotomias fundamentais: processo de eleição ou processo de seleção e designação do diretor da escola, exercício colegial ou unipessoal dos cargos de gestão, profissionalização ou não profissionalização dos gestores escolares. Em certo sentido, são estas dicotomias que marcam a evolução legislativa em Portugal no que toca à gestão e administração das escolas.

3.1.Evolução da gestão escolar em Portugal

Historicamente, os gestores dos estabelecimentos de ensino em Portugal viveram quase sempre sob uma dependência do poder central, através da qual se procurou retirar atitude crítica e reflexiva, como se fossem meros executores das diretivas superiormente determinadas.

Durante o século XIX, pode afirmar-se que esta foi a principal tendência, isto é, a gestão centralizada do sistema educativo:

- em novembro de 1836, com criação dos liceus por Passos Manuel, surgiram os primeiros processos de administração e gestão escolar, tendo sido criado o Conselho de Liceu para permitir aos professores participarem na gestão e administração.

- em abril de 1860, surge o Regulamento do Ensino Liceal com Fontes Pereira de Melo, acentuando a perspetiva centralizadora de administração escolar.

- em maio de 1878, é publicada a Carta da Lei que serviu para definir as regras de designação de um diretor ou um reitor para os liceus.

- finalmente, a reforma liceal de Jaime Moniz em 1894/1895 retoma as ideias de Fontes Pereira de Melo para as áreas científica e pedagógica.

Entrado o século XX, sobretudo com a I República, a organização da escola é encarada como sendo uma estrutura específica da administração, havendo a necessidade de potenciar o facto de muitos professores estarem juntos, sempre com o Estado como impulsionador, passando pelas fases de consagração, expansão e declínio.

No entanto, a partir de 1933, com a afirmação do Estado Novo e do salazarismo, desenvolve-se um regime autoritário, centralista e fechado, no qual o Estado se torna fortemente controlador da escola em termos políticos e ideológicos.

Com efeito, com o decreto-lei nº 27084, de 14 de outubro de 1936 são impostos os valores do regime (Deus, Pátria e Família) e o Estado assume-se como educador.

Pode afirmar-se que, antes do 25 de abril de 1974, o sistema educativo se caracterizava por um fortíssimo centralismo burocrático e controlo apertado, no qual as escolas não tinham autonomia, a participação de professores, pais e alunos era nula e os reitores eram figuras nomeadas pelo Ministro da Educação, tendo por base critérios de confiança política.

Com a revolução de 25 de abril de 1974, ocorrem processos revolucionários de natureza espontânea que se multiplicam em todo o sistema educativo. Assim, a maior parte dos reitores foi repudiada e a comunidade escolar promoveu assembleias para eleger órgãos coletivos – os comités de gestão.

Entre 1974 e 1976, existe um período de autogestão com o poder dentro das escolas, pelo que existia um fraco controlo do sistema escolar por parte do Ministério da Educação, apesar de ter sido promulgado o Decreto-Lei nº 735-A/74, em 21 de dezembro.

Com o decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, estabelecia-se a gestão democrática, a qual, ainda hoje, influencia a administração e a gestão das escolas. Com esta legislação, as escolas passaram a ter três órgãos de gestão (conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo) e aparecem reforçadas as competências do presidente do conselho diretivo.

Na portaria nº 677/77, de 4 de novembro, surgem definidas, de uma forma clara, as funções do conselho diretivo com um carácter eminentemente colegial.

Em 1986, o governo promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de outubro, na qual se defendia maior autonomia, maior descentralização das decisões e maior colegialidade.

Em 1991, com o Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, houve uma tentativa de alterar a gestão escolar, sobretudo com a criação do lugar de diretor executivo – gestão unipessoal, o que seria para aplicar em 50 escolas.

Em 1998, publicação do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, (com alterações pela lei nº24/99), surgem quatro órgãos de gestão: assembleia, conselho executivo ou diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo.

Em 2008, publica-se o Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, que consagra quatro órgãos de gestão: conselho geral, diretor ou direção executiva, conselho pedagógico e conselho administrativo.

3.2. Análise da liderança, administração e gestão escolar antes do 25 de abril

Ao longo das últimas décadas, a liderança tem sido objeto de várias definições.

Antes da Segunda Guerra Mundial, a liderança era definida em relação às características da personalidade que diferenciavam os líderes dos não-líderes, pelo que os líderes, como propunha a Teoria dos Traços, nasceriam com as habilidades de liderança.

Alguns anos depois, reconheceu-se que os “traços” não serviam para definir com precisão suficiente a natureza da liderança, já que esta parecia ser afetada por fatores externos aos líderes em cada situação.

Neste sentido, na década de 1950, surgiu a abordagem comportamental, na qual a formação de líderes se tornou uma atividade importante, na convicção de que se poderiam modificar e adaptar comportamentos.

Na década de 1960, aparece uma outra variável na definição do processo de liderança – a situação/contexto/meio envolvente, dado que se começou a questionar se as características situacionais podiam funcionar como variáveis moderadoras na relação entre liderança e eficácia grupal, denominada como abordagem situacional.

No entanto, no caso de Portugal, este período corresponde à vigência de conceções ainda relativamente tradicionais de liderança.

Para Ventura, Castanheira e Costa (2006), antes da revolução de 1974, existia um fortíssimo centralismo burocrático e um controlo apertado no que diz respeito ao currículo, à gestão dos professores e dos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem.

Neste período, as escolas eram geridas por diretores e reitores, de uma forma repressiva, de modo a assegurar o controlo político e ideológico. Os reitores eram figuras nomeadas pelo Ministro da Educação, tendo por base critérios de confiança política.

Assim, no contexto social e político anterior ao 25 de abril de 1974, vigorou um modelo racional, burocrático-mecanicista, centralizador, estandardizado, a garantir a coordenação e homogeneização com o máximo de eficiência.

Com base em Costa (2000), é possível dizer-se que este tipo de liderança se inscrevia no conceito de líder ajustável, uma vez que era necessário ajustar a liderança às características do ambiente interno e externo da escola.

Neste período, o reitor exercia um tipo de liderança autoritária, a qual apresentava as características referidas por Chiavenato (2003): o líder fixava as diretrizes sem qualquer participação do grupo, determinava qual a tarefa que devia ser realizada e definia as técnicas para a execução da mesma.

Trata-se de um tipo de liderança que provoca tensão e frustração no grupo, pois o líder tem uma postura essencialmente diretiva e não dá espaço à criatividade dos liderados, na medida em que a sua postura, por vezes, é paternalista, ficando satisfeito por sentir que os outros dependem dele.

Por norma, neste tipo de liderança, apesar da eficácia, as consequências são nefastas, existe ausência de espontaneidade e de iniciativa e, quando o líder abandona a organização, as pessoas sentem-se completamente perdidas, pois não estavam habituadas a tomar decisões e a terem iniciativa própria.

O líder autoritário normalmente não delega tarefas; prefere ser ele a executá-las. Por isso, o trabalho só se realiza na presença do líder, pois, na sua ausência, o grupo é pouco produtivo e indisciplinado.

Estamos perante uma conceção gerencialista (Barroso, 2005), a qual se baseia no princípio de que aos gestores deve ser dado o direito de gerir e a liberdade de tomarem decisões sobre o uso dos recursos organizacionais para atingirem os resultados desejados, sendo uma experiência ideológica e um poder organizacional.

3.3. Análise da legislação sobre direção, administração e gestão escolar depois do 25 de abril

Com a revolução de abril de 1974, pode afirmar-se que estivemos em presença de uma gestão flexível e diversificada, muitas vezes chamada de “anarquia organizada”.

Para Lima (2008), houve um primeiro momento de instituição de práticas de democraticidade e autonomia, um pouco à revelia da governação à época, que tentou deslocar o poder para as escolas, enquanto, novamente e através de normativos, o poder voltou a ter um carácter de centralizador.

a) Decreto-Lei n.º 221/74

O controlo do sistema escolar por parte do Ministério da Educação era muito fraco, apesar de ter sido promulgado o Decreto-Lei nº221/74, de 27 de maio, através do qual se pretendia dar cobertura legal às iniciativas e órgãos de gestão em funcionamento em algumas escolas.

Esta forma de gestão escolar baseava-se na auto-organização, poder autogestionário, com “as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão”, aceitando a colegialidade das “comissões de gestão”, com a escolha de um dos docentes para presidente, de modo a exercer as funções de representação e controlo da execução das deliberações coletivas (Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio).

Neste caso, poderemos relacionar esta conceção da gestão escolar, desde logo, com o que defende Costa (2000), segundo o qual a visão da liderança estaria relacionada com a Teoria dos Traços, sobretudo devido à ideia da emergência de líderes natos numa época revolucionária.

Por outro lado, poderemos associar esta forma de gestão a um estilo de liderança liberal ou *laissez faire*, inversa à autoritária, e que, para Chiavenato (2003), pressupõe liberdade total para as decisões grupais ou individuais e mínima participação do líder. Na liderança liberal, não há imposição de regras: parte-se do princípio que o grupo atingiu a maturidade e não necessita do líder para o orientar e o supervisionar.

A liderança liberal caracteriza-se pela total liberdade da equipa: o líder não interfere na divisão das tarefas nem na tomada de decisão porque quem decide é o próprio grupo. Na liderança liberal o líder só participa na tomada de decisão quando é solicitado pelo grupo, pelo que os níveis de produtividade são insatisfatórios e existem fortes sinais de individualismo, insatisfação e desrespeito pelo líder.

Neste sentido, trata-se do estilo de liderança menos eficaz, uma vez que não há demarcação dos níveis hierárquicos e instala-se a confusão, a desorganização, o desrespeito e a falta de um líder com poder e autoridade para resolver os conflitos.

b) Decreto-Lei nº. 735-A/74

Depois do ensaio autogestionário, com a deslocação do poder para as escolas, o Decreto-Lei nº735-A/74, de 21 de dezembro, não produziu alterações ao clima de excessos democráticos, mas veio regular os órgãos de gestão, criando uma nova morfologia organizacional: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Na prática, esta *normalização democrática* das escolas não teve o sucesso esperado, dado que ainda estávamos num período pós-revolucionário, mas corresponde aos objetivos daquelas que viriam a ser as mais importantes forças políticas e inscreve-se na linha do *retorno da centralização concentrada e burocrática* que o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro ajudará a restaurar.

Deste ponto de vista, pode dizer-se que continua a existir uma liderança liberal, refletindo as vivências políticas à época, embora se pressinta ser necessária alguma normalização.

c) Decreto-Lei nº. 769-A/76

No preâmbulo do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de outubro, é referido o seguinte:

A escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo. Muito especialmente o vazio legal criado pelo não cumprimento do decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que impunha a sua própria revisão até 31 de agosto de 1975, provocou prejuízos incalculáveis.

A gestão democrática e a liderança são entregues a três órgãos eleitos democraticamente entre os pares (a saber: conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo), na base de uma participação democrática dos vários atores escolares. O conselho diretivo era composto por três ou cinco docentes, sendo que ao presidente que competia o seguinte:

- a) Presidir às reuniões dos conselhos diretivo, pedagógico e administrativo;
- b) Representar o estabelecimento;
- c) Abrir a correspondência e assinar o expediente;
- d) Decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este;
- e) Submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do conselho diretivo.

Temos, portanto, uma gestão coletiva com carácter deliberativo, mas acentua-se do poder e a intervenção da administração central: as escolas mantêm-se como meras extensões da administração e prestam contas pelas vias burocráticas e hierárquicas tradicionais.

O Decreto-Lei supracitado (nº769-A/76, de 23 de outubro) não contemplava dois dos princípios básicos: a descentralização e a autonomia.

Com a Portaria nº 677/77, de 4 de novembro, aparecem definidas, de uma forma clara, as funções do conselho diretivo, clarificando o seu carácter colegial. As suas funções abrangeriam assuntos administrativos, as boas relações na escola, a comunicação entre todos os setores da escola, o respeito pela liberdade de expressão e a manutenção e salvaguarda da saúde e segurança dos membros da comunidade escolar.

Na referida Portaria, reforça-se o carácter representativo do conselho diretivo, a necessidade de obedecer à lei e a cooperação com a Inspeção e com o Ministério da Educação. As funções do presidente do conselho diretivo eram focalizadas na representação da escola e na execução de tarefas administrativas.

A partir daqui, podemos identificar um estilo de liderança do tipo democrático, participativo ou consultivo que, para Chiavenato (2003), é um estilo que está voltado para as pessoas e para a participação de toda a equipa no processo de decisão. É o grupo que define as técnicas para atingir os objetivos; contudo, o líder tem a responsabilidade de alertar o grupo para as dificuldades existentes no alcance desses mesmos objetivos.

Segundo Chiavenato (2003), o líder democrático envolve todo grupo, pede sugestões e aceita opiniões. Neste contexto, existe confiança mútua, relações amistosas e muita compreensão: este estilo de liderança está orientado para as tarefas e para as pessoas. Existe, ainda, um clima de satisfação, integração e comprometimento das pessoas para com a organização, uma vez que a liderança democrática assenta numa adequação dos comportamentos ao ambiente no qual são desempenhadas as funções.

Para Sanches (2004), o período de normalização política, com a tentativa de transformação da escola, dá origem a uma liderança pragmática, com a emergência do profissionalismo na gestão.

Em 1986, a Assembleia da República promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de outubro, cujo capítulo VI - Administração do sistema educativo, no artigo 43.º, ponto 2, preconiza o seguinte:

2 – O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

Por sua vez, no artigo 45.º - Administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, ponto 2, acrescenta-se:

Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.

No ponto 4, refere-se ainda que:

A direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os

quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

Em 1987, é aprovado o Decreto-Lei nº3, de 3 de janeiro - Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura, o qual, numa época de aumento da população escolar e do parque escolar/instalações, configura, uma vez mais, uma gestão centralizada ou centralizadora, depois de todas as discussões desenvolvidas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Depois de um período de governação democrática das escolas, voltamos a ter uma política de gestão escolar de concentração, com o Ministério a produzir o articulado legislativo e as regras para a aplicação desse mesmo articulado, criando uma redefinição organizacional com uma reprodução da administração centralizada e uma lógica modernizadora e gestonária tipo centralizado – desconcentrado.

Com o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, é aprovado o regime jurídico de autonomia dos estabelecimentos de ensino básico e secundário. Na prática, pretendia-se descentralizar (transferir competências e recursos), desregulando (metas e avaliações a nível local) e adoção do princípio da subsidiariedade.

Para Lima (2008), pretendia-se implementar o gerencialismo, com uma gestão centrada na escola, com a diminuição da intervenção do Estado, com adoção de modelos pós burocráticos de gestão privada e com uma alternativa ao centralismo e à burocracia. Mas, para Barroso (2005), a autonomia das escolas não passou ainda de uma mera “intenção retórica”.

d) Decreto-Lei 172/91

Em 1991, com o Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, realiza-se a alteração ao regime jurídico de direção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Na introdução do diploma, pode ler-se:

A estabilidade e a eficiência da administração e gestão são garantidas por um órgão unipessoal, o diretor executivo, designado através de

concurso pelo conselho de área escolar ou de escola, perante quem é responsável.

Este decreto baseia-se nos princípios de democraticidade, participação, descentralização, sendo que a estrutura organizativa assentará em três níveis: 1) direção – assegurada pelo conselho de escola, como órgão de direção e de "participação dos diferentes sectores da comunidade" (art. n.º 7); 2) administração e gestão – assegurada pelo diretor executivo, como órgão de administração e gestão nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira; 3) orientação educativa – assegurada pelo conselho pedagógico, como órgão de coordenação e orientação educativa.

Assim, com este modelo, a direção passaria a ser separada da administração e gestão e o diretor executivo teria funções de gestão e administração, sendo nomeado pelo conselho de escola, numa lógica de gestão operacional. Na realidade, existe uma vontade de passar de uma gestão baseada na colegialidade para uma gestão assente na unipessoalidade.

De um modo geral, continua-se perante um estilo de liderança democrática, continuando a haver uma política centralista e um aparelho centralizado da administração escolar com um Estado muito presente, uma vez que, e de acordo com Lima (2008), a autonomia não pode ser decretada.

Para Costa (2000), estaríamos em presença de um líder treinado e de um estilo de liderança enquanto saber especializado, ou seja, para além da experiência e personalidade dos indivíduos, será necessária uma aprendizagem de competências, através de formação especializada aliada à utilização da inteligência emocional³.

No Decreto-Lei n.º133/93, 26 de abril, insiste-se na necessidade da autonomia escolar, mas o *gerencialismo* continua a prevalecer, com os serviços regionais a serem os reguladores (DRE's e CAE's). A liderança nas escolas e a consequente autonomia estão longe das teorias conhecidas, aproximando-se

³ Na Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro, com aditamento através da portaria n.º 1279/95, de 28 de outubro, é criada a formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar para o exercício de funções de DE – diretor escolar.

mais de um conceito de gestor escolar do que de líder escolar. Assim, este Decreto clarificava a escola como uma organização do tipo desconcentrado com uma perspetiva gerencialista, eficiente e tecnocrática.

Com o Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de setembro, definem-se os agrupamentos de escolas que deverão estar organizados a partir do ano letivo de 1996/97, integrando os territórios educativos de intervenção prioritária, bem como as condições do desenvolvimento dos respetivos projetos.

Pelo Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho, criam-se os princípios para a associação ou agrupamentos de escolas e para um reordenamento do parque escolar, em que a autonomia da escola surge como um valor intrínseco à sua organização, pretendendo-se uma progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local, como condição de modernização e renovação no contexto de um novo regime de autonomia e gestão das escolas.

e)Decreto-Lei 115-A/98

Em 1998, com a publicação do Decreto-Lei nº115-A, de 4 de maio, (com alterações pela lei nº24/99, de 24 de abril), a gestão e a administração das escolas portuguesas é entregue a quatro órgãos: assembleia, conselho executivo ou diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo. Na maior parte das situações, a opção foi pelo conselho executivo e a liderança colegial e democrática mantém-se por mais dez anos.

No preâmbulo do Decreto-Lei, podemos encontrar, resumidamente, as seguintes ideias:

A autonomia das escolas e a descentralização/democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O desenvolvimento da autonomia pressupõe diversas dimensões da escola:

- ⊙ organização interna,
- ⊙ relações entre os níveis central, regional e local da Administração,

- ⊙ o assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios,
- ⊙ constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil,
- ⊙ reforço da autonomia das escolas que podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo.

Deste modo, consagram-se regras claras de responsabilização e prevê a figura inovadora dos contratos de autonomia, distinguindo os projetos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, a autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

Trata-se da instituição de um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

No artigo 4º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, os princípios orientadores da administração das escolas são os seguintes:

- 1 — A administração das escolas subordina-se aos seguintes princípios orientadores:
 - a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo;
 - b) Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;
 - c) Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;
 - d) Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo;
 - e) Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;

f) Transparência dos atos de administração e gestão.

2 — No quadro dos princípios referidos no número anterior e no desenvolvimento da autonomia da escola, deve considerar-se:

a) A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos;

b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspetiva de satisfação dos objetivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere;

c) A diversidade e a flexibilidade de soluções suscetíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;

d) O gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola;

e) A qualidade do serviço público de educação prestado;

f) A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da autonomia da escola;

g) A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

e) Decreto-Lei n.º 75/2008

O Decreto-Lei n.º 75/2008 constitui um momento de profunda reconfiguração do paradigma de administração e gestão das escolas em Portugal.

Em primeiro lugar, reforça-se a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino através da instituição de um órgão em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas – é o Conselho Geral, órgão colegial a quem cabe a aprovação do regulamento interno, do projeto educativo, plano de atividades e do relatório anual de atividades.

Em segundo lugar, procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das medidas mais marcantes de reorganização

do regime de administração escolar, implicando a criação da figura do Diretor, o qual, ainda que coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, constitui um órgão unipessoal e não um órgão colegial.

Em terceiro lugar, acentua-se o processo de autonomia das escolas que assume um valor instrumental, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A autonomia exprime-se na faculdade de auto-organização da escola através de um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível, departamentos curriculares, e o conselhos e diretores de turma. Quanto à possibilidade de transferência de competências, o regime jurídico aprovado pelo presente Decreto-Lei mantém o princípio da contratualização da autonomia.

No mesmo Decreto-Lei, no seu artigo 3º, podemos encontrar os seguintes princípios:

- 1 — A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência.
- 2 — A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam-se particularmente aos princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente:
 - a) Integrar as escolas nas comunidades;
 - b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;
 - c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo;
 - d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.
- 3 — A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas funcionam sob o princípio da

responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes.

No artigo 4º são elencados os princípios orientadores e os objetivos:

1 — No quadro dos princípios e objetivos referidos no artigo anterior, a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam -se no sentido de:

a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;

b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;

c) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;

d) Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;

e) Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;

f) Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;

g) Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.

2 — No respeito pelos princípios e objetivos enunciados e das regras estabelecidas no presente decreto -lei, admite -se a diversidade de soluções organizativas a adotar pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas no exercício da sua autonomia organizacional, em particular no que concerne à organização pedagógica.

Em termos de organização dos órgãos de gestão, o decreto-lei nº75/2008, apresenta a seguinte organização, conforme a figura seguinte, nº8:

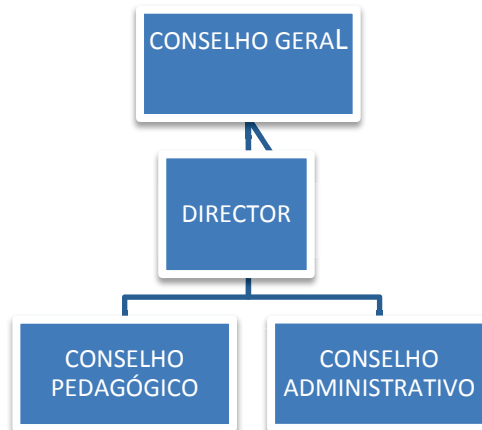


FIGURA Nº 8 – ORGÃOS DE GESTÃO

Sendo um órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa (art.11º), o Conselho Geral apresenta as seguintes competências (artigo 13º):

- a) Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos;
- b) Eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto -lei;
- c) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e) Aprovar os planos anual e plurianual de atividades;
- f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades;
- g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;
- h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar;
- j) Aprovar o relatório de contas de gerência;

- l) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação;
- m) Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários;
- n) Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;
- o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
- p) Definir os critérios para a participação em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.

Por sua vez, como órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (art. 18º), o director tem as seguintes competências (artigo 20º):

- 1 — Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.
- 2 — Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao diretor:
 - a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:
 - i) As alterações ao regulamento interno;
 - ii) Os planos anual e plurianual de atividades;
 - iii) O relatório anual de atividades;
 - iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;
 - b) Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município

Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou pelo regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial:

- a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;

- d) Distribuir o serviço docente e não docente;
- e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
- f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma;
- g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º;
- j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
- l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos.

Compete, ainda, ao diretor o seguinte:

- a) Representar a escola;
- c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
- d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.

Face a este quadro normativo, é possível afirmar que a liderança continua a ser marcada por um estilo democrático, embora, para Sanches (2004), estejamos perante um estilo de liderança técnica e racional, uma vez que os resultados e a eficácia são avaliados e inspecionados, pelo que os líderes são mais gestores

preocupados com questões administrativas e menos com pedagógicas ou relacionais.

Se, no tempo dos reitores, a burocratização obrigou a que se dedicasse mais tempo às tarefas administrativas, com prejuízo das áreas pedagógicas e educativas, hoje podemos afirmar que os diretores estão sobrecarregados de trabalho burocrático que os impede de demonstrar algumas características de liderança e desenvolver o contacto com a comunidade escolar (professores e alunos).

Para Barroso (2005), a gestão das escolas em Portugal teve dois paradigmas que evoluíram paralelamente: uma gestão de tipo colegial, com uma certa autonomia e descentralização nos domínios financeiro e pedagógico, no qual o diretor exerce as funções de líder pedagógico e administrador delegado do poder central e uma gestão de tipo burocrático que tem de respeitar os normativos emanados da administração central, a qual fiscaliza o cumprimento de normas e regulamentos.

Para Bush (2011), se uma gestão escolar não quiser cair no erro do administrativismo, deverá direccionar-se para valores, objetivos, estratégias e atividades diárias. Para o autor, será importante associar liderança e gestão: a liderança está ligada aos valores e ao objetivo final e a gestão à implementação e a questões técnicas.

Assim, Bush (2011) defende uma liderança visionária, com um pleno sentido estratégico, embora possa ter dificuldades em implementar-se devido ao peso das diretivas governamentais que, em muitos casos, acabam por se impor em detrimento de uma autonomia que se proclama e, em teoria, se defende para as escolas.

g) Decreto-Lei n.º 137/2012

Com a mais recente legislação, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o Governo pretende promover a revisão do Regime de Autonomia, Gestão e Administração, com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação. Neste sentido, acrescenta-se:

Mantêm -se os órgãos de administração e gestão, mas reforça -se a competência do conselho geral, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico.

Adicionalmente, procede -se ao reajustamento do processo eleitoral do diretor, conferindo -lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagram -se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.

Com a nova constituição do conselho pedagógico confere -se -lhe um carácter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes.

Atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente, o presente diploma reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento. (Diário da República, 1.^a série — N.º 126 — 2 de julho de 2012)

As competências do diretor de agrupamento não são muito diferentes da legislação anterior, a saber (artigo 20.º): submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico; elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno; os planos anual e plurianual de atividades; o relatório anual de atividades; aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, entre outras

No ponto 4 do mesmo artigo, aparecem consignadas as competências do diretor:

- a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;

- c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- d) Distribuir o serviço docente e não docente;
- e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré -escolar;
- f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma;
- g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 13.º;
- j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
- k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
- l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos.

Ainda no ponto 5 do mesmo artigo, concluem-se as restantes competências do diretor:

- a) Representar a escola;
- b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
- c) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos nos termos da legislação aplicável;

- d) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- e) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente;

No artigo 29.º são indicados os deveres específicos do diretor, a saber:

Para além dos deveres gerais dos trabalhadores que exercem funções públicas aplicáveis ao pessoal docente, o diretor e os adjuntos estão sujeitos aos seguintes deveres específicos:

- a) Cumprir e fazer cumprir as orientações da administração educativa;
- b) Manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços;
- c) Assegurar a conformidade dos atos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa.

Uma vez mais, face à última versão legislativa da gestão das escolas, podemos concluir que estamos perante as mesmas ideias com novas “roupagens”:

- alterações mínimas no papel fundamental dos órgãos;
- diminuição da democraticidade;
- aumento das responsabilidades;
- em teoria, o reforço da autonomia;
- continua a existir grande imposição diretiva ministerial.

3.4. Liderança escolar: inovação e melhoria

De acordo com a literatura, a ideia de melhoria aparece quase sempre relacionada com resultados e com o conceito de eficácia. Enquanto a eficácia da escola parece residir na qualidade e equidade da educação e pode ser analisada pelos resultados conseguidos e consistentes ao longo do tempo, a melhoria

aparece associada à atenção que se tem dado aos processos que as escolas desenvolvem para obter mais sucesso e aumentarem a melhoria.

Para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), a partir dos trabalhos de Stoll e Fink (1996), a investigação demonstrou que escolas inseridas em contextos iguais e servindo populações escolares idênticas apresentavam resultados escolares diferentes, sendo a consequência de um conjunto de características evidenciadas pelas escolas: liderança profissionalizada, visão e objetivos partilhados, ambiente de aprendizagem, ênfase no ensino e na aprendizagem, ensino estruturado, expectativas elevadas acerca dos alunos, reforço positivo, monitorização do progresso, direitos e responsabilidades dos alunos, parceria família/escola e a escola - organização aprendente.

Os mesmos autores referem, ainda, que a melhoria dos resultados surge quando a escola se foca no ensino e na aprendizagem, desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança, define os princípios orientadores, analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento, define estratégias para alcançar os objetivos, tem em conta as condições internas necessárias à mudança, mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência e monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

Se, inicialmente, os investigadores entendiam a melhoria da escola como um movimento com orientação do topo para a base, foi-se verificando, ao longo dos tempos, que esta melhoria também podia resultar de um trabalho mais especializado dos docentes ou de iniciativas e fatores externos à escola. Daí a melhoria da escola ter sido objeto de investigação e estudo, desde os finais do século passado, com nomes como Fullan, Hopkins, Ainscow e West, surgindo o conceito de *effective school improvement* (melhoria eficaz da escola) que tem vindo a desenvolver-se através de vários trabalhos e com vários autores.

A abordagem do *School Improvement* começa a definir-se, apenas, no final de 1970 e início dos anos 80 do século passado, quando tomou a forma de abordagem prática para a mudança educacional. De início, o *School Improvement* foi realizado ao acaso, enfatizando o saber, a mudança organizacional, a autoavaliação da escola, o papel da liderança e do apoio externo.

Estas iniciativas revelaram-se segmentadas na sua conceção e aplicação, com impacto sobre a prática em sala de aula, embora de forma reduzida. O

School Improvement tornou-se numa abordagem à mudança educacional, cujo objetivo principal seria fortalecer a capacidade da escola em proporcionar uma educação de qualidade para todos, com base nas boas práticas.

Uma segunda fase do *School Improvement* acabou por surgir no início dos anos 90. O avanço verificado resultou da fusão das duas tradições: a de investigação da *School Effectiveness* e a da prática do *School Improvement*. Estas duas tradições disponibilizaram os instrumentos aos profissionais diretamente aplicáveis e forneceram uma metodologia para enfatizar a aprendizagem do aluno.

A tradição do *School Improvement* trouxe às escolas linhas orientadoras e estratégias para levar à mudança educacional na sala de aula. O sucesso a nível local é frequentemente o resultado de uma liderança forte e uma série de acasos, o que, nem na primeira nem na segunda fases do *School Improvement*, teve impacto no nível de aprendizagem dos alunos.

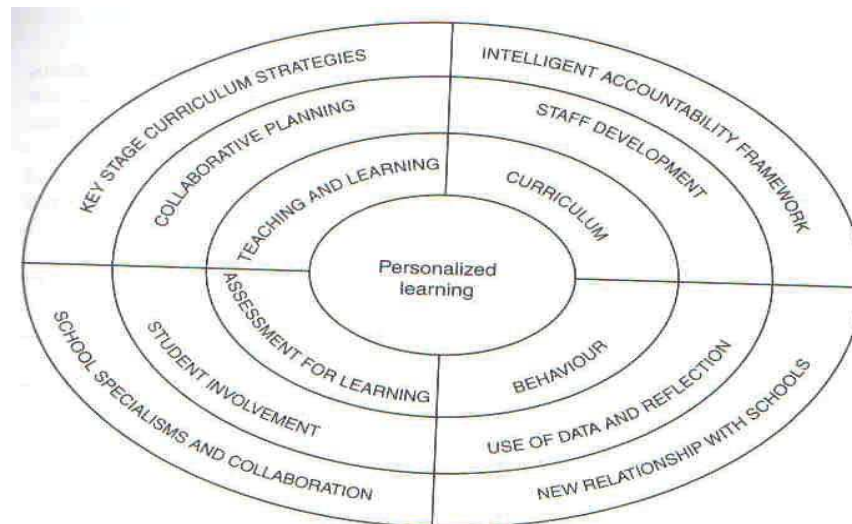
Em 2002, na obra “Improving the Quality of Education for All - IQEA”, Hopkins divulga um programa a aplicar em prol da melhoria das escolas, que se apresenta através das estratégias de ensino-aprendizagem, da organização dos conteúdos curriculares, da gestão do comportamento na aprendizagem e da avaliação da aprendizagem, as quais determinam uma prática eficiente na sala de aula e uma aprendizagem personalizada.

Este programa reflete princípios do *School Improvement* e destina-se a assegurar as condições necessárias para o sucesso, dando especial atenção aos professores, ao seu papel crítico, envolvendo-os ativamente no trabalho e disponibilizando tempo suficiente para atividades de desenvolvimento pessoal. De referir, no entanto, que o foco central do *School Improvement* é o processo de aprendizagem que conduz aos resultados dos alunos.

Hopkins (2005) defende uma escola para todos, uma escola orientada e preparada para a mudança, com melhoria da capacidade da escola e, no fundo, com a finalidade de aumentar a *qualidade da educação*. Através do *School Improvement*, pretende-se a *melhoria da escola*, assente no bem-estar dos alunos e na melhoria da sua aprendizagem. Para que a melhoria ocorra, é necessário o desenvolvimento profissional dos professores, quer através de formação, quer

através de melhores condições de trabalho, quer, ainda, através do uso de novos materiais e apoios.

Hopkins (2008) apresenta um desenvolvimento do programa a aplicar em prol da melhoria das escolas e o modelo integrador do *School Improvement*, (figura 9):



FONTE: Hopkins, 2008, p.12

FIGURA N°9 - MODELO INTEGRADO DO *SCHOOL IMPROVEMENT*

Este modelo permitia que todos os alunos conseguissem atingir o seu potencial e aumentassem os seus resultados escolares e capacidade de aprendizagem. As estratégias de ensino-aprendizagem, a organização dos conteúdos curriculares, a gestão do comportamento na aprendizagem, assim como avaliação da aprendizagem, determinam uma prática eficiente na sala de aula e uma aprendizagem personalizada.

Em escolas com grande capacidade de organização do processo de ensino-aprendizagem, os fatores de planificação partilhada e desenvolvimento do pessoal docente estão na origem da melhoria da prática de sala de aula; também a recolha frequente de dados, a reflexão e o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem se tornam importantes, pelo que este modelo apenas funciona se todos os “anéis” avançarem na mesma direção (Hopkins, 2002).

Hopkins (2005) iniciou o movimento do *School Improvement*, colocando em prática o programa IQEA (*Improving the Quality of Education for All*), em

colaboração com centenas de escolas. No sentido de melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, o programa IQEA incidirá no processo de ensino-aprendizagem e procurará fortalecer a capacidade da escola em gerir a sua própria mudança (Hopkins, 2005).

Numa situação de aplicação do modelo IQEA, fornece-se apoio à escola, aos coordenadores e aos representantes, com visitas regulares à escola, contribuindo para a formação dos docentes, fornecendo materiais para o desenvolvimento pessoal e havendo uma monitorização da implementação do projeto em cada escola.

O Programa IQEA baseia-se, assim, em cinco princípios:

- é um processo focalizado em melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos;
- engloba todos os membros da comunidade escolar tanto como aprendizes como contribuidores;
- a escola deverá encarar as pressões externas como importantes oportunidades de mudança para garantir as prioridades internas;
- o programa tentará desenvolver condições que encorajem a colaboração e levem ao *empowerment* dos indivíduos ou grupos;
- tentará promover a visão de que a investigação, a monitorização e a avaliação da qualidade serão uma responsabilidade partilhada por todos os membros da equipa.

Para além do *School Improvement*, surgem outras perspetivas teóricas associadas à inovação educacional: o “school effectiveness” – eficácia escolar; “school restructuring” – reestruturação/reforma e “school reculturing” – re/culturação escolar (Fink & Stoll, 2005).

Na perspetiva “school effectiveness”, são analisados os resultados, a equidade e o progresso numa visão da escola como um todo. De acordo com a perspetiva de “school restructuring”, a mudança opera-se ao nível das estruturas, pois, com uma reforma estrutural, derrubam-se as barreiras à aprendizagem e estimulam-se vias alternativas de ensino.

Por sua vez, a perspetiva “school reculturing” está relacionada com o processo de desenvolvimento de normas, crenças e valores, com mudança de programas e de procedimentos, tendo por base a cultura dos alunos, dos professores e da comunidade em que a escola se insere.

Para além dos trabalhos de Hopkins, existem outros investigadores a apresentarem “fórmulas” para se conseguir melhores resultados e uma melhoria de todo o processo educativo, na qual a liderança tem, cada vez mais, uma importância determinante.

Para Reeztig (2001), existe um conjunto de características que as escolas eficazes deverão possuir, entre as quais surge a “liderança profissionalizada”:

- orientação para os resultados e expectativas elevadas para os alunos;
- liderança profissionalizada;
- consenso e coesão entre o pessoal;
- visão e objetivos comuns;
- qualidade do currículo;
- oportunidades de aprendizagem, para alunos e professores;
- clima de escola (atmosfera disciplinada, orientação para a eficácia e boas relações internas);
- potencial de avaliação;
- envolvimento dos pais e parcerias casa/escola.

O mesmo autor considera que, para existir uma melhoria eficaz, o ensino-aprendizagem deverá ter uma posição central em todo o processo, sendo o trabalho desenvolvido pelos docentes importante para as melhorias significativas nos resultados dos alunos, embora possa só significar um efeito eficaz, mas não duradouro.

Neste âmbito, deverá existir um quadro de referência que traduza uma visão conjunta dos fatores que poderão facilitar uma melhoria eficaz da escola.

Estes fatores deverão estar organizados em fatores de contexto e em fatores da escola, conforme o quadro seguinte (quadro nº 22):

QUADRO Nº 22 – FATORES PARA A MELHORIA

FATORES DO CONTEXTO	FATORES DA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação externa e responsabilização (melhoria sugerida por autoridades externas); ✓ Agentes externos (melhoria sugerida por inspetores, decisores políticos ou consultores); ✓ Participação da sociedade (os objetivos educativos deverão ser determinados pela sociedade e procurarem responder às mudanças sociais); ✓ Recursos e apoios à melhoria (autonomia deixada à escola, recursos financeiros, condições de trabalho, professores disponíveis e competentes, apoio local – comunidade, os pais dos alunos e autarquia); ✓ Objetivos de melhoria que se enquadre no contexto dos objetivos globais orientados para o contexto da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pressão interna para a melhoria (indica as prioridades); ✓ Autonomia das escolas (os atores educativos deverão ser envolvidos no processo de tomada de decisão da melhoria); ✓ Visão partilhada (facilita a definição de objetivos e seleção de estratégias); ✓ Vontade de se tornar uma organização aprendente (programas de formação e desenvolvimento profissional); ✓ Formação e colaboração colegial (os professores melhoram a sua formação); ✓ Experiência em matéria de melhoria (escolas envolvidas em processos de melhoria, aderem a novos processos); ✓ Apropriação da melhoria envolvimento e motivação (consciência da necessidade de mudança, com definição dos aspetos a melhorar); ✓ <i>Liderança</i> (é necessária uma boa liderança para que os processos de melhoria sejam bem sucedidos); ✓ Estabilidade da equipa educativa (é a forma de assegurar a continuidade de um processo de melhoria); ✓ Tempo para atividades de melhoria (tempo atribuído às equipas responsáveis); ✓ Diagnóstico das necessidades de melhoria; ✓ Objetivos de melhoria; ✓ Planificação da melhoria; ✓ Implementação do programa de melhoria; ✓ Avaliação e reflexão.

Fonte: Reezigt (2001)

Para Silva (cit. por Dias, 2005), a qualidade no domínio da educação deve basear-se em quatro princípios:

1. A qualidade empresarial - que está centrada nas competências humanas, com base nos modelos empresariais modernos, visando a produtividade;
2. A qualidade instrumental – absorvida pelo processo individual da preparação do educando para o mercado do trabalho na base da produtividade e da competitividade;
3. A qualidade funcional – dar importância aos conteúdos escolares e ligando-os às necessidades do mundo atual, com uma gestão que dá respostas a pais e alunos;
4. A qualidade social – baseada no humanismo, procurando um processo de socialização e de formação integral do aluno.

Citando as ideias e pressupostos defendidos por investigadores como Municio, Leandro e Escudero Muñoz, Dias (2005) aponta as seguintes características da teoria das escolas eficazes:

- 1) Adequação às necessidades e interesses dos clientes; participação e implicação de todos na programação, execução e avaliação; a busca de melhoria permanente; gestão feita na base de factos e dados; apoio sistemático da direção através da gestão e todas as atividades realizadas com base na qualidade.
- 2) Liderança; orientação para os resultados e para os clientes (alunos); gestão por processos; envolvimento de todos; aprendizagem, inovação e melhoria contínua; desenvolvimento de parcerias e responsabilidade pública.
- 3) Incorporar eficácia, otimização, racionalização, responsabilidade, autonomia, participação e satisfação dos direitos e deveres dos clientes, baseando-se no modelo TQM – Total Quality Management desenvolvido na década de setenta.

Mortimore (cit. por Dias, 2005) aponta onze fatores que deverão estar associados a escolas eficazes ou escolas de qualidade, de entre os quais o primeiro a ser destacado é a liderança do diretor – que deve ser firme, objetiva, de forma a envolver os outros sem perder de vista o seu papel.

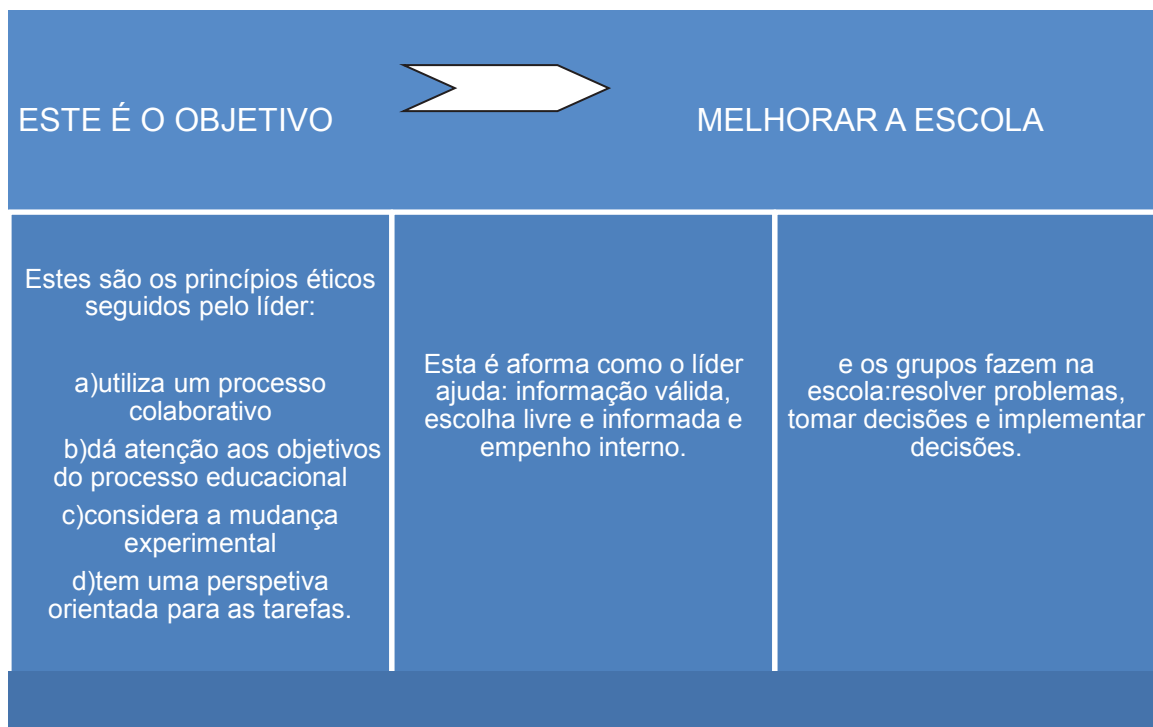
A OCDE (cit. por Dias, 2005), num relatório de 1989 sobre a qualidade das escolas, considera também que, entre as características que contribuem para a eficácia e qualidade de uma escola, se salienta uma direção dinâmica para o começo de aplicação e manutenção da melhoria.

Na mesma linha, os trabalhos desenvolvidos em 1998 por Stoll e Wikeley mostram que, para além da existência de uma cultura favorável à inovação, a melhoria da escola depende, em larga medida, da liderança.

Mais recentemente, num relatório de 2008, a OCDE apresenta os pilares para a melhoria dos resultados escolares e para tornar a escola mais eficaz, a saber:

- ✓ adaptação do ensino às necessidades locais, promover o trabalho de equipa entre os professores e a supervisão, avaliação e o desenvolvimento profissional;
- ✓ projetar planos e metas para a escola, monitorizando o progresso através da análise dos resultados, de forma a atingir melhores resultados;
- ✓ criar o papel de gestor financeiro e o líder escolar poder influenciar as decisões de recrutamento de professores segundo as necessidades;
- ✓ colaboração com outras escolas, de forma a poder responder aos alunos e tornarem-se parte de um todo.

Sergiovanni (2004) refere-se ao conceito de líder como “parteira”, o qual deverá servir, ao mesmo tempo, para conferir poder e permitir que os outros consigam tomar melhores decisões sobre o que é necessário, a fim de tornar a escola num sítio melhor para ensinar e aprender. Assim, o “líder parteira”, tal com está esquematizado na seguinte figura nº10, pretenderá que outras pessoas possam resolver problemas e tomar decisões.



FONTE: adaptado de Sergiovanni (2004)

FIGURA Nº10 – MELHORAR A ESCOLA

Bolívar (2012), com base na vasta investigação que tem produzido, considera que a liderança se tem tornado um dos fatores mais importantes para o sucesso educativo dos alunos. Uma liderança centrada em toda a escola pode provocar uma mudança real, pelo que o autor defende que

é interessante destacar que não existe um modelo simples de práticas de liderança eficaz, mas é possível identificar um repertório comum (valores, qualidades pessoais e interpessoais, competências, processos de tomadas de decisões, ações estratégicas) de ações que todos os diretores eficazes possuem e utilizam. Este registo, por si só, não assegura a eficácia, se não for feita combinação apropriada que – em função de um diagnóstico – se faz no seu contexto particular, respondendo às necessidades de uma escola. (Bolívar, 2012, p. 97)

PARTE 2

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Estrutura da investigação

Nesta segunda parte, começamos com o Capítulo Quatro - Metodologia e Estratégias da Investigação – que, para além das questões de investigação e das hipóteses, explicita as opções metodológicas, mais precisamente no que compete aos instrumentos de recolha e tratamento dos dados e a caracterização dos participantes.

No Capítulo Cinco, procederemos à apresentação e interpretação dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista.

No Capítulo Seis, será feita a triangulação de toda a informação, com o objetivo de responder às questões de investigação, avaliar as hipóteses colocadas e discutir os resultados obtidos em função do nosso referencial teórico.

Finalmente, nas Considerações Finais, serão tecidas algumas reflexões sobre os resultados obtidos e a apresentação de pistas para novas investigações.

Para o desenho desta investigação baseamo-nos nas questões de investigação que a seguir apresentamos, assim como em hipóteses ou conjeturas que pretendemos ver respondidas no final.

O nosso trabalho foi desenvolvido com um design/plano de investigação multimétodo, sendo desenvolvida uma investigação quantitativa, com a aplicação de inquéritos por questionário, quer para a caracterização dos participantes, quer ainda pela aplicação dos questionários de autor: o questionário dos Estilos de Liderança de Glanz (2003) e o questionário *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* de Bass e Avolio (2004).

Os inquéritos por entrevista foram realizadas a cinco diretores, servindo para avaliar as hipóteses apresentadas e enriquecer os resultados.

Questões de investigação

Começamos por reiterar as questões que foram colocadas no início da investigação, assim como as hipóteses consideradas:

- Que modelo/estilo de liderança encontramos nos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga?

Além desta questão principal, colocámos, ainda, outras questões, a saber:

- Quais os comportamentos de liderança mais característicos no conjunto de diretores?
- O modelo/estilo de liderança é influenciado pelo género, pela idade, pela formação académica, pela formação profissional, pelo tempo de permanência no agrupamento ou pelo desempenho de cargos?
- Estarão os resultados de acordo com os estudos já realizados?

Com o recurso às entrevistas semiestruturadas, elegemos um conjunto de questões mais focalizadas, mas igualmente relevantes para a nossa questão de partida:

- Qual a forma como o diretor percebe a sua própria liderança?
- Se são líderes motivados?
- Como comunicam?
- Será que a percepção de liderança dos docentes se altera consoante o contexto (rural/urbano ou pequeno/grande agrupamento)?
- O que pensam sobre o futuro das nossas escolas ser entregue a um *coach*?
- Quais pensam ser as características/virtudes que deverá ter um diretor de agrupamento?

Através dos resultados obtidos, avaliámos as seguintes hipóteses:

- Quanto maior o número de anos de exercício de cargos de gestão e de direção maior é a tendência para se desenvolver mecanismos de resistência à inovação.
- O exercício prolongado das funções de diretor induz a adoção de rotinas nas práticas de liderança que inibem a inovação e a mudança nas organizações.
- Os diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas revelam capacidade de adaptação às permanentes alterações induzidas exteriormente pelo Ministério da Educação.
- Os diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas têm consciência das competências necessárias para o desenvolvimento com eficácia das funções de liderança na realidade atual.

No final da investigação, foi possível retirar conclusões que nos permitam teorizar sobre o estilo de liderança dos diretores/gestores observados, entender como as nossas escolas e agrupamentos estão a ser conduzidos e avaliar se estamos em presença de uma gestão cada vez mais profissionalizada, com inovação e mudança nas organizações.

4.2. Desenho de investigação

A investigação seguiu um design/plano da investigação multimétodo, no qual, numa primeira fase, predominou uma abordagem quantitativa, seguido de uma segunda fase, na qual se adotou uma abordagem mais qualitativa.

Trata-se de uma investigação exploratória, a qual, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), pode assemelhar-se a uma viagem a um lugar desconhecido, servindo para desenvolver conhecimentos que poderão servir em estudos mais profundos. Para os referidos autores, neste caso, não se estabelecem hipóteses, embora se possam formular conjeturas com um cariz de hipótese que poderão ajudar nas explicações descritivas do estudo.

Ao mesmo tempo, trata-se de uma investigação descritiva, na medida em que se procurou conhecer as características e os perfis dos participantes em

estudo, quer através de elementos quantitativos, quer através de elementos qualitativos.

4.3. A escolha dos sujeitos objeto da investigação

Os participantes desta investigação foram os diretores dos agrupamentos e escolas não agrupadas dos distritos de Braga e de Viana do Castelo, num total de 94 diretores (N=94), à data de 15 de dezembro de 2012.

Destes, e como será demonstrado mais adiante, apenas participaram, efetivamente, 22 diretores do distrito de Viana do Castelo e 24 diretores do distrito de Braga (n=46).

A informação relativa ao número de diretores foi recolhida no site da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), que foi alterada a partir do dia 1 de janeiro de 2013 para Direção Regional do Norte da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

Os agrupamentos e escolas não agrupadas destes dois distritos ficam distribuídos por um espaço geográfico localizado no norte de Portugal Continental, nas chamadas NUT III. Os mapas nº1 e nº2 representam a organização administrativa por concelhos do espaço geográfico no qual se localizam as escolas e agrupamentos de escolas em estudo.



MAPA Nº1- DISTRITO DE VIANA DO CASTELO



MAPA N°2 DISTRITO DE BRAGA

O mapa nº 3 enquadra os distritos representados anteriormente, fornecendo a localização relativa do espaço geográfico em que se localizam as escolas não agrupadas e os agrupamentos cujos diretores constituíram o grupo de participantes.



MAPA N°3- MAPA POLÍTICO DE PORTUGAL (DISTRITOS)

A escolha dos participantes resultou, desde logo, da facilidade de acesso ao terreno dada a proximidade ao local de residência da investigadora, possibilitando, assim, o contacto pessoal, a facilidade de comunicação e de recolha de informação.

Por outro lado, foi importante o facto de serem dois distritos com escolas e agrupamentos de escolas com localizações geográficas que revelam uma significativa heterogeneidade (interior/litoral, espaço rural/espaço urbano) e com dimensões bastante variáveis.

A possibilidade de encontrar um grupo variado, que permitisse recolher informação mais atualizada sobre a temática e que viesse enriquecer o estudo da liderança escolar em Portugal, também se tornou uma motivação para se desenvolver a investigação neste contexto.

Apesar de não ser uma vasta área, os distritos escolhidos concentram grande número de escolas, sendo o distrito de Braga considerado como um distrito jovem, razão pela qual continua elevado o número de discentes e docentes.

A diversidade de características dos diretores estudados, com pequenos e grandes agrupamentos, escolas não agrupadas, agrupamentos com localização no litoral ou no interior e agrupamentos de localização urbana ou de localização rural, configurou um conjunto singular de participantes, com um forte potencial de informação.

Para recolha da informação sobre as características sócio-demográficas, foram aplicados inquéritos por questionário individualmente e pessoalmente a todos os directores participantes no estudo, o que nos permitiu, desde logo, o conhecimento de características pessoais dos diretores que serviram para melhor compreender o fenómeno da liderança.

Sendo a maioria das escolas de existência e construção recentes (últimos 30 anos), a maior parte dos diretores acompanhou o seu historial, tendo tido, na prática, em termos de gestão escolar, a vivência de vários projetos de gestão e liderança escolar, concretamente a fase colegial e a fase unipessoal.

O número de entrevistas refletirá 5% do número total de diretores (94), ou como anteriormente já foi referido, serão 10% do total de participantes (46). Neste caso, os directores foram escolhidos ao acaso, em função da receptividade para

colaborarem, uma vez que se verificaran certas dificuldades em conseguir colaboração para a investigação.

Relativamente aos procedimentos desenvolvidos, apesar de estarmos numa “era digital” optou-se pelo contacto pessoal e informal, na procura de uma proximidade e de um maior conhecimento do contexto real. A abordagem dos participantes foi feita sem marcação prévia, como prevenção para o tempo necessário para disponibilizar para as viagens, assim como qualquer outro contratempo.

Marcado o encontro pessoal e exposto o objetivo da visita, foi solicitada a participação na investigação através do preenchimento imediato dos inquéritos por questionário.

Quanto à aplicação dos inquéritos por entrevista, foram contactados previamente por telefone segundo uma escolha aleatória por *clusters* para ser representativa das características da população.

A investigação no terreno teve início no ano letivo 2011/2012 e ficou concluído durante o ano de 2013.

4.4. Caracterização dos agrupamentos/escolas não agrupadas

Os distritos Braga e Viana do Castelo estão localizados na zona norte litoral de Portugal Continental e apresentam uma distribuição heterogénea da população, sendo o distrito de Braga o mais populoso e com população mais jovem. No entanto, a atratividade urbana tem estado na origem do aumento da densidade populacional dos centros urbanos, com uma população mais jovem e, conseqüentemente, com mais população estudantil.

O maior número de unidades orgânicas localiza-se no distrito de Braga, com as escolas não agrupadas e os maiores agrupamentos distribuídos pelas cidades de Braga, Guimarães, Famalicão e Barcelos. No entanto, durante o decorrer desta investigação, produziram-se agregações que tiveram como consequência o aumento da dimensão territorial das unidades orgânicas, assim como o inevitável aumento do número de docentes e discentes envolvidos.

No distrito de Viana do Castelo, as maiores escolas e agrupamentos estão localizados na capital de distrito, a cidade de Viana do Castelo e ainda na vila de

Ponte de Lima. A mesma situação de agregação de escolas ocorreu por imposição legislativa, pelo que, no ano letivo de 2013/2014, a configuração da distribuição de agrupamentos será geograficamente diferente.

No entanto, a distribuição rural/urbano e litoral/interior mantém-se, havendo uma relação direta entre a dimensão dos agrupamentos e a sua localização geográfica.

No período de tempo da investigação, existe um outro fator de diversidade das unidades de estudo: as obras de recuperação e requalificação desenvolvidas nos últimos anos pela empresa Parque Escolar. Estas obras não foram aplicadas uniformemente em todos os territórios educativos, pelo que a beneficiação só aconteceu nas escolas/agrupamentos das cidades.

Assim, em termos práticos, as condições criadas, quer para alunos, quer para professores, quer mesmo para os diretores, tornaram-se diferenciadas dentro de uma mesma unidade territorial (a região norte). A interioridade acentua-se nos agrupamentos e escolas não agrupadas com localização mais rural, com diminuição de alunos e com a conseqüente diminuição da oferta formativa. A falta de atratividade dos espaços em comparação com as escolas/agrupamentos intervencionados criaram outras preocupações aos directores.

A recolha de informação *in loco* permitiu à investigadora o conhecimento presencial das características das instalações sob a alçada dos diretores estudados, tornando-se enriquecedor para a compreensão dos resultados deste estudo.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1.Caraterização sociodemográfica dos diretores dos agrupamentos/escolas não agrupadas

A caracterização individual sociodemográfica dos participantes fez-se inicialmente através de um inquérito por questionário, sendo aplicado a todos os diretores de agrupamento e escolas não agrupadas da população em estudo. Posteriormente, os dados relativos às características sociodemográficas dos diretores foram tratados com o recurso o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 20.

De acordo com a tabela nº 1, verifica-se que, do total da amostra inicial (94 diretores de agrupamento e escolas não agrupadas), participaram 46 diretores distribuídos pelos dois distritos.

TABELA Nº1- DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR DISTRITO

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
Viana do Castelo	22	47,8	47,8	47,8
Braga	24	52,2	52,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Apesar de ter havido um forte empenho no contacto individualizado e pessoal, no sentido de angariar o máximo de participantes, constatámos que um número significativo declinou a participação no estudo.

A tabela nº2 representa a distribuição dos participantes por género, o que mostra que a maioria dos diretores de agrupamento ou escolas não agrupadas da população estudada são do género masculino.

TABELA Nº2- DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR GÉNERO

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
Masculino	29	63,0	63,0	63,0
Feminino	17	37,0	37,0	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Conforme a tabela nº 3, o grupo etário que concentra o maior número de inquiridos está concentrado no grupo que compreendido entre os 50 e os 59 anos, o que configura um perfil etário que aponta para docentes na fase final da carreira, com muitos anos de serviço e experiência profissional.

TABELA Nº3 DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR GRUPO ETÁRIO

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
30 a 39 anos	1	2,2	2,2	2,2
40 a 49 anos	16	34,8	34,8	37,0
50 a 59 anos	26	56,5	56,5	93,5
60 ou mais anos	3	6,5	6,5	100,0
Total	46	100,0	100,0	

O gráfico nº1 mostra a relação entre a idade e a distribuição pelos distritos estudados.

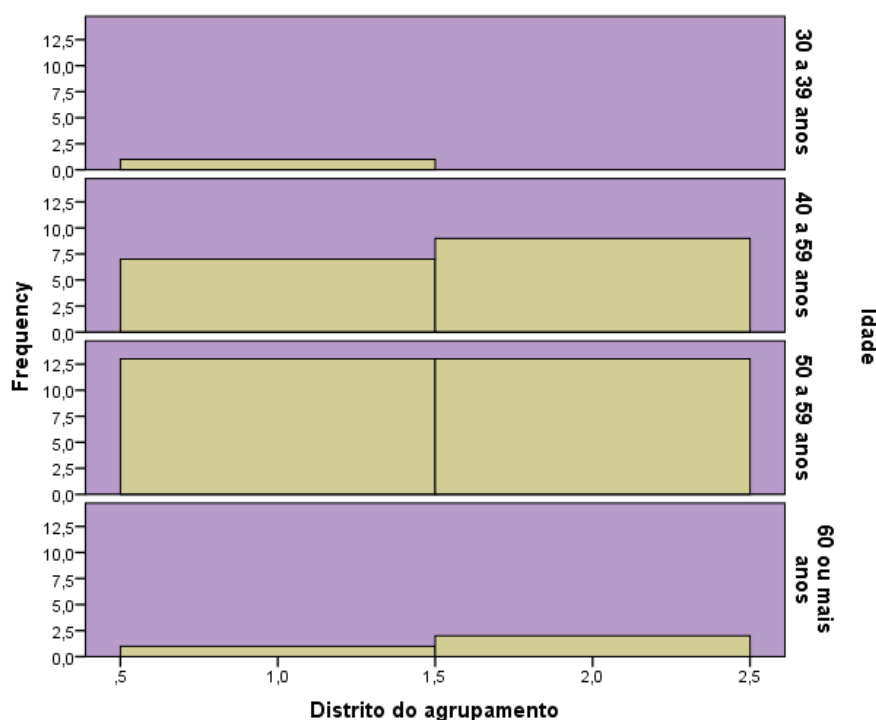


GRÁFICO Nº1- DISTRIBUIÇÃO DO Nº DE DIRETORES POR DISTRITO E GRUPO ETÁRIO

A tabela nº4 mostra que a formação inicial dos participantes é bastante diversificada, destacando-se a História (15,2%), as Artes (15,25) e as Línguas (15,2%).

TABELA Nº4-DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR ÁREA DE FORMAÇÃO INICIAL

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
Educação Física	4	8,7	8,7	8,7
História	7	15,2	15,2	23,9
Bio/Geo	4	8,7	8,7	32,6
Artes	7	15,2	15,2	47,8
Geografia	2	4,3	4,3	52,2
Filosofia	4	8,7	8,7	60,9
1ºciclo	1	2,2	2,2	63,0
Ciências da educação	1	2,2	2,2	65,2
Engenharia	5	10,9	10,9	76,1
Línguas	7	15,2	15,2	91,3
Matemática	4	8,7	8,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

A tabela seguinte nº5 reflete a distribuição dos participantes relativamente à formação em administração escolar: a maioria (84,8%) afirma ter realizado formação.

É de salientar que, nos últimos anos, tem sido o próprio Ministério da Educação e Ciência a criar formação específica para os diretores, forçando, de certa forma, a sua universalização como condição indispensável para o exercício da função.

TABELA Nº5 -FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
Sim	39	84,8	84,8	84,8
Não	7	15,2	15,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

A tabela nº 6 ilustra a situação profissional dos diretores inquiridos, sendo que todos são docentes de quadro, quer seja de escola ou de agrupamento, de acordo a tipologia de organização observada.

TABELA Nº 6 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
Quadro de escola	21	45,7	45,7	45,7
Quadro de agrupamento	25	54,3	54,3	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Relativamente à questão sobre o tempo de serviço dos diretores participantes, é perfeitamente visível na tabela nº 7 que mais de metade dos diretores já possui mais de 25 anos de serviço, o que também está de acordo com a distribuição por grupos etários apresentados na tabela nº 3.

TABELA Nº7 -TEMPO DE SERVIÇO DOS DIRETORES

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
6 a 15 anos	1	2,2	2,2	2,2
16 a 24 anos	14	30,4	30,4	32,6
25 ou mais anos	31	67,4	67,4	100,0
Total	46	100,0	100,0	

O gráfico nº2 relaciona o tempo de serviço com a distribuição por distrito analisado, o que corrobora os dados apresentados no quadro anterior, embora inexplicavelmente não surja a única situação do docente com tempo de serviço no grupo dos 6 aos 15 anos.

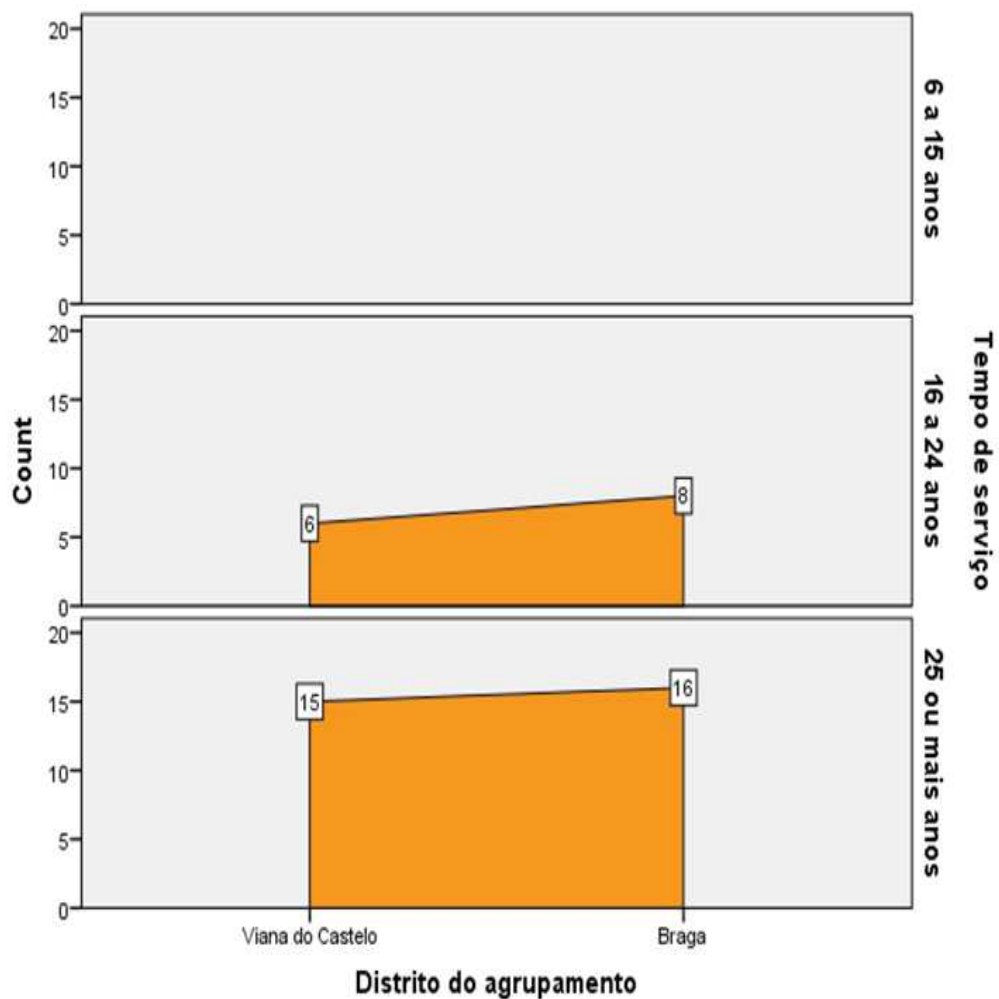


GRÁFICO N°2-DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR DISTRITO E TEMPO DE SERVIÇO

Neste caso, ainda que haja uma diferença não despreciable no número de participantes em cada um dos distritos, constata-se que Viana do Castelo apresenta um maior número de diretores com mais tempo de serviço.

Quanto à questão sobre a participação em órgãos de gestão, tais como Conselho Diretivo e Conselho Executivo, a tabela nº 8 e o gráfico nº 3 mostra que metade dos inquiridos participou nas duas formas de gestão que mais tempo perduraram na fase pós 25 de abril, o que seguramente está relacionado com a idade dos docentes e como o tempo de leccionação.

TABELA Nº8 – FEZ PARTE DE...

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
Conselho diretivo	4	8,7	8,7	8,7
Conselho executivo	12	26,1	26,1	34,8
Nenhum	2	4,3	4,3	39,1
Conselho diretivo e conselho executivo	28	60,9	60,9	100,0
Total	46	100,0	100,0	

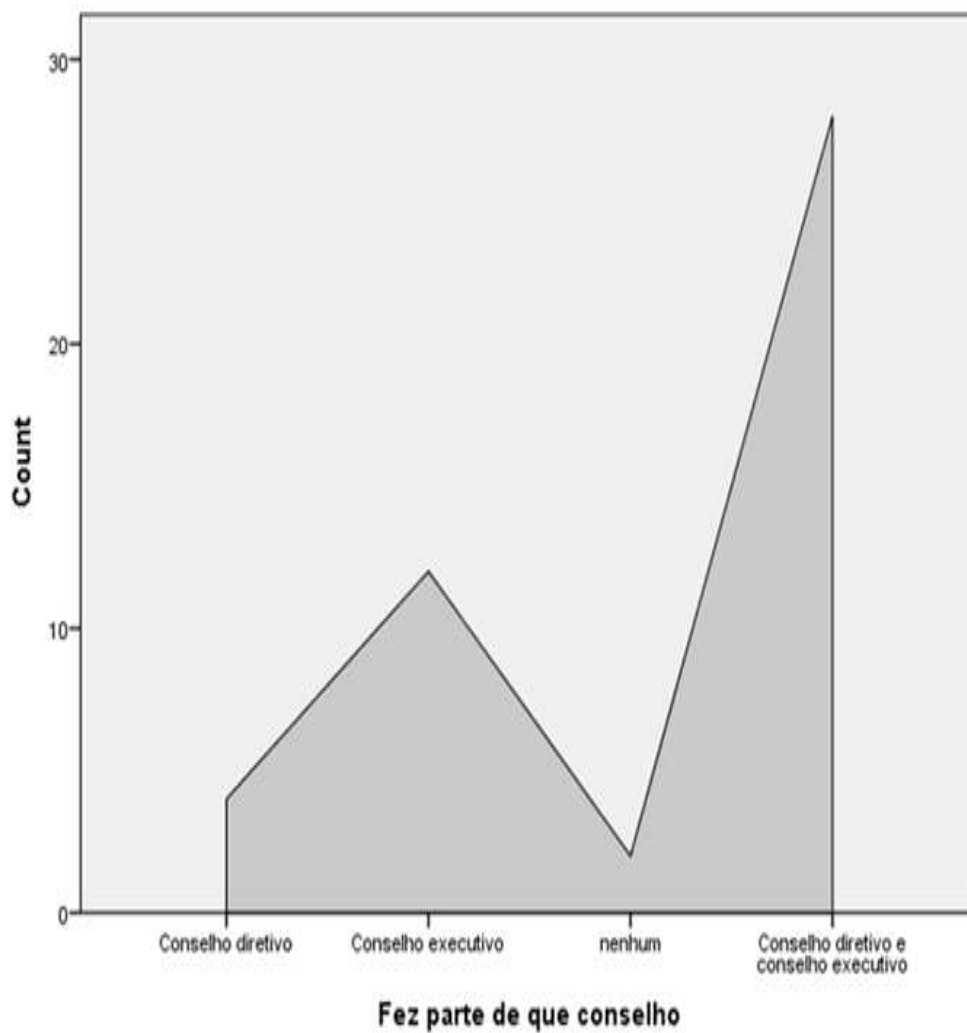


GRÁFICO Nº3-FEZ PARTE DE...

Os resultados da tabela nº8 indicam, ainda, que há 28 diretores que trabalharam nos dois modelos de gestão: conselho diretivo e executivo. Recorrendo à legislação anteriormente apresentada, é de pressupor que estes diretores ocuparam cargos de liderança desde os finais dos anos 80.

Relativamente à participação em outros órgãos (tabela nº 9), parece não haver exatidão nas respostas, uma vez que, por lei, o diretor de agrupamento ou de escola não agrupada terá, por inerência, de pertencer e presidir ao conselho administrativo. O mesmo acontece com o conselho pedagógico, no qual o diretor também é presidente por inerência.

TABELA Nº 9 -OUTROS ÓRGÃOS QUE REPRESENTA/REPRESENTOU

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
Conselho pedagógico	22	47,8	47,8	47,8
Conselho pedagógico e administrativo	11	23,9	23,9	71,7
Coordenador de departamento	1	2,2	2,2	73,9
Coordenador de dts	1	2,2	2,2	76,1
Outros	11	23,9	23,9	100,0
Total	46	100,0	100,0	

O gráfico nº 4 é relativo ao número de anos que os diretores ocuparam nos cargos de gestão, sendo notório que sensivelmente metade ocupa cargos há mais de 10 anos. De resto, cinco deles já estão em cargos de gestão há 18 anos e há dois diretores que exercem funções há 26 anos.

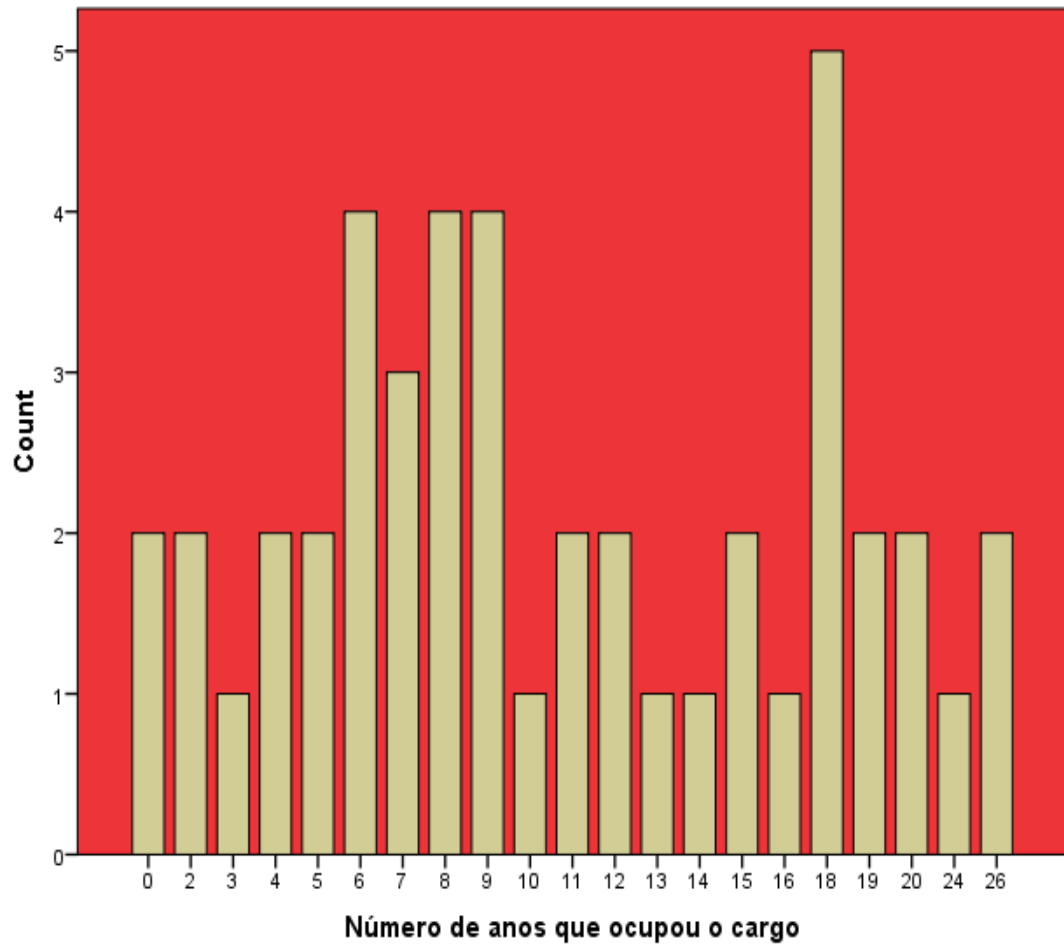


GRÁFICO Nº4-DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ANOS POR CARGO

O gráfico nº 5 revela que a maioria dos atuais diretores ocupa o cargo há 4 anos, refletindo o novo enquadramento normativo de gestão e liderança unipessoal que foi aplicada às escolas e agrupamentos em Portugal desde de 2008.

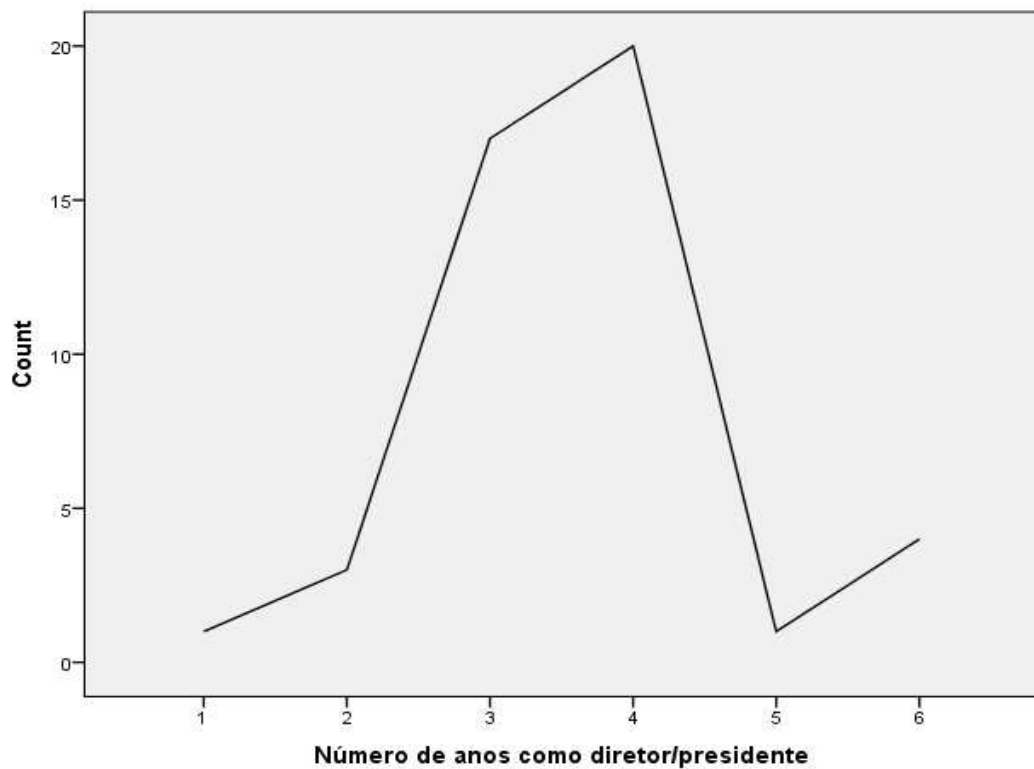


GRÁFICO Nº5-ANOS COMO DIRETOR

Segundo a tabela nº 10, verifica-se que os participantes no estudo estão, em média, há 11 anos em cargos de gestão, sendo que na nossa amostra o máximo de tempo no cargo de chefia é de 26 anos.

TABELA Nº10 - NÚMERO DE ANOS QUE OCUPOU O CARGO

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Número de anos que ocupou o cargo	46	0	26	11,11	6,773
Total	46				

5.2. Resultados da aplicação dos inquéritos por questionário

No tratamento de dados resultantes da aplicação dos dois inquéritos por questionário anteriormente citados recorreu-se a dois tipos de análise: análise descritiva e análise comparativa.

A análise descritiva está relacionada com a aplicação do primeiro inquérito por questionário de autor, uma vez que se trata de um conjunto de questões de resposta fechada e que, automaticamente, através da aplicação de uma tabela, já anteriormente apresentada no enquadramento teórico, define qual o Estilo de Liderança de cada diretor respondente.

A aplicação do segundo inquérito por questionário de autor resulta ser mais complexa, uma vez que a utilização da escala de *Likert* aumenta a dificuldade de análise dos resultados, assim como a organização das respostas e a sua categorização.

Os resultados serão apresentados em quadros resumo, ou cartografados e interpretados, procurando à nossa pergunta de partida:

- Que modelo/estilo de liderança encontramos nos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga?

Posteriormente, tentaremos responder, também, às restantes questões apresentadas, assim como às hipóteses sugeridas.

5.2.1. Modelo dos Estilos de liderança de Jeffrey Glanz

Conforme foi apresentado no enquadramento teórico, o Modelo de Estilos de Liderança de Glanz (2003) é composto por sete propostas, sendo que cada uma delas surge com características de análise psicológica.

Analisando os 46 inquéritos realizados e aplicando a grelha de análise proposta pelo autor, foi possível apurar os resultados organizados na tabela nº11, assim como os apresentados no gráfico nº 6.

TABELA Nº 11-ESTILO DE LIDERANÇA GLANZ

ESTILOS DE LIDERANÇA	Frequência absoluta	Frequência acumulada	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
Assertivo/adaptável	10	21,7	21,7	21,7
Assertivo/criativo	1	2,2	2,2	23,9
Empático/adaptável	1	2,2	2,2	26,1
Assertivo/dinâmico	2	4,3	4,3	30,4
Empático/dinâmico	20	43,5	43,5	73,9
Agressivo/dinâmico	1	2,2	2,2	76,1
Agressivo/adaptável	11	23,9	23,9	100,0
Total	46	100,0	100,0	

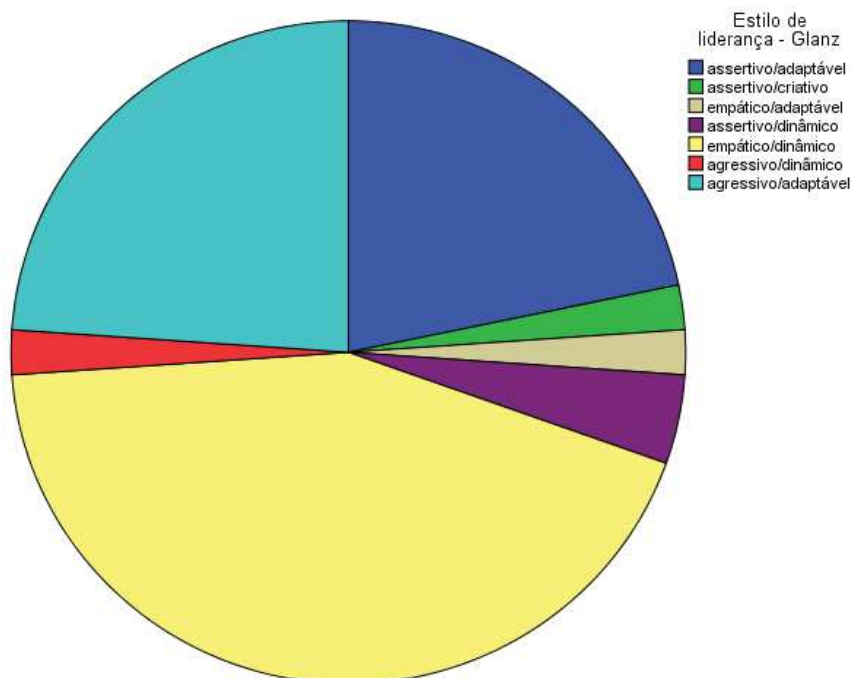


GRÁFICO Nº 6-DIRETORES POR ESTILO DE LIDERANÇA

O estilo de liderança com o maior número de diretores associados foi o estilo empático/dinâmico (20 diretores), seguido dos estilos agressivo/adaptável (11 diretores) e assertivo/ adaptável (10 diretores).

Relativamente às características destes estilos, recorda-se o seguinte:

- Empáticos dinâmicos: são *carismáticos*, sinceros, amáveis, de compaixão forte, calorosos e com bom humor;
 - independentes, intuitivos e gostam de aproximar pessoas; bons ouvintes, determinados, enérgicos e seguros;
 - com presença forte, gostam de dirigir ou controlar os outros; procrastinadores, otimistas e de fácil relacionamento; podem orientar-se por objetivos.

- Agressivos adaptáveis: são orientados por especialistas, *não são carismáticos*, mas socialmente conscientes;
 - são oportunistas, extrovertidos e dominadores; orientam-se por objetivos, são superficiais e gostam de controlar os outros;
 - adaptam-se às situações, são autoconfiantes e orientados para o sucesso.

- Assertivos adaptáveis: *não são carismáticos*, são fiáveis, trabalhadores, organizados, responsáveis, gostam de ordem, estabilidade e são excelentes profissionais;
 - são inteligentes, determinados e pragmáticos; com características de bons administradores, são pontuais, persistentes, económicos, honestos, com princípios e diligentes.

A grande diferença nos estilos está na existência, ou não, de carisma, qualidade individual e natural de um líder, conforme propõe a Teoria dos Traços. No entanto, existem características comuns aos três grandes grupos que se salientaram, tais como a determinação, o gosto de controlar ou a vontade de atingir os objetivos a que se propõem.

Na sequência destes resultados, tentou-se perceber se o género dos diretores poderia apresentar diferenças por distrito analisado (a tabela nº 12).

Num total de 46 participantes, sendo 29 do género masculino e 17 do género feminino, o distrito de Braga apresenta um maior número de diretores do género masculino.

O estilo de liderança empática dinâmica apresenta a seguinte distribuição: 13 diretores do género masculino e 7 do género feminino. Os estilos de liderança - agressivos adaptáveis, com um total de 11 participantes, a distribuírem-se da seguinte forma: 7 do género masculino e 4 do género feminino. Por fim, no estilo de liderança assertivos adaptáveis: do total de 10 diretores, 7 eram do género masculino e 3 do género feminino.

TABELA Nº 12-GÉNERO POR DISTRITO DO AGRUPAMENTO E POR ESTILO DE LIDERANÇA – GLANZ

ESTILO DE LIDERANÇA - GLANZ			DISTRITO DO AGRUPAMENTO		TOTAL
			VIANA DO CASTELO	BRAGA	
ASSERTIVO/ADAPTÁVEL	Género	masculino	0	7	7
		feminino	2	1	3
	Total		2	8	10
ASSERTIVO/CRIATIVO	Género	feminino	1		1
	Total		1		1
EMPÁTICO/ADAPTÁVEL	Género	masculino		1	1
	Total			1	1
ASSERTIVO/DINÂMICO	Género	masculino	0	1	1
		feminino	1	0	1
	Total		1	1	2
EMPÁTICO/DINÂMICO	Género	masculino	7	6	13
		feminino	4	3	7
	Total		11	9	20
AGRESSIVO/DINÂMICO	Género	feminino	1		1
	Total		1		1
AGRESSIVO/ADAPTÁVEL	Género	masculino	4	3	7
		feminino	2	2	4
	Total		6	5	11
TOTAL	Género	masculino	11	18	29
		feminino	11	6	17
	Total		22	24	46

Uma vez que o maior número de participantes é do género masculino, seria lógica esta distribuição, mas podemos concluir que a proporção entre géneros é semelhante quando analisamos os três estilos de liderança mais assinalados.

O gráfico nº 7 mostra, de uma forma mais apelativa, a distribuição por género e por distrito de cada estilo de liderança, com a cor verde a representar o género feminino e a cor azul a representar o género masculino.

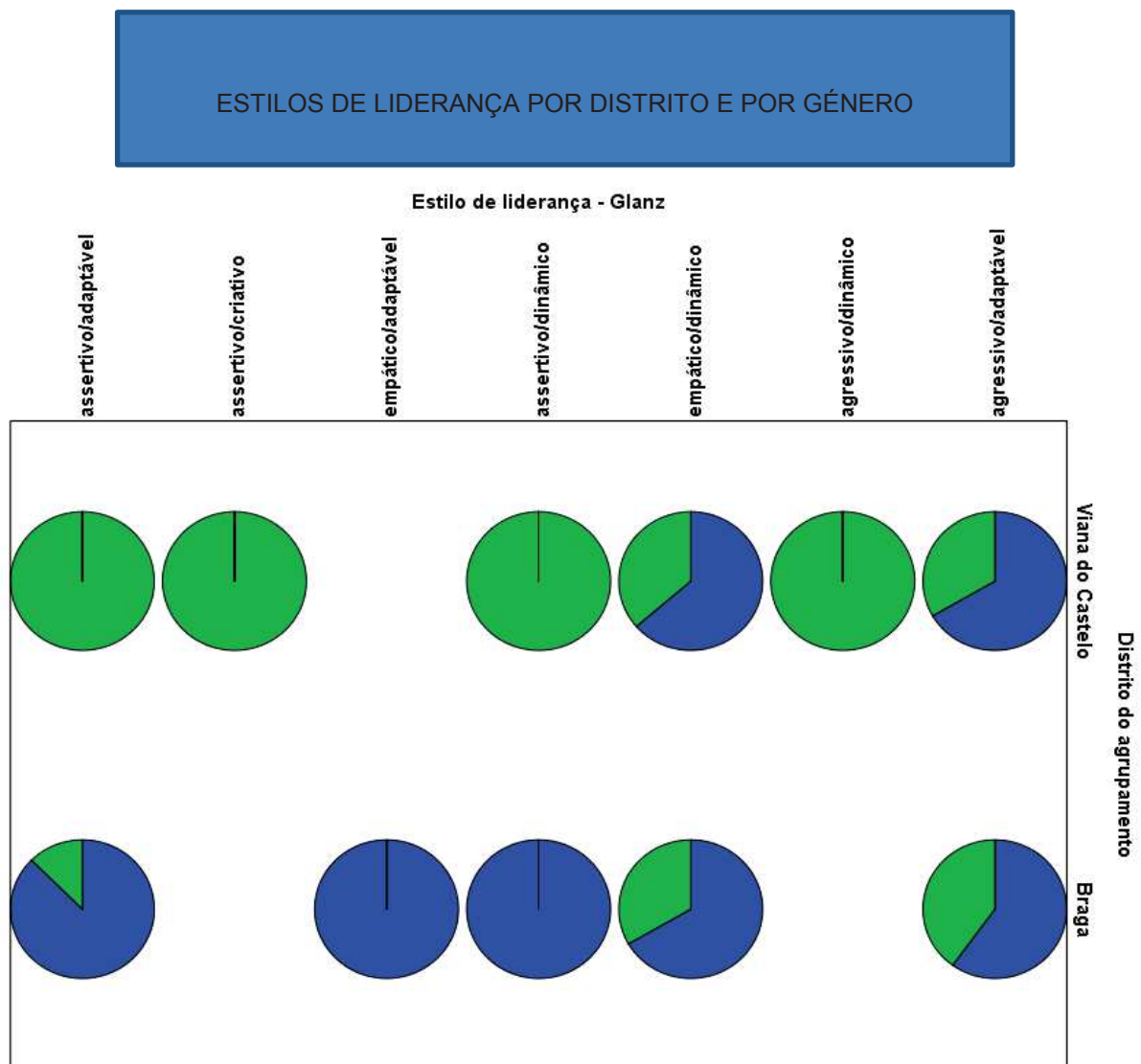


GRÁFICO Nº 7-ESTILOS DE LIDERANÇA GLANZ POR DISTRITO E POR GÉNERO

O gráfico nº 8 é outra forma de mostrar os resultados da aplicação do inquérito de Glanz (2003), ficando o registo dos três estilos de liderança que registaram a maior urdidura de personalidade.

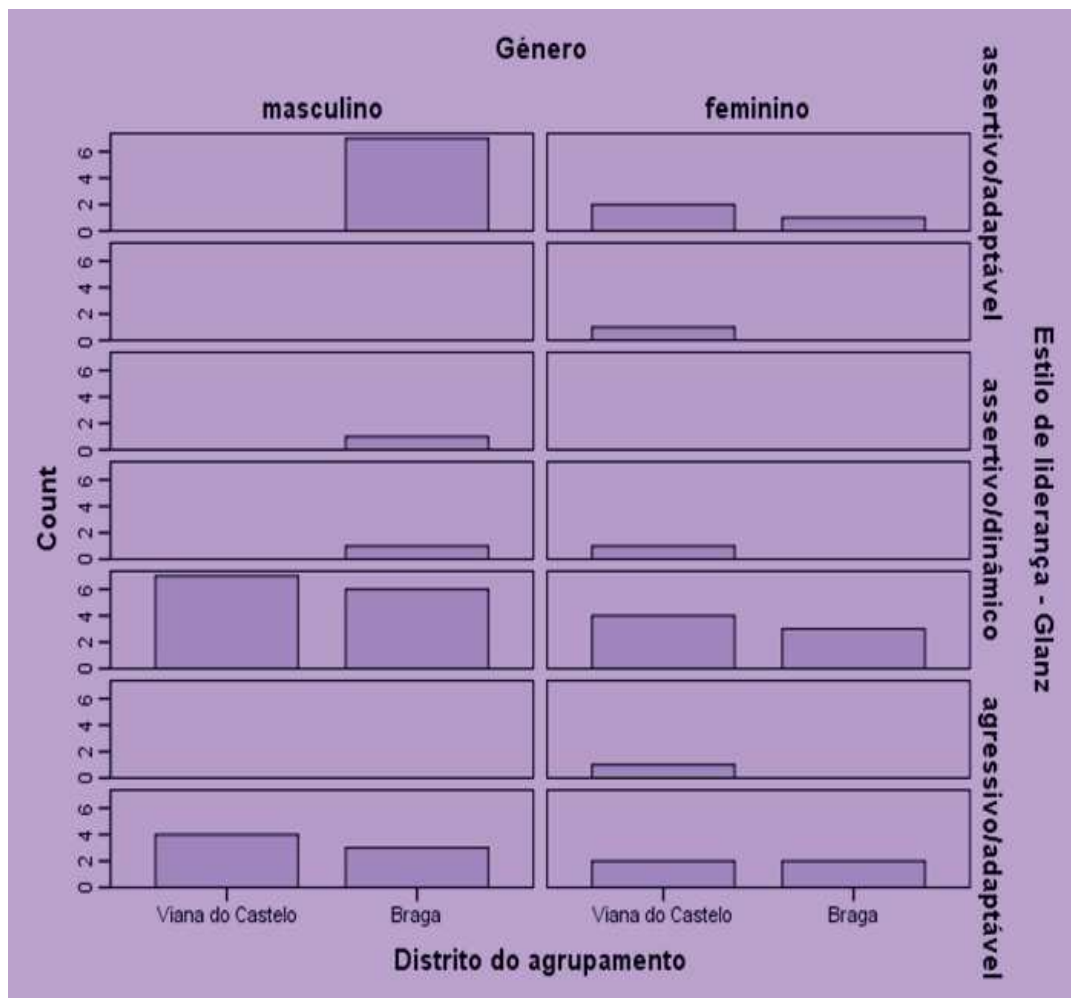


GRÁFICO Nº8-DISTRIBUIÇÃO DOS ESTILOS DE LIDERANÇA POR GÉNERO E DISTRITO

É bem visível qual o estilo de liderança dominante nos participantes estudados – empático/ dinâmico. Recordando o autor do inquérito, é de referir que existem entre 15% a 20% da população total que são pessoas genuinamente preocupados com os outros, que possuem carisma pessoal e força interior, sendo compatíveis com toda a gente.

Segundo Glanz (2003), ainda se pode acrescentar, para além das qualidades e defeitos já referidos, que um líder empático/ dinâmico ainda pode comportar o seguinte: sendo pessoas que não se deixam intimidar pelos

assertivos ou pelos agressivos, serão melhores líderes se, cumulativamente, conseguirem estabelecer prioridades, guardar algum tempo para eles próprios, com momentos de ócio e de relaxamento e usar as competências interpessoais para humanizar a burocracia escolar.

Ainda, segundo o autor, um líder empático/ dinâmico deverá:

ajudar a mitigar os efeitos do sistema educacional, fazendo usos da sua grande sensibilidade para os sentimentos das outras pessoas. Muitos professores sentem-se frustrados e maltratados pelas autoridades escolares. Pode ajudar a minorar estes sentimentos negativos, tratando as pessoas com dignidade, respeito e atenção – o que lhes é bastante fácil. Lembre-se de que representa o melhor que a escola tem para oferecer. (Glanz, 2003, p. 48)

A análise quantitativa das respostas dadas pelos participantes permitiu fazer uma análise de variabilidade, construindo um gráfico caixa de bigodes (gráfico nº9) para a variável idade cruzada com a variável estilos de liderança.

Todos os resultados apurados resultam do cruzamento das variáveis, ou seja, o número de diretores em cada classe etária proposta e os estilos de liderança com maior número de diretores.

As caixas relativas aos três estilos de liderança com mais participantes, respetivamente, assertivo/adaptável (10), empático/dinâmico (20) e agressivo adaptável (11), representam o valor da mediana (3/4/4). O valor da mediana é o que divide em duas metades iguais o número de observações, ocupando a posição central. A distância entre o valor das medianas e as extremidades refletem as distribuição das idades dos respondentes e, em consequência, a sua variabilidade.

Para além dos valores isolados (25 e 2), as extremidades estendem-se ao maior e menor valor observado para cada estilo de liderança. Os valores isolados correspondem a participantes com idades distantes da mediana. Estes valores correspondem à ordem pela qual foram introduzidos no programa SPSS.

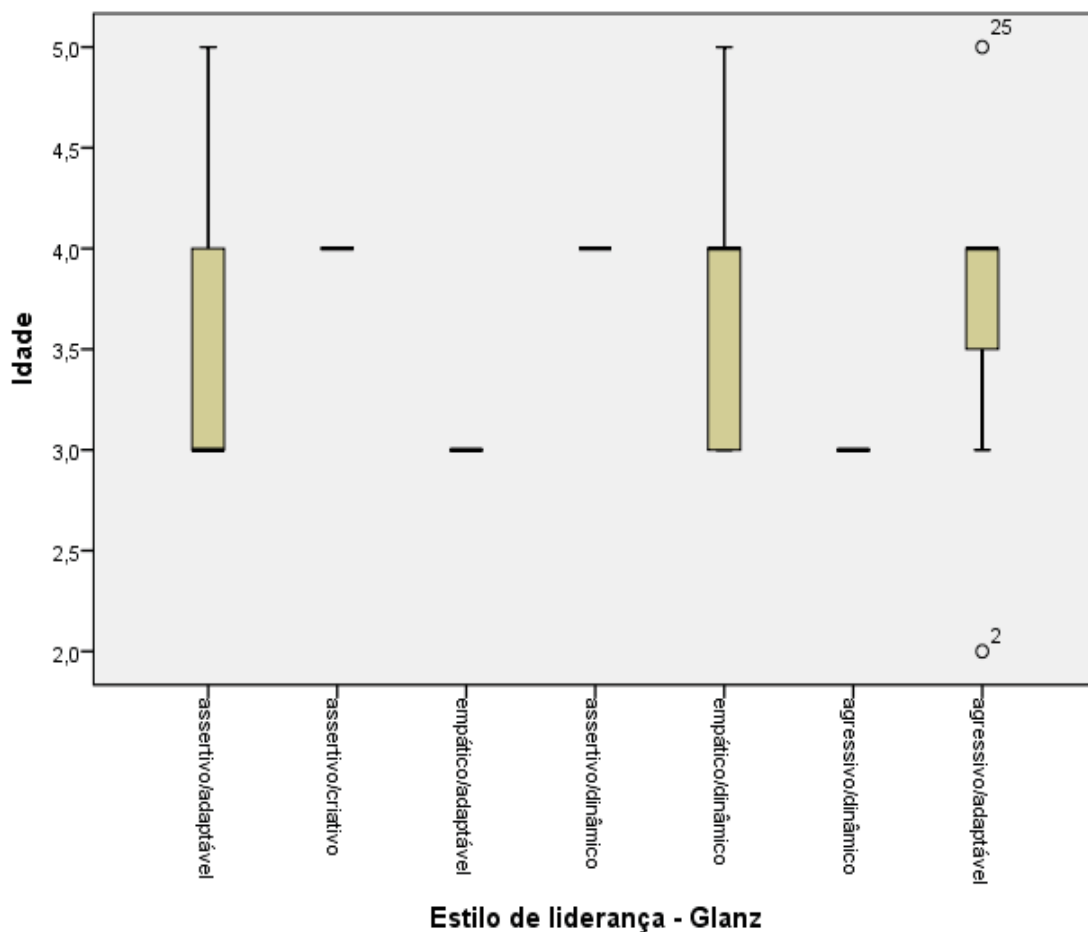


GRÁFICO N°9- CAIXA DE BIGODES (RELAÇÃO ENTRE IDADE E ESTILOS DE LIDERANÇA)

Usando o mesmo programa, elaborámos uma tabela resumo (tabela nº 13), com as várias medidas da estatística descritiva referidas aos três estilos de liderança que mais se destacaram. Os principais resultados são os seguintes:

- a média dos diretores por estilo de liderança varia entre o valor mais elevado entre 3,75 e 3,50;
- o valor das medianas é igual nos empáticos/dinâmicos e nos agressivos/adaptáveis; menor nos assertivos/adaptáveis;
- a média aparada (*Trimmed Mean*) exclui os valores mais elevados, assim como os mais baixos. Na média aparada a 5%, apenas são considerados 90% dos casos, no centro da distribuição, excluindo-se os 5% do extremo superior e os 5% do extremo inferior;
- o desvio padrão mais elevado pertence ao estilo empático/dinâmico.
- a linha *Range* dá-nos a amplitude mínima.

TABELA Nº 13- ESTATÍSTICA DESCRITIVA (RESULTADOS POR ESTILO DE LIDERANÇA)

ESTILO DE LIDERANÇA - GLANZ			Statistic	Std. Error
assertivo/adaptável	Mean		3,50	,224
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,99	
		Upper Bound	4,01	
	5% Trimmed Mean		3,44	
	Median		3,00	
	Variance		,500	
	Std. Deviation		,707	
	Minimum		3	
	Maximum		5	
	Range		2	
	Interquartile Range		1	
	Skewness		1,179	,687
	Kurtosis		,571	1,334
	empático/dinâmico	Mean		3,75
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	3,49	
		Upper Bound	4,01	
5% Trimmed Mean			3,72	
Median			4,00	
Variance			,303	
Std. Deviation			,550	
Minimum			3	
Maximum			5	
Range			2	
Interquartile Range			1	
Skewness			-,132	,512
Kurtosis			-,076	,992
agressivo/adaptável		Mean		3,73
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,20	
		Upper Bound	4,26	
	5% Trimmed Mean		3,75	
	Median		4,00	
	Variance		,618	
	Std. Deviation		,786	
	Minimum		2	
	Maximum		5	
	Range		3	
	Interquartile Range		1	
	Skewness		-,935	,661
	Kurtosis		1,649	1,279

A tabela nº 14 mostra os valores das variáveis idade, de categoria ordinal e a variável estilo de liderança, de categoria nominal.

TABELA Nº 14-IDADE /ESTILO DE LIDERANÇA GLANZ (CROSSTABULATION)

	ESTILO DE LIDERANÇA - GLANZ							Total
	Assertivo/ adaptável	Assertivo/ criativo	Empático/ adaptável	Assertivo/ dinâmico	Empático/ dinâmico	Agressivo/ dinâmico	Agressivo/ adaptável	
30 a 39 anos	0	0	0	0	0	0	1	1
40 a 49 anos	6	0	1	0	6	1	2	16
50 a 59 anos	3	1	0	2	13	0	7	26
60 ou mais anos	1	0	0	0	1	0	1	3
Total	10	1	1	2	20	1	11	46

5.2.2. Modelo *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* de Bass e Avolio

O MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*) foi um dos instrumentos utilizados para a recolha de dados. Este instrumento começou a ser desenvolvido por Bass (1985) com o objetivo de aceder aos estilos transformacional e transacional da liderança. Embora a forma original do instrumento possuísse 73 itens, na presente investigação foi utilizada uma versão traduzida para português (Oliveira, 2007), composta por 45 itens, 9 fatores/categorias para os modelos de liderança, divididos em:

- 5 categorias na Liderança Transformacional: Influência Idealizada (atributos), Influência Idealizada (comportamentos), Motivação Inspiradora, Estimulação Intelectual e Consideração Individualizada;

- 2 categorias na Liderança Transacional surgem duas categorias: Reforço Contingente e Gestão por Exceção Ativa;

- 2 categorias na Liderança *Laissez-Faire*: Gestão por Exceção Passiva e Ausência de Liderança.

- 3 categorias nos Resultados de Liderança:: Esforço Extra, Eficácia e Satisfação.

Para ser avaliada a consistência interna das várias categorias, foi aplicado o cálculo do *Alpha de Cronbach*, sendo esta uma das medidas mais usadas na verificação da consistência interna de um grupo de itens que medem uma mesma característica com igual número de níveis categorizados no mesmo sentido, como é o caso.

TABELA Nº 15 – VALOR DO *ALPHA* DE *CRONBACH* E CONSISTÊNCIA INTERNA.

VALOR DO <i>ALPHA</i> DE <i>CRONBACH</i>	CONSISTÊNCIA INTERNA
Superior a 0,9	Muito boa
Entre 0,8 e 0,9	Boa
Entre 0,7 e 0,8	Razoável
Entre 0,6 e 0,7	Fraca
Inferior a 0,6	Inadmissível

A análise da tabela nº 16 permite-nos avaliar a consistência interna através do *Alpha de Cronbach*.

Assim, verificamos que o atributo 25 –*Exibo um sentido de poder e de confiança*, inserido na categoria IIA – Influência Idealizada (atributos), foi o revelou o valor médio mais elevado. O atributo 6 – *Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes*, inserido na categoria IIB – Influência Idealizada (comportamentos) apresenta o maior valor na escala de variância. O atributo 13 – *Falo com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar*, inserido na categoria MI – Motivação Inspiradora, apresenta o maior valor de correlação.

TABELA Nº 16 - CATEGORIAS/ATRIBUTOS DA LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
MLQ_10	61,20	61,894	,355	,866
MLQ_18	60,72	62,207	,486	,859
MLQ_21	60,72	61,629	,565	,857
MLQ_25	61,67	62,225	,330	,867
MLQ_6	61,04	65,554	,144	,873
MLQ_14	60,70	59,905	,635	,853
MLQ_23	60,43	63,851	,566	,859
MLQ_34	60,74	60,864	,611	,855
MLQ_9	61,13	60,738	,464	,860
MLQ_13	60,63	60,416	,669	,853
MLQ_26	61,04	61,998	,416	,862
MLQ_36	60,59	61,981	,661	,855
MLQ_2	60,61	64,021	,404	,862
MLQ_8	60,70	63,016	,485	,860
MLQ_30	60,91	62,126	,667	,855
MLQ_32	60,89	62,410	,619	,856
MLQ_15	61,04	62,220	,471	,860
MLQ_19	60,67	62,669	,321	,867
MLQ_29	60,57	61,807	,599	,856
MLQ_31	61,65	62,454	,324	,867

Para o *Alpha de Cronbach*, o valor máximo de ,873 foi para o atributo 6 – *Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes*. Sobre os restantes valores calculados para os fatores/categorias da Liderança Transformacional que se situam entre ,853 até ao máximo apresentado, revelando uma boa consistência interna dos itens que compõem o conjunto de fatores.

Nas tabelas seguintes, números 17, 18, 19, 20 e 21, assim como nos gráficos correspondentes números 10, 11, 12, 13 e 14 representam os cinco fatores/categorias, correspondentes à Liderança Transformacional.

A distribuição percentual que resultou da aplicação do inquérito foi calculada para os itens integrantes de cada fator/categoria.

Por ordem, foram calculados os itens que correspondem ao fator/categoria da Influência Idealizada – Atributos –IIA.

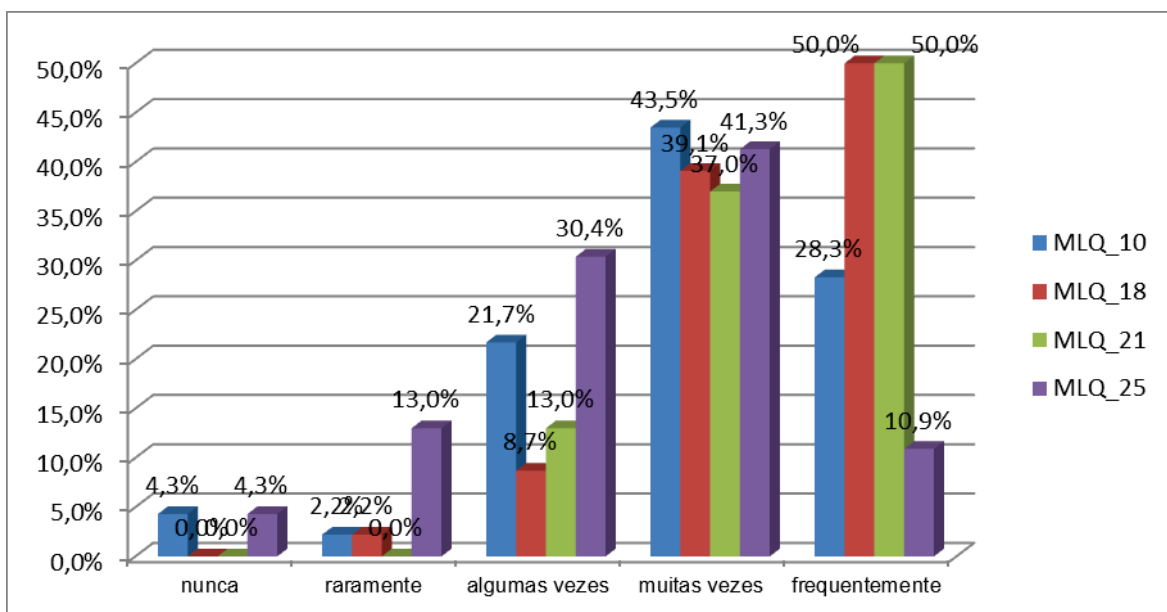
Na tabela nº 17 e no gráfico nº 10 estão calculados e representados os resultados para este fator/categoria. Da leitura destes resultados depreende-se que existem dois itens (MLQ 18 e MLQ 21), respetivamente “*Vou para além dos meus próprios interesses para bem do grupo*” e “*Ajo de forma a ganhar o respeito dos outros*” que contabilizaram 50% das respostas, na escala frequentemente.

Entretanto, outros dois ficam, respetivamente, na escala “muitas vezes” e com valores de 43,5% e 41,3%, com o seguinte significado: “*Faço os outros sentirem-se bem por estarem associados a mim*” e “*Exibo um sentido de poder e de confiança*”.

TABELA Nº 17- IIA – INFLUÊNCIA IDEALIZADA – ATRIBUTOS

	MLQ_10	MLQ_18	MLQ_21	MLQ_25
NUNCA	4,3%	0,0%	0,0%	4,3%
RARAMENTE	2,2%	2,2%	0,0%	13,0%
ALGUMAS VEZES	21,7%	8,7%	13,0%	30,4%
MUITAS VEZES	43,5%	39,1%	37,0%	41,3%
FREQUENTEMENTE	28,3%	50,0%	50,0%	10,9%

GRÁFICO Nº10 - % DE IIA – INFLUÊNCIA IDEALIZADA – ATRIBUTOS



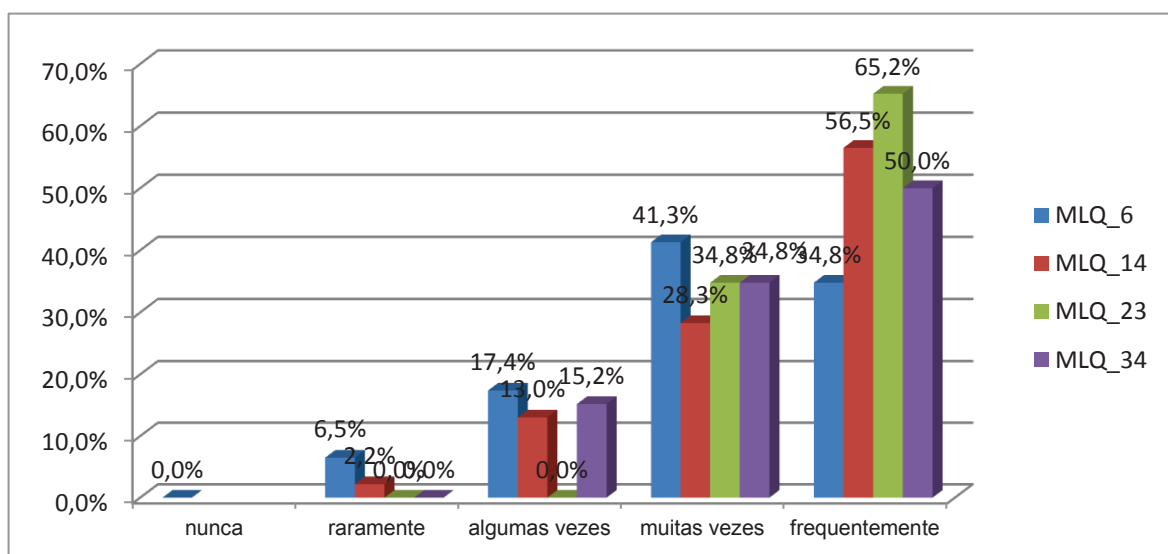
Na tabela nº 18 e no gráfico nº 11 estão calculados e representados os resultados do fator/categoria Influência Idealizada – Comportamentos – IIB. A leitura dos resultados demonstra que o item que mais resposta registou (MLQ 23), na escala “frequentemente”, foi: *“Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões”*.

Neste fator, os dois itens que também apresentaram valores percentuais altos foram: (MLQ 14) *“Realço a importância de se ter um forte sentido de missão”* e (MLQ 34) *“Ênfase a importância de se ter um sentido de missão coletivo”*, com as percentagens de 56,5% e 50,0%, respetivamente.

TABELA Nº 18- IIB – INFLUÊNCIA IDEALIZADA- COMPORTAMENTOS

	MLQ_6	MLQ_14	MLQ_23	MLQ_34
NUNCA	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
RARAMENTE	6,5%	2,2%	0,0%	0,0%
ALGUMAS VEZES	17,4%	13,0%	0,0%	15,2%
MUITAS VEZES	41,3%	28,3%	34,8%	34,8%
FREQUENTEMENTE	34,8%	56,5%	65,2%	50,0%

GRÁFICO Nº11 - % DE IIB – INFLUÊNCIA IDEALIZADA – COMPORTAMENTOS



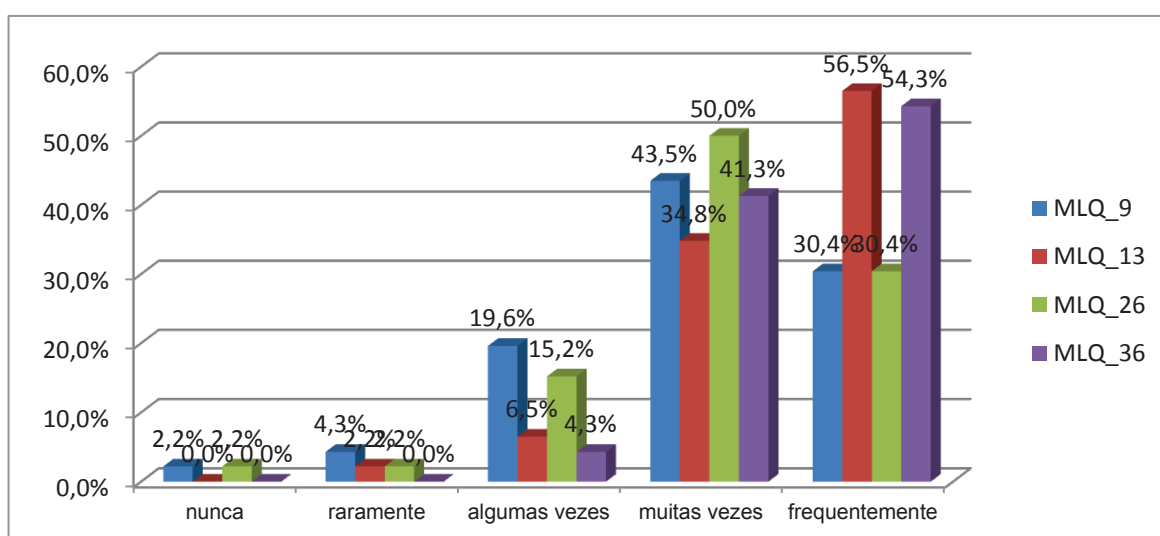
Na tabela nº 19 e no gráfico nº 12 estão calculados e representados os resultados do fator/categoria IM – Motivação Inspiradora. Os resultados resultantes para este fator/categoria foram: o item (MLQ 13), que obteve o maior número de respostas na escala “frequentemente” com a afirmação “*Falo com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar*”.

Também se registou um valor elevado, 54,3%, na escala “frequentemente” com o item (MLQ 36), respetivamente “*Expresso confiança de que os objetivos sejam alcançados*”. No entanto, o item (MLQ 26), com a afirmação, “*Apresento uma missão motivadora do futuro*” apresentou-se com uma percentagem de 50,0% na escala “muitas vezes”.

TABELA Nº 19 - IM – MOTIVAÇÃO INSPIRADORA

	MLQ_9	MLQ_13	MLQ_26	MLQ_36
NUNCA	2,2%	0,0%	2,2%	0,0%
RARAMENTE	4,3%	2,2%	2,2%	0,0%
ALGUMAS VEZES	19,6%	6,5%	15,2%	4,3%
MUITAS VEZES	43,5%	34,8%	50,0%	41,3%
FREQUENTEMENTE	30,4%	56,5%	30,4%	54,3%

GRÁFICO Nº 12 - % DE IM – MOTIVAÇÃO INSPIRADORA



Na tabela nº 20 e no gráfico nº 13 estão calculados e representados os resultados do fator/categoria IS – Estimulação Intelectual. Para este fator/categoria, o item (MLQ 2) foi o que mais resposta registou na escala “frequentemente” com a afirmação *“Reflico sobre críticas que me são feitas e verifico se são ou não adequadas”* e uma percentagem de 54,3%

Na mesma escala, ficou seguido do item (MLQ 8) *“Procuro perspectivas diferentes ao solucionar os problemas”*, com uma percentagem de 48,8%, respetivamente.

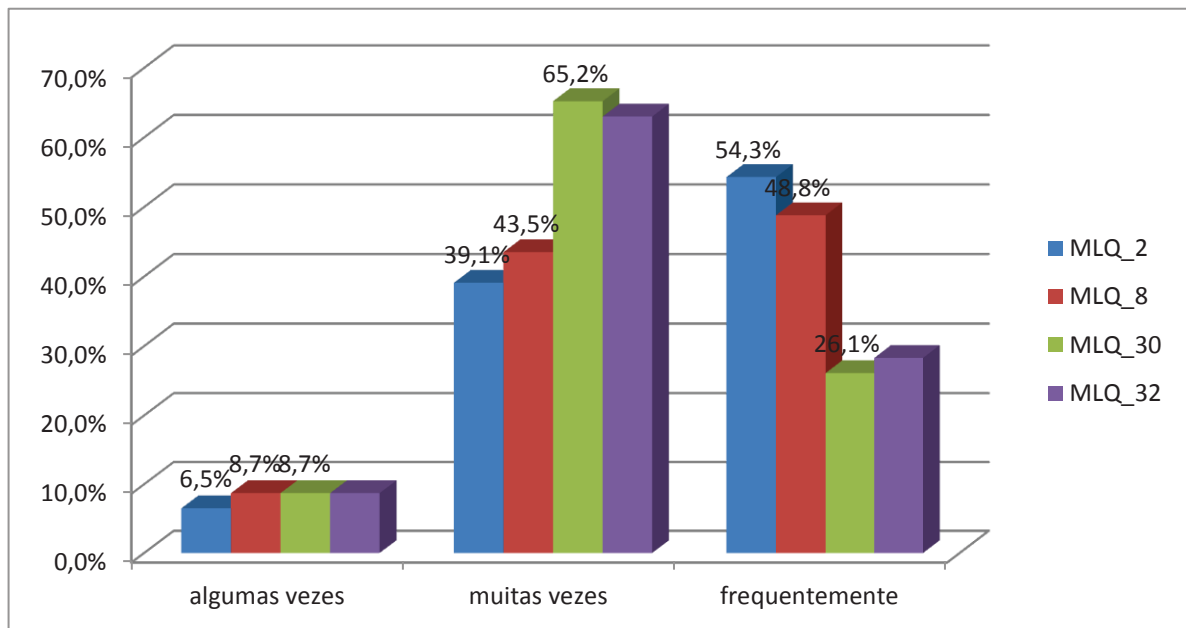
No entanto, verificaram-se dois itens (MLQ 30 e MLQ 32) - *“Faço com que os outros vejam os problemas de várias e diferentes perspectivas”* e *“Atraso a resposta a questões urgentes”*, com valores elevados e consideráveis, respetivamente de 65,2% e de 63,0% na escala “muitas vezes”.

TABELA Nº 20- IS – ESTIMULAÇÃO INTELECTUAL

	MLQ_2	MLQ_8	MLQ_30	MLQ_32
NUNCA	0,0	0,0	0,0	0,0
RARAMENTE	0,0	0,0	0,0	0,0
ALGUMAS VEZES	6,5%	8,7%	8,7%	8,7%
MUITAS VEZES	39,1%	43,5%	65,2%	63,0%
FREQUENTEMENTE	54,3%	48,8%	26,1%	28,3%

O gráfico correspondente à tabela anterior (gráfico nº13) representa apenas os três níveis da escala que registaram respostas dos participantes, relativamente aos itens analisados.

GRÁFICO Nº13 - % DE IS - ESTIMULAÇÃO INTELECTUAL



O fator/categoria IC – Consideração Individualizada, aparece analisado na tabela nº 21 e no gráfico nº 14.

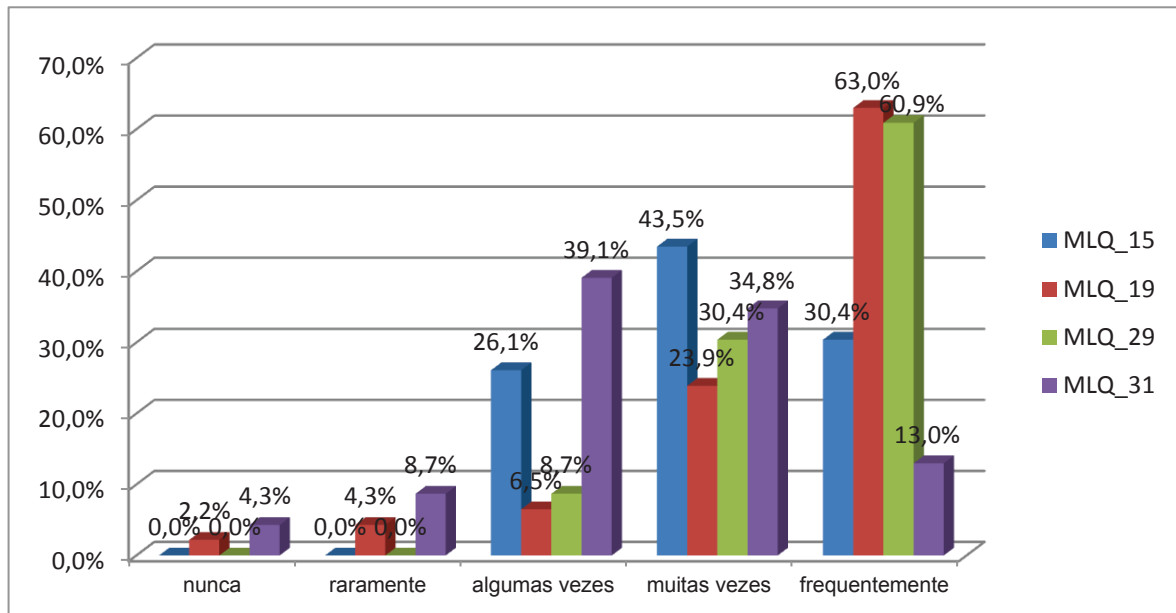
TABELA Nº 21- IC – CONSIDERAÇÃO INDIVIDUALIZADA

	MLQ_15	MLQ_19	MLQ_29	MLQ_31
NUNCA	0,0%	2,2%	0,0%	4,3%
RARAMENTE	0,0%	4,3%	0,0%	8,7%
ALGUMAS VEZES	26,1%	6,5%	8,7%	39,1%
MUITAS VEZES	43,5%	23,9%	30,4%	34,8%
FREQUENTEMENTE	30,4%	63,0%	60,9%	13,0%

Assim, o item (MLQ 19), com uma percentagem de 63,0%, foi o que mais respostas registou na escala “frequentemente” com a afirmação “*Trato os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo*”.

Neste fator, o item que uma percentagem elevada na escala “frequentemente” é o (MLQ 29) “*Considero cada indivíduo como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes das dos outros*”.

GRÁFICO Nº14 - % DE IC – CONSIDERAÇÃO INDIVIDUALIZADA



Na tabela nº 22, podemos constatar as categorias e atributos relacionados com a Liderança Transacional:

- o atributo 1 – *Dou apoio aos outros em troca dos seus esforços*, inserido na categoria Reforço Contingente (CR) foi o que revelou o valor médio mais elevado;
- o atributo 16 – *Torno claro o que cada um pode esperar quando os objetivos de desempenho são atingidos*, inserido na categoria Reforço Contingente (CR), apresenta o maior valor na escala de variância;
- o atributo 22 – *Concentro a minha total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas*, inserido na categoria Gestão por Exceção –ativa –(MBEA), apresenta o maior valor de correlação.

Na análise do *Alpha de Cronbach* para a Liderança Transacional, o valor máximo foi de **,742** entre os restantes calculados para os fatores/categorias da Liderança Transacional que se situam entre **,528** até ao máximo apresentado e

revelam uma consistência interna dos itens que varia entre o razoável e o inadmissível.

Este valor máximo resultou ser o item nº 1 – *Dou apoio aos outros em troca dos seus esforços* e é menor do que o calculado para a Liderança Transformacional.

TABELA Nº 22- CATEGORIAS/ATRIBUTOS DA LIDERANÇA TRANSACIONAL

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
MLQ_1	18,30	19,372	-,033	,742
MLQ_11	17,61	16,599	,414	,600
MLQ_16	17,26	19,486	,153	,655
MLQ_35	16,61	19,177	,223	,644
MLQ_4	17,91	14,614	,500	,568
MLQ_22	18,11	14,099	,635	,528
MLQ_24	17,57	15,896	,615	,558
MLQ_27	17,85	15,776	,423	,595

Nas tabelas nº 23 e 24, assim como nos gráficos correspondentes nº 15 e 16, surgem os resultados dos dois fatores/categorias correspondentes à Liderança Transacional.

A distribuição percentual, que resultou da aplicação do inquérito, foi calculada para os itens integrantes de cada fator/categoria. Assim, por ordem, foram calculados os itens que estão atribuídos aos fatores/categorias, Reforço Contingente e Gestão por Exceção – Ativa – MBEA.

O item (MLQ 35) *“Exprimo satisfação quando os outros correspondem às expectativas”*, é o que surge com a maior percentagem (65,2%) de respostas na escala “frequentemente”. Segue-se o item (MLQ16) *“Torno claro o que cada um pode esperar quando os objetivos de desempenho são atingidos”*, com uma percentagem de 60,9%, mas na escala “muitas vezes”.

Para o fator/categoria Gestão por Exceção – Ativa – MBEA, os itens analisados foram o MLQ 4; MLQ 22, MLQ 24 e o MLQ 27

Verificou-se que nenhum item se destacou excecionalmente, havendo uma proliferação de respostas, embora se possam relembrar as afirmações relativas às maiores percentagens, a saber:

“ Foco a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras – MLQ 4”;

“Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas – MLQ 22”;

“Mantenho-me a par de todos os erros – MLQ 24”

“Dirijo a minha atenção para as falhas a fim de atingir os objetivos – MLQ 27”.

TABELA Nº 23 – CR – REFORÇO CONTINGENTE

	MLQ_1	MLQ_11	MLQ_16	MLQ_35
NUNCA	26,1%	4,3%	0,0%	0,0%
RARAMENTE	13,0%	8,7%	4,3%	2,2%
ALGUMAS VEZES	23,9%	28,3%	17,4%	4,3%
MUITAS VEZES	21,7%	43,5%	60,9%	28,3%
FREQUENTEMENTE	15,2%	15,2%	17,4%	65,2%

TABELA Nº 24- MBEA – GESTÃO POR EXCEÇÃO - ATIVA

	MLQ_4	MLQ_22	MLQ_24	MLQ_27
NUNCA	10,9%	8,7%	0,0%	6,5%
RARAMENTE	13,0%	26,1%	13,0%	19,6%
ALGUMAS VEZES	37,0%	26,1%	26,1%	23,9%
MUITAS VEZES	17,4%	28,3%	47,8%	34,8%
FREQUENTEMENTE	21,7%	10,9%	13,0%	15,2%

GRÁFICO Nº15 - % DE CR – REFORÇO CONTINGENTE

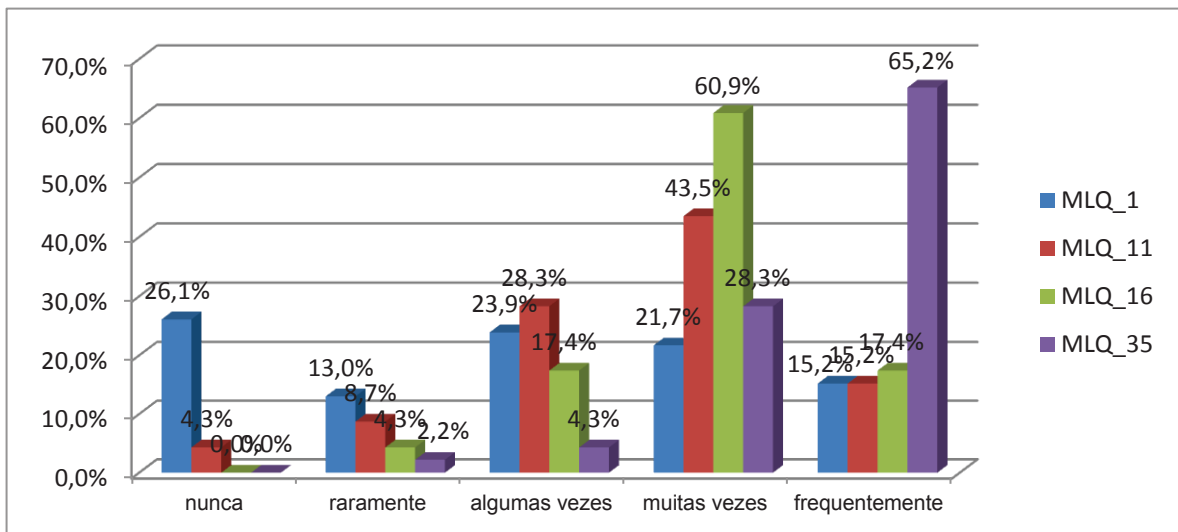
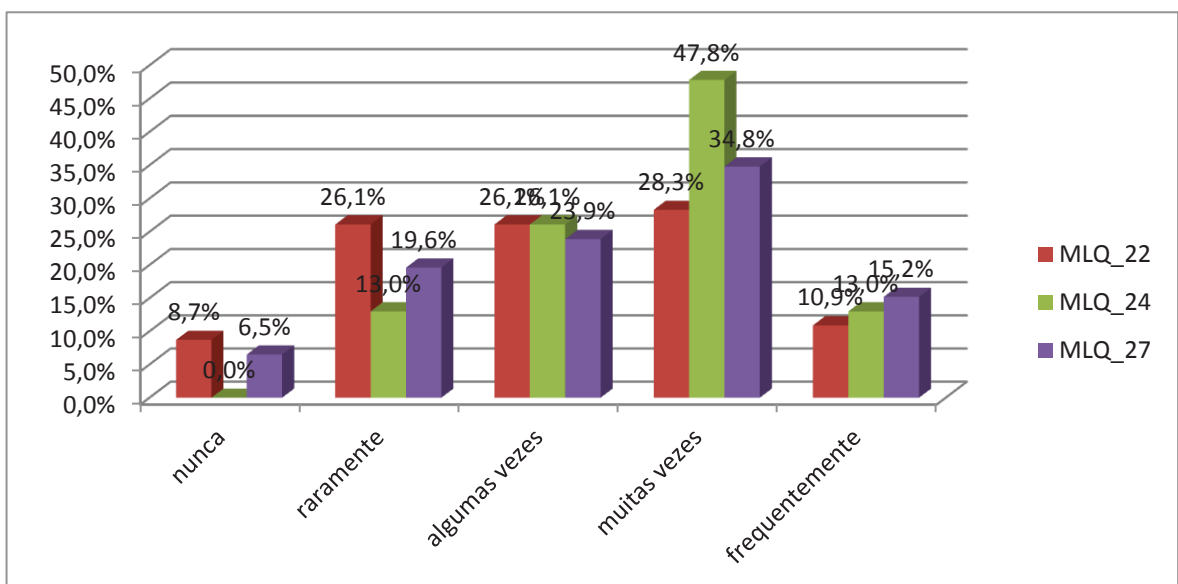


GRÁFICO Nº16 - % DE MBEA – GESTÃO POR EXCEÇÃO - ATIVA



Na tabela nº 25, na qual aparecem as categorias e atributos relacionados com a Liderança *Laissez-Faire*, verificamos que o atributo 12 –“*Espero que algo de mal aconteça para começar a agir*”, inserido na categoria Gestão por Exceção

– Passiva, foi o que revelou o valor médio mais elevado, assim como o maior valor na escala de variância e a menor correlação. O atributo 3 – “*Não interfiro em problemas até ao momento em que eles se tornem sérios*” é aquele que apresenta uma maior correlação.

TABELA Nº 25- CATEGORIAS/ATRIBUTOS DA LIDERANÇA LAISSEZ-FAIRE

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
MLQ_3	4,74	11,397	,502	,649
MLQ_12	5,48	13,811	,165	,707
MLQ_17	4,13	11,049	,335	,691
MLQ_20	5,41	11,759	,450	,660
MLQ_5	5,00	10,533	,466	,653
MLQ_7	5,09	11,326	,418	,665
MLQ_28	5,15	10,443	,447	,659
MLQ_33	5,17	12,636	,380	,678

Na análise do *Alpha de Cronbach* para a Liderança *Laissez-Faire*, o valor máximo foi de ,707 e os restantes calculados para os fatores/categorias da Liderança Transformacional que se situam entre ,649 até ao máximo apresentado, revelam uma consistência interna dos itens que variam entre o fraco e o razoável

Para o tipo de Liderança *Laissez-Faire*, foram calculados os itens que estão atribuídos aos fatores/categorias Gestão por Exceção – Passiva – MBEP e o LF – Ausência de Liderança. De acordo com a tabela nº26 e o gráfico nº 17, constata-se que os maiores valores, em termos relativos, aparecem nos níveis de escala mais baixos.

Por outro lado, contrariamente ao verificado nos itens que caracterizam os outros estilos de liderança, aparecem três - MLQ 3, MLQ 12 e MLQ20 com o valor de 0,0% na escala “frequentemente”. O item (MLQ20) “*Espero que os problemas se tornem crónicos antes de agir*” é o que surge com a maior percentagem (76,1%) de respostas na escala “nunca”. O item (MLQ12) “*Espero que algo de*

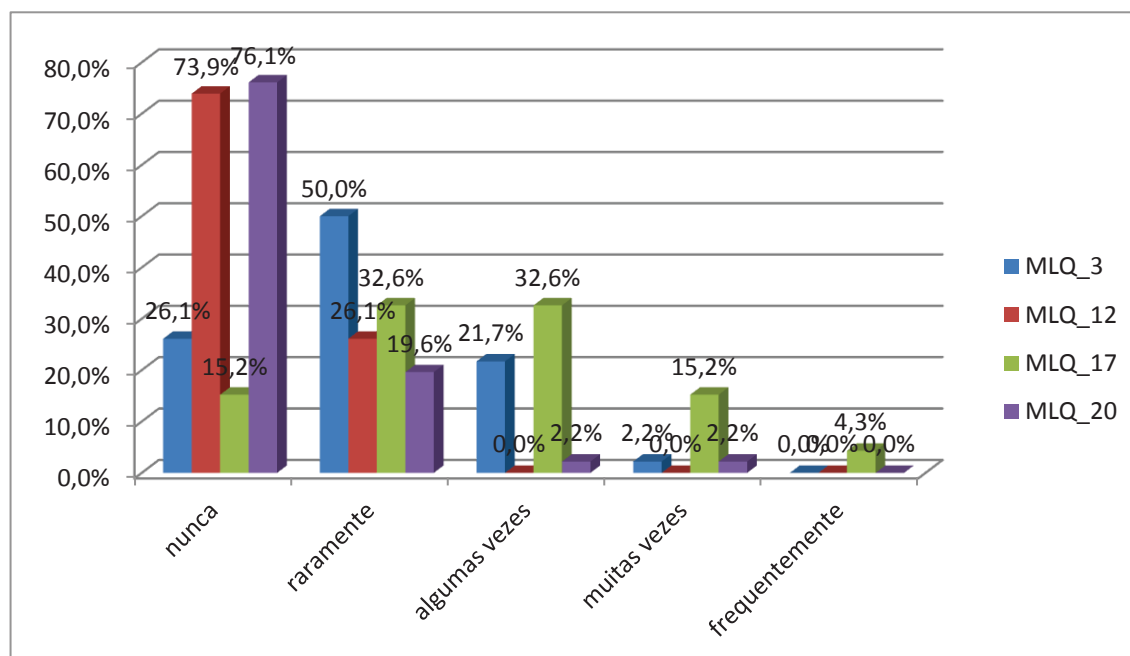
mal aconteça para começar a agir” é o que surge com a percentagem seguinte e também com valor significativo (73,9%) de respostas na escala “nunca”.

A conclusão é a de que os participantes no estudo não apresentam, maioritariamente, características claras para poderem estar incluídos no tipo de liderança *Laissez-Faire*.

TABELA Nº 26- MBEP – GESTÃO POR EXCEÇÃO – PASSIVA

	MLQ_3	MLQ_12	MLQ_17	MLQ_20
NUNCA	26,1%	73,9%	15,2%	76,1%
RARAMENTE	50,0%	26,1%	32,6%	19,6%
ALGUMAS VEZES	21,7%	0,0%	32,6%	2,2%
MUITAS VEZES	2,2%	0,0%	15,2%	2,2%
FREQUENTEMENTE	0,0%	0,0%	4,3%	0,0%

GRÁFICO Nº 17 - % DE MBEP – GESTÃO POR EXCEÇÃO – PASSIVA



O item MLQ 17 – “Faço acreditar que enquanto as coisas vão funcionando, não se devem alterar” é o que apresenta uma percentagem de 32,6% no nível de escala algumas “vezes”.

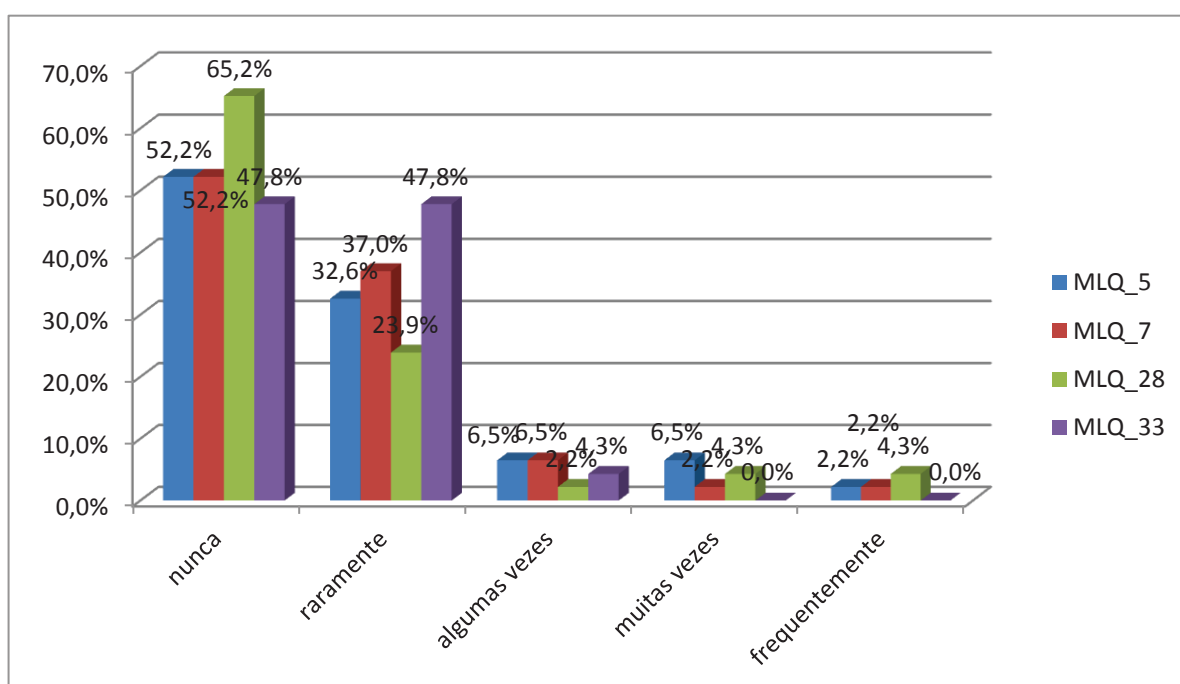
Relativamente ao atributo LF - Ausência de Liderança, os itens analisados foram os seguintes: MLQ 5, MLQ 7, MLQ 28 e o MLQ 33.

Os resultados apresentados na tabela nº 27 e no gráfico nº18 revelam que os maiores valores em todos os itens se encontram no nível da escala “nunca”.

TABELA Nº 27- LF – AUSÊNCIA DE LIDERANÇA

	MLQ_5	MLQ_7	MLQ_28	MLQ_33
NUNCA	52,2%	52,2%	65,2%	47,8%
RARAMENTE	32,6%	37,0%	23,9%	47,8%
ALGUMAS VEZES	6,5%	6,5%	2,2%	4,3%
MUITAS VEZES	6,5%	2,2%	4,3%	0,0%
FREQUENTEMENTE	2,2%	2,2%	4,3%	0,0%

GRÁFICO Nº18 - % DE AUSÊNCIA DE LIDERANÇA



Os itens “*Evito envolver-me quando surgem questões importantes*”, “*Estou ausente, quando precisam de mim*”, “*Evito tomar decisões*” e “*Atraso as respostas a questões urgentes*”, registaram-se maioritariamente no nível “*nunca*”, revelando a responsabilidade dos participantes relativamente ao cargo e funções que ocupam.

Com estes resultados, é possível concluir que, na opinião do dos participantes, não existe “ausência de liderança”.

TABELA Nº 28- CATEGORIAS/ATRIBUTOS DOS RESULTADOS DA LIDERANÇA

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
MLQ_39	25,02	10,422	,593	,744
MLQ_42	24,85	10,487	,656	,738
MLQ_44	24,93	10,329	,607	,742
MLQ_37	24,83	12,458	,157	,800
MLQ_40	24,85	10,487	,475	,762
MLQ_43	24,74	10,286	,720	,730
MLQ_45	24,52	11,677	,368	,775
MLQ_38	24,87	11,049	,388	,775
MLQ_41	24,70	11,105	,331	,786

A análise aos itens que caracterizam o atributo - Resultados da Liderança (tabela nº 28) foi realizada, numa fase inicial, através da aplicação do programa SPSS 20, cujos resultados estão organizados de forma a mostrar os máximos obtidos pelos itens em cada escala calculada.

Na análise do *Alpha de Cronbach* para os Resultados de Liderança, o valor máximo foi de ,800 e os restantes calculados para os fatores/categorias dos Resultados de Liderança, que se situam entre ,730 até ao máximo apresentado, revelam uma consistência interna dos itens que variam entre o fraco e o razoável.

Ao analisar as categorias e atributos/itens relacionados com os Resultados da Liderança com mais pormenor, verificamos que o atributo 39 – *“Levo os outros a fazerem mais do que o esperado”* foi o que revelou o valor médio mais elevado.

O item 37 – *“Sou eficaz em atender as necessidades dos outros em relação ao trabalho”* apresenta o maior valor na escala de variância e o item 43 – *“Sou eficaz em ir ao encontro das necessidades da organização”* apresenta, por sua vez, a maior correlação.

Na tabela nº 29 e no gráfico nº 19 apresentam-se os resultados relativamente aos itens constantes do primeiro atributo – Esforço Extra – dos Resultados de Liderança.

Os maiores valores foram registados na escala “muitas vezes” para os três itens, respetivamente MLQ 39 – *“Levo os outros a fazerem mais do que o esperado”*; MLQ 42 – *“Aumento o desejo dos outros promoverem o sucesso”* e MLQ 44 – *“Aumento a vontade dos outros se empenharem mais”*.

Sendo o MLQ 42 o que regista maior valor percentual, pode inferir-se uma atitude positiva dos respondentes relativamente ao grupo.

TABELA Nº 29- % DE ESFORÇO EXTRA

	MLQ_39	MLQ_42	MLQ_44
NUNCA	0,0%	0,0%	0,0%
RARAMENTE	0,0%	0,0%	0,0%
ALGUMAS VEZES	28,3%	15,2%	23,9%
MUITAS VEZES	54,3%	63,0%	54,3%
FREQUENTEMENTE	17,4%	21,7%	21,7%

GRÁFICO Nº19 - % DE ESFORÇO EXTRA

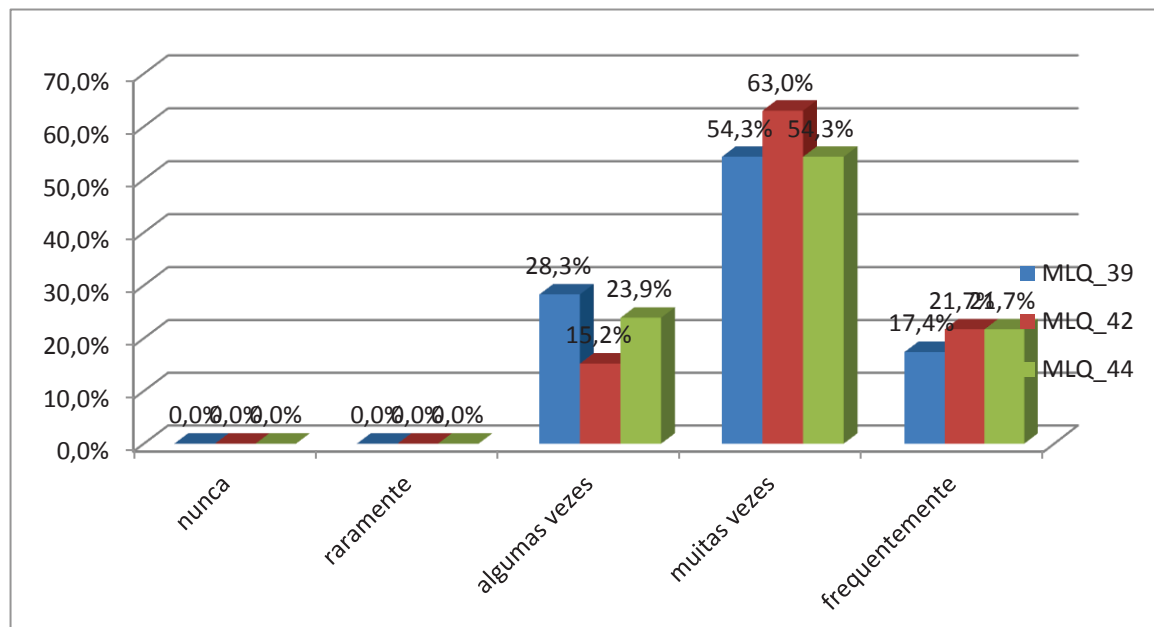


TABELA Nº 30- EFICÁCIA

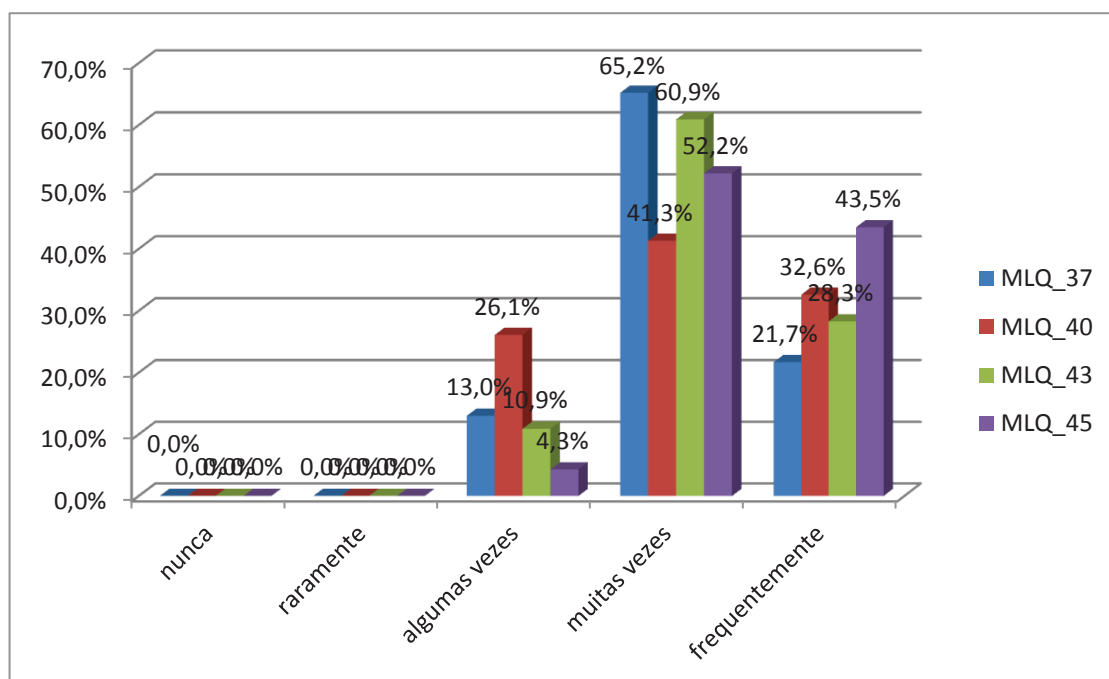
	MLQ_37	MLQ_40	MLQ_43	MLQ_45
NUNCA	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
RARAMENTE	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ALGUMAS VEZES	13,0%	26,1%	10,9%	4,3%
MUITAS VEZES	65,2%	41,3%	60,9%	52,2%
FREQUENTEMENTE	21,7%	32,6%	28,3%	43,5%

Como Resultados de Liderança, foram também analisados os itens relativos à Eficácia (tabela nº 30), respetivamente, as afirmações referentes a estes itens são: MLQ 37 – “ Sou eficaz em atender as necessidades dos outros em relação ao trabalho”; MLQ 40 – “ Sou eficaz quando represento os outros perante superiores hierárquicos”; MLQ 43 – “Sou eficaz em ir ao encontro das

necessidades da organização” e MLQ 45 – “ Lidero um grupo que é eficaz”. O item MLQ 37 foi o que concentrou maior valor percentual na escala “muitas vezes”. O item MLQ 37 foi o que concentrou maior valor percentual na escala “muitas vezes”. O item MLQ 45 exhibe resultados entre a escala “muitas vezes” e “frequentemente”.

Face a estes resultados, é legítimo concluir, na opinião dos participantes, estamos perante líderes eficazes

GRÁFICO Nº 20 - % DE EFICÁCIA



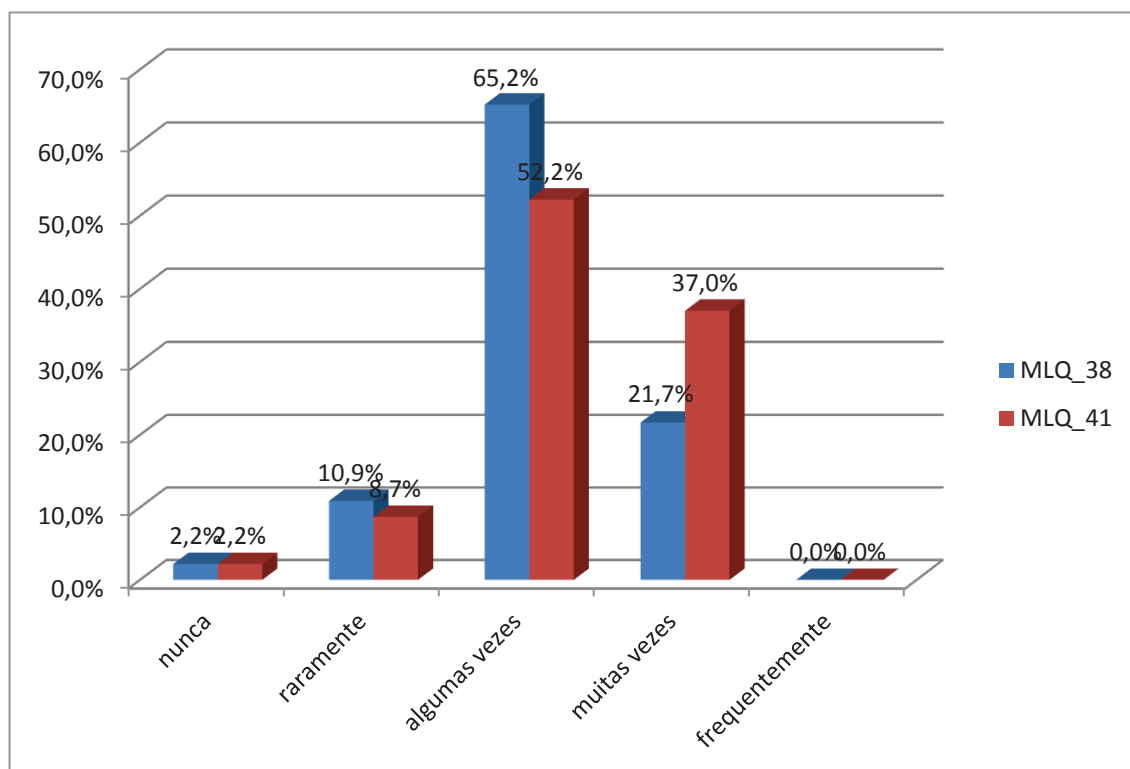
Por último, foram avaliados os itens referentes ao grau de Satisfação: respetivamente, MLQ 38 e MLQ 41, com as seguintes afirmações: MLQ 38 – “Uso métodos de liderança que são satisfatórios” e MLQ 41 – “trabalho com os outros de uma forma satisfatória”.

A tabela nº 31 e o gráfico nº 21 apresentam os valores dos itens anteriormente indicados, tendo-se verificado que não existe uma total satisfação dos participantes, uma vez que os resultados percentuais, para cada um dos itens, apresentam valores médios da escala “algumas vezes” de 65,2% e de 52,2%.

TABELA Nº 31- SATISFAÇÃO

	MLQ_38	MLQ_41
NUNCA	2,2%	2,2%
RARAMENTE	10,9%	8,7%
ALGUMAS VEZES	65,2%	52,2%
MUITAS VEZES	21,7%	37,0%
FREQUENTEMENTE	0,0%	0,0%

GRÁFICO Nº21 - % DE SATISFAÇÃO



As tabelas nº 32 e nº 33 apresentam os resultados relativamente aos modelos/estilos de liderança decorrentes da aplicação do MQL de Bass e Avolio (2004).

A tabela nº 32 mostra os valores das medidas de centralidade, ficando demonstrado que, como Bass e Avolio (2004) referem, um bom perfil de liderança deve refletir uma baixa frequência de comportamentos *laissez-faire* (Liderança *Laissez-Faire*), mais concretamente ,7174, seguido por frequências sucessivamente mais elevadas de comportamentos transacionais (Liderança Transacional), isto é, **2,5217** e uma elevada frequência de comportamentos transformacionais (Liderança Transformacional), com o valor de **3,2043**.

TABELA Nº 32-ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DE BASS E AVOLIO (2004)

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL	46	2,05	3,90	3,2043	,41363
LIDERANÇA TRANSACIONAL	46	1,13	3,88	2,5217	,57270
LIDERANÇA LAISSEZ-FAIRE	46	,00	1,88	,7174	,47685
RESULTADOS DA LIDERANÇA	46	2,22	4,00	3,1014	,40763
TOTAL DE OBSERVAÇÕES (N)	46				

A tabela nº 33 mostra os valores das medidas mínimo, máximo, média e desvio padrão relativamente às categorias descritivas do estilo de Bass e Avolio, sendo que Liderança Transformacional surge sempre como o maior valor percentual.

Por outro lado, os valores das médias totais para os três tipos de liderança são, respetivamente por ordem decrescente: **3,2** para a Liderança Transformacional, seguido de **2,5** para a Liderança Transacional e, por fim, **0,7** para a Liderança *Laissez – Faire*.

Em termos práticos, carisma e motivação são determinantes neste estilo de liderança. Além disso, os diretores inquiridos, na sua maioria, assumem-se como criativos, empenhados e otimistas. Além disso, os diretores nunca se consideram ausentes quando é necessário,

TABELA Nº 33- ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS CATEGORIAS DO ESTILO DE LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
IIA	46	1,50	4,00	3,0109	,56262
IIB	46	2,25	4,00	3,3587	,50181
IM	46	1,50	4,00	3,2391	,59385
IS	46	2,00	4,00	3,3098	,45088
IC	46	1,50	4,00	3,1033	,52856
TOTAL DE OBSERVAÇÕES (N)	46				

A tabela nº 34 mostra, em oposição, as mesmas medidas para o estilo de liderança *Laissez-faire*, verificando-se a não existência de mínimos e que os máximos apresentam também valores muito baixos.

TABELA Nº34-ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS CATEGORIAS DO ESTILO DE LIDERANÇA LAISSEZ-FAIRE

	N	MiínIMO	MÁXIMO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
MBEP	46	,00	2,25	,7989	,49615
LF	46	,00	2,75	,6359	,60486
TOTAL DE OBSERVAÇÕES (N)	46				

Relativamente aos Resultados da Liderança, que comporta as categorias do Esforço Extra, Eficácia e a Satisfação, a tabela nº 35 evidencia que todas atingem o máximo, o mínimo mais elevado aplica-se à Eficácia, assim como o menor desvio padrão, sendo, contrariamente, a Satisfação a categoria que revela o maior desvio padrão.

TABELA Nº35- ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS CATEGORIAS DOS RESULTADOS DA LIDERANÇA

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EE	46	2,00	4,00	2,9783	,56831
E	46	2,25	4,00	3,1793	,42708
S	46	,00	4,00	3,1304	,68666
TOTAL DE OBSERVAÇÕES (N)	46				

Estes resultados são congruentes com outras investigações consultadas, embora com amostras muito mais restritas, exceto uma investigação realizada em 2007 por investigadores da Universidade de Aveiro a um vasto grupo de presidentes de Conselhos Executivos.

Segundo Costa e Castanheira (2007):

o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais. (2007, p. 141)

Os resultados deste estudo mostram que os comportamentos de liderança dos diretores das escolas mais frequentemente observados, na opinião dos mesmos, estão ligados à liderança transformacional, seguida, com certa proximidade, da liderança transacional e, a uma grande distância, com um menor valor, da liderança do tipo *laissez-faire*.

A liderança transformacional, a mais representativa neste estudo, tem como fundamento as interações entre os líderes e os subordinados, constituindo uma

nova visão de liderança, na qual se destaca a motivação das pessoas para superarem as expectativas, conduzindo, assim, a organização e as pessoas a alcançarem desempenhos mais elevados.

5.3.Aprofundamento do estudo inicial: abordagem qualitativa

Na segunda fase do estudo, procurou-se compreender em profundidade as características de liderança a partir de uma amostra reduzida de diretores (n=5). Devido ao facto de terem respondido aos inquéritos por questionário 46 diretores dos distritos de Viana do Castelo e de Braga, num total de 94, decidiu-se que seriam entrevistados, através de um processo aleatório de amostragem, 10% dos participantes que responderam ao inquérito por questionário.

A abordagem qualitativa, para além de permitir complementar a abordagem quantitativa, forneceu informação, na primeira pessoa, sobre o modelo/estilo de liderança dos diretores participantes, assim como esclareceu características individuais do líder.

Segundo Guerra (2010),

A questão mais importante é a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta...a maior parte das vezes, os investigadores que conceberam a pesquisa também são quem realiza as entrevistas, pelo que, não acabam de conceber o guião, já o conhecem perfeitamente e têm-no memorizado. Essa memorização permite seguir o discurso do entrevistado na sua lógica própria sem preocupação com a ordem de questionamento... (2010, p. 53)

Para uma rigorosa recolha de informação, propusemo-nos realizar cinco inquéritos por entrevista semiestruturadas, tendo em conta os diferentes contextos (rural/urbano e pequeno/grande agrupamento).

Para a realização dos inquéritos por entrevista, foi preparado um guião que permitiu estruturar o discurso segundo tópicos. No início, foram colocadas questões fechadas e objetivas para a caracterização pessoal e, de seguida, questões abertas para que o entrevistado pudesse exprimir ou transmitir ideias

que, ao longo do inquérito por entrevista, não foram afloradas ou mesmo salientar questões mais importantes.

Os inquéritos por entrevista foram realizados tendo por base domínios de interesse e questões orientadoras. Do ponto de vista analítico, e face à diversidade de recomendações para a análise de conteúdo, foram tomadas em consideração algumas das recomendações relevantes neste domínio (e.g., Highlen & Finley, 1996; Kvale, 1996).

5.3.1. Guião do inquérito por entrevista

O guião do inquérito por entrevista semiestruturada, aplicada aos líderes das escolas não agrupadas ou dos agrupamentos, teve como objetivo complementar o trabalho de investigação realizado e ajudar a determinar o estilo de liderança na opinião de cinco líderes/gestores escolares.

Para a realização das entrevistas, seguiram-se as normas protocolares e éticas, tais como: a apresentação institucional; a apresentação do objeto de estudo; a solicitação de autorização para gravar a entrevista e a garantia da confidencialidade da mesma.

Os inquéritos por entrevista foram organizados por temas, objetivos e questões. Relativamente aos temas, foram os seguintes: a apresentação com a legitimação e apresentação do entrevistado; a liderança/estilo com a abordagem as características individuais de liderança; o futuro da liderança escolar, com a reflexão sobre as novas modalidades de gestão/liderança e, por fim, uma questão de opinião livre e pessoal sobre o tema.

Quanto aos objetivos dos inquéritos por entrevista, foram considerados os seguintes:

- legitimar a entrevista;
- conhecer o perfil dos(as) inquiridos(as);
- conhecer as características individuais de liderança;
- elencar as virtudes individuais;
- relatar a forma como se desenvolve o exercício da liderança escolar, de acordo com o contexto;
- conhecer as novas formas de liderança das organizações;

- perceber as características/virtudes para um gestor/líder para responder a uma nova realidade na gestão escolar;
- conhecer as opiniões sobre a liderança em geral e a problemática pessoal em particular.

As questões colocadas, para orientação das entrevistas, encontram-se no corpo do guião da mesma, sendo colocadas outras questões sempre que o participante, no decorrer da conversa, permitiu perguntas de “lembrança”.

O guião completo da entrevista encontra-se no anexo II.

5.3.2. Entrevistas a 5 diretores de agrupamento e de escolas não agrupadas

Auto-representação

Na apresentação pretendia-se saber a idade, género, categoria, tempo de serviço, cargos desempenhados e tempo no papel de diretor. Como, por força da lei, todos terão que ser do quadro de escola ou de agrupamento, consideramos apenas os restantes elementos. Os resultados permitem traçar um perfil idêntico ao que foi obtido através do inquérito por questionário:

D1 - Tenho 46 anos a um mês de 47, sou mulher... 16 anos; de diretora não... de cargos de direção; de diretora 4...

D2 - ...46 quase 47 anos, masculino,... 21 anos de serviço... Cargos desempenhados, aqui na escola praticamente todos...

D3 - ...51 anos, género masculino... tempo de serviço 31 anos... 12 anos na direção... já fui reconduzido.

D4 - ... Sou do sexo masculino, tenho 46 anos, tenho 22 anos de serviço, 13 dos quais na função de presidente do conselho executivo e como diretor...

D5 - Tenho 46 anos, quase 47, género masculino, categoria,... tenho 24 quase 25 anos de serviço... conselho executivo, durante 6 anos, e entretanto candidatei-me a diretor, fiz 3 anos como diretor, entretanto o

ano passado...tenho agora um ano de CAP, segunda-feira é a eleição para o futuro

Embora o maior grupo de participantes pertença ao grupo etário dos 50 aos 59 anos, esta amostra situa-se no grupo etário dos 40 aos 49 anos de idade. Relativamente ao género, constata-se a preponderância do masculino. A experiência de liderança remete para a pertença a órgãos de gestão tanto intermédia como de topo, sobretudo na liderança da unidade de ensino. De resto, todos os entrevistados estão numa situação de continuidade de liderança, pelo que, na prática, a grande maioria acompanhou as mudanças impostas pela tutela na passagem de um modelo colegial para um modelo unipessoal de liderança.

Auto-perceção liderança

Embora, de uma forma geral, todos se retraiam no momento de falarem da sua própria liderança ou das características dessa mesma liderança, verifica-se, não obstante, que os diretores desenvolvem um discurso bem pronunciado sobre a forma como exercem o cargo:

D1 -... respeito a opinião das outras pessoas... respeito a individualidade de cada um, a opinião e a vida privada... sou pela democracia.

D2 - Há vários estilos de liderança, obviamente e que tem que se adaptar ao contexto e à situação... um líder democrático... um líder que está com, dirige com, de para, se quisermos *topdown*.... Uma liderança democrática, assertiva... uma perspetiva inovadora no sentido de procurar novas soluções para os problemas...

D5 - ...uma liderança muito aberta... democrática... participativa... abertura para que haja da parte de toda a comunidade... um grande envolvimento e uma grande participação...

Nestes excertos, evidencia-se uma valorização da liderança democrática, na qual, segundo as Teorias Gerais das Organizações, o líder apresenta as seguintes características: o dirigente procura ser membro do grupo fazendo apreciações objetivas nas suas críticas e elogios, debate as diretrizes ou tenta atribuir responsabilidades ao grupo fazendo distribuição de tarefas. Numa liderança democrática, existem outras características, tais como o saber ouvir ou a disponibilidade para anotar os contributos de todos os atores do palco educativo.

A importância da comunicação no exercício da liderança aparece a florada, seja no mundo das relações com os professores do agrupamento, seja junto da restante comunidade escolar, no seguinte excerto:

D3 - ... uma liderança aberta... a minha porta está sempre aberta e os colegas entram e saem... conversam, sentam-se... procuro estar dentro de todos os acontecimentos. Não me cinto unicamente ao meu gabinete. Procuro estar em contacto com toda a comunidade educativa.

Na perceção sobre a própria liderança, o participante D4 apresenta um discurso congruente com o conjunto de traços ou de virtudes necessárias para o exercício de uma liderança escolar eficaz, tal como foi anteriormente apresentada no enquadramento teórico. Por exemplo, Costa (2000) salienta o conceito de líder *nato*, enquanto Glanz (2003) defende que todos têm capacidade para liderar, em maior ou menor grau, pois possuem traços de personalidade que podem ser otimizados.

D4 - ...Não é fácil ser juiz em causa própria... nós podemos ir sempre mais além... as lideranças têm a ver com o perfil, e o perfil ou se tem ou não se tem, embora a gente possa melhorar, corrigir alguns defeitos que tem na liderança, o que está dentro da pessoa... nós temos que ser autênticos... ser autêntico é fundamental... um bocadinho humano...

Motivação

No que diz respeito à motivação, todos os participantes se consideram motivados, confirmando as teorias que sublinham a importância de um líder motivado como meio caminho para se conseguir um ambiente que proporcione melhores resultados na organização.

Se é certo que a motivação pode advir de fatores exógenos, é preciso não esquecer que se torna muito mais evidente quando as forças endógenas de cada indivíduo fazem sobressair características energéticas de força, comportamento no trabalho, de intensidade e de duração.

As respostas a seguir apresentadas são bem esclarecedoras. Os participantes mostram entusiasmo e paixão pelo trabalho desenvolvido, uma vez que os diretores encontram estímulo ao energizar a sua ação no sentido de ultrapassar obstáculos e conseguir melhores resultados para os seus agrupamentos ou escolas.

D2 - ... Sim, se não estiver motivado, não posso motivar... um líder tem que ser sempre motivado... se não motivar, naturalmente não consegue liderar.

D4 - ... Já fui mais motivado... encontro-me um bocadinho desmotivado, por duas razões... acho que já levei este agrupamento ao máximo... a nível de resultados escolares, de visão, de reconhecimento público, acho que será difícil conseguir melhor... não há transporte, do centro para aqui... estamos...um bocadinho desfavorecidos... uma competição desigual...

D5 - ... Eu sinto-me motivado. Já estive mais... este último ...algumas reservas à motivação... gosto de estar envolvido, gosto de estar, de participar, gosto de fazer mexer as coisas...

Os líderes participantes no estudo orientam-se por objetivos e revelam uma força individual que estimula o trabalho de todos, o que permite concluir que as características individuais destes diretores vão ao encontro dos conceitos desenvolvidos pelas teorias de administração ou pelas teorias de comportamento

organizacional, ou ainda pelas teorias da liderança, como, por exemplo, a Teoria dos Traços.

A motivação mostra-se, assim, determinante para a prossecução de bons resultados nas escolas não agrupadas ou nos agrupamentos. Na seguinte resposta, a motivação aparece associada à inovação e à vontade de mudar (Glanz, 2003):

D1 – Sim... tenho sempre vontade de estar de trabalhar, de criar de implementar novas medidas, de incentivar as pessoas a trabalhar, de propor atividades de propor projetos...

A Teoria dos Traços acentua as características de um líder, tais como: energia e tolerância, autoconfiança, maturidade emocional, honestidade, integridade, motivação para o êxito, motivação para o poder social e *locus* de contolo interno. Estas características estão bem patentes na seguinte resposta:

D3 – Sinto... senão já tinha desistido há muito... gosto daquilo que faço... Às vezes é difícil gerir conflitos... mas felizmente tenho conseguido...

As teorias da motivação estão associadas à pessoa humana e, como tal, às emoções, as quais, muitas vezes, ao nível de uma organização, podem gerar conflitos. A resposta D3 salienta a questão da conflitualidade, a qual deverá ser uma temática para a qual um líder deverá estar preparado na gestão diária da sua organização. Aprender a viver com os outros e diminuir o impacto do inevitável *stress* devem ser associados ao autoconhecimento, tal como preconiza Glanz (2003).

Comunicação

Relativamente à comunicação, os participantes foram unânimes no uso “necessário” das novas tecnologias, mas, na análise das respostas, torna-se perceptível a influência do tamanho da unidade orgânica na hora e no como comunicar:

D1 -... meios oficiais... por avisos, por e-mails, em reuniões...comunico acima de tudo pessoalmente, gosto muito de falar com as pessoas, de conviver ...vou muito à sala dos professores... converso não só de escola mas também da vida particular... às vezes vêm desabafar as coisas particulares... faço aqui, do meu gabinete um cantinho de sessões de psicologia para ajudar as pessoas.

D2 - ... comunicações mais institucionais, por circulares, ordens de serviço nem por isso, circulares, notas informativas, e-mails, mas também as reuniões presenciais... procura ser uma comunicação de proximidade... Muitas das vezes... vou procurar os colegas à sala dos professores...

D3 - ... através de e-mail...principalmente através de reuniões, faço reuniões periódicas... Privilegio muito o contacto pessoal...

D5 - ... promover a comunicação interna, pela via tecnológica... utilizamos a tecnologia para comunicar internamente... grande esforço em ter a nossa página muito atualizada e muito apelativa... preocupação de envolver a comunicação social nas nossas atividades...comunicamos sempre, sempre que possível, com a comunicação social...

Desde uma comunicação mais informal e individualizada, passando pelas formas tradicionais de comunicação numa organização escolar, até às mais modernas formas informais de comunicação através do uso das mais modernas tecnologias, a preocupação em fazer passar as mensagens torna-se um objetivo/preocupação central dos líderes escolares.

A comunicação é o aparelho circulatório da vida organizacional, pelo que se torna indispensáveis várias formas de comunicação e mesmo a existência de condições para que a comunicação possa ser melhorada, tais como: a criação de empatia, o uso da comunicação não-verbal ou a capacidade de ouvir e de dar *feedback*.

Segundo Pérez (2009), se o *feedback* for emitido de modo adequado, funciona como forma de reconhecimento, cria autoestima, confiança e responsabilidade.

D4 - ... funcionamos como equipa... todos participamos no processo de decisão, todos colaboramos... a estratégia que eu utilizo, quando quero aderir a um projeto novo... tento motivar cerca de 20% dos meus professores... depois será mais fácil motivar os restantes 80%... uma direção democrática... uma direção de porta aberta... recebo toda a gente...

Um líder escolar deverá ser inovador, criativo, necessariamente otimista, com capacidade de decisão e de mediação de conflitos. Deverá ser um elemento de coesão da comunidade educativa, conciliador dos múltiplos interesses que existem na escola, tornando-os compatíveis em torno de um ideal comum. O participante D4 reforça a ideia da necessidade de uma boa comunicação, associada à motivação, de forma a criar uma boa interação com os elementos da comunidade escolar.

Importância do contexto

O contexto onde a escola não agrupada ou o agrupamento de escolas estão sediados, quer a nível geográfico, quer a nível económico, segundo os participantes, interfere na liderança.

Um agrupamento localizado num contexto rural e de menor dimensão possibilita uma liderança com características identificadas na Teoria da Contingência ou nas Teorias Situacionais, ou seja, as variáveis situacionais influenciam o sucesso e o estilo de liderança, assim como as relações que se podem estabelecer entre o líder, os subordinados e a situação.

Por outro lado, escolas ou agrupamentos de pequenas dimensões, localizados em espaço rural, provocam um discurso diferente nos diretores, em comparação com aqueles que ocupam um lugar de liderança em grandes agrupamentos e/ou com grande dispersão territorial. Eis alguns exemplos:

D1 - ... O facto de sermos poucos... permite esta aproximação.... um meio mais rural, crianças mais simples, mais humildes...mais fácil chegar a elas... pais na sua maioria pessoas com pouca escolaridade, pouca formação e que recorrem à escola... ainda ocupa um lugar de destaque... as pessoas que estão na escola ainda são em quem se confia, quem se respeita e que se tem alguma consideração... o facto de eu estar aqui à 20 anos ... acabo por ser um bocado uma figura de referência... sou uma pessoa simples que ajudo qualquer um, que disponho do meu tempo para ouvir as pessoas, para ajudar...

D3 ... Penso que não... torna o nosso trabalho mais difícil...o meio socioeconómico é ...desfavorecido, os alunos apresentam muitas dificuldades e a escola tem que lhes proporcionar meios...*há um pensamento no contexto real?* Sim... reuniões constantes com as juntas e com os movimentos de todas as freguesias, para em conjunto trabalharmos em prol dos nossos alunos.

D4 - Esta foi a minha primeira experiência e única na gestão... acho, é que os diretores têm que ter a capacidade de se adaptar às necessidades e às características do meio... ser diretor de uma escola num meio rural, como é esta, exige um conhecimento perfeito do meio... A interação com os pais aqui é muito mais forte... toda a gente reconhece que a escola é o polo dinamizador da sociedade... Os pais gostam sempre de uma palavra amiga do diretor. Eu tenho uma política que é assim: recebo, sempre, qualquer pai que vem à escola... como também é um agrupamento pequeno permito-me fazer isso... é uma ligação um pouco mais pessoal, familiar... porque o meio propicia,...a quantidade de alunos propicia, mas reconheço que se tivesse uma escola com 1200 ou 1500 ou 2000 alunos seria muito difícil fazer esse trabalho. Portanto, o diretor adapta-se ao que tem.

Assim, quando o agrupamento ou escola não agrupada está localizada em meio urbano, ou quando o agrupamento ou escola não agrupada tem uma

dimensão de grande envergadura, o líder e o gestor combinam-se numa mesma pessoa, sendo difícil perceber quais as características do estilo de liderança.

No entanto, no discurso de diretores de grandes agrupamentos (D2 e D5), verificam-se outras preocupações, até mesmo na forma como a liderança, apesar de ser unipessoal na teoria, revela a necessidade da partilha.

D2 -... dispersão territorial...mais difícil estar presente... em todos esses espaços... nós temos as plataformas, o e-mail institucional... o telemóvel que está permanentemente ligado... há condicionalismos que decorrem da ausência... uma liderança delegada... uma liderança de corresponsabilização, com a partilha das decisões. -

D5 - ...liderava uma escola única... Neste momento o agrupamento tem 14 escolas... para chegar à ponta do agrupamento eu tenho que fazer 15 quilómetros... aqui é uma escola urbana... zonas limítrofes... é muito mais rural... Há um contraste muito grande. Isto obriga-nos a ter uma ginástica, uma plasticidade maior e uma disponibilidade... mas gosto mais de me ver como líder, apesar de não poder ignorar as questões de gestão...

Futuro das escolas/agrupamentos entregue a um *coach*

Um *coach* desenvolve e aplica o método para melhorar o rendimento das pessoas - *coaching*. Segundo Pérez (2009):

O *coaching* é uma técnica ou uma ferramenta poderosa de mudança que permite orientar a pessoa em direção ao êxito...é um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram. (2009, p. 17)

Aplicado às escolas e às suas lideranças, o *coaching* permitiria ajudar a trabalhar as qualidades e capacidades que ajudariam a desempenhar o papel de

líder. As qualidades e capacidades a congregar devem ser: saber ouvir, estar disponível, saber-fazer, ser competente, ser motivado, ter uma atitude mental positiva e ser metódico.

A primeira impressão, quando colocada a questão sobre a hipótese de a escola poder ser entregue a um *coach*, foi a de algum desconhecimento relativamente ao termo e à aplicação de novas formas de gestão e liderança. No entanto, convém registar as principais impressões dos participantes:

D1 - ...toda a responsabilidade cabe a uma pessoa...o problema é quando essa pessoa sozinha toma decisões sozinha, sem consultar os outros sem ouvir a opinião dos outros.

D2 – Peter Drucker... diziaque... a gestão é a arte de dificultar a vida às pessoas...o coaching está na moda...nós temos uma forma mais ou menos inata para... sermos coach... muitas das vezes temos que fazer esse coaching

D5 - ...procuro sempre todos os contributos que possam ajudar, a mim, à minha equipa.ao agrupamento...veria muito pacificamente essa figura como mais um elemento para me ajudar...até fiz uma formação, com um norte americano que era precisamente *mentoring*...e foi muito interessante...muito enriquecedora.

Os participantes D3 e D4 apresentaram-se como mais desconhecedores ou, até, com mais dificuldades na aceitação da inovação:

D3 - ...pessoalmente não concordo...será muito mau para a educação...que isso aconteça...A escola nunca pode ser gerida como uma empresa...não é um sítio onde se trabalhe para o lucro...

D4 - ...com as políticas que eles têm adotado...não é mais do que cortar na despesa...a própria fusão das escolas está a levar a alguma fuga de diretores, estão a desistir alguns, pelo trabalho e pela responsabilidade...prevejo que...o diretor venha, por um diploma legal...têm-se dado pequenos passos no sentido de vir a administração a designar os diretores...a vontade de quem lidera, de quem governa.

Partindo das respostas dos diretores, para além de algum desconhecimento sobre o conceito, constata-se uma significativa confusão sobre os conceitos de *coach* e de *coaching*. Não obstante, aqueles que revelam conhecimentos sobre o conceito, valorizam-no de uma forma positiva, justificando como mais uma forma de ajuda para o percurso individual de gestão e de liderança.

Avaliação da liderança unipessoal

O conceito de liderança unipessoal, embora tendo sido imposto pelo articulado legislativo, na prática, só funciona quando a responsabilidade é solicitada à figura do diretor. Com efeito, as respostas dadas pelos participantes D1 e D3 mostram que estes líderes não se conseguiram adaptar às mudanças organizativas e legislativas e continuam a funcionar mentalmente como no modelo anterior de gestão das escolas e/ou agrupamentos:

D1 - ... não gosto de tomar decisões... delego funções... delego tarefas... fui eleita sou eu que tenho que assumir as responsabilidades... embora a mim me caiba depois tomar a última decisão... gosto de me rodear das pessoas... das pessoas que estão fora da direção... para que não tome decisões às vezes precipitadas...

D3 – ...avalio pessoalmente, muito mal... sempre me opus, e se reparar os meus colegas estão no meu gabinete... tenho necessidade de contacto e da presença deles... E não defendo o papel de diretor unipessoal... Tenho essa responsabilidade... mas não concordo com ela, nem a aceito... tudo o que é decidido, é decidido junto dos 4.

Ainda assim, os participantes D2 e D5 conseguem encontrar vantagens na liderança unipessoal e apresentam um conjunto de características, ou talvez virtudes, como defende Glanz (2003), de forma a exercer-se uma boa liderança:

D2 - ... A liderança unipessoal tem vantagens e tem inconvenientes. A vantagem é... responsabilizar o líder unipessoal... o líder unipessoal

que se feche na sua unipessoalidade, não é um líder... Um líder tem que agregar, tem que mobilizar, tem que incentivar... um líder unipessoal, por mais que seja a figura ideal, sozinho... não consegue ...tem que ser sempre um trabalho em equipa...

D5 - A unipessoalidade tem só uma vantagem, que também pode ser uma desvantagem: é muito fácil de identificar e de responsabilizar... gostar de promover a autonomia dos meus colaboradores, promovoa...preferia um modelo mais colegial... dado o meu perfil...como gosto de ter pessoas autónomas, e proactivas ao meu lado...às vezes nem penso na questão tão unipessoal... Não mudei a linha que vivia antes

O participante D4 não consegue desligar-se do historial na gestão escolar, denotando alguma desmotivação ou mesmo alguma falta de compreensão do processo de mudança que autores como Fullan (2003) defendem como parte integrante no desenvolvimento organizacional:

D4 - ...acho que devíamos voltar à colegial...não estou interessado em ser exclusivamente diretor.

A dificuldade de aceitação de uma nova forma de gestão, com uma liderança unipessoal e respetivas consequências, estão patentes no conjunto de respostas analisadas. Sendo as mesmas pessoas a ocupar cargos diferentes de liderança, acabam por manter as mesmas características, estilos e esquemas de trabalho. O modelo/estilo de liderança não se altera, apesar da imposição de normativos e de novas políticas educativas na área da gestão escolar.

Caraterísticas ou virtudes para um líder ideal

A todos os participantes foi colocada a questão de saber quais deveriam ser as características de um líder ideal. Sendo um conceito utópico, é, contudo, definido pelos entrevistados com base em traços individuais, sempre adequados ao contexto e à situação. A ideia transmitida também está associada a

caraterísticas e indicadores de uma liderança transformacional, como está bem patente no seguinte excerto:

D1 - ... ser uma pessoa que pense que a escola é dos alunos... uma figura de autoridade, mas tem que dar o exemplo. Não pode ser uma pessoa injusta... Tem que se saber ouvir as pessoas... é preciso não esquecer que todos têm uma vida fora da escola...valorizar o trabalho das pessoas...quando se lhes reconhece o valor, o mérito, o trabalho, quando se felicita pelo trabalho, quando se reconhece esse trabalho... empenham-se muito mais... dar sempre um voto de confiança... tem que se fazer melhor e dar um bocado de liberdade... que as pessoas possam dizer aquilo que pensam... O diretor não é porque tem o poder único, que tem que ser quem manda acima de tudo e de todos.

O participante D2 demonstra algum conhecimento sobre teorias gerais de administração, daí que associe conceitos de liderança e de inovação (*coach*):

D2 - O líder ideal depende da situação ideal... posso ser um líder democrático, mas também sou um líder autoritário...diretivo...em função da circunstância...Em determinados contextos, temos que agir em função do contexto...o líder (ideal)... consegue que ter essa performance de *coach*...um líder ideal, acho que não existe.

Os participantes D3 e D5 conseguiram congregar mais um conjunto de características e virtudes para se conseguir líderes escolares próximos do que seria ideal.

D3 -... que seja muito humano... nós temos que ter a sensibilidade de os saber ouvir e os saber compreender...

D5 - ... provavelmente eu não as tenho todas, mas, tem que ser sério, tem que ser muito disponível para as pessoas... Tem que saber ouvir, tem que ponderar muito bem ...tem que ser justo... estar muito bem informado... tem que ter um norte ... tem que ser desafiador, tem que

colocar ambição, nos colaboradores, tem que a manter, tem que a alimentar...

O participante D4 mostra desânimo relativamente ao percurso que tem seguido a política de administração escolar, indiciando a ideia de que o futuro das escolas e da gestão e liderança escolar estarão cada vez mais próximos dos conceitos de gestão e de liderança das empresas.

D4 - ... ser colocado pela administração ele só tem que ter uma preocupação é cumprir os objetivos... As pessoas deixam de contar... se o gestor puder escolher os professores com quem quer trabalhar...vai escolher os melhores...a democracia das escolas desaparece completamente, não há democracias. As escolas transformam-se em empresas produtoras, é a industrialização da escola.

Em resumo, tendo em conta as propostas e sugestões para o perfil de um líder ideal, podemos destacar: a comunicação, a informação, o humanismo, o bom relacionamento e atitude democrática. Assim, um líder ideal não deverá reger-se por um único modelo/estilo de liderança, mas deve congrega um vasto conjunto de características que é transversal aos vários modelos/estilos de liderança.

O futuro da liderança

No final dos inquéritos por entrevista, foi facultada a oportunidade de todos os participantes projetarem livremente o futuro da liderança escolar, tendo em conta toda a evolução da legislação produzida nas últimas décadas, assim como as repercussões que a mesma produz na vida das organizações escolares e, mais concretamente, nas pessoas que as aceitam liderar.

D1 - ... tenho vinte anos que foram passados aqui...(passei) Por vários modelos de gestão, mas para mim não foram muito diferentes, porque

eu trabalhei sempre da mesma forma... nunca criei uma liderança unipessoal, sempre partilhei tudo... última palavra tenho-a eu porque sou responsável... Mesmo mudando agora a pessoa que está à frente, quem vai votar e quem vai escolher, quer saber quem é a equipa... não estão a escolher um diretor, continuam a querer escolher uma equipa de trabalho

D2 - ... havia, no período pós revolucionário um idealismo de lideranças partilhadas... o conselho executivo tinha ...as virtudes de ser um órgão colegial. A figura do diretor ...corre o risco também de ser uma liderança a prazo isolada...a evolução... uma perspetiva de maior profissionalização, de maior responsabilização ...mais competências e de mais autonomia... Há alguma coisa que se pode melhorar e conseguirmos...um ponto de equilíbrio entre esta visão dos órgãos colegiais e do órgão unipessoal.

D3 - ... a mudança tem sido para pior... vejo a liderança numa escola como um meio para se atingir o fim... aquilo que tem sido feito..., está a ser vista cada vez mais como um número...

D4 - ... aqueles diretores, os mais capazes, que já têm muitos anos de experiência, e não precisam da gestão para nada... Não há estabilidade na educação ao nível de políticas educativas... a paixão pela liderança na educação pode transformar-se numa liderança por necessidade, ou para ter protagonismo... Cada ministro que vem, vem com as suas ideias... a nível da educação nós precisávamos de estabilidade... As escolas hoje estão ingovernáveis... O desarme, o descrédito, a insegurança é tão grande que é cumprir, é cumprir... Coisa que muitos como eu pensam em sair.

Da análise das opiniões emitidas, é de destacar a prevalência da ideia de mudança como aspeto central dos últimos trinta anos. No que concerne às diferenças, destaca-se a oposição entre a “gestão democrática” que durou cerca de 30 anos e a atual liderança unipessoal, alegadamente menos democrata. A falta de estabilidade, de autonomia e de democraticidade estão a provocar um certo desânimo nos líderes dos agrupamentos e das escolas não agrupadas,

considerando que a liderança não deveria estar centralizada numa única pessoa, mas, sim, partilhada colegialmente em equipas de trabalho.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. Leitura dos resultados em função das questões do estudo

Para análise e discussão dos resultados, seguiremos as questões eleitas neste estudo e referidas na Introdução.

- **Que modelo/estilo de liderança encontramos nos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga?**

Os resultados da nossa investigação demonstraram, com base em Glanz (2003), que o modelo/estilo de liderança dominante entre os diretores participantes é o empático dinâmico.

Neste caso, os diretores de agrupamento apresentam as seguintes características: são carismáticos, sinceros, amáveis, de compaixão forte, calorosos e com bom humor; independentes, intuitivos e gostam de se aproximar das pessoas; são bons ouvintes, determinados, enérgicos e seguros; com presença forte, gostam de dirigir ou controlar os outros; procrastinadores, otimistas, de fácil relacionamento e orientam-se por objetivos; são despreocupados, com uma grande afabilidade e inclinação natural para ajudarem os demais; não têm necessidade de provar nada a ninguém, trabalham para as pessoas e confiam nas suas capacidades.

Segundo o MLQ de Bass e Avolio (2004), o modelo de liderança com maior número incidência entre os diretores participantes é o transformacional.

Para Robbins (2002), a liderança transformacional é aquela em que os líderes possuem carisma, oferecem considerações individualizadas e estímulo intelectual aos liderados. O mesmo autor acrescenta:

a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional, pois produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional. (Robbins, 2002, p. 319)

Note-se que a maior parte das investigações realizadas, seja na área do ensino/gestão, seja noutras áreas, apontam como modelo de liderança prevalecente o transformacional, cujos fatores/categorias são: Influência Idealizada (carismática); Motivação Inspiracional; Estímulo Intelectual e Consideração Individualizada.

Refira-se que os resultados obtidos através da aplicação dos dois modelos teóricos mostram que o carisma é a característica comum aos líderes, quer aos empáticos-dinâmicos, quer aos transformacionais.

Para Weber, o carisma é um termo usado para designar uma forma de influência baseada nas perceções dos seguidores de que o líder está dotado de características pessoais: um alto nível de autoconfiança; tendência para dominar; forte convicção na integridade das suas próprias crenças e necessidade de poder. Trata-se, portanto, de líderes que, através da sua visão pessoal e da sua energia, inspiram os seus seguidores e têm influência nas suas organizações e a quem os subordinados atribuem capacidades de liderança extraordinária, por vezes até um certo heroísmo, como defendem Batista e Costa (2007).

Para Klein e House (cit. por Pereira, 2006) o carisma resulta da conjugação de três elementos: o líder com as suas qualidades carismáticas; os colaboradores que se encontram abertos e passíveis ao carisma e o meio carismático assinalado pela apreensão da crise e pelo desapontamento com a conjuntura dominante.

Bass (cit. por Batista & Costa, 2007) refere que o carisma, embora seja um elemento necessário da liderança transformacional, não é, porém, por si só, suficiente para suscitar um processo transformacional, ou seja, um líder carismático pode não ser transformacional, mas a liderança transformacional comporta uma componente de carisma.

➤ **Quais os comportamentos de liderança mais caraterísticos no conjunto de diretores?**

Segundo a opinião dos diretores, os comportamentos de liderança mais caraterísticos apontam para uma assunção da função de líder numa lógica de

“gestor”. Recordamos que as características de gestor são: render-se à situação, administrar, ter perspectivas de curto prazo, imitar e questionar-se sobre “como” e “quando”. Estas características, associadas às do líder (procurar agir sobre as situações, inovar, ter perspectivas a longo prazo, ser original, questionar-se sobre “o quê” e o “porquê”), contribuem para a compreensão dos comportamentos de liderança dos participantes no estudo.

À luz da Teoria das Relações Humanas, detetámos também a presença da motivação como um elemento central no comportamento dos diretores, na medida em que apresentam um conjunto de forças que energizam o empenho e a eficiência. Nos líderes analisados, a motivação está associada a uma vocação pela gestão e pela liderança, ao trabalho por objetivos e metas e, conforme as Teorias Gerais, visam atingir o topo da pirâmide de Maslow: a autorrealização. Os diretores de agrupamento e de escolas não agrupadas são, na sua maioria, líderes com bastantes anos de gestão nas respetivas unidades orgânicas, referindo que, no dia em que não estejam motivados ou não se sintam realizados, deixarão o cargo de diretor.

Com base na Teoria dos Estilos de Liderança (Chiavenato, 1983, 2006), que tem como ponto de partida as Teorias Gerais de Administração associadas às Teorias Comportamentais, verificamos que os líderes estudados configuram o modelo democrático de liderança, cujas características principais características aparecem confirmadas, a saber:

- as diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo com a assistência e estímulo do líder;
- o grupo esboça as providências e técnicas para a execução das tarefas, solicitando ao líder aconselhamento quando necessário;
- a divisão de tarefas fica a cargo do grupo e cada membro escolhe os seus companheiros de trabalho;
- o líder é um membro normal do grupo.

➤ **O modelo/estilo de liderança é influenciado pelo género, pela idade, pela formação académica, pela formação profissional,**

pelo tempo de permanência no agrupamento ou pelo desempenho de cargos?

Relativamente à influência do género, da idade, da formação académica, da formação profissional, do tempo de permanência no agrupamento ou no desempenho de cargos, podemos dizer que nenhum destes fatores parece influenciar, de forma determinante, o modelo/estilo de liderança mais evidenciado. Não obstante, podemos admitir que o género poderá ter alguma influência, uma vez que, dos 46 diretores analisados, 29 são do género masculino. Neste caso, a literatura demonstra que há diferenças entre os géneros nas características relacionadas com a inteligência emocional, tais como a importância das emoções, a visão de futuro relativamente à organização, a empatia, a energia criativa, a espontaneidade ou a intuição.

➤ Estarão os resultados de acordo com os estudos já realizados?

Relativamente à aplicação do modelo de Glanz, os resultados do nosso estudo não podem ser comparados, pois não temos conhecimento de qualquer outro estudo desenvolvido em Portugal com a aplicação do referido instrumento. Quanto à aplicação do modelo de Bass e Avolio, dos estudos conhecidos e desenvolvidos tanto na área do ensino, como na área da saúde, os resultados são semelhantes, sendo o modelo/estilo transformacional o que aparece com valores mais acentuados.

No entanto, e como já foi referido, Bass e Avolio (2004) defendem que a liderança transacional é uma espécie de patamar a partir do qual se desenvolve a liderança transformacional e os líderes mais eficazes utilizam comportamentos característicos dos dois tipos de liderança. Daí que, nos estudos conhecidos e apresentados anteriormente, a liderança transformacional apareça como o modelo/estilo de liderança que mais se destaca, mas nunca de forma muito evidenciada.

➤ **Qual a forma como percebem a sua própria liderança?**

A percepção da própria liderança coincidiu no conceito de liderança democrática e a humanista, o que está de acordo com todas as Teorias Gerais de Administração e as restantes teorias apresentadas no enquadramento teórico.

➤ **Qual o grau de motivação que os diretores assumem no exercício das suas funções?**

Os resultados mostram que os diretores revelam elevado grau de motivação, confirmando as teorias que referem a importância de um líder motivado que proporcione um bom ambiente nas organizações escolares, sobretudo ao serem os elementos motivadores de uma equipa.

A motivação é uma das características individuais dos líderes realçadas pelas Teorias de Administração apresentadas no enquadramento teórico, sejam as Teorias de Comportamento Organizacional, sejam as Teorias da Liderança, como, por exemplo, a Teoria dos Traços.

➤ **Que formas de comunicação estabelecem enquanto líderes e no contexto da organização escolar?**

Conforme o nosso quadro teórico, segundo Cunha *et al.* (2006), a comunicação é o aparelho circulatório da vida organizacional e, segundo Bilhim (2006), a comunicação numa organização cumpre quatro funções: controla, motiva, fornece informações e responde às necessidades.

Ora, os resultados do estudo revelam que o uso das “novas tecnologias” é fundamental, sobretudo quando um diretor de agrupamento “comanda” organizações de grande dimensão. Pela análise qualitativa, foi possível verificar que a influência do tamanho da unidade orgânica na hora de comunicar é determinante para o uso dessas mesmas tecnologias. A comunicação mais informal e individualizada, passando pelas formas tradicionais de comunicação

numa organização escolar, acontece em pequenos agrupamentos ou escolas não agrupadas, num ambiente de proximidade.

- **Será que a perceção de liderança dos docentes se altera consoante o contexto (rural/urbano ou pequeno/grande agrupamento)?**

Um agrupamento localizado num contexto rural, sendo de menor dimensão, possibilita uma liderança com características identificadas na Teoria da Contingência ou nas Teorias Situacionais. O mesmo acontece se o agrupamento ou escola não agrupada estiver localizada em meio urbano ou se o agrupamento tiver uma dimensão de grande envergadura. Nestes casos, o líder e o gestor combinam-se numa mesma pessoa, sendo difícil perceber quais as características do estilo de liderança.

Nas várias teorias de liderança analisadas ou nos modelos/estilos de liderança, o contexto é um fator ao qual é atribuída uma grande importância. Neste aspeto, corroboramos Silva (2010) quando defende que cada escola tem a sua singularidade, a qual está diretamente relacionada com o contexto. Esta singularidade pode fazer sobressair os seguintes estilos de liderança: democrático (Chiavenato); analista (Quintella); realizador (Crosby) ou emocional (Goleman, Boyatzis e McKee).

- **O que pensam sobre o futuro das nossas escolas ser entregue a um *coach*?**

Relativamente a esta questão, alguns respondentes demonstraram desconhecimento do termo e da aplicação prática de novas formas de gestão e liderança. Entendemos que o fator idade e antiguidade no cargo pode tornar os diretores tão autoconfiantes que consideram estar completamente satisfeitos com o próprio modelo/estilo de liderança que desenvolveram. Quando existe um maior conhecimento sobre o assunto, os diretores valorizam o *coach* e o *coaching* de uma forma positiva, justificando como mais uma forma de ajuda para o percurso individual de gestão e de liderança.

➤ **Quais pensam ser as características/virtudes que deverá ter um diretor de agrupamento?**

De acordo com os resultados obtidos, um diretor de agrupamento deve apresentar características e traços individuais sempre adequadas ao contexto e à situação. Outras características também sugeridas pela investigação foram: autoridade, capacidade de reconhecimento, ser democrático, autoritário ou diretivo conforme a circunstância, bem informado, saber ouvir, ser compreensivo, humano, sensível, ambicioso, disponível, desafiador e capaz de reconhecer o trabalho dos outros. Na prática, estamos perante a soma de todas as características e virtudes propostas pelas teorias de liderança já apresentadas.

6.2. Características das lideranças escolares

A partir da análise dos dados recolhidos, ancorada pela reflexão teórica que lhe está subjacente, é possível retirar as seguintes conclusões, de acordo com a questão de partida:

➤ **Que modelo/estilo de liderança encontramos nos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga?**

Os diretores participantes no nosso estudo demonstram um estilo de liderança *empático dinâmico e transformacional*. No entanto, é preciso ter em conta que as funções desenvolvidas pelos líderes/gestores escolares, embora estejam relacionadas com toda a problemática da liderança, não deixam de ser uma marca na sociedade em que vivemos, devido às constantes transformações e modificações, designadamente com a múltipla legislação que criada pelas várias equipas ministeriais, sendo as lideranças chamadas a tomar decisões que podem ter grande significado para o desenvolvimento das organizações.

Um líder *empático dinâmico* deverá estabelecer prioridades, sendo cuidadoso e assertivo nas escolhas. Glanz (2003) propõe que este líder:

- arranje tempo livre, seja mais flexível e se relaxe;
- embora não goste de dirigir os outros, aplique as suas características para humanizar a estrutura escolar, usando as competências interpessoais;
- use as suas qualidades para melhorar o clima da escola, sobretudo no que diz respeito à dignidade, ao respeito e à atenção dos professores.

Para Glanz (2003, p. 48) um *empático dinâmico* é:

aquele mais sensível às necessidades das pessoas...o seu carisma suave é uma grande vantagem para ele e para os outros. Sem este grupo qualitativo, as escolas e as salas de aula registariam um défice de solidariedade, humanidade e empatia. (2003, p. 48)

Os diretores/líderes devem ser empenhados, comunicativos, transmissores de confiança na concretização dos objetivos da organização escolar e preocupados com os interesses dos seus colaboradores, combinando os vários modelos /estilos de liderança de acordo com a situação ou contexto que se apresenta.

Na organização escolar, para além das lideranças formais, existem também as lideranças intermédias e as contra-lideranças, as quais contribuem para o fortalecimento da liderança, criando sinergias e confrontos com a liderança formal. Trata-se de lideranças que atuam por de trás do pano, influenciando e fazendo opiniões nos restantes colaboradores, em especial nos que estão diretamente relacionados com a liderança formal.

Por outro lado, as lideranças escolares estão intimamente relacionadas com:

- Inteligência emocional – IE, em que os grandes líderes demonstram essa mesma inteligência emocional exibindo todos os cinco elementos-chave: autoconsciência, autogestão, automotivação, empatia e habilidades sociais;

- Relação de confiança, pois a confiança e a credibilidade modulam o acesso do líder ao conhecimento e à cooperação; a honestidade e integridade estão associadas com a liderança, sendo a primeira apontada como a principal característica admirada num líder e a eficácia da liderança e dos administradores depende da capacidade de conquistar a confiança de seus liderados.

Por outro lado, a liderança transformacional é um estilo/modelo no qual os líderes e seguidores se envolvem num processo mútuo de elevação dos níveis de moralidade e de motivação. Os líderes transformacionais pretendem atingir os ideais mais elevados e podem modelar os próprios valores, usando processos carismáticos para atrair as pessoas para os valores e para si próprio.

A liderança transformacional incentiva as pessoas a colaborar, em vez de trabalhar como indivíduos (e potencialmente competitivos um com o outro) num processo contínuo. Em vez das trocas discretas, o líder transformacional usa valores sociais e espirituais como uma alavanca de motivação, o que acaba por ter um efeito maior pelo facto de estar ligada a um propósito mais elevado. Segundo a hierarquia de Maslow, os ideais atingem-se implicando as preocupações inferiores, tais como a saúde e a segurança, antes que as pessoas prestem atenção a patamares mais elevados de realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Possibilidades de desenvolvimento da investigação

Na conclusão deste estudo, ficamos com a convicção de que surgiram novas perspetivas de investigação, seja no âmbito institucional e organizacional, seja nos reflexos mais profundos da liderança unipessoal, tendo em conta as novas relações de poder nas escolas ou o desenvolvimento da autonomia com a aplicação efetiva da legislação.

As possibilidades de investigação são, pois, imensas, pelo que propomos as seguintes linhas possíveis de desenvolvimento futuro ou de uma prospetiva da temática da liderança:

- desenvolver este estudo procurando aumentar o número de distritos estudados, com a finalidade de verificar e aprofundar os resultados, de forma a criar linhas orientadoras para os jovens líderes escolares que proximamente assumirão a liderança das unidades orgânicas;
- desenvolver estudos e investigações que possam relacionar estudos de liderança com resultados escolares;
- procurar estudar a relação entre a avaliação externas das escolas no domínio de avaliação “liderança e gestão” e os resultados escolares;
- estabelecer uma análise comparativa entre estilo de liderança e resultados da avaliação externa;
- procurar conhecer o modelo/estilo de liderança, as novas formas do exercício da liderança e a relação com as práticas de inovação educacional;
- relacionar o novo regime jurídico da administração e gestão das escolas com a centralização do poder e as novas gerações de líderes;
- estudar o impacto das novas competências das autarquias em matéria de administração educativa, criada pela Lei nº159/99, de 14 de setembro, e os novos desafios para as lideranças escolares com as recentes responsabilidades autárquicas;

- perante os modelos/estilos de liderança de cada organização escolar, conhecer quais as consequências na cultura e no clima de escola;
- por último, analisar as interações individuais inerentes a qualquer processo de liderança.

Efetivamente, quando pensamos em possibilidades de investigação, quer na continuidade da presente, quer noutras dentro da mesma temática, somos impelidos a pensar em grande diversidade de temáticas. Também não podemos esquecer que o funcionamento de uma organização escolar é o fruto de um compromisso entre uma estrutura formal e as interações entre grupos existentes no seu interior, com interesses distintos e que abrange três grandes áreas:

- a) a estrutura física da escola;
- b) a estrutura administrativa da escola;
- c) a estrutura social da escola

Da mesma forma se tornam importantes os compromissos da liderança e da gestão escolar, embora tendo sempre presente que o principal objetivo da existência da organização escolar está no significado do ato de ensinar e de aprender. Portanto, os fatores facilitadores de uma boa liderança escolar tornam-se importantes e deverão estar implícitos quando abordamos uma qualquer unidade orgânica, a saber:

- o planeamento claro e partilhado, com a compreensão da função da organização escolar;
- o conhecimento da natureza da ação educativa e de como as ações administrativas convergem para o maior ou menor êxito da aprendizagem do aluno (objeto e objetivo da existência da escola);
- a delegação de papéis e funções a partir de critérios objetivos e claros;
- a definição do perfil de cada um dos cargos e funções que compõem o todo da organização;

- o respeito pelas características e perfis de cada função;
- o perfil funcional e a capacidade de crítica e autocrítica.

Olhando para o futuro da liderança, deve perspetivar-se, cada vez mais, a participação ativa dos membros da organização, valorizando a diversidade e a capacidade de resolução de conflitos. Uma liderança não pode, nem deve ser simplesmente imposta, pelo que deverá obedecer a um percurso, sempre na base de uma visão e de um planeamento estratégico, no qual cada pessoa é um agente de mudança e todos em conjunto contribuirão para uma nova forma de autonomia que permita a cada um que possa trabalhar para dar respostas às necessidades sentidas.

No fundo, a temática de liderança precisa de continuar a ser estudada, uma vez que se trata de um realidade prenante na qual há uma elevada potencialidade de se conseguir resultados novos e interessantes.

2. Proposta de perfil de um líder escolar

Pela leitura das várias teorias, o perfil de liderança “ideal” é aquele que é caracterizado por baixas frequências de *Laissez-faire*., seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais (aumentando da intervenção em crise para o reforço contingente) e, finalmente, a demonstração das áreas transformacionais que constituem o grosso das ações.

Relembramos, desde já, as propostas do programa sobre liderança no ensino promovido pela OCDE em 2008:

- ✓ *(re) definir as responsabilidades*: com uma maior autonomia para tomar decisões, ao mesmo tempo que se redefinem as responsabilidades para uma melhor aprendizagem dos alunos; devem ser delineadas as principais tarefas dos dirigentes de ensino eficazes: sendo a liderança para a aprendizagem, o principal atributo para a liderança do ensino;
- ✓ *Distribuir a liderança no ensino*: a situação atual (maiores responsabilidades e prestação de contas, entre outros) cria a necessidade

de distribuir e partilhar: liderança dos professores, equipas de gestão, conselhos escolares, etc;

✓ *Adquirir as competências necessárias para exercer uma liderança eficaz:* os líderes das escolas precisam de uma capacitação específica, para responder ao aumento de funções e responsabilidades, em particular das estratégias para melhorar os resultados das escolas;

✓ *Fazer da liderança uma ocupação atrativa:* para isso propõe-se, entre outras medidas, profissionalizar o recrutamento e seleção, incentivar economicamente o seu exercício, proporcionar vias para o desenvolvimento profissional e reconhecer o papel das associações profissionais de dirigentes escolares.

Defendemos que um líder escolar deverá desenvolver características de uma liderança servidora, pois as condicionantes económicas e políticas não darão espaço, senão para desenvolver características pessoais, tais como:

- Amor: possuir o sentido do amor moral, na valorização da equipa;
- Integridade: possuir e desenvolver honestidade e integridade no desenvolvimento das funções;
- *Empowerment:* estimular os subordinados, ouvindo-os e fazendo com que eles se sintam importantes;
- Visão: zelar pelos valores e as particularidades de cada indivíduo da equipa, fortalecendo o indivíduo, a equipa e a performance da organização;
- Humildade: consiste na constância do líder em demonstrar o respeito para com os subordinados e a contribuição de cada um;
- Confiança: haver confiança no processo de troca de confidências e no depender dos membros da equipa;
- Perdão e compaixão: os erros são encarados como oportunidades e existe preocupação com os outros.

Do nosso ponto de vista, o perfil de um novo líder escolar também deverá conter outras características:

- aumentar a visão estratégica, tendo em conta as rápidas mudanças das sociedades atuais;
- definir e agir de acordo com um quadro de valores fundamentais;
- dar grande importância ao contexto, tanto económico, social ou geográfico, onde o agrupamento está inserido;
- ser ambicioso, planear com rigor e flexibilidade;
- supervisionar e monitorizar todas as atividades, uma vez que a responsabilidade da liderança unipessoal obriga a uma responsabilidade acrescida;
- promover a formação pessoal e profissional dos quadros;
- ser inovador, apostando num intenso trabalho colaborativo;
- apesar da liderança unipessoal, cultivar trabalho de equipa, com distribuição de responsabilidades;
- fazer uma grande aposta na comunicação e nas relações interpessoais.

Naturalmente que uma listagem deste tipo tem um carácter relativo, devendo ser encarada como uma base de trabalho, sempre sujeita a aperfeiçoamento e à inclusão de outros itens em função do aprofundamento dos estudos, das mudanças no contexto e da evolução das relações de poder nas escolas ou dos normativos.

Para uma liderança eficaz, será também importante considerar as condições do seu exercício e os respetivos impactos, sem se ter a pretensão de cartografar de forma definitiva um roteiro generalizável para um líder eficaz. Neste sentido, podem registar-se mais alguns itens que identificamos como importantes para constituir um referencial:

- Se um líder é importante, a equipa é decisiva;

- Se cada líder tem um estilo, a liderança deve ser um conjunto de estilos, de acordo com a circunstância;
- Se a liderança é unipessoal, terá que ser sempre partilhada;
- Se um líder é um fator de coesão, o clima de escola reflete-se no ambiente e nos resultados;
- Se um líder é inovador, é o motor dos projetos de melhoria;
- Se um líder deve ser bom ouvinte, deve escutar toda a comunidade escolar;
- Se um líder escolar procura consensos, preferencialmente, deve ser professor, pois será gestor quanto baste.

Concluindo, diremos apoiados em Sergiovanni (2004) que a gestão das escolas não tem condições para acompanhar as grandes transformações a que a sociedade está sujeita, pelo que precisam de uma liderança especial porque são locais especiais. A liderança depende do contexto, o que permitirá lideranças mais ou menos eficazes. No entanto, as escolas devem assegurar os objectivos organizacionais básicos, competências, confiança, estrutura e estabilidade e os líderes escolares devem conseguir fomentar o consenso e o empenho necessários para fazer com que a escola seja para todos.

A liderança nas escolas deve ser especial, pois os professores nem sempre reagem bem a um tipo de gestão baseada em hierarquias, ou a uma liderança heróica, ou a rituais burocráticos. Assim, os líderes deverão ter a sensibilidade para ouvir os professores, pois eles têm perfeita consciência do que deve ser feito. Caso os canais de comunicação não sejam tidos em conta ou funcionem com ruído, haverá problemas e falhas nas competências de autoridade, as quais devem ser ultrapassadas.

Independentemente da importância da personalidade e das competências interpessoais de um líder escolar, que são condições para o sucesso, é preciso que só exista uma boa liderança se houver, de alguma maneira, “seguidismo”, o que, na prática, se pontualiza pela hierarquia e implica subordinação.

Uma liderança baseada em ideias terá muito mais hipóteses de motivar as pessoas do que a liderança interpessoal. No entanto, a convergência das condições contextuais e as qualidades daquele que se propõe ser líder é

necessária, devendo haver muita implicação pessoal, busca de envolvimento social e capacidade de comunicação na passagem da “mensagem”.

Não menos importante se torna a dimensão emocional da liderança que deverá estar de acordo com o ambiente objetivo, pelo que o líder deverá possuir profundo conhecimento do meio e profunda capacidade analítica. A nomeação ou eleição de um dirigente para um cargo não o transforma num líder. Mas aquele que já se tenha revelado um líder, terá certamente fortes probabilidades de vir a ser eleito ou nomeado para o cargo, havendo um reconhecimento oficial das capacidades de liderança e um aproveitamento para benefício da organização escolar.

A liderança eficaz implica começar por si mesmo, no sentido de se atingirem, com rigor, os objetivos que propomos a nós próprios. No entanto, a liderança está muito para além de uma ação individual. Na realidade, é uma atividade que se realiza com os outros e que deve ser exercida a diferentes níveis, por diferentes pessoas na organização. Quer isto dizer que a liderança não pode ser apenas atributo do líder, mas deve ser distribuída e visível em várias estruturas, níveis ou processos da organização escolar. Por isso, os termos *lideranças* e *líderes* devem espelhar modelos de gestão escolar.

As organizações escolares são unidades sociais dotadas de intencionalidade que estão permanentemente em construção e reconstrução. As questões da qualidade e da eficácia, tão discutidas hoje em dia, embora centradas nos processos de administração e de gestão, assentam, na realidade, nos processos de liderança. Por isso, a organização (que é, no contexto atual, um conjunto interdependente de escolas) influencia e é influenciada pelo estilo de liderança praticado e vivido. Se o estilo estimular, agilizar e facilitar a ação da organização, é então possível criar um ambiente que promova o desenvolvimento individual de cada membro e, conseqüentemente, o desenvolvimento coletivo.

As competências do Diretor definidas no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 132/2012 de 2 de julho, e em legislação complementar são imensas e variadas. Apesar de estarem previstas delegações de competências, é sempre o Diretor o último responsável pelas decisões, o que pressupõe que seja um líder e um gestor eficiente e eficaz. Para isso, a sua

experiência profissional e a sua formação académica são imprescindíveis para o desempenho do cargo.

Nesta nova realidade, quer em termos legislativos quer em termos organizacionais, o papel do diretor é decisivo, pois, cada vez mais, gere uma organização amplamente complexa e em constante mudança. Compete ao diretor o papel basilar de indicar caminhos, de construir sinergias, de fomentar um projeto coeso, com objetivos comuns aos vários atores e comunidade educativa.

Tendo em conta os pressupostos enunciados, conscientes dos desafios que se apresentam à escola de hoje, consideramos que tudo o que é exigido a um Diretor, ao abrigo da legislação em vigor, seria melhor desenvolvido e com melhores resultados se, de uma forma articulada, um “gestor” se ocupasse efetivamente da gestão (parte financeira e burocrática) e um “diretor” exercesse mais a sua ação ligada à área pedagógica do agrupamento ou da escola não agrupada.

Neste caso, aos diretores teriam mais tempo disponível para o exercício de uma liderança integral, mais supervisiva e com maior incidência na área pedagógica, tendo sempre como objetivo final os resultados escolares dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves C (2003). *Auto-avaliação de escolas –pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Alvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Azevedo, J. (Org.) (2002). *Avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. London: Sage.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1988). Transformational leadership, charisma and beyond. In J. Hunt, H. R. Baliga, H. P. Dachler & C. A. Schriesheim (Eds.), *Emerging leadership vistas*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1990). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York : Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. (2^aEd.).Mind Garden.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactory Leadership Questionnaire*. Manual and Sampler Set, 3^aEd. Califórnia: Gallup Leadership Institute; Mind Garden.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomia de los centros educativos. In *Revista Española de Pedagogia*, 232, 423-441.
- Batanaz Palomares, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Batista, B., & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transaccional, *laissez-faire* e resultados da liderança: um estudo sobre a liderança feminina nos cargos de gestão escolar. In Pedro, A., Martins, A. & Fernandes, C. (Ed.), *Congresso Educação e Democracia – Representações Sociais, Práticas Educativas e Cidadania*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes, J.A. Costa & A. Ventura (orgs.). *A emergência do diretor de escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Beare, H., Caldwell, B., & Milikan, R. (1992). *Cómo conseguir centros escolares de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bento, A. V. (2007). Desafios à liderança em contextos de mudança. In Mendonça, A. & Bento, A. V. (2008). *Educação em Tempo de Mudança*. Madeira: Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- Bento, A., Ribeiro, M., & Teles, C. (2011). Estilos de liderança nas organizações escolares do 1º ciclo da Região Autónoma da Madeira. In Neto-Mendes, A., Costa, J.A. & Ventura, A. (2011). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Bilhim, J. A. de Faria (2006) *Teoria Organizacional – Estruturas e pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bou Pérez, J. F. (2009). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. www.ncsl.org.uk/literaturereviews.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. London: SAGE Publications, 4th Edition.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise* (pp. 123-140). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Câmara, P., Guerra, P., & Rodrigues, J. (1998). *Humanator. Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: D. Quixote.

- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo de exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2007). *A Escola sob Suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições ASA.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral de administração*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral de administração*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos novos tempos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2006). *Princípios da administração. O essencial em teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (org). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crosby, P. B. (1999). *Princípios absolutos da liderança*. São Paulo: Makron Books.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C., (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH, 3ª Edição.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH,, 5ª Edição.
- Cunha, M., Rego, A. & Cunha, R. C. (2006). *Organizações positivas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Dias, F. N. (2007). *Sistemas de comunicação de cultura e de conhecimento. Um olhar sociológico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, M. (2005). *Como abordar...a construção de uma escola eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Deci, C. (1992). *Gestão e motivação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fachada, O. (2001). *Psicologia das relações pessoais*. Lisboa: Edições Rumo, Lda.

- Ferreira, J. M. C., Neves, J., & Caetano, A. (2004). *Manual de psicossociologia das organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Fiedler, F. (1996). *Liderança e administração eficaz*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Fink, D., & Stoll, L. (2005). Educational change: easier said than done. In A. Hargreaves (Ed.), *Extended educational change* (pp.17-41). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In Costa, J. A., Mendes, A. N. & Ventura, A., *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Universidade de Aveiro.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A., *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gairin S.,J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível. Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Parede: Príncipia Editora Lda.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1986). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo: EPU.
- Highlen, P., & Finley, H. (1996). Doing qualitative analysis. In F. T. L. Leong & J. T. Austin (Eds.), *The Psychology Research Handbook – A Guide for*

- Graduate Students and Research Assistants* (pp. 177-192). London: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2003). *Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holes, M., & Wynne, E. A. (1989). *Making the school effective community*. Londres: The Flamer Press.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all: a handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.
- Hopkins, D. (2005). *School improvement for real*. London: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. (2008). *Every school a great school*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research Interviewing*. London: Sage Publications.
- Janosz, L. (1998). *Clima escolar e o papel do gestor*. Gepem.org/site/seminário.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. In *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J.A. (2011). O diretor escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre eficácia da escola. In Neto-Mendes, A., Costa, J.A. & Ventura, A. (2011). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. (Org.) (2010). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011). Diretor de Escola: subordinação e poder. In Neto-Mendes, A., Costa, J. A. & Ventura, A. (2011). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogia*, 232, Setembro/Dezembro.

- Lorenzo Delgado, M. (2011). *Organización y gestión de centros y contextos educativos*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Martinez, L. F., & Ferreira, A. I. (2010). *Análise de dados com SPSS*. Lisboa: Escolar Editora.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote, 4^a edição.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hill: Sage.
- Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 189-208). London: Sage Publications.
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Ventura, A. (2011). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise* (pp. 13-44). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Oliveira, J. (2007). Dissertação de mestrado. Porto:UCP.
- Pereira, A. (2006). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para as ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa: DGIDC.
- Quintella, H. M. (1994). *Manual de psicologia organizacional*. São Paulo: Makron Books.
- Reeztig, G.(Ed).2001. *A framework for effective school improvement. Final report of the effective school Improvement project*. NL: Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2003). *A essência da liderança*. Lisboa: RH Editora.
- Relatório da OCDE (2008).
- Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sanches, M. F. (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo da normalização. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 17, nº2,133-180.

- Sanches, M. F. C., Veiga, F., Sousa, F., & Pintassilgo, J. (2007). *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schein, E. (1990). *Organizational culture*. *American Psychologist*. Vol. 45(2), 109-119.
- Scott, W. R. (1987). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T.J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torres, L. L. (2011). Liderança singular na escola plural: rumo à personificação das culturas da Escola. In Neto-Mendes, A., Costa, J. A. & Ventura, A. (Org.) *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 120-128.
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO:

- Decreto-lei nº221/74, de 27 de Maio -
- Decreto-lei nº735-A/74, de 21 de Dezembro
- Decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro
- Portaria nº 677/77, de 4 de Novembro
- Lei nº46/86, de 14 de Outubro
- Decreto-lei nº3/87, de 3 de Janeiro
- Decreto-lei nº43/89, de 3 de Fevereiro
- Decreto-lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro
- Decreto-lei 172/91, de 10 de Maio
- Portaria nº 1209/92, de 23 de Dezembro, aditamento da portaria nº 1279/95, de 28 de Outubro
- Decreto-lei n.º133, de 26 de Abril de 1993
- Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de Setembro
- Despacho normativo nº 27/97, de 2 de Junho
- Decreto-lei nº115-A, de 4 de Maio de 1998, (com alterações pela lei nº24/99, de 24 de Abril)
- Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho

ANEXOS

ANEXO I

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito por questionário tem como objetivo determinar o seu Estilo de Liderança enquanto Diretor de Agrupamento ou de Escola não Agrupada e insere-se no âmbito do Doutoramento em Educação, que está a ser desenvolvido na Universidade Portucalense, numa linha de investigação de Administração Educacional e com o título *Contributo para o estudo da liderança escolar: um estudo sobre os diretores das escolas não agrupadas/agrupamentos dos distritos de Viana do Castelo e de Braga*

A confidencialidade das suas respostas será absolutamente assegurada.

O questionário encontra-se dividido em três partes:

I – Os seus dados pessoais/profissionais.

II e III – Caracterização do estilo de liderança, recorrendo a inquéritos de autor.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade. Muito obrigado.

I Parte: os seus dados pessoais e profissionais.

(assinale com um X o item que lhe corresponde)

1 – Género:

Masculino Feminino

2 – Idade

Até 29 anos _____

30 a 39 anos _____

40 a 49 anos _____

50 a 59 anos _____

60 ou mais anos _____

3 – Qual a sua formação inicial?

4 – Tem formação específica em Administração e Gestão Escolar?

Sim _____ Não _____

5- Qual a situação profissional?

Contratado Quadro Zona Pedagógica _____

Quadro de Escola _____

Quadro de Agrupamento _____

6 – Há quantos anos leciona?

6 a 15 anos _____

16 a 24 anos _____

25 ou mais anos _____

7 – Fez parte de:

Conselho Diretivo _____

Conselho Executivo _____

8 – Se sim, quantos anos foram ocupados nesses cargos?

9 – De que outros órgãos fez parte?

10 – Há quantos anos exerce como presidente/diretor(a)?

II Parte: Avaliação do estilo de liderança, recorrendo, nas páginas seguintes, a 56 itens de acordo com a tabela de Glanz (2003).

Analise-as e assinale com um V (verdadeiro), se a frase o descrever ou corresponder à ideia que tem de si. Assinale com um F (falso), se a frase não o descrever. Algumas frases podem ser de difícil escolha, mas deve assinalar só uma resposta. Este teste não pode avaliar as suas características com exatidão se não responder de maneira honesta a todas as afirmações. As suas respostas são confidenciais e não tem que as partilhar com ninguém. Muito obviamente, a exatidão dos resultados deste questionário depende tanto da sua sinceridade como do seu nível de auto conhecimento.

QUESTÕES:

1. Acho que sou bom a gerir um grupo pequeno de pessoas e gosto de o fazer.

V	F
---	---
2. Sempre que me encontro numa situação nova, como um novo local de trabalho ou um novo relacionamento, passo muito tempo a compará-lo com situações anteriores.

V	F
---	---
3. Penso que o respeito pela autoridade é um dos pilares de um bom carácter.

V	F
---	---
4. Gosto de refletir sobre questões de vulto, como a organização da sociedade política.

V	F
---	---
5. Pedem-me ajuda com muita frequência e custa-me dizer não.

V	F
---	---
6. Desde criança que parece que quero mais da vida que as outras pessoas.

V	F
---	---
7. Quando estou num ambiente novo, como uma escola ou um local de trabalho, faço questão de conhecer o máximo de pessoas possível.

V	F
---	---
8. Raramente procuro o sossego.

V	F
---	---
9. Posso trabalhar mais arduamente que a maioria das pessoas e tiro disso prazer.

V	F
---	---
10. Quando conheço alguém dou-lhe o benefício da dúvida; por outras palavras, tenho boa opinião dessa pessoa até me dar razões para pensar o contrário.

V	F
---	---
11. A ideia de uma relação exclusiva com uma pessoa, durante toda a vida, não me parece desejável nem realista.

V	F
---	---
12. Um relacionamento para toda a vida com um companheiro romântico é um dos meus objetivos.

V	F
---	---

13. Por vezes posso trabalhar a todo o gás horas a fio, sem notar a passagem do tempo. V F
14. Acredito firmemente que o divórcio se deve evitar sempre que possível. V F
15. De tempos a tempos, passo por períodos de falta de energia, durante os quais tenho que me lembrar que estou a atravessar uma fase passageira. V F
16. No que diz respeito a gastar e economizar dinheiro, orgulho-me de ser mais poupado e menos irracional que a maioria das pessoas. V F
17. Estar sozinho não me assusta; de facto, penso melhor quando estou sozinho. V F
18. A minha família alargada é o elemento mais importante da minha vida social. V F
19. Passo muito menos tempo que outras pessoas naquilo que considero passatempos sem sentido, como sejam ver televisão ou ir ao cinema, ler romances ou jogar jogos de cartas, computador ou de tabuleiro (damas, xadrez, etc). V F
20. Procrastino muito. V F
21. As minhas férias são sempre extremamente organizadas; passar vários dias parado num sítio a vegetar põe-me maluco. V F
22. Desempenhar um cargo importante e ter sob a minha responsabilidade um grande número de subordinados é a minha de um suplício. V F
23. Geralmente, as pessoas gostam de mim. V F
24. Fico frustrado por a visão do mundo da maioria das pessoas ser tão limitada. V F
25. Para mim, é natural trabalhar a minha rede de contactos para progredir na minha vida profissional e pessoal. V F
26. O que me faz mais feliz é a interação com as pessoas e poder ajudá-las de alguma forma. V F
27. Sinto um impulso para exprimir as minhas ideias e influenciar o pensamento dos outros. V F
28. Fico frustrado por a maioria das pessoas funcionarem mais lentamente que eu. V F
29. Fico frustrado por a maioria das pessoas não estarem no meu “comprimento de onda”. V F

30. Regra geral, acredito que, se as pessoas transgridem as normas da sociedade, devem estar preparados para pagar o preço correspondente. V F
31. A minha casa é m que a mais limpa e organizada que a maioria das casas que conheço. V F
32. Ter o meu emprego décadas a fio não me incomodaria se as condições fossem boas e o patrão fosse simpático. V F
33. Ao lidar com um problema ou uma tarefa a desempenhar, sou geralmente menos derrotista que as outras pessoas. V F
34. Às vezes, é preciso uma força exterior para me motivar, pois tendo a estar satisfeito com a minha satisfação. V F
35. Sinto-me bem com a sensação de que a minha vida decorre a um passo constante, como uma máquina bem oleada; muitos altos e baixos ou paragens e recomeços perturbar-me-iam. V F
36. Tentar viver mais tempo fazendo uma alimentação saudável não faz muito sentido para mim, pois acredito que a nossa hora chega quando tiver que chegar. V F
37. Não tenho dificuldades em conseguir que as pessoas me ouçam e compreendam o que quero dizer. V F
38. Tenho consciência de que é o trabalho de pormenor que leva o trabalho até ao fim e tenho o sentido prático e as competências técnicas para lidar com os detalhes. V F
39. Trabalhar sozinho não é problema; de facto, é o que prefiro. V F
40. Por vezes, as ideias surgem-me do nada e, se não as conseguir exprimir imediatamente, em papel, numa tela ou de alguma outra forma, sinto-me desconfortável. V F
41. Nunca poderia ser realmente feliz trabalhando sob as ordens de outra pessoa. V F
42. Gosto de me dar com pessoas influentes e não me sinto intimidado por elas. V F
43. O que me faz sentir melhor é movimentar-me e fazer coisas, por oposição a estar sentado a refletir. V F
44. Ao longo da minha vida, as pessoas chamaram-me uma ou mais das seguintes coisas: temperamental, instável, triste, volúvel deferente. Nunca me senti realmente integrado.

45. As pessoas dizem que tenho um grande sentido de humor. V F
46. Acredito que é mais importante ser leal aos familiares do que aos amigos. V F
47. Não tenho muito tempo ou paciência para longas reuniões familiares, tais como uma tarde inteira a celebrar o aniversário de alguém. V F
48. A composição do meu círculo social está constantemente a mudar. V F
49. Gerir um cargo de vulto e ter subordinados que se encarreguem do trabalho de pormenor à a minha ideia de ocupação ideal. V F
50. Prefiro trabalhar um número fixo de horas por dia e, depois, ter o resto de tempo para relaxar. V F
51. Sou bom a apaziguar conflitos e a ajudar a mediá-los. V F
52. Progrido estabelecendo metas para mim e, depois, tentando descobrir como as alcançar; não sou capaz de ir pela vida fora sem um plano. V F
53. Sou mais inteligente que a maioria das pessoas e os demais geralmente reconhecem-no. V F
54. Não consigo imaginar ter o mesmo emprego durante décadas. V F
55. Acho a competição desagradável. V F
56. Nunca me vestiria de maneira vistosa, boémia ou que chamasse a atenção de qualquer outra forma. V F

(Inquérito da autoria de Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores*. Porto, Edições ASA. Traduzido por Alcinda Rodrigues Marinho.)

III Parte: nas páginas seguintes encontra-se o *Multifactor Leadership Questionnaire*, da autoria de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (2004).

Este teste é composto de 45 itens descritivos. Indique qual das afirmações melhor se adequa ao seu desempenho enquanto diretor (a) do agrupamento ou da escola não agrupada onde está a exercer funções.

i – Marque a sua resposta com um X

ii - Se desejar mudar uma resposta, não se esqueça de apagar completamente a anterior. Faça um X na resposta que pretende;

iii - Se um item lhe parece irrelevante, se não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada ou se não sabe a resposta, deixe-o em branco;

iv - Utilize a seguinte escala:

Escala – MLQ.:0 Nunca; 1 Raramente; 2 Algumas vezes; 3 Muitas vezes; 4 Frequentemente

Nº da questão	QUESTÕES	ESCALA				
		0	1	2	3	4
1	Dou apoio aos outros em troca dos seus esforços					
2	Reflico sobre críticas que me são feitas e verifico se são ou não adequadas					
3	Não atuo no momento certo, mas apenas quando os problemas se agravam					
4	Foco a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras					
5	Evito envolver-me quando surgem questões importantes					
6	Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes					
7	Estou ausente, quando precisam de mim					
8	Procuro perspectivas diferentes ao solucionar os problemas					
9	Falo com otimismo acerca do futuro					
10	Faço os outros sentirem-se bem por estarem associados a mim					
11	Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho					
12	Espero que algo de mal aconteça para começar a agir					
13	Falo com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar					

14	Realço a importância de se ter um forte sentido de missão					
15	Invisto o meu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas					
16	Torno claro o que cada um pode esperar quando os objetivos de desempenho são atingidos					
17	Faço acreditar que enquanto as coisas vão funcionando, não se devem alterar					
18	Vou para além dos meus próprios interesses para bem do grupo					
19	Trato os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo					
20	Espero que os problemas se tornem crónicos antes de agir					
21	Ajo de forma a ganhar o respeito dos outros					
22	Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas					
23	Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões					
24	Mantenho-me a par de todos os erros					
25	Exibo um sentido de poder e de confiança					
26	Apresento uma visão motivadora do futuro					
27	Dirijo a minha atenção para as falhas a fim de atingir os objetivos esperados					
28	Evito tomar decisões					
29	Considero cada indivíduo como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes das dos outros					
30	Faço com que os outros vejam os problemas de várias e diferentes perspetivas					
31	Ajudo os outros a desenvolverem os seus pontos fortes					
32	Sugiro novas formas de realizar e completar as atividades					
33	Atraso a resposta a questões urgentes					
34	Enfatizo a importância de se ter um sentido de missão coletivo					
35	Exprimo satisfação quando os outros correspondem às expectativas					
36	Expresso confiança de que os objetivos serão alcançados					
37	Sou eficaz em atender as necessidades dos outros em relação ao trabalho					

38	Uso métodos de liderança que são satisfatórios					
39	Levo os outros a fazerem mais do que o esperado					
40	Sou eficaz quando represento os outros perante superiores hierárquicos					
41	Trabalho com os outros de uma forma satisfatória					
42	Aumento o desejo dos outros promoverem o sucesso					
43	Sou eficaz em ir ao encontro das necessidades da organização					
44	Aumento a vontade dos outros de se empenharem mais					
45	Lidero um grupo que é eficaz					

(© Bernard M. Bass & Bruce J. Avolio, 2004) traduzido e adaptado por Júlia Oliveira, Porto, Julho de 2007.

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

ANEXO II

INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Guião Da Entrevista Exploratória Semiestruturada Líder da Escola Não Agrupada ou Agrupamento

Objetivo da Entrevista: complementar um trabalho de investigação realizado no âmbito do Doutoramento em Educação, Área de Administração Educacional, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, com o título *Contributo para o estudo da liderança escolar: um estudo sobre os diretores das escolas não agrupadas/agrupamentos dos distritos de Viana do Castelo e de Braga*.

Para o desenvolvimento do projeto, tornou-se importante a realização de uma entrevista ao Líder de escola não agrupada ou agrupamento, ajudando a determinar o estilo de liderança de quatro líderes/gestores escolares.

Protocolo da Entrevista:

- Apresentação institucional;
- Apresentação do objeto de estudo;
- Solicitação de autorização para gravar a entrevista;
- Garantia da confidencialidade da entrevista.

Guião da Entrevista:

Guião das Entrevistas Exploratórias

TEMA: *Contributo para o estudo da liderança escolar: um estudo sobre os diretores das escolas não agrupadas/agrupamentos dos distritos de Viana do Castelo e de Braga*.

QUESTÃO DE PARTIDA:

- Que modelo/estilo de liderança encontramos nos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga.

TEMAS	OBJECTIVOS	QUESTÕES
<p>APRESENTAÇÃO: Legitimação e apresentação do entrevistado (a).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • legitimar a entrevista; • conhecer o perfil dos(as) inquiridos(as). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informar sobre o tema e objetivos, solicitar colaboração, informar do anonimato e garantir informação sobre os resultados da investigação. a) Idade e género b) Categoria c) Tempo de serviço d) Cargos desempenhados e) O papel de diretor(a)
<p>LIDERANÇA/ESTILO Abordagem as características individuais de liderança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • conhecer as características individuais de liderança • elencar as virtudes individuais • relatar a forma como se desenvolve o exercício da liderança escolar, de acordo com o contexto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qual a forma como o(a) diretor(a) percebe a sua própria liderança? ✓ É um líder motivado(a)? ✓ Como comunica? ✓ Será que a percepção de liderança dos diretores se altera consoante o contexto (rural/urbano ou pequeno/grande agrupamento)?
<p>FUTURO DA LIDERANÇA ESCOLAR: Reflexão sobre as novas modalidades de gestão/liderança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • conhecer as novas formas de liderança das organizações • perceber as características/virtudes para um gestor/líder para responder a uma nova realidade na gestão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que pensa sobre o futuro das nossas escolas/agrupamentos serem entregues a um <i>coach</i>? ✓ Quais pensam ser as características/virtudes deverá ter um diretor de escola/agrupamento? ✓ Como avalia a liderança unipessoal?

<p>LIVRE: Opinião pessoal sobre o tema.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer as opiniões sobre a liderança em geral e a problemática pessoal em particular.	<p>Qual a sua opinião pessoal sobre a evolução da liderança escolar e a situação pessoal em particular</p>
---	---	--

ANEXOIII

ENTREVISTAS

ENTREVISTA UM

E1 Esta entrevista está inserida na investigação do Doutoramento em Educação na área de Administração Educacional na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, subordinada ao título – Liderança escolar: motivação, comunicação e inovação para uma boa gestão. Antes de mais gostaria de informar que esta entrevista ficará sob anonimato e que agradeço desde já a colaboração. Gostaria de saber alguns dados: idade, género, categoria, o tempo de serviço, os cargos desempenhados e sobretudo quanto tempo no papel de diretor.

D1 Tenho 46 anos a um mês de 47, sou mulher; sou do quadro de escola; os cargos que desempenhei foram com professora, diretora de turma, e depois como presidente do conselho diretivo, comissão administrativa, comissão instaladora, diretora e presidente do conselho executivo. Todas estas ...

E1 Quantos anos de diretora?

D1 16 anos; de diretora não... de cargos de direção; de diretora 4 só que foi quando entrou a figura de diretora.

E1 Como é que percebe a sua própria liderança?

D1 Ora...Eu acho que sou uma pessoa que respeito a opinião das outras pessoas, que respeito a individualidade de cada um, a opinião e a vida privada, também, mas que não ponho nada disso à frente da escola nem dos alunos. Mas acho que sou pela democracia.

E1 E é uma líder motivada?

D1 Sim...enquanto estive...estou no cargo tenho sempre vontade de estar de trabalhar, de criar de implementar novas medidas, de incentivar as pessoas a trabalhar, de propor atividades de propor projetos, portanto...

E1 E na forma com tem trabalhado como é que comunica com os restantes membros da escola?

D1 Normalmente transmito a informação oficial pelos meios oficiais, seja por avisos, por e-mails, em reuniões , mas comunico acima de tudo pessoalmente, gosto muito de falar com as pessoas, de conviver com as pessoas, vou muito à sala dos professores nos momentos em que os professores estão, normalmente nos intervalos, tento fazer sempre os mesmos intervalos que os professores, principalmente os intervalos maiores, para poder conversar e converso não só de escola mas também da vida particular e as pessoas têm um à vontade já que criaram um à vontade comigo que às vezes vêm desabafar as coisas particulares. Às vezes parece que faço aqui, do meu gabinete um cantinho de sessões de psicologia para ajudar as pessoas.

E1 E os estilo de liderança estará de acordo com o contexto? O facto de todo o contexto ser rural, a escola estar inserida num concelho, num pequeno concelho do interior do distrito...

D1 O facto de ser uma escola pequena, leva a que haja esta ligação, esta proximidade com as pessoas, quer ao nível dos professores, quer ao nível dos funcionários. O facto de sermos poucos, relativamente poucos permite esta aproximação. Também com os alunos, tratando-se de um meio mais rural, crianças mais simples, mais humildes, também é mais fácil chegar a elas. E também em termos de pais, são pais na sua maioria pessoas com pouca escolaridade, pouca formação e que recorrem à escola muitas vezes para resolver pequenos problemas, até problemas de relacionamento com os filhos, problemas de acompanhamento na escola. Portanto é mais fácil num meio destes chegar às pessoas, diretamente às pessoas, porque é um meio pequeno, e é um meio em que ainda a escola ainda ocupa um lugar de destaque, a escola ainda é o ponto... as pessoas que estão na escola ainda são em quem se confia, quem se respeita e que se tem alguma consideração. Portanto ainda consideram a opinião da escola, que ainda tem muito valor. Depois o facto de eu estar aqui à 20 anos em XXXXX também acabo por ser um bocado uma figura de referência; as pessoas já me conhecem também eu não sou uma pessoa complicada, também

sou uma pessoa simples que ajudo qualquer um, que disponho do meu tempo para ouvir as pessoas, para ajudar, portanto, esse meu feitio, de ser uma pessoa simples que também me faz aproximar mais das pessoas.

E1 E agora voltando à questão da liderança, o que pensa do futuro, relativamente às escolas e agrupamentos serem entregues a um coach , uma vez que está muito em moda.

D1 ...As escolas não podem ser...toda a responsabilidade cabe a uma pessoa. Exceto aquelas pessoas que delegam funções, mas a decisão final cabe sempre a uma pessoa. Que a decisão seja de um único não é o problema. O problema é quando essa pessoa sozinha toma as decisões sozinha, sem consultar os outros, sem ouvir a opinião dos outros. Porque o que está em causa não é haver o diretor que toma as decisões e que assume as responsabilidades. Para já é perigoso no sentido em que é muita responsabilidade para uma pessoa só. Mas o pior problema disto é quando não se ouvem os outros, porque...

E1 Já está a falar um bocadinho da questão da avaliação que faz à liderança unipessoal.

D1 Eu não sou muito...eu não gosto de tomar decisões ... eu não delego funções em termos de responsabilidade, delego tarefas...as tarefas são distribuídas. Agora se fui eu que fui eleita sou eu que tenho que assumir as responsabilidades. Eu tenho o direito de delegar responsabilidades. Agora delego tarefas, mas não gosto de tomar decisões, sem consultar as outras pessoas, sem ouvir a opinião das outras pessoas, embora a mim me caiba depois tomar a última decisão...mas acho que a opinião das outras pessoas tem que ser tida em consideração, tem que se ouvir. Eu gosto de me rodear das pessoas, não só das colegas que trabalham comigo, mas também das pessoas que estão fora da direção, saber a opinião para que não tome decisões às vezes precipitadas e às vezes que prejudiquem outras pessoas. Porque às vezes ouvindo uma opinião e outra e outra podemos ter outra opinião e não errar.

E1 E então quais deveriam ser as características ou as virtudes para termos um diretor ideal?

D1 Um diretor ideal tem que ser uma pessoa que pense que a escola é dos alunos. A escola tem como objetivo formar e ensinar; tem que ter autoridade sobre os alunos. Os alunos têm que rever nessa pessoa uma figura de autoridade, mas tem que dar o exemplo. Não pode ser uma pessoa injusta, não pode ser uma pessoa que por qualquer coisa castigue sem ouvir. Tem que se saber ouvir as pessoas e os alunos têm que ser ouvidos, porque os alunos são jovens e são crianças e jovens e temos que nos lembrar que nós também fomos. E saber que em determinadas idades há determinadas atitudes, determinadas reações e temos que saber falar com eles e os alunos têm que ver no diretor uma pessoa que dá o exemplo, que os ouve, que os compreende, mas que os castiga quando é preciso. Não é um pai ou uma mãe, mas é quase, é quase...funciona um bocadinho assim. Relativamente aos adultos, às pessoas que estão a trabalhar nas escolas, é preciso ouvi-los também, é preciso não esquecer que todos têm uma vida fora da escola e que nem todos os dias são fáceis para toda a gente, porque têm a vida familiar, têm filhos, têm preocupações...muitos deles fazem distâncias muito grandes até chegar à escola. Portanto, é preciso haver também compreensão e é preciso, acima de tudo, valorizar o trabalho das pessoas. As pessoas quando se lhes reconhece o valor, o mérito, o trabalho, quando se felicita pelo trabalho, quando se reconhece esse trabalho, as pessoas empenham-se muito mais. Nós não podemos...não concordo...eu não acho que ...não sou muito apologista do controle, de que o diretor anda a controlar se toda a gente cumpre. Tem que se dar sempre um voto de confiança. O trabalho é este, a distribuição de serviço é esta, cada um tem esta tarefa para fazer, e no fim vamos ver se as coisas correram bem, o que é que correu bem, o que é que correu mal, o que é que falhou, o que é que vamos melhorar. Não tenho muito feitio para andar a tomar conta, para andar atrás da porta a ver se foi, se não foi. Confio nas pessoas, e depois gosto sempre de valorizar aquilo que é bem feito e tentar chamar à razão aquilo que não está tão bem feito, não no sentido de penalizar, mas no sentido de melhorar. Fazer ver as pessoas o que não está tão bem, que deveríamos fazer melhor, que tem que se fazer melhor e dar um bocado de liberdade, também a que as pessoas possam dizer aquilo que pensam, aquilo que não concordam e depois tentar melhorar. Quando as coisas não são de acordo com as ideias de todos, têm que tentar melhorar. O diretor não é porque

tem o poder único, que tem que ser quem manda acima de tudo e de todos. Não pode, na minha opinião não pode...não consigo ser assim.

E1 E agora para concluirmos, eu gostava de ouvir uma opinião pessoal, acerca da evolução da liderança nas escolas, sobretudo nestes últimos anos pós 25 de abril, que já sofreu tantas alterações, tantas mudanças, desde o poder que, de certa forma aparecia nas escolas entre os próprios professores, até à questão do diretor, da direção unipessoal que temos hoje em dia. Como é que vê essa passagem por todas essas situações?

D1 Eu a experiência que tenho é ...praticamente é aqui em XXXXXX. Porque eu dos 23 anos de serviço que tenho, tenho vinte anos que foram passados aqui em XXXXXXXX.

E1 Mas passou por várias experiências?

R1 Sim. Por vários modelos de gestão, mas para mim não foram muito diferentes, porque eu trabalhei sempre da mesma forma, com as pessoas... eu nunca criei uma liderança unipessoal, sempre partilhei tudo, aliás eu não tenho ...tenho a hipótese de ter um gabinete fechado e não tenho, porque quero estar com os meus colegas de trabalho, dividimos o trabalho, partilhámos tudo. Claro que a última palavra tenho-a eu porque sou responsável, mas não tenho essa noção da diferença conselhos diretivos, conselhos executivos e direção e diretor. Nunca fiz essa grande distinção. Aliás estamos a iniciar um novo processo de eleição para um novo diretor, e não me vou candidatar, aliás eu mostrei a minha indisponibilidade para continuar, mas o que está a parecer como futuros candidatos, não aparecem...aparecem como uma pessoa, um nome, mas que aparece já ligado a uma equipa. Mesmo mudando agora a pessoa que está à frente, quem vai votar e quem vai escolher, quer saber quem é a equipa. Portanto, não estão a escolher um diretor, continuam a querer escolher uma equipa de trabalho

E1 Apesar da forma de eleição ser completamente diferente!

D1 Continua-se a pensar numa equipa e não numa única pessoa, embora quem está à frente tem um certo peso, mas a equipa tem também muito peso e a equipa pode determinar a eleição do novo diretor.

E1 Portanto, apesar de ser imposto pelo Ministério uma direção unipessoal isso na prática...

D1 Na prática continua contar e muito...e muito.

E1 Quero agradecer mais uma vez.....

ENTREVISTA DOIS

E2 Esta entrevista está realizar-se no âmbito de uma investigação de um Doutoramento em Educação, área de Administração Educacional, a ser desenvolvida na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, e subordinada ao título Liderança escolar: motivação, comunicação e inovação para uma boa gestão. O que pretendemos saber é as características para um bom líder para as escolas do século XXI .Queria agradecer desde já a colaboração, assim como garantir o anonimato e informar posteriormente dos resultados. Gostaria de saber alguns dados: idade, género, categoria, o tempo de serviço, os cargos desempenhados e sobretudo quanto tempo no papel de diretor.

D2 Muito bem...46 quase 47 anos, masculino, sou do quadro de escola, 21 anos de serviço. Cargos desempenhados, aqui na escola praticamente todos, delegado de grupo, coordenador de departamento, e estou a falar várias vezes; orientador de estágio ou equivalente, diretor de instalações, coordenador da comissão de exames, presidente do conselho pedagógico, presidente do conselho geral transitório, diretor, coordenador da área de Projeto, diretor de turma

E2 Toda a variedade...como é que perceciona a sua própria liderança?

D2 Eu sou sempre suspeito para falar da minha liderança, quer dizer a liderança tem que ser a liderança em conjunto. Há vários estilos de liderança, obviamente e que tem que se adaptar ao contexto e à situação e que a própria liderança

prossiga três ou quatro linhas que estão no meu projeto de intervenção de candidatura. Um tem que ser um líder democrático, naturalmente no sentido de ser reconhecido pela comunidade, enquanto tal, portanto não apareci cá de forma espontânea. Como dizia o Joaquim Azevedo que é...em vez de ser de cima para baixo, ser digamos, um líder que está com, dirige com, de para, se quisermos *topdown*. Mas uma liderança que agregue, é nesse sentido. Uma liderança democrática, assertiva, tem que ser...que mais...tem que ter uma perspetiva inovadora no sentido de procurar novas soluções para os problemas que nos vamos defrontando, assim sucintamente.

E2 E considera-se um líder motivado?

D2 Sim, se não estiver motivado, não posso motivar, portanto nesse sentido um líder tem que ser sempre motivado, seja onde for, nem que seja na sala de aula um professor tem que ser...tem que motivar porque se não motivar, naturalmente não consegue liderar.

E2 E como comunica?

D2 Como comunico...de várias formas, há as comunicações mais institucionais, por circulares, ordens de serviço nem por isso, circulares, notas informativas, e-mails, mas também as reuniões presenciais, ou naquelas ordinárias, como ainda ontem tivemos aqui uma reunião geral de professores. Quando há necessidade de comunicar mais rapidamente, e de forma que todos fiquem por dentro da mensagem que é necessário transmitir. A comunicação procura ser uma comunicação de proximidade.

E2 E há um contacto, por exemplo na sala dos professores?

D2 Sim, ainda hoje estive a dar uma aula com mais 2 colegas. Muitas das vezes, precisamente vou procurar os colegas à sala dos professores, em vez de os chamar para virem cá à direção, quando quero falar com alguém.

E2 Então será que a liderança, neste caso também estará de acordo com o contexto, o facto de tudo isto ser um grande agrupamento, vai criar alguns obstáculos à forma como quer praticar a sua liderança?

D2 É evidente que havendo uma dispersão territorial, se torna também mais difícil estar presente, sempre, em todos esses espaços, mas há duas ou três formas de contornar isso; nós temos as plataformas, o e-mail institucional, que também são formas de ajudar nessa ligação, ou é o telemóvel que está permanentemente ligado. Portanto, não estando no mesmo espaço físico, claro que há condicionalismos que decorrem da ausência, mas que há também uma liderança delegada, nos coordenadores de estabelecimento, agora na nova realidade do agrupamento, os coordenadores de departamento, delegados de grupo, etc. É uma liderança que tem que ser também uma liderança de corresponsabilização, com a partilha das decisões.

E2 E o que pensa do futuro das nossas escolas e agrupamentos ser entregues a um coach?

D2 O Peeter Drucker que foi o primeiro grande guru da gestão dizia que muitas vezes a gestão é a arte de dificultar a vida às pessoas. Nem vejo o futuro das escolas passar pelas modas da gestão. Eu acho é que o coaching está na moda e um professor tem que ser um coach. Muitas vezes nós temos uma forma mais ou menos inata e mais ou menos trabalhada, essa tendência para sermos o coach dos nossos alunos, seja na perspetiva de emprego, seja no curso a seguir e também ao nível da estrutura escolar, ou seja, com todo o pessoal docente e não docente muitas das vezes temos que fazer esse coaching. Agora ter um coach apenas para liderar uma escola, digamos, falta depois a outra parte que é, absorve também muito, que é a parte executiva e burocrática, que não devia de ser a principal preocupação que absorve muito do nosso trabalho.

E2 Então quais deveriam ser as características ou virtudes para um líder ideal?

D2 O líder ideal depende da situação ideal. Eu posso ser um líder democrático ,mas também sou um líder autoritário, quando tem ser...diretivo. Portanto, é em função da circunstância, sei o que é um líder democrático, sei o que é líder diretivo, sei o que é um líder permissivo, essas coisas todas. Em determinados contextos, temos que agir em função do contexto. O líder ideal qual é? É o líder que consegue fazer a síntese entre as diferentes formas de liderança e tendo em atenção os objetivos a prosseguir, aquilo que pretendemos atingir, os recursos

materiais, neste caso humanos e a forma de os mobilizar, que é ao fim ao cabo superarmo-nos. Que é para isso que também serve um coach, e um líder ideal também tem que ter essa performance do coach. Não sou, nem para lá caminho, um líder ideal, e acho que não existe.

E2 E como é que avalia a liderança unipessoal?

D2 A liderança unipessoal tem vantagens e tem inconvenientes. A vantagem é, supostamente, do ponto de vista administrativo responsabilizar o líder unipessoal, que no caso do diretor é esse o pressuposto. Agora o líder unipessoal que se feche na sua unipessoalidade, não é um líder, pode ser um chefe, mas não é um líder.. Um líder tem que agregar, tem que mobilizar, tem que incentivar. E nesse sentido...

E2 Mais um gestor do que um líder?

D2 Exatamente. Quando falamos de uma escola que é uma estrutura com realidades diferentes do mundo empresarial, estamos a falar sobretudo de liderar, de gerir pessoas e recursos, é essa a realidade.

E2 E gerir pessoas é gerir sentimentos...

D2 Sentimentos, emoções, perspetivas, expetativas e uma série de outras ...E depois há aí as questões da inteligência emocional, uma série de outras características que um líder unipessoal, por mais que seja a figura ideal, sozinho, obviamente não consegue fazer. Portanto tem que ser sempre um trabalho em equipa, mesmo que a responsabilidade esteja sobre a pessoa que dirige.

E2 Para concluirmos, e desde já agradeço a colaboração, gostava de ouvir uma opinião pessoal sobre a evolução da liderança escolar nos últimos 30 a 40 anos, sobretudo depois do 25 de abril.

D2 A minha perspetiva é que havia, no período pós revolucionário um idealismo de lideranças partilhadas, em torno das figuras dos conselhos executivos, conselhos diretivos, A alteração da semântica também pode indicar alguma coisa, até ao mais recente, o diretor, portanto, a tal centralização num órgão único, unipessoal. Há um caminho que se fez, e acho que a aprendizagem também foi

feita nesse caminho, e que vai no sentido de se colher as melhores performances de um modelo e do outro. Portanto, o conselho executivo tinha, seguramente, as virtudes de ser um órgão colegial. A figura do diretor, sendo um órgão unipessoal, se funcionar apenas nessa estrita dimensão, corre o risco também de ser uma liderança a prazo isolada, por aquilo que falei à bocadinha, da realidade escolar, ter estas contingências e portanto e nesse sentido a evolução que tem sido feita, tem em vista uma perspetiva de maior profissionalização, de maior responsabilização, supostamente de mais competências e de mais autonomia, que existe na retórica, mas depois na prática sabemos que não é isso que acontece. Portanto, o desejável no meu entender, é que esta evolução fosse no caminho de uma autonomia crescente, obviamente de responsabilização, mas de uma autonomia efetiva, que se traduz apenas na retórica que não é consumada. Andei estes dias a ler uma instrução, uma orientação de âmbito financeiro, e tratam as pessoas como crianças e com diretivas que esgotam e que anulam qualquer iniciativa ou autonomia que uma pessoa que esteja num cargo destes tenha. Portanto é essa a minha visão. Há alguma coisa que se pode melhorar e conseguirmos, aqui também uma ...um ponto de equilíbrio entre esta visão dos órgãos colegiais e do órgão unipessoal.

E2 Muito obrigada pela colaboração.

D2 De nada

ENTREVISTA TRÊS

E3 este trabalho está inserido numa investigação num doutoramento em educação, na área de administração educacional, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, e subordinada ao título Liderança escolar: motivação, comunicação e inovação para uma boa gestão. Desde já gostava de agradecer a colaboração, informar que haverá extremo anonimato e também que os resultados serão depois comunicados à instituição. Então gostaria de saber qual a idade, o género, a categoria, o tempo de serviço, os cargos desempenhados, e sobretudo o tempo no cargo de diretor.

D3 Tenho 51 anos, género masculino, sou professor do quadro aqui do agrupamento de XXXXXXXX, tempo de serviço 31 anos, cargos desempenhados, fui diretor de turma, coordenador de departamento e estou à 12 anos na direção, presidente do conselho executivo e agora como diretor. Como diretor estou 4 anos que está a terminar, termina agora o mandato, o último ano de vigência...

E3 Vai ser reconduzido?

D3 Sim, já fui reconduzido.

E3 Então como é que perceciona a sua própria liderança, no tempo que etm estado na direção?

D3 Olhe, a minha liderança procuro que seja essencialmente uma liderança aberta. Portanto se reparar a minha porta está sempre aberta e os colegas entram e saem, entram, conversam sentam-se. Eu procuro todos os dias deslocar-me à sala dos professores, falar com os funcionários, vou à sala dos alunos, procuro estar dentro de todos os acontecimentos. Não me cinjo unicamente ao meu gabinete. Procuro estar em contacto com toda a comunidade educativa.

E3 E então sente-se um líder motivado?

D3 Sinto. Sinto, senão já tinha desistido à muito. Mas sinto, gosto daquilo que faço.

E3 De gerir pessoas?

D3 Sim. Às vezes é difícil gerir conflitos, principalmente entre os adultos, mas felizmente tenho conseguido e, a nível do corpo docente, acho que é um corpo docente bastante unido neste agrupamento.

E3 E como é que comunica?

D3 Normalmente com reuniões. Faço reuniões periódicas, tanto com os funcionários, como com o pessoal docente e não docente e muito através do e-mail. Tudo o que é importante é transmitido através de e-mail. Agora, principalmente através de reuniões, faço reuniões periódicas, com os colegas...

E3 Portanto, contacto pessoal?

D3 Sim. Privilegio muito o contacto pessoal.

E3 Então a sua liderança estará, ou terá características de acordo com o contexto, o facto de o agrupamento estar inserido num espaço rural pode condicionar a forma como lidera a organização?

D3 Penso que não. Penso que não, mas torna o nosso trabalho mais difícil, porque o meio socioeconómico é um meio desfavorecido, os alunos apresentam muitas dificuldades e a escola tem que lhes proporcionar meios, para que eles consigam superar as dificuldades. Nós, aqui no nosso agrupamento à vários anos que adotamos esta política, todos os nossos alunos têm o CEM CEP e o Cej, são salas de estudo de português, de matemática e de inglês, onde estão 2 professores durante o ano a dar apoio. As horas de estabelecimento e mesmo as horas de crédito global são aplicadas aí, no apoio aos alunos.

E3 Portanto há um pensamento, afinal, no contexto real.

D3 Sim

E3 A gestão feita com base no contexto real.

D3 E procuro ...ainda tive esta semana reuniões constantes com as juntas e com os movimentos de todas as freguesias, para em conjunto trabalharmos em prol dos nossos alunos.

E3 E o que pensa do futuro das escolas serem entregues a um coach?

D3 Eu pessoalmente não concordo e acho que será muito mau para a educação em Portugal, que isso aconteça. Mas tenho muito medo que isso seja a perspetiva futura. Espero que não, mas não sei.

E3 O conceito de escola empresa?

D3 Exatamente. A escola nunca pode ser gerida como uma empresa. Há crianças, há seres humanos, e não um sítio onde se trabalhe para o lucro, ou para

...Há outras coisas que têm que ser tidas em conta, senão como uma simples empresa, não pode ser, nunca.

E3 Então, quais deveriam ser as características ou as virtudes para um líder ideal?

D3 Acima de tudo que seja muito humano, porque estamos a lidar com pessoas, cada uma com os seus sentimentos, e nós temos que ter a sensibilidade de os saber ouvir e os saber compreender. Muitas vezes, à situações que acontecem e não sabemos o que está por detrás, que são situações graves e temos que saber compreender muitas situações, tanto a nível dos alunos, como de professores e funcionários.

E3 E como é que avalia a liderança unipessoal?

D3 Eu, pessoalmente, muito mal. Quando acabaram os conselhos executivos, eu sempre me opus, e se reparar os meus colegas estão no meu gabinete e nunca consegui ...podia estar a qui a trabalhar sozinho, mas...eu tenho necessidade de contacto e da presença deles. E não defendo o papel de diretor unipessoal.

E3 No entanto tem essa responsabilidade.

D3 Tenho essa responsabilidade. Tenho porque tive que a assumir, mas não concordo com ela, nem a aceito. Por isso é que os meus colegas continuam junto a mim, e continuamos a fazer reuniões mensais, continuamos a elaborar a nossa ata, e tudo o que é decidido, é decidido junto dos 4.

E3 Portanto, em termos práticos não alterou...

D3 Não alterei a minha prática nem a minha maneira de ser. Continua exatamente igual.

E3 Então qual é a sua opinião...

D3 Na reunião que tivemos em Barcelos sobre isso, fui o único que me opus à alteração do método, Há pessoas que o defendem, há pessoas que gostam de estar isoladas no seu gabinete, eu não.

E3 Então como é que entende a evolução da liderança escolar nos últimos anos, o percurso que tem sido feito, sobretudo depois do 25 de abril?

D3 Eu, pessoalmente, entendo que a mudança tem sido para pior. As pessoas acabam por se isolar cada vez mais, fecharem-se no seu mundo e pensarem...eu vejo a liderança numa escola como um meio para se atingir o fim. O fim, o principal para mim, é o contacto com os alunos, e a melhoria dos resultados dos alunos. Tenho colegas meus, quando estive a fazer a especialização em Administração Escolar que ficavam muito escandalizados, quando eu chegava a Braga e dizia que estava muito cansado de estar a conversar com os miúdos Eles diziam “o quê? a conversar com os miúdos? Pois eu passa-se um período que não falo com os alunos”. Eu não consigo compreender isso numa escola, porque uma escola são alunos, e se uma pessoa não contacta com os alunos ...eu posso, tenho a certeza que se for a qualquer escola deste agrupamento, ou a qualquer aluno desta escola se perguntar quem é o diretor toda a gente sabe quem é. E há muitas escolas que se preguntarem quem é o diretor eles não sabem quem é.

E3 Quer acrescentar mais alguma coisa?

D3 A única coisa que queria acrescentar é que aquilo que tem sido feito e que tem estado a acontecer a nível da educação, a educação infelizmente, está a ser vista cada vez mais como um número e não como o futuro deste país e isso deixa-me muito triste e não sei o que é que irá acontecer a Portugal. Aquilo que está a ser feito, está a fazer com que as pessoas e as famílias com mais necessidades cada vez mais tenham dificuldade em ter os seus filhos a estudar. Vai começar a ser novamente o que era antes do 25 de abril, que estudar só ia o menino rico e eu tenho muito medo que isso venha a acontecer.

E3 Quero agradecer.....

ENTREVISTA QUATRO

E4 Este trabalho de investigação encontra-se na base de um Doutoramento em Educação, Área de Administração Educacional, na UniversidadePortugalense Infante D. Henrique, com o título Liderança escolar: motivação, comunicação e inovação para uma boa gestão. Antes de mais eu queria agradecer a colaboração, informar sobre o anonimato e garantir também que os resultados serão posteriormente apresentados à instituição. Gostaria de saber qual a idade, o género, categoria, o tempo de serviço, os cargos desempenhados, e sobretudo o cargo de diretor.

D4 Bom dia. Sou do sexo masculino, tenho 46 anos, tenho 22 anos de serviço, 13 dos quais na função de presidente do conselho executivo e como diretor; anteriormente tinha desempenhado cargos de coordenador de disciplina, representante no conselho pedagógico, atualmente com o cargo de diretor também sou presidente do conselho administrativo, presidente do conselho pedagógico por inerência de funções...

E4 Agora, então, gostaria de saber qual a perceção que tem sobre a sua própria liderança.

D4 Não é fácil ser juiz em causa própria. No entanto não podemos deixar de ter noção daquilo que fazemos, daquilo que valemos. Essencialmente de como os outros também nos avaliam, porque eu acho que nós podemos ir sempre mais além. Eu acho que até poderia fazer melhor se tivesse outras condições. Eu acho que os outros me avaliam no desempenho do cargo, genericamente, como muito bom. E aliás que vai ao encontro daquilo que têm sido as avaliações externas deste agrupamento. Nas duas avaliações externas feitas pela Inspeção geral da Educação, no critério liderança sempre tive muito bom. E digo sempre tive, porque nesta, nesta última avaliação externa na qualidade de diretor, órgão unipessoal, uma liderança unipessoal, enquanto que na anterior era colegial, era o conselho executivo. Apesar de eu considerar que as lideranças têm a ver com o perfil, e o perfil ou se tem ou não se tem, embora a gente possa melhorar, corrigir alguns defeitos que tem na liderança, o que está dentro da pessoa...eu costumo dizer, nós temos que ser autênticos. Porque se formos autênticos sempre, as

peessoas saberão esperar a nossa reação e a nossa forma de decisão. O ser autêntico é fundamental. Depois é preciso ser um bocadinho humano, embora aqui haja uma grande dificuldade entre os critérios administrativos, gerir entre os critérios administrativos e legais, e a parte humana, a parte social das pessoas. A administração olha para a nossa gestão na perspetiva administrativa, e é isso que exige de nós. Mas nós não podemos fazer apenas essa gestão, senão não teríamos público, não trataríamos dos nossos. Um bom líder é aquele que gere com os seus, envolvendo também os seus nos processos de decisão, na medida em que for possível, explicando-lhes, muitas vezes, as decisões muitas vezes que tomam, o caminho que devemos percorrer, os objetivos que temos de traçar, hoje, mais do que nunca para uma escola sobreviver.

E4 Considera-se um líder motivado?

D4 Já fui mais motivado. Nesta fase encontro-me um bocadinho desmotivado, por duas razões: em primeiro lugar porque eu acho que já levei este agrupamento ao máximo que podia ter levado; eu acho que a nível de resultados escolares, de visão, de reconhecimento público, acho que será difícil conseguir melhor, mesmo ao nível de alunos a frequentar, nós temos o maior número de cursos possíveis, o maior número. Todos os alunos da nossa área pedagógica frequentam devido à qualidade, não nos fogem alunos, só que eles não nascem, nós não podemos aumentar por essa via. Porque há aqui problemas de transporte. Enquanto que as escolas dos centros populacionais podem receber alunos de qualquer freguesia do concelho, as escolas e os agrupamentos como o nosso, da periferia, só podem receber os alunos da área pedagógica, porque não há transporte, do centro para aqui. Nós estamos, nessa perspetiva, um bocadinho desfavorecidos. É uma competição desigual, nós estamos a competir, mas a nível do secundário com as escolas do concelho.

E4 E como costuma comunicar?

D4 Com as pessoas

E4 Com as pessoas dentro da instituição

D4 Há muitas formas de definir o diretor ou o órgão de gestão. Eu estive muitos anos, como sabe, ao abrigo do 115 –A n a direção executiva que era um órgão colegial. Eu acho que apesar de ser diretor à 4 anos ainda estou muito habituado, ainda mantenho os tiques dos órgãos colegiais. Portanto é o diretor que decide não é direção. Se reparar na lei não existe a direção, é o diretor, conselho pedagógico, mas nós falamos, aliás na porta está direção não está diretor. Portanto funcionamos como equipa, porquê, porque funcionando como uma equipa, todos participamos no processo de decisão, todos colaboramos, e qual um toma parte do processo de decisão, como conhece é capaz de trabalhar com os seus pares e explicar, no fundo é descentralizar. Não está tudo na posse de uma pessoa, porque ninguém é infalível. Ninguém é o melhor do mundo e que pode pensar nas melhores soluções. Não, as melhores soluções advêm do ouvir os outros, de escolher os caminhos e ver aquilo que eles são capazes de fazer. Não adianta o líder querer dar um passo maior que a perna, quando depois os colegas não são capazes de ?????. Aliás a estratégia que eu utilizo, quando quero aderir a um projeto novo, ou ir mais além dos objetivos do projeto educativo, em alguns trabalhos, é primeiro tento motivar cerca de 20% dos meus professores, aqueles que assumem funções de relevância, ou de outras estruturas de orientação educativa. Apresento o projeto, falo com eles, explico as vantagens do trabalho que vamos ter. Se eu conseguir motivar estes 20%, depois será mais fácil motivar os restantes 80%. Aliás, depois muito do trabalho de motivação depois passa por eles. Porque há gente que não aceita bem a imposição por parte do diretor, mas se for o colega, o coordenador de departamento a explicar, a motivar, a pedir o apoio, eles já aderem mais. Portanto, é tudo uma questão de estratégia, mas eu considero que nós somos uma direção democrática, aliás eu costumo dizer que nós somos uma direção de porta aberta. A nossa porta está sempre aberta. Os professores entram, os funcionários entram, até os próprios alunos. Eu recebo toda a gente.

E4 E a liderança que tenta desenvolver aqui, estará de alguma forma de acordo com o contexto, por exemplo o facto de estar num espaço rural condiciona a atividade de diretor, ou a forma como lidera a organização?

D4 Esta foi a minha primeira experiência e única na gestão. Eus nunca geri um agrupamento numa grande cidade, nem tenho como comparar. Agora, o que eu acho, é que os diretores têm que ter a capacidade de se adaptar às necessidades e às características do meio. Como eu fui professor nesta escola durante 6 anos, quando vim para a direção eu já conhecia perfeitamente bem o meio, o sistema de funcionamento da escola, os valores, e foi relativamente fácil. Aliás, eu fui para a direção porque as pessoas me conheciam, e reconheciam em mim competência para ser presidente do conselho executivo, basicamente, foi por isso. Eu, agora voltando um bocadinho atrás, eu não me propus para ser diretor, eu fui convidado para ser diretor, que é bem diferente. Nunca me passou pela cabeça ser diretor, Aliás de me ter formador, se me tivessem perguntado, queres ser diretor, eu dizia que não. A gestão não era algo que me atraía, mas vim cá para porque na hora certa, no dia certo, estava no sítio certo. E aconteceu. Agora, ser diretor de uma escola num meio rural, como é esta, exige um conhecimento perfeito do meio. A interação com os pais aqui é muito mais forte, os pais valorizam muito a escola, porque toda a gente reconhece que a escola é o polo dinamizador da sociedade, aquele que vai formar e transformar os filhos, portanto vamos valorizar o serviço que a escola presta. E vêm muitos falar com o diretor e o como o meio sociocultural é desfavorecido, nós temos pais ainda aqui têm a 4ª classe, o 4º ano outros o 6º ano. Aliás, num estudo recente que nós fizemos acerca de 3 anos, 86% dos pais dos nossos alunos tinham até ao 6º ano. Veja só as características do meio. Os pais gostam sempre de uma palavra amiga do diretor. Eu tenho uma política que é assim: recebo, sempre, qualquer pai que vem à escola. Recebo sempre. Nunca vai para trás, motivos ,ou porque estou em reunião; recebo sempre, ouço-os, falo com eles dos filhos, aconselho-os muitas vezes. Portanto, como também é um agrupamento pequeno permito-me fazer isso, falar com os pais, no fundo ter uma boa relação com a comunidade educativa, desde o comércio, a indústria, as autarquias, as associações de pais. Praticamente eu posso-lhe dizer que aquilo que eu lhes peço, eles dão-me. A mim não, à escola. A nossa relação, a nossa colaboração e a valorização que eles fazem da escola. Eles esforçam-se por investir na escola. As autarquias, as associações de pais estão sempre presentes em atividades. Portanto, é uma ligação um pouco mais pessoal, familiar. Aliás, os nossos alunos que saem daqui e que vão para outra

escola, dizem “isto aqui é uma família, e agora lá sou um número”. Esta relação...falo muito com os alunos, pergunto-lhes as notas, como é que vai, o que é que queres ser, já escolheste ...Faço porque o meio propicia, a quantidade de alunos propicia, mas reconheço que se tivesse uma escola com 1200 ou 1500 ou 2000 alunos seria muito difícil fazer esse trabalho. Portanto, o diretor adapta-se ao que tem.

E4 E agora numa perspetiva de futuro da liderança, o que é que pensa que as escolas e agrupamentos serem entregues a um coach?

D4 É assim. Como deve saber ...eu fui um trabalho numa Pós graduação e a tarefa, o trabalho que eu desenvolvi nessa disciplina foi fazer um levantamento, ao nível da legislação da evolução desde o Estado Novo até ao 115-A, do processo de designação e nomeação dos diretores, reitores dos liceus...E aquilo que verifiquei é que, claro, durante o estado Novo, grande parte dos membros eram designados pelo ministro da educação. Depois com a democracia em 74 veio a eleição, mas tem muito a ver com quem está no poder. Nós estamos agora, no nosso país, há uma dualidade que é PS/PSD que se vão revezando na liderança, embora nos últimos anos tenha estado mais o PS. Com o PSD, partido políticos dos mais neoliberais, e com as políticas que eles têm adotado nestes dois últimos anos, nomeadamente de reduzir a despesa pública, os cortes que eles estão a fazer na educação, agora os mega grupamentos, não é mais do que cortar na despesa. É juntar para ter menos despesa. E como a própria fusão das escolas está a levar a alguma fuga de diretores, estão a desistir alguns, pelo trabalho e pela responsabilidade, eu prevejo que dentro de alguns anos, o diretor venha, por um diploma legal, a ser designado pela tutela. Aliás, o PSD já a 4 anos atrás tinha um projeto de lei, que queria que...determinava que os diretores, pudessem não ser professores. Enquanto... que o último governo do PS disse “não senhora, os diretores têm que ser professores”. A proposta então do PSD já era que pode ser qualquer pessoa, inclusive um gestor, um economista, seja o que for. Portanto, têm-se dado pequenos passos no sentido de vir a administração a designar os diretores. Até porque se a administração designar os diretores, eles respondem à administração e não respondem ao seu povo. É que eu fui agora ...vi o meu mandato renovado pelo conselho geral, eu respondo ao

conselho geral, porque senão eles não me escolhem. Como eu todos os outros. Nós no fundo, quando era presidente do conselho executivo e era eleito por todos os professores e funcionários do agrupamento e um pai por turma, eu tinha de agradar a essa gente toda, responder e eles é que me escolhiam a mim, ou a outro. A partir do momento que passou para diretor, o conselho geral seleciona, e um diretor que seja astuto, que consiga ter, ou colocar no conselho geral os seus professores de confiança, os seus funcionários, eventualmente da autarquia não consegue nada, posicionar lá as suas pessoas, como só são 21 pessoas que o elegem, consegue perpetuar-se. Perpetuar-se não porque só permite dois mandatos seguidos de 4 anos, depois o processo eleitoral, depois mais 4 anos. Mas no fundo a administração aqui não põe a mão. Num processo em que a administração vá designar o diretor como nas empresas, no estado, o diretor terá que responder à tutela. Então aí a tutela deixará de andar assim com tantos paninhos quentes a pedir às escolas para ir por aqui, para fazer um bom trabalho para serem ambiciosos para conseguir atingir determinadas metas e impõe. O senhor veja, naquele agrupamento de escolas, e vai...o seu objetivo é este. Cumpre, continua, não cumpre, sai e vem outro. É uma forma a vontade de quem lidera, de quem governa.

E4 Mas mesmo assim quais deveriam ser as virtudes ou características de um diretor? De um bom diretor? Mesmo nessa ótica de ser eleito pela administração...:

D4 De ser eleito pela administração? O problema é que ser colocado pela administração ele só tem que ter uma preocupação é cumprir os objetivos que lhe são impostos. E pode ter que passar por cima das pessoas. As pessoas deixam de contar. Enquanto que eu agora tenho professores bons, muito bons e outros que não são tão bons, eu procuro gerir de forma a colocar aqueles que não são tão bons em turmas ou cursos que eu não preciso deles tão bons. E vou aguentando-os, porque é o Estado que nos coloca aqui e tenho que os aguentar. Eu não acredito que um gestor nomeado pelo governo ao qual sejam impostos determinados objetivos ao nível dos resultados escolares, por exemplo, que aceite trabalhar com uma pessoa destas. Ele diz ao governo "ok, você define-me esses objetivos e deixa-me escolher as pessoas com quem eu quero trabalhar,

que é uma coisa que nós não podemos fazer agora. E se o gestor puder escolher os professores com quem quer trabalhar, logicamente, como quer ter bons resultados, vai escolher os melhores. E há aqui uma segregação dos menos capazes. Enquantoque tínhamos um estado superprotetor, dizia toda a gente, tirava o curso, tinha uma nota e era professor para toda a vida, nós corremos o risco de mais tarde ou mais cedo vir a entrarmos num sistema em que o estado exclui quem não precisa e fica sempre com os mais capazes. Claro que depois aqui há outros problemas como o compadrio, a cunha, essas coisas todas existe sempre. Só que a democracia das escolas desaparece completamente, não há democracias As escolas transformam-se em empresas produtoras, é a industrialização da escola.

E4 Nessa perspetiva como é que analisa a liderança unipessoal?

D4 A liderança unipessoal é ideal para o governo avançar, porque colegial não dá. Eu acho que devíamos voltar à colegial. Eu próprio, diretor não estou interessado em ser exclusivamente diretor. Eu acho que a participação da comunidade que é fundamental para que a escola se envolva em projetos, avance, funcione bem, e consiga reunir consensos. Que as coisas não sejam impostas. Mas como lhe disse as políticas neo liberais...não vou por esse lado.

E4 E agora, para conclusão, gostaria de dar uma opinião sobre a evolução desta liderança escolar de que já falou um pouco, com a perspetiva...

D4 Os colegas gestores com todas essas mudanças ao nível da legislação, e o aumento da responsabilidade dos diretores...não percebo como é que a um diretor se exige responsabilidade financeira e aos restantes, aos políticos, por exemplo, não se exija. Mas eu vejo que aqueles diretores, os mais capazes, que já têm muitos anos de experiência, e não precisam da gestão para nada, que estavam na gestão porque gostavam de lançar novos projetos, de criar, de fazer crescer uma escola, que gostavam da relação com os professores, com os funcionários, com os alunos, sentiam o vibrar de uma escola. Com todas essas posições, as obrigações, as responsabilidades e insegurança na legislação que hoje é e amanhã pode não ser. Não há estabilidade na educação ao nível de políticas educativas. Não há nos últimos anos ... Acabam por abandonar, até

porque o suplemento que recebem é cada vez menor, e vai ser menos...não é atrativo... não é pelo suplemento que nós estamos cá. Essas pessoas vão sair, viram outras, é como na guerra, cai a bandeira e vem sempre outra que a volta a levantar ...sem grande competência, mas também porque é uma forma de estar ligada à administração, de garantir um emprego, de estar com alguma segurança durante 4 anos, alguns para ter visibilidade pública. Quer dizer, a paixão pela liderança na educação pode transformar-se numa liderança por necessidade, ou para ter protagonismo, e eventualmente pessoas mais novas. Os mais velhos, os que não precisam, estão a ficar cansados irão deixar. Claro que me poderá dizer, é uma forma de transformar uma escola pública, uma nova lufada de ar fresco. Eu estou a ver que as últimas mudanças, as mudanças que tem havido na educação tem levado a este caminho. Cada ministro que vem, vem com as suas ideias ...agora por aqui é que vamos...este é que é o caminho, vamos ter resultados. Vem outro e diz o outro, não é por aqui. O que eu acho é que a nível da educação nós precisávamos de estabilidade, de fazer pactos ao nível ...entre os partidos políticos e não se mexe na próxima década o caminho é este. Vamos ...mude o governo que mudar o caminho é este, a política é esta. Não podemos andar para a frente e para trás. As escolas hoje estão ingovernáveis. Andamos...é um pântano, andamos sempre com pezinhos de lã a ver, a governarmos, a gerir, atentar não por o pé na poça, porque está um perigo. E ...a estabilidade do pessoal decente e agora até do não docente esbate muito aquela que era a motivação dos professores e o gosto por entrar na escola. Nós temos os professores que entram o portão da escola já apenas para cumprir o seu horarizinho e receber o seu dinheiro ao fim do mês, porque não dá para mais nada, não há motivação para mais nada. O desarme, o descrédito, a insegurança é tão grande que é cumprir, é cumprir...A escola vive para além daquilo que são os horários, e os vencimentos e as pessoas e nesta fase essa parte está a morrer. Coisa que muitos como eu pensam em sair

E4 Pronto, muito obrigada pela disponibilidade

ENTREVISTA CINCO

E5 Este trabalho encontra-se a ser realizado no âmbito de um doutoramento em educação, na área de administração educacional, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, com o título Liderança escolar: motivação, comunicação e inovação para uma boa gestão. Caracterização dos gestores escolares dos distritos Viana do castelo e de braga. Desde já quero agradecer a colaboração, informar do estrito anonimato e também que todos os resultados serão apresentados no final da investigação. E desde já gostaria de saber qual idade, o género, a categoria, o tempo de serviço, cargos desempenhados, e sobretudo o tempo no papel como diretor.

D5 Tenho 46 anos, quase 47, género masculino, categoria, sou professor do quadro, do quadro deste agrupamento, tenho 24 quase 25 anos de serviço, destes anos de serviço, a maior parte deles, tive experiências na gestão escolar, comecei ainda nos conselhos diretivos, como vogal, fui coordenador dos cursos noturnos, do recorrente, entretanto coma mudança fui também vice presidente do conselho executivo, durante 6 anos, e entretanto candidatei-me a diretor, fiz 3 anos como diretor, entretanto o ano passado...tenho agora um ano de CAP, segunda feira é a eleição para o futuro

E5 E candidata-se?

D5 Claro. È a questão do bichinho!

E5 E como é que perceciona na sua própria liderança?

D5 Tenho algumas dificuldades, mas a minha perceção também está contaminada por aquilo que me dizem, por aquilo que é a perceção dos outros. Tenho uma liderança muito aberta, tanto quanto possível, democrática e espero também, acho que participativa, com sempre abertura para que haja da parte de toda a comunidade, não só dos colegas professores, como de toda a comunidade, um grande envolvimento e uma grande participação na vida do agrupamento. Podem julgar que é assim e dizem-me que é assim também.

E5 E sente-se um líder motivado?

D5 Eu sinto-me motivado. Já estive mais. Digamos que este último ano de agregação criou algumas questões, algumas reservas à motivação. É fácil de explicar: a agregação surge a meio de um projeto que eu tinha e que estava a correr, acho eu que e não só, que estava a correr muito bem. Estavam-se a cumprir tudo aquilo que nos tínhamos proposto fazer, e esse projeto foi interrompido. E realizar um novo projeto, em novas condições, ser presidente de CAP, durante um ano, com todas as questões de legitimidade que isso coloca, porque fui designado, não fui eleito, ao contrário dos 3 anos anteriores. Isto cria algumas questões, algumas dúvidas, portanto tive um bocadinho de abalo na motivação, por esta razão. Também os tempos não são fáceis, mas por outro lado, gosto de estar envolvido, gosto de estar, de participar, gosto de fazer mexer as coisas, e por isso nunca iria abdicar ou desistir, de poder contribuir para o agrupamento.

E5 Como é que comunica dentro da instituição?

D5 Bom, nesta altura a nossa preocupação foi desde o início do meu mandato promover a comunicação interna, pela via tecnológica, principalmente, tivemos que ativar uma série de procedimentos, que não estavam tão oleados, digamos assim, e portanto utilizamos a tecnologia para comunicar internamente, com professores, com não docentes, com alunos. Adotamos uma plataforma, chama-se Easyschooling, que permite uma ligação muito mais em tempo real, com alunos e com os pais, também. Já tínhamos o SIGE que também permite na outra esfera de ter uma relação muito mais próxima, e um cumprimento muito mais próximo, Fizemos também um grande esforço em ter a nossa página muito atualizada e muito apelativa, a nossa página web. Nós um dia temos que ter essa face visível

E5 Todas essas ferramentas...

D5 Exatamente. É algo que nos transporta para muito longe. Ainda este ano tivemos uma aluno que nos veio de relativamente longe e que veio consultar. Isto é apenas um exemplo da importância de termos uma boa imagem, para fora. Por outro lado temos também a preocupação de envolver a comunicação social nas nossas atividades, porque uma escola tem que estar aberta à comunidade. Por

isso, comunicamos sempre, sempre que possível, com a comunicação social e procuramos que as atividades que são feitas, os projetos que realizamos aqui na escola e no agrupamento, sejam o mais acompanhado possível pela comunidade através da comunicação social.

E5 E de que forma é que o contexto em que a escola está inserida, e agora o agrupamento, como é que interfere na questão das lideranças?

D5 É muito fácil de responder. Eu liderava uma escola única e agreguei com, digamos, com o agrupamento XXXXXX que tinha outra sede, e no seu conjunto são mais de 13 escolas. Neste momento o agrupamento tem 14 escolas. E, enfim, dispensámos comentários. A verdade é que nós estamos aqui, no centro de XXXXX, na sede, e para chegar à ponta do agrupamento eu tenho que fazer 15 quilómetros. E aqui é uma escola urbana, de cariz nitidamente urbano, apesar de ter influência, aqui nas zonas limítrofes, e no limite a característica é muito difícil, difere, é muito mais rural, sim muito mais rural. Há um contraste muito grande. Isto obriga-nos a ter uma ginástica, uma plasticidade maior e uma disponibilidade muito maior, também. Porque, enfim, reduziram-se os recursos humanos para trabalhar e aumentou-se muito a área de influência.

E5 Mais um gestor do que um líder neste momento?

D5 Não gosto de pensar assim. Não creio sequer que seja assim, apesar das condicionantes, neste momento sou um presidente de CAP- Comissão Administrativa Provisória. Serei um bocadinho mais gestor, um bocadinho mais virado para essas questões que tiveram que ser, enfim tratadas durante este período, mas gosto mais de me ver como líder, apesar de não poder ignorar as questões de gestão. Têm que estar sempre presentes.

E5 E como vê a entradas, as escolas e agrupamentos, de um coach?

D5 Um coach... mas a nível de liderança?

E5 Sim. Está muito em voga falar-se do coaching e do coaching nas escolas

D5 Eu quanto a isso, vivo muito pacificamente com isso, procuro sempre todos os contributos que possam ajudar, a mim, à minha equipa, ao agrupamento, a ser

melhor, o melhor possível. Tenho tido a preocupação de procurar formações relevantes, e que me ajudem, que contribuam para que eu possa fazer melhor o meu trabalho e, veria muito pacificamente essa figura como mais um elemento para me ajudar. Aliás, até fiz uma formação, com um norte americano que era precisamente *mentoring*. Não será coach, mas mentor, e foi muito interessante, foi muito enriquecedora.

E5 Então quais acha que devam ser as características ou atributos de um bom diretor?

D5 Tem tantas. Tem que ter tantas...provavelmente eu não as tenho todas, mas, tem que ser sério, tem que ser muito disponível para as pessoas, todas. Estamos a falar desde o aluno, até ao encarregado de educação. Tem que saber ouvir, tem que ponderar muito bem todos os lados da questão, tem que ser justo, tem que tentar, tem que ser justo, nem sempre é fácil. Tem que tentar. Tem que tentar fazê-lo. Tem que estar muito bem informado. Hoje em dia a informação e o conhecimento é uma arma essencial para trabalhar. Tem que...e tem que ter um norte, tem que ser, eu acho tem que ser desafiador, tem que colocar ambição, nos colaboradores, tem que a manter, tem que a alimentar, porque os dias de hoje obrigam que tenhamos que estar sempre muito atentos, muito na crista da onda, sempre, para procurar estar à frente.

E5 E como é que vê a liderança unipessoal? Como é que a avalia?

D5 Ora bem. A unipessoalidade tem só uma vantagem, que também pode ser uma desvantagem: é muito fácil de identificar e de responsabilizar. Não há difusão, nem equívoco quanto a isso. Apesar, enfim, de eu gostar de promover a autonomia dos meus colaboradores, promovo-a... Sim, tento que a tenham o máximo possível. Sei perfeitamente que em última análise, a responsabilidade será sempre minha. E por esse lado, não...preferia um modelo mais

E5 Colegial?

D5 ...Colegial, até porque foi com ele que convivi a maior parte da minha experiência enquanto gestor, ou na gestão das escolas. Mas, enfim, dado o meu perfil, e como digo, como gosto de ter pessoas autónomas, e proactivas ao meu

lado, acho que enfim, às vezes nem penso na questão tão unipessoal, apesar de saber que..

E5 Não conseguiu mudar ainda ...

D5 Não mudei muito, não. Não mudei a linha que vivia antes, não.

E5 E para terminar, eu só gostava de ouvir uma opinião pessoal sobre a evolução da liderança, já que estávamos agora a falar a questão unipessoal, ao longo destes últimos tempos, sobretudo depois do 25 de abril.. . Como é que passamos por fases tão distintas ...

D5 Da minha experiência acho que contrariamente à evolução, enfim, de muitas outras coisas, a liderança escolar tem sido muito mais ...muito mais notada, por um lado, muito mais decisiva para a afirmação de cada estabelecimento de ensino. Isso é uma das razões porque eu sou contra as inovações. Porque eu acho que se desmontaram identidades que se construíram nos últimos anos, e que foram arduamente conquistadas, e de uma penada uma agregação obriga a um novo processo. E portanto, esse trabalho foi muito também das lideranças escolares. Enfim, com o contributo de todos, naturalmente. Cada escola terá a sua experiência seguramente, da minha experiência com o envolvimento de muita gente, mas claro, a liderança também ao promover essa participação tem essa responsabilidade. Acho que cada vez vai ser mais exigente. A liderança das escolas e dos agrupamentos, hoje em dia obriga-nos a um trabalho quase como se estivéssemos a trabalhar numa empresa, ou ainda pior.

E5 Teremos a escola empresa?

D5 Não, eu isso não creio. Eu gosto de pensar que uma escola terá sempre a sua característica própria e a tal questão do perfil, da identidade, da sua marca pessoal, da organização. Acho que isso vai sempre evitar que se veja isto como uma empresa. Mas em termos da procura de mercado, de afirmação, enfim, de competição, aí estamos muito próximos.

E5 Não quer acrescentar mais nada?

D5

E5 Agradeço desde já a colaboração.

D5 Nada.

