



**ESTUDO SOBRE LIDERANÇA NAS ESCOLAS DO
CONCELHO DE SERPA**

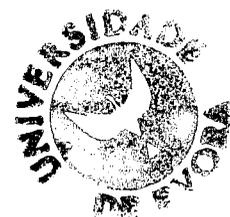
Dissertação para obtenção do grau de
Mestre em Educação – Administração Escolar

Mestrando: António José Patinho Pereira
Orientador: Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca

Universidade de Évora – Escola Superior de Educação de Beja
Setembro de 2007

**ESTUDO SOBRE LIDERANÇA NAS ESCOLAS DO
CONCELHO DE SERPA**

Dissertação para obtenção do grau de
Mestre em Educação – Administração Escolar



164 742

Mestrando: António José Patinho Pereira
Orientador: Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca
Universidade de Évora – Escola Superior de Educação de Beja
Setembro de 2007

Agradecimentos

1 – Ao Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca, pelas valiosas sugestões e, sobretudo, pela sua paciência, porque soube esperar nas sucessivas “paragens” e “arranques” que este nosso trabalho teve por condicionalismos pessoais e profissionais.

2 – À minha esposa que enfrentou a confusão de “papelada e livralhada” que se instalou lá em casa e ao meu filho Duarte, que ficou privado das tardes de pesca e compreendeu sempre a necessidade do seu pai concluir o trabalho.

3 – Às minhas colegas Isabel Louzeiro e Ana Neves e Isabel Venâncio, do Conselho Executivo da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo Abade Correia da Serra, pelo seu constante incentivo.

4 – A todos os professores e aos presidentes dos órgãos de gestão das escolas do concelho de Serpa, por terem respondido aos inquéritos enviados.

A Study of Leadership in Serpa County Schools

Abstract

Based on Burns's seminal work (1978) on transformational leadership, Bass (1985) developed a model of transformational and transactional leadership referred to as "*full range leadership model*". Transformational leaders establish an appealing vision and a mission for their organizations, by empowering their followers, encourage them to develop their full potential and thereby contribute more capably to their organisation.

Using Bass's model, our study has investigated the relationship between leadership styles in five schools of Serpa County and leadership outcomes (extra effort, effectiveness and satisfaction). The teachers from these schools have evaluated their school leaders by completing the Multifactor Leadership Questionnaire (Avolio & Bass, 2004).

Although we are aware of some limitations of our study, such as the reliance on teacher's perceptions, the results have shown that a transformational leadership style correlates positively with leadership outcomes; and that a transactional leadership shows a less positive one and a negative correlation with the passive/avoidance behaviours.

Additionally, leaders have rated themselves more positively in all MLQ scales, than their teachers did. Female leaders have revealed more transformational behaviours than male leaders.

Resumo

Baseado no trabalho seminal de Burns (1978) sobre liderança transformacional, Bass (1985) desenvolveu um modelo de liderança transformacional e transaccional referido como “*full range leadership model*”. Os líderes transformacionais articulam uma visão apelativa e uma missão para as suas organizações, através do *empowerment* dos seus seguidores, encorajam-nos a desenvolver plenamente o seu potencial, possibilitando contributos mais valiosos para a organização.

Usando o modelo de Bass, este estudo investigou como os estilos de liderança evidenciados por cinco líderes de escolas do Concelho de Serpa se relacionam com os resultados da liderança (esforço extra, eficácia e satisfação). Os professores avaliaram os seus líderes preenchendo o Questionário Multifactorial de Liderança (Avolio & Bass, 2004).

Apesar da existência de algumas limitações neste estudo, como a dependência das percepções dos professores, os resultados mostram que a liderança transformacional apresenta uma correlação positiva com os resultados; a transaccional evidencia uma menor correlação, sendo essa correlação negativa para os comportamentos passivos/recusa.

Adicionalmente, os líderes avaliaram-se mais positivamente do que os seus professores em todas as escalas do MLQ. Os líderes de género feminino demonstram comportamentos mais transformacionais do que os de género masculino.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Abstract	iv
Resumo	v
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Figuras, de Gráficos e de Mapas.....	x
Glossário de Termos	xi
1. Introdução	1
2. Justificação e Relevância do Estudo	6
2.1 Motivação Pessoal	6
2.2 Liderança Educacional: um Imperativo Actual	9
3. Contexto: O Concelho de Serpa	25
3.1 Localização e Contexto Histórico-Geográfico	25
3.2 Níveis de Escolarização da População	27
3.3 Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas.....	28
3.3.1 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Serpa.....	29
3.3.2 Escola Secundária e Escola Profissional	30
3.4 População Discente e Docente	31
4. Esquema Conceptual e Teorias de Base	33
4.1 Introdução	33
4.2 A Escola como Organização	35
4.2.1 A Escola como Objecto de Estudo	35
4.2.2 A Escola e os Modelos de Análise	38
4.2.3 A Escola e as Teorias	51
4.3 A Liderança	57
4.3.1 Liderança: definição do Conceito	58
4.3.2 Liderança, Valores e Ética	60
4.3.3 Liderança e Poder	65
4.3.4 Gestão e Liderança.....	71
4.3.5 Estilos e Teorias	75
4.3.5.1 Dos “ <i>Great Men</i> ” aos Traços da Personalidade	76
4.3.5.2 As Teorias “ <i>Behavioristas</i> ” e os Estilos	79
Os Estudos das Universidades de Ohio e Michigan	79
Os Estilos de Liderança de Likert	81
Os Estilos de Liderança de Lewin	83
Grelha de Liderança de Blake e Mouton	83
4.3.5.3 A Situação ou Contingência	88
A Teoria Normativa de Vroom e Yetton	89
A Teoria “ <i>Path-Goal</i> ”	92

Liderança Situacional de Hersey e Blanchard	95
A Teoria da Contingência de Fiedler	98
<i>Continuum</i> de Liderança de Tannenbaum e Schmidt	100
4.3.6 Na Escola: Liderança (s) para a Mudança	102
4.3.6.1 Liderança Transformacional	108
4.3.6.2 Liderança “ <i>Invitational</i> ”	119
4.3.6.3 Liderança “ <i>Facilitative</i> ”	120
4.3.6.4 Liderança “ <i>Sustainable</i> ”	122
4.3.6.5 Liderança “ <i>Distributed</i> ”	123
4.3.6.6 Liderança “ <i>Level 5</i> ”	128
4.3.7 Liderança e (In) Satisfação dos Professores	131
4.3.8 Liderança e Comunicação na Escola	143
4.3.9 Liderança e Género	154
5. Metodologia	157
5.1 Questões Iniciais de Pesquisa	157
5.2 Opções Metodológicas	158
5.3 O Instrumento: Questionário Multifactorial de Liderança	161
5.4 Amostra e Procedimentos	168
5.5 Cronograma	172
6. Análise dos Resultados	173
6.1 Resultados da Escola Alfa	175
6.2 Resultados da Escola Beta	183
6.3 Resultados da Escola Gama	191
6.4 Resultados da Escola Delta	199
6.5 Resultados da Escola Épsilon	207
6.6 Resultados Globais	215
6.6.1 Resultados Liderança e Género	227
7. Conclusões	230
8. Limitações e Recomendações para Futuras Pesquisas	233
9. Reflexões Pessoais	235
10. Referências Bibliográficas	237
Anexos	249
A Carta aos Presidentes dos Conselhos Executivos/Directores	250
B Carta aos Professores	251
C Questionário Multifactorial de Liderança Versão Liderados (5 itens)	252
D Questionário Multifactorial de Liderança Versão Líder (5 itens)	253
E MLQ-5X Scoring Key (Frente)	254
F MLQ-5X Scoring Key (Verso)	255
G Carta de Autorização de Utilização do MLQ-5X	256

Índice de Quadros

Quadro 1	Escolarização da População do Concelho de Serpa	27
Quadro 2	Nº de Alunos por Níveis de Ensino e Percentagem de Insucesso (2006/07...	32
Quadro 3	Nº de Professores em 2006/2007	32
Quadro 4	Taxionomia de Poder	67
Quadro 5	Distinções entre Gestão e Liderança segundo Kotter (1999).....	72
Quadro 6	Distinções entre Gestão e Liderança	73
Quadro 7	Estilos de Gestão e Grelha de Blake e Mouton	85
Quadro 8	Comparação entre as Teorias Behavioristas e os seus Estilos	87
Quadro 9	Estilos de Tomada de decisão do modelo de Vroom/Yetton/Yago.....	89
Quadro 10	Diagrama Decisional de Vroom/Yetton/Jago	91
Quadro 11	Estilos Comportamentais do Líder na Teoria <i>Path-Goal</i>	93
Quadro 12	Modelo <i>Path-Goal</i>	94
Quadro 13	Modelo de Liderança Situacional de Hersey e Blanchard	97
Quadro 14	Modelo de Fiedler	99
Quadro 15	Continuum de Liderança de Tannambaum e Schmidt	101
Quadro 16	Movimentos de Pesquisa e Modelos de Liderança	103
Quadro 17	Hierarquia de Cinco Níveis de Liderança	129
Quadro 18	Os suportes da Comunicação na Escola	148
Quadro 19	Constructos Definidores e Itens do Questionário Multifactorial de Liderança	165
Quadro 20	Itens de Resultados do Questionário Multifactorial de Liderança	166
Quadro 21	Estatística Descritiva e Fiabilidade do MLQ-5X	168
Quadro 22	Alpha de Cronbach da Amostra-teste	170
Quadro 23	Codificação das Escolas/Taxa de Retorno/Amostra	171
Quadro 24	Cronograma/Ano lectivo 2006/2007	172
Quadro 25	Estatística Descritiva da Escola Alfa e Alpha de Cronbach	175
Quadro 26	Análise de Regressão Linear da Escola Alfa – Liderança Transformacional.	177
Quadro 27	Análise de Regressão Linear da Escola Alfa – Liderança Transaccional	178
Quadro 28	Análise de Regressão Linear da Escola Alfa – Comportamentos Passivos/Recusa	179
Quadro 29	Correlações de Pearson – Escola Alfa	181
Quadro 30	Matriz de Correlações da Escola Alfa	182
Quadro 31	Estatística Descritiva da Escola Beta e Alpha de Cronbach	183
Quadro 32	Análise de Regressão Linear da Escola Beta – Liderança Transformacional.	185
Quadro 33	Análise de Regressão Linear da Escola Beta – Liderança Transaccional	186
Quadro 34	Análise de Regressão Linear da Escola Beta – Comportamentos Passivos/Recusa	187
Quadro 35	Correlações de Pearson – Escola Beta	189
Quadro 36	Matriz de Correlações da Escola Beta	190
Quadro 37	Estatística Descritiva da Escola Gama e Alpha de Cronbach	191

Quadro 38	Análise de Regressão Linear da Escola Gama – Liderança Transformacional	193
Quadro 39	Análise de Regressão Linear da Escola Gama – Liderança Transaccional ...	194
Quadro 40	Análise de Regressão Linear da Escola Gama – Comportamentos Passivos/Recusa	195
Quadro 41	Correlações de Pearson – Escola Gama	197
Quadro 42	Matriz de Correlações da Escola Gama	198
Quadro 43	Estatística Descritiva da Escola Delta e Alpha de Cronbach	199
Quadro 44	Análise de Regressão Linear da Escola Delta – Liderança Transformacional	201
Quadro 45	Análise de Regressão Linear da Escola Delta – Liderança Transaccional ...	202
Quadro 46	Análise de Regressão Linear da Escola Delta – Comportamentos Passivos/Recusa	203
Quadro 47	Correlações de Pearson – Escola Delta	205
Quadro 48	Matriz de Correlações da Escola Delta	206
Quadro 49	Estatística Descritiva da Escola Épsilon e Alpha de Cronbach	207
Quadro 50	Análise de Regressão Linear da Escola Épsilon – Liderança Transformacional	209
Quadro 51	Análise de Regressão Linear da Escola Épsilon – Liderança Transaccional .	210
Quadro 52	Análise de Regressão Linear da Escola Épsilon – Comportamentos Passivos/Recusa	211
Quadro 53	Correlações de Pearson – Escola Épsilon	213
Quadro 54	Matriz de Correlações da Escola Épsilon	214
Quadro 55	Estatística de Fiabilidade dos Resultados Globais	215
Quadro 56	Estatística Descritiva dos Resultados Globais e Apha de Cronbach	216
Quadro 57	Médias dos Itens e das Dimensões de Liderança e dos Resultados dos Líderes e Professores	219
Quadro 58	Análise de Regressão Linear – Liderança Transformacional	220
Quadro 59	Análise de Regressão Linear – Liderança Transaccional	221
Quadro 60	Análise de Regressão Linear – Comportamentos Passivos/Recusa	222
Quadro 61	Correlações de Pearson – Resultados Globais	224
Quadro 62	Correlações de Spearman – Resultados Globais	224
Quadro 63	Correlações de Pearson para os Resultados da Liderança desagregados	225
Quadro 64	Matriz de Correlações dos Resultados Globais	226
Quadro 65	Média e Desvio Padrão por Género dos Líderes para as Dimensões e Resultados da Liderança	227

Índice de Figuras, de Gráficos e de Mapas

Figura 1	Interpretação do Modelo de Bass adaptado à Escola	23
Figura 2	Brasão da Cidade de Serpa.....	25
Figura 3	Modelo de Liderança Situacional de Hersey e Blanchard	98
Figura 4	Pirâmide de Necessidades de Maslow	139
Figura 5	A Comunicação	144
Figura 6	Sentido da Comunicação num Agrupamento de Escolas	151
Figura 7	Sentido da Comunicação nos Órgãos de Administração e Gestão das Escolas	153
Figura 8	Contraste dos Tipos de Liderança no MLQ	167
Figura 9	Rectas de Regressão – Escola Alfa	180
Figura 10	Rectas de Regressão – Escola Beta	188
Figura 11	Rectas de Regressão – Escola Gama	196
Figura 12	Rectas de Regressão – Escola Delta	204
Figura 13	Rectas de Regressão – Escola Épsilon	212
Figura 14	Rectas de Regressão – Resultados Globais	223
Gráfico 1	Médias Lideranças e Resultados Líder/Professores da Escola Alfa	176
Gráfico 2	Médias das Sub-escalas do MLQ do Líder/Professores da Escola Alfa	176
Gráfico 3	Médias Lideranças e Resultados Líder/Professores da Escola Beta	184
Gráfico 4	Médias das Sub-escalas do MLQ do Líder/Professores da Escola Beta	184
Gráfico 5	Médias Lideranças e Resultados Líder/Professores da Escola Gama	192
Gráfico 6	Médias das Sub-escalas do MLQ do Líder/Professores da Escola Gama	192
Gráfico 7	Médias Lideranças e Resultados Líder/Professores da Escola Delta	200
Gráfico 8	Médias das Sub-escalas do MLQ do Líder/Professores da Escola Delta	200
Gráfico 9	Médias Lideranças e Resultados Líder/Professores da Escola Épsilon	208
Gráfico 10	Médias das Sub-escalas do MLQ do Líder/Professores da Escola Épsilon	208
Gráfico 11	Médias das Dimensões de Liderança e Resultados dos Líderes e Professores por Escolas	217
Gráfico 12	Médias das Dimensões de Liderança e Resultados dos Líderes e Professores	217
Gráfico 13	Médias das Dimensões de Liderança dos Professores por Escolas	218
Gráfico 14	Médias das Dimensões de Liderança atribuídas pelos Professores aos seus Líderes, por Géneros	228
Gráfico 15	Médias das Dimensões de Liderança dos Líderes por Género	229
Mapa 1	Concelho de Serpa	26

Glossário de Termos

OFSTED	Office for Standards in Education (Reino Unido)
MLQ-5X	Multifactor Leadership Questionnaire (Short Form)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
HMI	Her Majesty Inspectorate (Reino Unido)
DES	Department of Education and Science (Reino Unido)
HEADLAMP	Headteacher Leadership and Management Programme
NCSL	National College for School Leadership
EB1	Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico
EPEI	Ensino Pré-escolar Itinerante
JJ	Jardim-de-infância
CEPE	Centro de Educação Pré-escolar
EBI	Escola Básica Integrada
INE	Instituto Nacional de Estatística
LBDQ	Leadership Behavior Description Questionnaire
RE	Recompensa Contingente
ME	Ministério da Educação
II (A)	Influência Idealizada (Atributos)
CI	Consideração Individualizada
TLQ	Transformational Leadership Questionnaire
II(C)	Influência Idealizada (Comportamental)
ILT	Individual Leadership Theory
IM	Inspiração Motivacional
EI	Estimulação Intelectual
LPC	Least Preferred Coworker
LF	Laissez-faire
LCI	Leadership Competency Inventory
GEA	Gestão por Excepção (Activa)
GEP	Gestão por Excepção (Passiva)
MLQ	Multifactor Leadership Questionnaire
RES	Resultados da Liderança
SBM	Site-based-management
EPDRS	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural
DREA	Direcção Regional de Educação do Alentejo
MIT	Massachusetts Institute of Technology
PCE	Presidente do Conselho Executivo
CE	Conselho Executivo
LMX.....	Leader-member Exchange Theory
ECD	Estatuto da Carreira Docente
CPR	Comportamento Passivo/Recusa
CES-D	Escala de Avaliação de Depressão
Snes-FSU	Sindicato Nacional do Ensino Secundário – França

1. Introdução

“Governments around the world are involved in the business of educational reform. Improving the micro-efficiency of the school has been viewed as means of addressing some of the macro-problems of the state and society”.

(Macbeth, *cit. in Harris et al.* 2003:9)

Nas últimas décadas, a educação tem sido afectada por um conjunto de variáveis externas e internas as quais implicam necessariamente mudanças urgentes e profundas nos sistemas educativos. A indispensabilidade de uma resposta eficaz às exigências da sociedade tem levado a uma espécie de revolução copernicana, a qual coloca a escola no centro das preocupações educacionais.

Diversos países promoveram reformas nos seus sistemas de ensino e os objectivos que nortearam essa mudança passam por conceder autonomia efectiva e fortalecer as escolas. Por outro lado, todas as pesquisas apontam a dinâmica da escola como responsável pelo sucesso dos seus alunos, aparecendo esta dependente da qualidade da liderança. De facto, as numerosas investigações produzidas, principalmente nas duas últimas décadas, evidenciaram o comportamento e a atitude dos indivíduos que assumem funções de gestão nas escolas como um elemento determinante da existência, da qualidade e do êxito dos necessários processos de mudança nas escolas e, conseqüentemente, do sucesso dos alunos (Fullan, 2001; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004).

Também os serviços responsáveis que têm, entre outras funções, a monitorização da prestação do serviço educativo por parte das escolas, nomeadamente os serviços de inspecção, têm reconhecido a vital importância da liderança das escolas e analisado a sua qualidade e impacto. Isto mesmo é referido nos relatórios do OFSTED¹ que referem:

“The quality and impact of leadership will continue to be key features of Ofsted inspection. It is also increasingly important aspect

¹ Office for Standards in Education no Reino Unido.

of inspection in other European countries. Our work with other inspectorates has shown that the devolution of responsibilities to individual schools and heads is increasing across the whole Europe. More responsibility is being given to head teachers to lead and manage their schools, and they have become more responsive to needs and aspirations of parents... Countries like France, Portugal², Austria and the Netherlands are moving to systems of whole-school inspection or evaluation with the evaluation of leadership and management as a central part in the process.”

É hoje consensualmente aceite que o êxito organizacional está claramente relacionado com a excelência individual e esta é cada vez mais necessária, especialmente em cargos de gestão que exigem muito mais do que competência técnica, pelo contrário impõem um complexo tipo de destreza social capaz de mobilizar toda a comunidade educativa, atingir os objectivos propostos apesar dos muitos obstáculos e apto a unir as pessoas em torno de uma ambição estratégica. E essa perícia social tenderia a manter as organizações educativas unidas em função de propósitos claros e livres da mediocridade caracterizada pelos conflitos burocráticos e pelas lutas de poder. Essa destreza – a liderança – é recorrentemente referida como uma competência directiva indispensável, tanto transversal, como específica (interventora, reflexiva, crítica) entre pares – uma função que pressupõe actividades de tripla natureza – técnica, de interpretação e transformadora.

Melhorar uma realidade tão complexa como a de uma escola e adaptá-la às exigências actuais não é uma tarefa fácil. A liderança que aspire ao sucesso deve “ver” a sua escola de uma forma holística de modo a compreender os difíceis problemas e a complexidade das relações no seu interior, ao mesmo tempo que gere e se adapta às pressões exteriores. Gerir uma escola é uma tarefa árdua, exigindo uma preparação adequada e muita dedicação. A liderança aliada a um profundo conhecimento do universo escolar e educativo é um factor

² No nosso país, o Despacho Conjunto nº 370/2006 de 3 de Maio dos Ministérios das Finanças e da Educação designou um grupo de trabalho para proceder à avaliação das escolas, com vista à celebração de contratos de autonomia (ver nota de rodapé 49).

fundamental e necessário para a mudança, comprometendo-a efectivamente com a promoção da qualidade das aprendizagens de todos os alunos. A investigação nesta área constitui um *corpus* de evidência, revelando que uma liderança forte, guiada por uma abordagem transformacional, munida de uma formação adequada e num quadro de autonomia, favorece a mudança organizacional e capacita a escola para gerar um comprometimento colectivo que favoreça a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e dos resultados escolares.

A liderança transformacional é hoje reconhecida como a abordagem – ou solução – mais eficaz para as urgentes mudanças em vias de serem operadas nos sistemas educativos de diversos países e aparece associada às escolas e aos líderes eficazes, cujos comportamentos de liderança influenciam os valores e as aspirações dos liderados. Os líderes transformacionais suscitam sentimentos de confiança e de respeito e transmitem uma motivação de modo a que os liderados transcendam os seus próprios interesses em prol da organização. O comportamento transformacional destes líderes/directores parece actuar sobre os comportamentos de cidadania organizacional e da identidade profissional, reforçando a coesão do grupo de profissionais. Leithwood (1992:12), ao nível das instituições educativas, reforça esta ideia ao referir que:

“Transformational leadership has a sizable influence on teacher collaboration and a significant relationship exists between its aspects and the changes of teachers’ attitudes toward school improvement and altered instructional behaviour”.

Assim, para liderar mudanças na estrutura organizacional e na gestão das nossas escolas, justifica-se a emergência de líderes transformacionais com capacidade para reconhecer a necessidade de mudar, de gerir a transição, de criar uma nova visão, de desenvolver novas ideias e de institucionalizar a mudança, ou seja, líderes capazes de lidar com aquilo a que Sanches (1998) chama de *“dilemas de autonomia”* e *“dilemas de legitimação social da escola”*. Líderes capazes de promover processos de participação na gestão, tendo em conta que a escola pode ser uma *“comunidade de líderes”*, onde urge promover a *“dimensão*

relacional da liderança” e favorecer uma “liderança colegial”. Uma liderança que seja desafiada a adoptar estilos de actuação que lhe permitam o desempenho do papel de “facilitadora dos processos de desenvolvimento, valorização e inovação” (Martinez e Almohalla, 1990).

Segundo Leithwood (1992), os movimentos de reestruturação das escolas, devem envolver dois tipos de mudanças: de primeira ordem que promovam um ambiente seguro e ordeiro e uma focalização nas actividades de ensino e aprendizagem e mudanças de segunda ordem como a articulação de uma visão apelativa e partilhada, melhoria na comunicação e desenvolvimento de processos de tomada de decisão colaborativa. Assim, o autor mencionado refere:

“School leaders must focus efforts on using their facilitative power to make second order changes. Transformational leadership provides this focus. Transformational leadership facilitates the redefinition of people’s mission and vision, a renewal of their commitment, and the restructuring of their systems for goal accomplishment”. (Op cit: 11).

Na literatura internacional, surge-nos frequentemente a constatação de que as lideranças eficazes exercem uma indirecta, mas poderosa, influência na eficácia das escolas e no sucesso dos alunos (Leithwood *et al.* 1999). Se a qualidade do ensino influencia fortemente os níveis de motivação e sucesso dos alunos, tem sido consistentemente argumentado que a qualidade da liderança, por seu turno, influencia também, de um modo determinante, a motivação dos professores e, conseqüentemente, a promoção dessa qualidade ao nível das salas de aula (Fullan, 2001; Sergiovanni, 2001).

É devido a este quadro teórico que surge a necessidade de realizar este estudo com o objectivo de avaliar em que medida os docentes percebem a liderança das escolas, assim como a sua relação com a eficácia, o esforço e a satisfação dos docentes das escolas do concelho de Serpa – se possuidora de características predominantemente transformacionais, transaccionais e/ou de comportamentos passivos e de recusa.

Para o presente trabalho, seguiremos o modelo proposto por Bernard Bass (1995) que definiu cinco dimensões teóricas da liderança transformacional, a saber: a Influência Idealizada ou Carisma, sendo esta atribuída e comportamental (“*Idealized Influence – attributed and behavior*”), a Motivação Inspirada (“*Inspirational motivation*”), o Estímulo Intelectual (“*Intellectual stimulation*”) e a Consideração Individualizada (“*Individualized consideration*”). As seguintes dimensões ligadas à liderança transaccional (Avolio & Bass, 2004) também serão analisadas: a Recompensa Contingente (“*Contingent Reward*”), a Gestão por Excepção: Activa (“*Management-by-Exception: Active*”), assim como os Comportamentos de passividade e recusa³ previstos por estes autores (*Passive/Avoidance Behavior*), que incluem a Gestão por excepção: passiva e Laissez-faire ou não liderança. Finalmente, observar-se-ão os resultados da liderança: Esforço Extra (*Extra Effort*), Eficácia (*Effectiveness*) e Satisfação (*Satisfaction*).

Adicionalmente procuraremos também saber que relação existe entre o género dos Presidentes do Conselho Executivos/Directores e os seus estilos de liderança predominantes.

No âmbito da presente pesquisa, utilizou-se como instrumento de recolha de dados o Multifactor Leadership Questionnaire na sua versão reduzida (MLQ-5X) desenvolvido por Bass e Avolio⁴, o qual se encontra especificamente direccionado para identificar os estilos de liderança supracitados.

³ Comportamentos em que predomina um mecanismo de defesa (consciente ou inconsciente) que consiste na recusa em enfrentar situações ou actividades que provoquem conflito ou ansiedade.

⁴ Bernard M. Bass, Center for Leadership Studies and School of Management, Binghamton University, Estados Unidos da América; Bruce J. Avolio, Department of Management and College of Business Administration; University of Nebraska – Lincoln, Estados Unidos da América.

2. Justificação e Relevância do Estudo

“Leaders and managers in schools are faced with the challenge of operating in a rapidly changing world. In this world the globalisation of economic systems, technological advance and the increased expectations that society has of its education system have replaced past certainties with new and uncertain frameworks. Dynamic change has become the order of the day. How do leaders and managers meet this challenge and develop approaches in order to operate successfully in this new environment?”

(Davies *et al.* 1997:129)

2.1 Motivação Pessoal

“...from here on the only constant in our lives will be change”.

(MacBeath, 1998:20)

As motivações e interesses pessoais não justificam, por si só, as opções e as considerações que se irão naturalmente revelando ao longo do trabalho. Porém, julgamos que alguns destes elementos poderão ajudar a compreender as ideias a desenvolver e as opiniões que o autor irá, de modo mais ou menos exposto, deixar transparecer.

Esta abordagem da temática da liderança nas escolas é motivada por vários pressupostos. Em primeiro lugar, a experiência pedagógica e de gestão, acumulada pelo autor durante mais de quinze anos no Conselho Directivo (hoje Executivo) de uma escola que passou por várias *metamorfoses* – de um antigo “ciclo preparatório” a uma escola C+S que depois passou a Escola Básica Integrada e desta a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos sede de um agrupamento vertical de escolas –, contribuiu para um saber, que não é possível nem anular nem desconsiderar, sobre o modo de organizar e gerir as organizações escolares. Sendo o autor professor há dezasseis anos, catorze dos quais na gestão escolar, que vive esta profissão e encara os cargos de gestão de forma intensa e empenhada, as problemáticas relativas à vida escolar não podem deixar de ser motivo de observação e de reflexão constantes. As causas e factores que propiciam a eficiência e eficácia da escola, logo do seu sucesso, com particular incidência sobre os processos de gestão e liderança são motivos

suficientes para tentar uma maior aproximação/conhecimento desta área através de uma investigação apurada e objectiva, sem os juízos de valor que acompanham muitas das reflexões do senso comum.

Em segundo lugar, a constatação da complexidade da tarefa de gerir as nossas escolas que não se compadece com amadorismos, nem com necessidades de afirmação pessoal ou protagonismo, os quais, por vezes, esvaziam essa função da sua componente de responsabilidade e de apresentação de resultados concretos. Foi a constatação do grau de amadorismo que ainda norteia este cargo nas escolas portuguesas e da necessidade imperiosa e urgente de formação nesta área que nos levaram à frequência do Curso de Estudos Superiores Especializados em Gestão e Administração Escolar. As mesmas preocupações conduziram agora a este Mestrado em Ciências da Educação, na variante de Administração Escolar. São ainda os mesmos interesses e preocupações, nesta área fundamental, que levam a abordar o tema das escolas e da sua liderança neste primeiro estudo.

Finalmente, em quarto lugar, foi igualmente relevante o conhecimento adquirido sobre os sistema de administração e gestão das escolas da União Europeia, primeiro enquanto bolseiro Erasmus na Universidade de Chichester em Inglaterra e como professor estagiário numa escola do mesmo país, e depois como coordenador de Projectos Educativos Europeus, no âmbito do Programa Sócrates – Comenius durante mais de dez anos, experiências que permitiram visitar várias escolas em diferentes contextos e em diversos países europeus. Esse mesmo caminho permitiu verificar *in loco* as diferenças – por vezes substanciais – em termos de gestão e administração – e liderança – das escolas envolvidas e do grau de envolvimento e empenho dos professores na vida escolar.

Se bem que a esmagadora maioria dos estudos em torno da liderança transformacional provém dos países anglo-saxónicos, o que pode condicionar a generalização dos resultados noutros contextos, Leithwood & Jantzi (2000) referem, “*although there have been few studies of such leadership (transformational) in schools, evidence shows that there are*

similarities in transformational leadership whether it is in a school setting or a business environment”, acrescentando Spreitzer et al. (2005:5) que:

“... the general idea of leadership is considered a universal phenomenon – indeed, no society has been found without some kind of leadership. Bass (1997) suggests a universal position regarding the cross-cultural transferability of transformational leadership. This kind of culture-free approach assumes that core leadership constructs should be similar or invariant across cultures”

Bass (1991) cit. in Spreitzer et al. (2005:5), sugere também que:

“That leadership engage in more transformational behavior will be more effective than those who engage in less transformational behavior, regardless of culture. He suggests that developing a vision of the future and motivating followers to work hard to achieve exceptional performance should be part of a formula for excellence in any culture.”

Assim, pesquisar sobre um tema pouco estudado no contexto português, em organizações muito específicas como as escolas e num concelho do interior alentejano, foi outro dos factores motivadores.

2.2 Liderança Educacional: um Imperativo Actual

“Leadership counts. Rare is the effective school that does not have an effective head”.

(Sergiovanni, 2001:ix)

«*Já nada muda já como soía*» é o último verso do soneto de Camões «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades» e significa que já não muda como era costume. Este é um pensamento antigo, mas ainda pouco assimilado. “*O futuro já não é aquilo que foi*”, como escreveu Paul Valéry. De facto, a sociedade evoluiu de uma maneira exponencial e cada vez se exige mais à escola. Esta pode perder a sua razão de ser pois, além de ensinar a escrever, ler e contar, é-lhe pedido também que eduque para os valores, atitudes e comportamentos. Pede-se-lhe também que acompanhe uma evolução vertiginosa e que resolva os problemas criados por essa mudança. Mesmo ao nível da unidade organizacional básica da sociedade – a família – as alterações são tantas que, como refere Savater na sua obra “*O valor de Educar*”, esta se eclipsou e torna-se necessário que a escola a substitua em algumas tarefas básicas de socialização primária. Ao mesmo tempo “*a sociedade reclama que a escola consolide valores a que ela já renunciou*”. Também a emergência da sociedade do consumo; do conhecimento; da informação e da comunicação colocou pressões insustentáveis nas instituições educativas. O relatório da OCDE (2001:13), “*New Schools Management Approaches*” menciona no início do documento:

*“Schools everywhere are being asked to do more than ever before.
They face a complex world and a seemingly endless set of pressures.
Those who manage schools must take responsibility for an arduous
task.”*

A educação é considerada fundamental e a chave para o desenvolvimento económico e social dos países (Daresh, 1998:323), daí que as referidas exigências obrigam as escolas e outras instituições educativas a adoptar outro caminho (por vezes desconhecido e sinuoso), por vezes radical, com o objectivo de fomentar uma constante evolução da sociedade e melhorar o rendimento académico dos alunos. Muito se tem falado em autonomia das

escolas (“*self-management*”), por vezes descrita como uma gestão centrada na escola (*SBM-site-based-managment*). Se bem que esta tendência descentralizadora possa tomar as mais diversas formas, invariavelmente todas elas partem do pressuposto que o resultado será a elevação do rendimento académico dos alunos (Bush, 2002). A realização deste objectivo assenta criticamente na qualidade da liderança escolar.

A relação entre a qualidade da liderança e a eficácia das escolas tem sido demonstrada através da investigação em muitas partes do mundo, incluído os países da Europa e outros tão distantes como os do Anel do Pacífico (Mortimore *et al.*, 2000; Dalin, 1998).

Com efeito, todos os estudos sobre eficácia das instituições escolares evidenciam a liderança como um factor chave. Por outro lado, nenhuma investigação comprovou a relação positiva entre escolas eficazes e liderança fraca.

A publicação, pelo Departamento de Educação do governo dos Estados Unidos, do relatório “*A Nation at Risk*”, em 1983, deu início a uma grande vaga de reformas neste país, tendo-se prestado especial atenção à liderança das escolas. Esta focalização na liderança conduziu à elaboração de um documento intitulado “*Leadership for America’s Schools*” que lançou as bases de um programa ambicioso de formação para os administradores escolares. Neste mesmo país, a publicação em 1966 do já famoso Relatório Coleman, que abordava o tema da igualdade de oportunidades na educação, gerou uma forte polémica nos meios académicos e científicos. Nele se concluiu que a escola tinha pouco ou nenhum efeito sobre o êxito académico dos alunos, considerando as variáveis sócio-económicas das famílias. A conclusão levava à ilação de que as diferentes formas de organização, o funcionamento das escolas e a actuação dos professores tinham escassa influência nos resultados escolares. Estes pressupostos impulsionaram os movimentos que posteriormente receberam os nomes de eficácia escolar ou escolas eficazes (*school effectiveness*⁵) e de melhoria da escola (*school improvement*). O modelo utilizado neste relatório foi denominado “*black box*”,

⁵ Para aprofundar conhecimentos sobre eficácia escolar, ver United States Department of Education (1986); Northwest Educational Research Laboratory (1990); Firestone (1991); Mortimore (1991, 1995, 1998); Scheerens (1992); Creemers (1994); Reynolds *et al.* (1994); Goldstein (1997,1998); Scheerens & Bosker (1997); Gray *et al.* (1999); Sammons (1999), Townsend *et al.* (1999), Teddlie & Reynolds (2000), Wendell (2000)

porque defendia uma representação da escola idêntica a uma caixa negra, analisando apenas os “*inputs*” (características pessoais e sociais dos alunos) e os “*outputs*” (resultados escolares). As novas propostas de análise começaram a incluir variáveis de processo atribuídas à escola, o que permitiu identificar factores chave de qualidade e eficácia da escola. Como resultados destas novas investigações, foram identificados alguns factores que estão relacionados com a eficácia da escola: *uma liderança educativa forte; expectativas altas em relação aos resultados académicos dos alunos; um clima seguro e disciplinado e avaliações frequentes dos progressos dos alunos.*

Também em Inglaterra e no País de Gales, depois de um amplo debate nacional, se publicou, em 1988, a “*Education Reform Act*” que revolucionou completamente o sistema de ensino – as escolas começaram a ser geridas localmente⁶ e deu-se início a um profícuo conjunto de estudos sobre a importância da sua liderança. Efectivamente, a mais valia de uma liderança educacional forte é reconhecida por vários autores que fundamentam as suas conclusões em estudos empíricos realizados. A Comissão Nacional de Educação do Reino Unido referia em 1993 (Cit. Stoll and Fink, 1996:101): “*Good leadership is one of the key features of successful schools. This has been emphasised time and again, but the major changes which are affecting schools will make even more significant demands*”. Em 1977, já os HMI⁷ (serviços de inspecção) deste país afirmavam: “*Leadership is, without exception, one of the key components of “good schools”* (DES⁸ cit. Hopkins in Harris et al. 2003:55). Nos Estados Unidos, a prestigiada empresa PricewaterhouseCoopers, revelava em 1999 no Relatório “*The Importance of Leadership: The Role of School Principals*”, depois de um vasto estudo de investigação em escolas de reconhecido sucesso, que a autonomia e a liderança forte são os ingredientes principais das escolas eficazes.

Em Portugal, surgiram reformas (muitas vezes seguidas de contra-reformas) as quais, por vezes, apenas acentuaram mais o desconcerto e o desânimo entre os professores do propriamente os ajudaram a encontrar caminhos válidos para a mudança. Fazer reformas

⁶ Nestes países, estas reformas ficaram conhecidas por LSM (Local Management of Schools).

⁷ Her Majesty Inspectorate no Reino Unido.

⁸ Department of Education and Science no Reino Unido.

“para” as escolas e não fazê-las “com” as escolas; partir do pressuposto que os professores são parte do problema e não parte da solução e não apostar na liderança como um factor chave para a mudança é condenar as reformas ao insucesso. Atente-se no que diz Davies na obra “School Leadership for the 21th Century:

“The success of reforms is determined not only by the nature of the reforms themselves, and how they are implemented, but also by secondary wave of reform – changes in the leadership and management behaviour of individual school leaders”(Davies et al. 1997:32).

Também Barroso (1996:187) aborda esta questão no artigo “da Autonomia decretada à Autonomia construída” referindo a importância de “ (...) desenvolver formas diversificadas, individuais e colectivas de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários para que a escola se constitua como um sujeito social coerente”. Estas conclusões são ainda corroboradas por Nóvoa (1999:26) quando afirma:

“A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização de projectos de trabalho”.

A centralidade do conceito de liderança e a sua importância no quadro das organizações educativas resulta também, em boa parte, das especificidades da instituição escolar e do trabalho inerente à administração educativa⁹. De facto, o processo de escolarização é marcado, segundo Greenfield (2000:259), pelo “carácter eminentemente moral da

⁹ Segundo Greenfield (2000) o trabalho do administrador escolar envolve uma extensiva comunicação face a face, é reactivo, imediatista e orientado para a acção, enfrenta problemas imprevisíveis, as decisões são frequentemente tomadas sem adequada e/ou completa informação; acresce ainda que o trabalho é marcado pelas frequentes interrupções, pela multiplicidade de intervenientes nos processos de resolução de problemas e pela pressão para a manutenção das rotinas dada a ambiguidade e a incerteza dos contextos.

actividade” – dada a obrigatoriedade da frequência escolar, a imaturidade dos alunos e a inerente dependência face aos professores –, pela “*natureza individual da docência e pelas exigências contraditórias, imprevisíveis e ambíguas dos contextos*”. O individualismo dos professores¹⁰ permite um elevado grau de autonomia no controlo do seu trabalho diário. Não existindo uma supervisão próxima, a alteração das suas práticas não pode ser imposta nem observada. Assim sendo, é necessário activar imperativos morais e recompensas psíquicas resultantes das relações interpessoais e do sucesso dos alunos. Greenfield (2000:261) refere ainda que:

“O desafio dos administradores é conseguir “tocar” os professores a este nível. Esta exigência do contexto à escola requer que os administradores se apoiem mais frequentemente na liderança do que na gestão ou administração de rotinas”.

No Reino Unido, os sucessivos relatórios do OFSTED têm referido a liderança como um factor chave no desempenho das escolas:

“...Effective leadership is of crucial importance to the quality of education and the standards of achievement in our schools... We know that head teachers make a difference. Inspection evidence shows the clear link between the quality of leadership, the quality of teaching and the achievement of pupils. Good heads enable teachers to teach well.”

Mais recentemente, outras pesquisas têm deixado ainda mais claro, o papel da liderança como factor primordial para atingir os objectivos das organizações educativas. Destacamos dois estudos: o de Sammons *et al.* (1998) e a meta-análise de Waters, Marzano e McNulty (2003)¹¹. Vejamos os aspectos mais destacados destes estudos. Entre os onze factores que Sammons reconhece para as escolas eficazes, o primeiro é a liderança profissional, que se

¹⁰ É sobejamente conhecida a “*imagem*” da escola como “*arquipélago*” de salas de aula, onde o individualismo pode dar lugar ao isolamento, surgindo uma insularidade docente imobilista que cristaliza as práticas e os processos e inviabiliza a mudança.

¹¹ Disponível em www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf

caracteriza pela firmeza e determinação dos directores escolares nos objectivos a serem atingidos, sem que isto implique não dar espaço à participação dos docentes. As suas investigações provaram que os directores eficazes partilham a responsabilidade da liderança e envolvem os professores e outros funcionários na tomada de decisões – “*Effective leaders are firm and purposeful in leading improvement; participative by sharing leadership and delegating; and ‘the leading professional’ through their pedagogic and curriculum knowledge*” –, Sammons *et al.* (1998:8). O estudo de Waters *et al.* (2003) é uma meta-análise de 70 estudos sobre os efeitos da liderança realizados nas três décadas anteriores, envolvendo quase três mil escolas, mais de um milhão de alunos e 14 mil professores. Esta pesquisa demonstrou inequivocamente que há uma relação muito estreita¹² entre a liderança e o sucesso dos alunos – “*The data from our meta-analysis demonstrate that there is, in fact, a substantial relationship between leadership and student achievement*” – (Ibid:3). Para além do impacto geral da liderança, foram salientados 21 responsabilidades associadas à liderança com correlações positivas com o sucesso dos estudantes, onde encontramos¹³ dimensões da liderança transformacional.

Estes pressupostos preocupam os responsáveis pela educação dos diversos países, o que os leva a apostar na liderança e na formação dos responsáveis pelas escolas. Nos Estados Unidos, os potenciais candidatos a directores de escolas (*Principals*) e a assessores da direcção (*Assistant Principals*) devem obter o grau de Mestre em Administração Educacional, tendo sido recomendado aos estados que imponham condições rigorosas para o seu recrutamento, a sua formação e a supervisão do seu trabalho. Em Inglaterra, foi introduzido o programa “HEADLAMP”¹⁴ para formação e apoio aos directores das escolas e, em Novembro de 2000, foi criado o National College for School Leadership, na

¹² O impacto ou magnitude da influência (expresso como correlação) da liderança no sucesso dos alunos foi de 0,25.

¹³ Waters *et al.* (2003) identificaram dimensões relativas ao estímulo intelectual: “*ensures that faculty and staff are aware of the most current theories and practices and makes the discussion of these a regular aspect of the school’s culture...inspires and leads new and challenging innovations*”; à recompensa contingente: “*recognizes and rewards and individual accomplishments*”; à consideração individual: “*demonstrates an awareness of the personal aspects of teacher and staff*”; e à influencia idealizada: “*communicates and operates from strong ideals and beliefs...establishes clear goals*”.

¹⁴ Headteacher Leadership and Management Programme.

Universidade de Nottingham. O NCSL desenvolve, entre outros, dois programas nacionais: o National Professional Qualification for Headteachers, para os professores que desejem concorrer à direcção das escolas e o Leadership Programme for Serving Headteachers. O ambicioso conjunto de programas formativos do NCSL é apoiado por um grupo muito activo e conceituado de investigadores educacionais, cujos resultados se reflectem nos diversos programas formativos.

Em Portugal, para o exercício do cargo de Presidente do Conselho Executivo, é exigido que os professores tenham pelo menos cinco anos de serviço, qualificação¹⁵ para o exercício de funções de administração e gestão ou possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar. Para o cargo de vice-presidente do Conselho Executivo é apenas exigido um mínimo de três anos de serviço. Ou seja, qualquer professor que exerça o cargo de vice-presidente durante um mandato (pode até ser de um ano) fica qualificado para o exercício de funções de administração e gestão. Acresce que os professores que exerçam cargos de gestão não são avaliados no desempenho dessas funções nem existe uma supervisão do seu trabalho.

Para o acesso às funções de direcção das escolas em Espanha é exigida experiência em cargos de direcção, uma formação específica de 120 horas em conteúdos de direcção e ter uma avaliação positiva do seu trabalho na escola, quer como professor, quer em algum cargo de direcção. No final de cada mandato, há uma avaliação do seu trabalho e, no caso de não ser positiva, o director perderá a sua habilitação e não poderá voltar a apresentar-se como candidato.

Considerando que Portugal e Espanha são os únicos países no mundo onde os directores escolares são eleitos, o seguinte testemunho de um conhecido autor espanhol, poderá ser motivo de reflexão (Santos Guerra, 2002:158):

¹⁵ Segundo os números 1 e 2 do Artigo 54 do Estatuto da Carreira Docente, a qualificação para o exercício de funções de administração e gestão, por docentes profissionalizados integrados na carreira, adquire-se pela frequência com aproveitamento de cursos de licenciatura, de cursos superiores especializados e de cursos especializados em escolas superiores, realizados em instituições de formação para o efeito competentes nas áreas de administração escolar ou administração educacional ou pela aquisição de grau de mestre ou doutor nestas áreas.

“É, de facto, lamentável que quem deveria servir como estímulo seja afinal um obstáculo, que quem deveria garantir coesão incite a discórdia, que quem deveria enriquecer o projecto seja a principal causa do seu empobrecimento, que quem deveria incentivar ao trabalho seja um exemplo de preguiça, que quem deveria gerar ilusão seja uma fonte de pessimismo e desânimo... Por tudo isto é necessário melhorar a acção dos directores e directoras escolares”

Segundo este autor, o desânimo dos directores escolares deve-se: “à escassa relevância das tarefas que desempenham, à pouca preparação específica para elas, à dificuldade de coordenar profissionais desmotivados (...)” (op. cit.:168). Estamos convictos que este “retrato” de Santos Guerra não se aplica à esmagadora maioria das direcções das nossas escolas. No entanto, aos professores que lideram e aos que se propõem liderar as nossas escolas dever-se-á fornecer uma formação adequada e exigir profissionalismo, para que estas possam adaptar-se às novas e sempre cambiantes exigências da sociedade actual.

Em ambos os casos, o carácter democrático e participativo da gestão e administração das escolas têm uma origem comum: após a queda das respectivas ditaduras (no caso espanhol com o fim da ditadura franquista, em Portugal após a revolução de 1974), em que o director era – em grande medida – um delegado político, reclama-se uma gestão democrática das escolas, onde os órgãos de direcção são eleitos. Nestes dois países questiona-se actualmente o modelo de eleição para os Conselhos Executivos. Em seu lugar defende-se uma direcção mais profissionalizada. De facto, no momento das eleições para este órgão, os candidatos são mais líderes sociais e políticos do que futuros gestores e líderes pedagógicos. É a escola como arena política. Estas lutas de poder, bem como a existência de grupos mais ou menos organizados de oposição aos conselhos executivos em exercício e os conflitos ideológicos que estão subjacentes a todo o processo, aliados à escassa capacidade de gestão e autonomia de que dispõem são realidades quotidianas explicativas de uma cultura de escola limitativa do desempenho global da mesma. Tal *modus faciendi* pode hipotecar as mudanças e a coesão necessária para enfrentar com êxito os inúmeros desafios que se apresentam.

Acresce ainda o facto – mais frequente do que seria desejável – da dificuldade de eleição da equipa directiva, já que muitos profissionais elegíveis não se mostram disponíveis para o exercício da função, apelando a justificações que passam pela desmotivação dos outros professores e a consequente dificuldade em coordená-los, pela falta de estímulo da maioria dos trabalhos que lhe são exigidos e, talvez a mais importante, pela falta de preparação específica para a sua execução a qual alguns já consideram fundamental. Talvez se justificasse a exigência de uma formação adequada e um concurso para o ingresso numa carreira profissional de gestor escolar, como aliás acontece na maioria dos países europeus. A questão da profissionalização da gestão das nossas escolas é, aliás, um problema já bastante discutido ao longo dos anos, sem ter havido grandes alterações nos normativos publicados sobre a gestão e administração das escolas. Já há alguns anos, a propósito do trabalho realizado pela Comissão de Reforma sobre gestão das escolas, e que antecedeu a publicação do Decreto-lei nº 172/91, Afonso (1994:135) refere:

“... o que os professores esperavam encontrar era o contacto com um gestor escolar que não seria um seu representante, cujo estatuto não dependeria dos interesses corporativos dos professores, sendo nomeado em função dos critérios de formação e experiência, em vez de ser eleito e responder perante os seus eleitores”

Sobre o actual regime de gestão e administração das escolas portuguesas, atente-se ao que dizem os resultados da investigação *“A liderança das escolas: ficções e realidades – Elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia”*¹⁶:

(...) As paisagens escolares resultantes da praxiologia do ordenamento jurídico instituído (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio) mostram muitas vezes realidades experienciais que

¹⁶ Resumo das Comunicações do 2º Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa, Maio de 2003.

transformam a (s) liderança (s) das escolas em meros exercícios de gestão corrente (...) incapazes de alimentar o movimento necessário para uma maior eficácia organizacional”.

Sobre o actual modelo de governação das escolas portuguesas¹⁷, depois do reconhecido insucesso dos modelos anteriores, o actual debate entre o “*modelo eleitoral*” defendido pelos sindicatos dos professores e o “*modelo profissional*” proposto por alguns sectores da nossa sociedade tem desviado a atenção daquilo que deveria ser essencial: o aprofundamento do processo de autonomia das escolas, a garantia de uma formação especializada sólida (inicial e contínua) e de um sistema de acesso e manutenção nos cargos directivos que valorize e avalie a actuação profissional dos candidatos. Esta crescente autonomia das escolas coloca naturalmente maiores exigências aos seus líderes e gestores. As já muito referidas exigências transformaram a natureza da liderança escolar. A finalidade e a abrangência da gestão escolar expandiram-se e os directores escolares tornaram-se chefes executivos de empresas de média dimensão e líderes profissionais de equipas de especialistas (Bush, 2002).

Com o incremento da descentralização dos processos de decisão, uma boa gestão escolar torna-se um elemento determinante da qualidade do desempenho das escolas. Esta gestão tem relevante incidência sobre o clima organizacional – nas formas de liderança, na correcta rentabilização dos recursos humanos e materiais, na planificação e distribuição de serviço, na eficiência da administração e na qualidade dos processos educacionais. Tudo isto leva a que, no plano internacional, exista um conjunto de iniciativas em desenvolvimento nos

¹⁷ Em Portugal, a autonomia, a administração das escolas pública é regulada pelo Decreto-Lei 115-A/98. De acordo com este diploma legal, as escolas são governadas por quatro órgãos de gestão: a assembleia de escola, o conselho executivo (ou director), o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Cada um destes órgãos tem funções específicas nas diversas áreas que contribuem para o funcionamento de uma escola. Caso a escola opte por não ter um director, o órgão responsável pela gestão quotidiana da escola é o conselho executivo. Este é um órgão colegial composto por um presidente e por dois ou três vice-presidentes. O presidente deste órgão tem que ser professor da escola com experiência em gestão escolar ou especialização em administração escolar. Na maioria das escolas públicas portuguesas, os membros do conselho executivo são eleitos por um colégio eleitoral composto por todo o pessoal docente e não docente da escola ou agrupamento de escolas e por representantes dos encarregados de educação e, no caso das escolas com ensino secundário, dos alunos. Quando as escolas não apresentam candidatos para equipa do conselho executivo, cabe ao Ministério da Educação, através da Direcção Regional de Educação correspondente, nomear presidentes de conselho executivo para essas escolas, ficando a cargo destes a constituição da respectiva equipa.

sistemas educativos que tem como finalidade melhorar a gestão das escolas através de regimes cada vez mais descentralizados, algumas das quais estão a ser implementadas no nosso país. Assim, surgem procedimentos de acreditação e de avaliação externa das escolas, incentivos para premiar e sancionar a gestão – e os professores –, implementação de equipas de apoio especializado, introdução de maiores exigências de *accountability* e desenho de mecanismos de participação da comunidade escolar e agentes externos, como empresas¹⁸, que gerem “*exigências*” e “*apoio*” para melhorar as escolas, a sua gestão e liderança.

A liderança transformacional tem conquistado a atenção do mundo académico ligado a esta área nos últimos vinte anos. Este conceito surgiu pela primeira vez na literatura sobre liderança na obra “*Leadership*” de Burns (1978) e foi posteriormente desenvolvido por Bass (1985) que caracterizou os líderes transformacionais como definidores da necessidade de mudança, criadores de uma visão apelativa para o futuro e mobilizadores do empenho dos seus seguidores, conseguindo resultados para além do que seria expectável. Toda e qualquer evidência empírica acumulada por centenas de estudos até à presente data indica que os líderes transformacionais são considerados mais eficazes e apresentam melhores performances do que os líderes transaccionais (Avolio, *et al.*, 1996; Howell & Avolio, 1993; Keller, 1992; Lowe, Kroeck, & Sivasubramaniam, 1996; Seltzer & Bass, 1990; Yammarino & Bass, 1990). A focalização na mudança é referida como um factor chave para a melhoria das escolas e dos resultados dos alunos, num relatório efectuado para a National Governors Association dos Estados Unidos, que sublinha:

¹⁸ Como resultado de projectos de lei sobre a autonomia, as escolas públicas inglesas e francesas celebram contratos de autonomia. São as “*trust schools*” e as “*écoles sponsorisées*”, que podem ser administradas por “*sponsors*” ou por fundações. Nos Estados Unidos, implementam-se mudanças nos modelos de financiamento a partir do uso de créditos educativos (os chamados “*vouchers*”) e a expansão do modelo das escolas “*charter*” (financiamento público com contrato de desempenho e administração privada). Os *vouchers* e as escolas *charter*, pelo menos pela forma como estão a ser implementadas actualmente, mostram a força do movimento favorável à privatização das escolas públicas neste país. Uma lista de investigações e publicações recentes sobre “*charter schools*” pode ser consultada em <http://csr.syr.edu/recent.html> e em <http://www.uscharterschools.org>. Nesta linha, surgiram também no México as “*Magnet Schools*” – escolas públicas que oferecem currículos especiais vocacionados para alunos de diferentes origens raciais (Hargreaves, 2003:104, *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A Educação na Era da Insegurança*, Porto: Porto Editora).

“Knowing the right thing to do is the central problem of school improvement. Holding school accountable for their performance depends on having people in school with the knowledge, skill, and judgement to make the improvements that will increase student performance”

De facto, em numerosos estudos, verifica-se que os líderes transformacionais geram um maior comprometimento nos seus seguidores, favorecendo a mudança (Avolio, 1999; Avolio & Yammarino, 2002 e Bass 1998 *cit.in* Bass 2004). Este autor afirma:

“For instance, Koh, Terborg and Steers (1991) noted greater organizational commitment of school teachers and students if their principals were rated more transformational. Fuller, Patterson, Hester, and Stringer (1996) reported in meta-analysis greater follower compliance if their leaders were more transformational than transactional” (2004:34).

Igualmente Jung (2001:2), citando várias investigações¹⁹, refere:

“...numerous empirical studies reported that transformational leadership has strong effects in organizations, resulting in higher levels of individual, group, and organizational performance. The augmentation effect of transformational leadership has been linked to a transformational leader’ ability to motivate group members to perform beyond standard expectations”.

De acordo com Leithwood (2003), o estilo de líder transformacional pode descrever-se em quatro dimensões básicas: A identificação de metas – desenvolve uma visão partilhada para a escola, estabelece consensualmente os objectivos e as prioridades da escola e apresenta

¹⁹ Bass & Avolio, 1995; Hater & Bass, 1988; Howel & Avolio, 1993; Waldaman, Bass & Yammarino, 1990; Yammarino & Bass, 1990; House & Shamir, 1993 e Shamir, House & Arthur, 1993.

expectativas altas em relação à actuação de todos; a implicação das outras pessoas, às quais presta apoio individualizado e estímulo intelectual e oferece exemplos de bom exercício profissional; desenvolvimento de estrutura de “*baixo para cima*” (botton-up), compartilhando as responsabilidades e dando aos professores autonomia para a tomada de decisões e a promoção de uma cultura de colaboração que favoreça o trabalho de equipa.

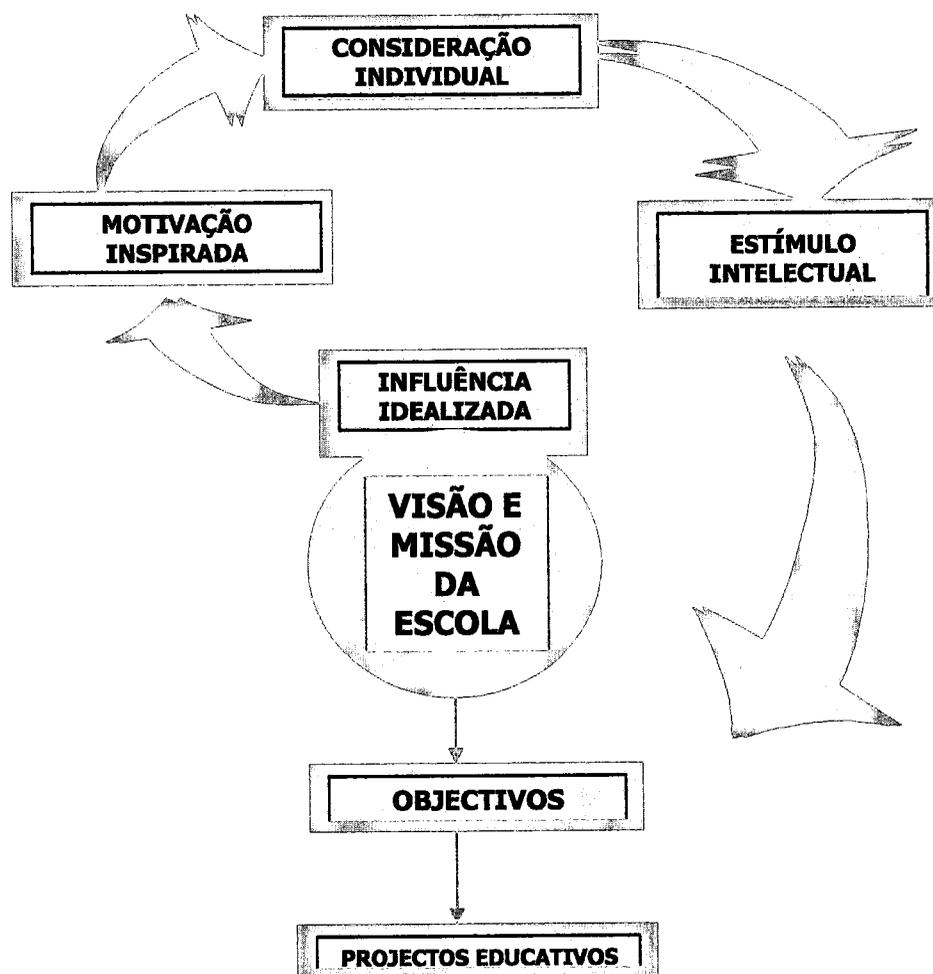
De facto, os estudos de Bass referenciados por Leithwod (*op. cit.*) põem em evidência o facto de as investigações sobre liderança transformacional demonstrarem uma associação forte e positiva entre os bons resultados das organizações (em termos de eficácia, satisfação e compromisso/empenho), uma associação moderada relativamente ao estilo transaccional e uma relação negativa no que diz respeito ao estilo *laissez-faire*.

Embora os primeiros estudos sobre a liderança transformacional tenham sido realizados no contexto da América do Norte, recentemente vários estudos têm sido efectuados fora deste contexto. Por exemplo, Dorfman & Howell (1996) pesquisaram sobre comportamentos transaccionais e transformacionais de líderes no México, como Yokochi (1989) no Japão, Kuchinke (1999) na Alemanha e Ardichvili & Gasparishvili (2001) na Europa de Leste, todos citados por Spreitzer *et al.* (2005:3). Em todos estes estudos foram encontradas evidências sobre a presença de comportamentos transformacionais correlacionados positivamente com a eficácia das organizações. Bass (1997) também se refere a pesquisas que suportam a generalização da eficácia da liderança transformacional na Nova Zelândia, Índia, Japão e Singapura. Adicionalmente, Spreitzer *et al.* (2005:6) referem estudos semelhantes em contextos escolares, “*Research using this perspective was conducted on a group of principal in Hong Kong by Yu, Leithwood & Jantzi (2002). They found that the effects of transformational leadership on teachers’s commitment to change operate similarly*”.

Partindo destes pressupostos, interessa conhecer a forma de proceder destes líderes, mediante a descrição dos factores e das suas condutas de modo a tornarem-se compreensíveis para os membros dos conselhos executivos das nossas escolas. Os constructos idealizados por Bass (1998) são a influência idealizada em que “*Followers indentify with charismatics leaders’ aspirations and want to emulate the leaders. If the*

leadership is transformational, its charisma or idealized influence is envisioning, confident, and sets high standards for emulation". O líder transformacional é um "visionário" que tem uma imagem clara do futuro e da missão da escola, crê firmemente nela e nas possibilidades de a levar a cabo, actuando convicta e coerentemente; este carácter munido de determinação e de integridade constitui um exemplo de conduta para todos os membros da comunidade escolar, gerando uma profunda identificação com o líder; por sua vez, o seu entusiasmo gera um clima de confiança e respeito, fazendo com que as pessoas se sintam orgulhosas do seu trabalho e do seu contributo. Para além disso, estes líderes devem ser capazes de transmitir aos colaboradores essa missão e visão, explicando o seu sentido moral e ético, fazendo-os participar nestes desígnios. Se o consegue, estes identificam-se com os objectivos da escola, contribuindo para a sua consecução e empenhando-se mais do que seria esperado, o que facilita a motivação inspirada, *"Its inspirational motivation provides followers with challenges and meaning for engaging in shared goals and undertakings (Ibid.)"*. Os membros de qualquer organização só assumem os objectivos da mesma como seus se com isso satisfizerem as suas necessidades e interesses pessoais. Assim, o líder deve demonstrar a máxima consideração pessoal, de maneira a que cada membro sinta que é atendido nestas necessidades e que as suas capacidades e contributos são valorizados, constatando igualmente que lhes são oferecidas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. *"Its individualized consideration treats each follower as an individual and provides coaching, mentoring and growth opportunities"*, acrescenta Bass (1985). Mesmo assim, para que a organização evolua, cresça e se desenvolva, será necessário que os esforços dos seus membros se orientem também para a reflexão, a inovação e a melhoria; não é suficiente que as pessoas se sintam bem recebidas e gostem do seu trabalho, é preciso também que se estimule a sua criatividade, a sua responsabilidade e a sua iniciativa para enfrentar e resolver problemas. Para isso é necessário transmitir-lhes confiança nas capacidades de reflexão sobre o seu trabalho e sobre o modo de execução do mesmo, características próprias da estimulação intelectual. *"Its intellectual stimulation helps followers to question assumptions and to generate more creative solutions to problems"*, complementa Bass (*op cit*).

Figura 1 – Interpretação do modelo de Bass adaptado à Escola



Caldwell & Spinks (1992:19) cit Bush & West-Burnham (1994:3) argumentam que a melhoria das escolas depende da devolução do poder da administração educativa, da distribuição da liderança no seu interior, bem como de autonomia para as instituições. Requer também “*high quality leadership*” a todos os níveis, que descrevem como ‘transformacional’:

“The need for outstanding and widely dispersed leadership is palpable...This leadership must be more transformational than transactional, with the former implying a capacity to engage others

in a commitment to change, while the latter is more concerned with maintaining the status quo by exchanging an assurance of a secure place to work for a commitment to get the job done”.

Assim, com base no amplo consenso que existe internacionalmente em implementar o exercício de um estilo de liderança transformacional por parte das direcções como factor chave de influência que propicia o desenvolvimento de novos modelos de organização e de novas atitudes perante o trabalho nas organizações, justifica-se procurar conhecer a realidade das nossas escolas a este nível, sabendo de antemão que este tipo de liderança pode favorecer a atitude de toda a comunidade escolar no sentido da mudança que, inevitavelmente, tem que ser operada. Como refere Costa (2003:29), *“a liderança da escola pode intervir ao desenvolver culturas de ensino, nomeadamente culturas de colegialidade e colaboração, liderança que se desenrola inter-pares”*. É urgente, possível e necessário, um compromisso de todos com objectivos consensuais e realistas, claramente enunciados nos projectos educativos das escolas.

3. O Contexto: O Concelho de Serpa

3.1 Localização e Contexto Histórico-Geográfico

Figura 2 – Brasão da cidade de Serpa



O concelho de Serpa situa-se no Baixo Alentejo e pertence ao Distrito de Beja, estando limitado a Oeste pelo rio Guadiana, que faz a separação dos concelhos de Beja, Mértola e Vidigueira; a Norte pelo concelho de Moura; a Sul pelo concelho de Mértola e a Este pela fronteira com Espanha.

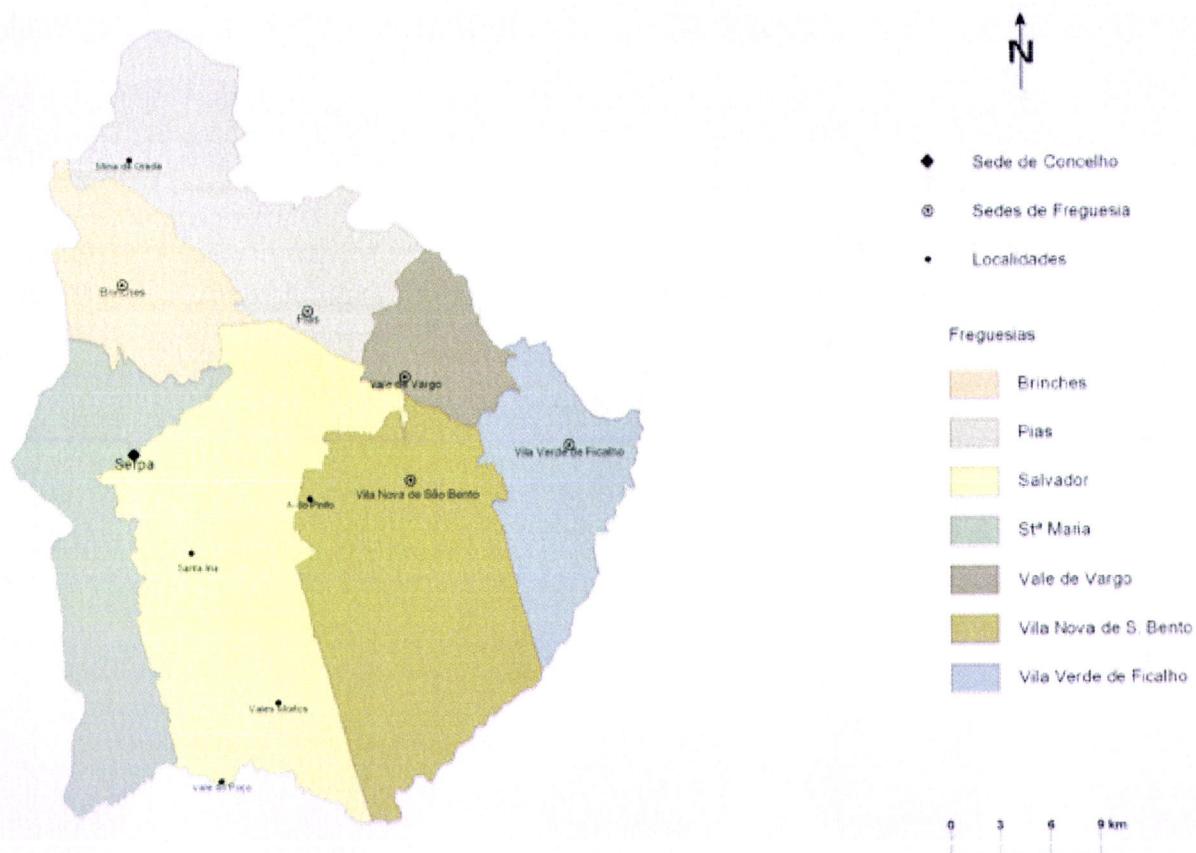
O território abrangido pelo concelho de Serpa apresenta diversos testemunhos da presença do homem desde os tempos mais remotos. Nele é possível encontrar vestígios dos períodos Paleolítico, Calcolítico; Idade do Bronze, Idade do Ferro, Época Romana e Época Islâmica. A fertilidade dos barros, a água do Guadiana permitindo práticas agro-silvo-pastoris e a mineração pela presença de minérios estiveram na base deste povoamento.

A cidade de Serpa é, no fundamental da sua estrutura urbana, uma cidade moderna. Apesar das origens pré-históricas e da sua importância como povoamento romano e árabe, o seu tecido urbano definiu-se a partir dos séculos XV-XVI, com base no recinto de muralhas mandado construir por D. Dinis no final do séc. XIII.

O concelho de Serpa é constituído por duas freguesias urbanas – Santa Maria e Salvador – e cinco freguesias rurais – Vila Nova de S. Bento, Pias, Vila Verde de Ficalho, Brinches e Vale de Vargo.

No mapa seguinte encontramos descrita a distribuição da área geográfica pelas freguesias do concelho de Serpa, tomando como indicador de referência os limites entre as freguesias.

Mapa 1 – Concelho de Serpa



Fonte: Câmara Municipal de Serpa

Tal como acontece com a área geográfica, também a população se distribui diferentemente pelo concelho, sendo Salvador, uma das freguesias da cidade, a que apresenta maior densidade populacional.

3.2 A Escolarização da População

Os níveis de escolarização são indicadores essenciais para a compreensão da dinâmica dos concelhos e do seu potencial de desenvolvimento. Apresentamos no quadro seguinte a situação de escolarização da população do concelho de Serpa no ano de 2001.

Quadro 1 – Escolarização da População do Concelho de Serpa

			Completo		Incompleto		A Frequentar		Total
S/ Nível Instrução	3 657	22%							22%
A Frequentar Ensino Pré-Escolar	276	2%							2%
1º Ciclo			3 838	23%	1 555	9%	776	5%	37%
2º Ciclo			1 437	9%	312	2%	389	2%	13%
3º Ciclo			582	3%	493	4%	587	4%	10%
Ensino Secundário			675	4%	577	3%	583	3%	10%
Ensino Médio			47	0,3%	--	--	8		0,5
Ensino Superior			472	3%	76	0,5%	383	2%	5,5%
Total	3 933	24%	7 051	42%	3 013	18%	2 726	16%	16 723

Fonte: INE, Censos 2002

A leitura da tabela demonstra-nos que, a maioria da população do concelho de Serpa (59%) se situa nas categorias mais baixas da escolarização: 22% não tem qualquer nível de instrução (Portugal: 14.2% e Região Alentejo: 20.8%), e 37% apenas estabelecem alguma relação com o 1º Ciclo do Ensino Básico (Portugal: 35.2% e Região Alentejo: 36%). Apenas 9% da população completou o 2º Ciclo do Ensino Básico²⁰ (Portugal: 12.6% e Região

²⁰ Nível de ensino obrigatório desde 1976.

Alentejo: 11.1%), tendo 3% concluído o 3º Ciclo do Ensino Básico²¹ (Portugal: 10.8% e Região Alentejo: 10.2%).

Os índices de frequência e conclusão vão diminuindo à medida que sobem os níveis de escolarização, sendo que, no concelho de Serpa, apenas 3% da população finalizou o ensino superior.

3.3 Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas

A lógica de constituição de Agrupamentos de Escolas, quer horizontais (constituídos por um só ciclo do ensino básico), quer os verticais hoje existentes no concelho de Serpa (constituídos por vários ciclos do ensino básico e secundário), foi sempre a da reorganização da rede escolar, extinguindo-se as antigas Delegações Escolares e passando as suas competências para os órgãos de gestão dos Agrupamentos. Estas lógicas não só se revelaram dificilmente compatíveis do ponto de vista dos princípios, mas criaram também frustrações e zonas de ambiguidade e conflito. A estratégia seguida foi sempre a da dissuasão e, por vezes, da imposição das orientações superiores nesta matéria.

O processo de “*negociação*” e constituição deste agrupamento constituiu, assim um momento crítico, principalmente pelo tempo e energias que despendeu, mas também pela indefinição que conheceu e pelos conflitos que gerou. Tratou-se de um processo complexo que envolveu o reordenamento das escolas do 1º ciclo e dos Jardins-de-infância de Serpa, mas não só, e que para ser levado a cabo necessitou da colaboração de todas as escolas, da Autarquia e da Direcção Regional de Educação do Alentejo.

A mudança gera sempre resistências e os professores das escolas do 1º ciclo tiveram reacções muito cautelosas e algum descrédito, em relação a todo o processo e à

²¹ Nível de ensino obrigatório desde 1989.

exequibilidade do mesmo. As situações mais delicadas vieram da “*resistência*” ou “*incompreensão*” de algumas escolas e traduziram-se através de várias manifestações: receio dos professores do 1º ciclo de serem mais “controlados” e de serem absorvidos pela escola dos 2º e 3º ciclos e dos professores do 2º e 3º ciclos de perderem privilégios e recursos pelo facto de terem que os partilhar com as outras escolas do 1º ciclo menos equipadas. Passados alguns anos, todos acreditam que houve ganhos e que as escolas deixaram de estar tão isoladas, quer geograficamente quer nas suas práticas.

3.3.1 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Serpa

Na sequência do Decreto-Lei Nº 115/A de 1998, que estabelece o regime de autonomia das escolas, foram criados os Agrupamentos Verticais de Escolas. Destes, ficaram excluídas as escolas do ensino secundário e do ensino profissional, bem como as instituições do subsistema particular e cooperativo de todos os níveis de ensino.

Ao nível do ensino pré-escolar e do ensino básico público, a rede escolar do concelho de Serpa encontra-se estruturada em três agrupamentos verticais. A delimitação da área de abrangência dos agrupamentos respeitou os limites administrativos já existentes, associando freguesias e adoptando os seus limites, a saber:

No ano lectivo de 2006/2007, o Agrupamento de Escolas de Serpa, constituído em Junho de 1999, tem os limites das duas freguesias da cidade (Santa Maria e São Salvador), sendo composto pela Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Abade Correia da Serra (Escola Sede) e por cinco escolas do 1º Ciclo (EB²²1 Nº1 de Serpa; EB1 Nº2 de Serpa; EB1 Nº3 de Serpa; EB1

²² EB1 – Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

c/EPEI²³ de Santa Iria e EB1 c/EPEI de Vales Mortos) e um Jardim de Infância (JI N°1 de Serpa);

O Agrupamento de Escolas de Vila Nova de São Bento, criado também em Junho de 1999, integra esta freguesia e a de Vila Verde de Ficalho. Tem sede na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Vila Nova de São Bento e é composto por mais 3 escolas do 1º ciclo – uma em cada sede de freguesia e a outra em A-do-Pinto – e três ofertas de pré-escolar – um JI em cada sede de freguesia e um CEPE²⁴ em A-do-Pinto.

Mais recente é o Agrupamento de Escolas de Pias, constituído em Maio de 2000, que reúne as freguesias de Pias, Brinches e Vale de Vargo. Tem sede na EBI²⁵ com JI de Pias, e integra, além desta, duas EB1 com JI, situadas nas freguesias de Brinches e de Vale de Vargo.

Todos os agrupamentos de escolas diferem entre si, essencialmente, quanto ao número de escolas que os constituem. Assim, os agrupamentos com maior número de escolas são Serpa e Vila Nova de São Bento, sendo que o agrupamento de Pias tem apenas duas EB1 (com JI) por ter sede numa Escola Básica Integrada que também integra o 1º ciclo.

3.3.2 Escola Secundária e Escola Profissional

A Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico de Serpa, única entidade do concelho que assegura o ensino secundário regular, dispõe de 24 salas de aula e de uma sala de apoio. Integra, ainda, 8 salas de carácter temático (laboratórios, salas de educação visual e de informática). Como espaços de apoio à pesquisa, encontramos um centro de recursos e uma biblioteca, existindo um total de 85 computadores, maioritariamente, com acesso à Internet. A destacar a existência de 12 gabinetes de trabalho para os docentes.

²³ EPEI – Ensino Pré-escolar Itinerante.

²⁴ CEPE – Centro de Educação Pré-escolar

²⁵ EBI – Escola Básica Integrada

A Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Serpa (EPDRS) constitui a única entidade que assegura uma escolarização de cariz profissionalizante no concelho. Trata-se de uma instituição pública fundada no dia 1 de Janeiro de 2000, com infra-estruturas muito específicas, devido à natureza da sua actividade, em concreto, do tipo de formação contemplada nos cursos aí ministrados.

A EPDRS junta as valências da agricultura e das agro-indústrias e ainda artes e ofícios tradicionais e património, num amplo enquadramento, cuja finalidade é o desenvolvimento local e regional, numa perspectiva de complementaridade e diversidade de percursos educativos e formativos. Para o ano lectivo 2007/2008 esta escola contará com os seguintes cursos: Técnico de Produção Agrária – Nível III; Técnico Empresário de Comercio Tradicional – Nível III; Técnico Turismo Ambiental e Rural – Nível III; Tratamento de Animais em Cativeiro (curso de Educação Formação); Práticas Técnico-Comerciais (curso de Educação Formação). Os cursos de nível III, uma vez concluídos, garantem ao aluno um diploma de nível III da EU com equivalência ao 12º ano de escolaridade.

3.4 População Discente e Docente

A população escolar constitui a razão de ser do sistema educativo e uma dimensão fundamental do planeamento educativo. No concelho de Serpa verificamos que, globalmente, o número total de alunos tem vindo a decrescer, fixando-se nos 2318 no presente ano lectivo, repartidos pelos vários níveis e tipos de oferta existentes no concelho.

Quanto ao insucesso, verificamos que no ano lectivo 2005/2006 foi, para o 1º Ciclo de 7,4%, sendo que a taxa média de retenção para este nível de ensino nos últimos cinco anos se situa nos 8,6%, subindo para 12,6% no 2º Ciclo e para 23,8% no 3º Ciclo. As taxas de conclusão são mais baixas no ensino secundário, comparativamente ao ensino básico.

Registe-se que, em alguns anos, quase metade de uma geração de alunos matriculados é afectada pelo insucesso escolar.

Quadro 2 – N° de Alunos por Níveis de Ensino e Percentagem de Insucesso (2006/07)

Nível de Ensino	N° Alunos	Insucesso ²⁶	Abandono	Salas / Turmas
Pré-escolar	307	---		18
1º Ciclo	670	7,4 %	2 %	35
2º Ciclo	361	16,2 %	2 %	23
3º Ciclo	549	20,5 %	2,7 %	42
Secundário ²⁷	431	4,87 %	4,8 %	23
TOTAL²⁸	2318	12,24 %	2,87 %	141

Fonte: Diagnóstico Social do Concelho de Serpa

De modo a permitir uma visão global, apresentamos no Quadro 3 apenas os totais dos docentes ao serviço nas escolas do concelho no ano lectivo 2006/2007. De referir que o seu número tem diminuído ligeiramente nos últimos anos lectivos, continuando a existir elevada mobilidade.

Quadro 3 – N° de Professores em 2006/2007

Professores Efectivos	214
Professores Contratados	100
Total	314

²⁶ Referente ao ano lectivo 2005/2006.

²⁷ Estão incluídos os alunos dos cursos nível III da Escola Profissional.

²⁸ O número de alunos no concelho diminuiu 4,8 % em relação ao ano lectivo anterior.

4. Esquema Conceptual e Teorias de Base

“Três condições distinguem o trabalho dos administradores escolares do dos seus colegas em contextos não escolares: o carácter singularmente moral das escolas; uma força de trabalho altamente instruída e autónoma; e ameaças regulares e imprevisíveis à estabilidade organizativa. A exigência do contexto requer que os administradores escolares confiem mais na liderança do que na rotina administrativa para influenciar os professores e negociem a complexa relação entre os cinco imperativos institucionais da administração escolar: exigências de carácter moral; instrutivo, político, administrativo e de papéis sociais/interpessoais”

(Greenfield, 2000:257 cit Sarmiento M., org.)

4.1 Introdução

As escolas são organizações, têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto – um e outro cada vez mais mutantes –, têm os seus diversos actores, tem a sua própria história, a sua cultura, os seus artefactos; a liderança é o cimento que tudo aglutina e faz avançar. O interesse pelo estudo desta realidade tem constituído um campo de análise e reflexão sobre o qual, nas últimas décadas, se tem avolumado exponencialmente um conjunto de trabalhos – uns mais explicativos outros mais descritivos – que nos oferecem válidas “visões” de Escola, onde se salienta sempre a extrema importância da sua liderança. Daí Morgan, (1997:347 cit. Bush 2003:192) afirmar:

“Yet all the perspectives are limited ... schools are many things at once! They are complex and multifaceted! They are paradoxical. That’s why the challenges facing management and leadership are so difficult”

A gestão de uma escola, embora tenha um amplo denominador comum com a gestão de outras instituições, adquire características muito próprias que correspondem às suas peculiaridades organizativas e que condicionam a sua liderança. Mas afinal que tipo de

organizações são as escolas e como podem ser – e são – hoje geridas/lideradas²⁹? Estas perguntas podem parecer irrelevantes mas na nossa opinião não o são. Antes pelo contrário, parece-nos que só quando os elementos dos conselhos executivos e os directores das nossas escolas reflectirem bastante sobre elas, de maneira a interiorizar esses conceitos, conseguindo dar uma resposta suficientemente profunda, coerente e idónea, estarão em condições de assumir em plenitude e com possibilidades de êxito, o repto que hoje implica gerir e liderar as complexas realidades das nossas instituições educativas inseridas numa sociedade cada vez mais exigente e em constante mudança.

Não entraremos no difícil campo da missão da escola, sobre a qual já se fizeram tantas considerações, mas parece-nos essencial para as equipas que dirigem as nossas escolas e para o nosso trabalho sobre a sua liderança, fazer aqui uma reflexão, revendo alguma literatura, sobre o que é a escola e sobre as suas características como organização.

Assim, neste capítulo abordaremos alguns dos conceitos definidores da escola como caso particular de organização, a fim de o clarificarmos, e faremos uma revisão da literatura sobre as teorias de liderança, com particular incidência sobre a sua influência nas organizações educativas. Afloraremos duas realidades que condicionam a liderança nas escolas: a satisfação e a motivação dos professores e a comunicação na escola, para finalmente nos debruçarmos sobre as mais recentes teorias de liderança educacional e mais profundamente sobre a teoria em que baseamos o nosso estudo – a liderança transformacional.

²⁹ Na literatura Anglo-saxónica sobre esta temática é usado o termo *Management* para significar: gerir e, no caso dos Estados-Unidos, administrar. No capítulo sobre liderança teremos ocasião de especificar as principais diferenças entre gerir e liderar (Gestão e Liderança) e constatar que ambos os campos de acção são simultaneamente importantes ao funcionamento das escolas.

4.2 A Escola como Organização

“Change in education is easy to propose, hard to implement, and extraordinarily difficult to sustain”

(Hargreaves & Fink, 2006:1)

4.2.1 A Escola como Objecto de Estudo

As primeiras ideias que nos surgem sobre o termo “*ESCOLA*” relacionam-se com a sua função e com o seu funcionamento – e também com o nosso imaginário dos tempos de estudantes –, uma parte diz respeito à sua condição de instituição social especializada vocacionada para favorecer o processo de socialização dos indivíduos e para potenciar a sua escala de valores. A outra diz respeito à sua natureza organizacional ou sistémica, com os seus objectivos, estruturas e sistema relacional.

Entre os actuais pensadores das Ciências da Educação existe consenso no que diz respeito à perspectiva da escola como objecto de estudo. É assim que Bates & Murray (1981) a caracterizam, em artigo publicado na obra de Beaudot (1981):

“É a conceptualização da escola como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados que permite excluir duas visões redutoras: a escola encarada como um agregado biológico, ou a escola reduzida à sua dimensão física (o terreno; o edifício). Encarada a escola como uma realidade compósita de acções desenvolvidas por actores sociais, pretende-se apreender o modo de articulação e estruturação destas acções, recorrendo aos conceitos de grupos “elementares” e grupos “intersticiais””.

Por isso concordamos com os actores citados quando, na mesma obra, afirmam: *“Assim se constrói um objecto de estudo a partir de uma maneira específica de, sistematicamente, interrogar a realidade”.*

Uma questão essencial é evitar a sobreposição entre a escola como objecto de estudo e o nível empírico em que se opera a construção desse objecto. Segundo Canário (1996), a distinção correntemente operada entre níveis macro, meso e micro remete para campos de análise largos, cada um dos quais correspondendo a um elevado número de objectos de estudo. Importa, pois, segundo o mesmo autor, por um lado, não confundir objecto de estudo – cuja construção é intrínseca a cada processo de investigação – com o nível empírico da investigação. Por outro lado, é importante que a relação entre os vários níveis empíricos não seja pensada em termos dicotómicos ou de exclusão.

Pensamos que, ao eleger-se a escola como objecto de estudo, se pretende superar o tradicional enfoque entre os níveis micro e macro, fazendo da escola (*meso*) o factor privilegiado para promover essa articulação. No entanto, este enfoque no estabelecimento de ensino, se o contexto estrutural mais vasto em que se insere for subestimado, pode conduzir a um isolamento artificial.

É por esta razão que concordamos com Pinto (1984), quando afirma que este processo encerra um fechamento do campo analítico nas práticas de investigação.

Do mesmo modo que o conhecimento da Física do infinitamente pequeno nos habilita a um outro conhecimento das galáxias, também o enfoque no nível meso – estabelecimento de ensino – pode representar uma estratégia para uma compreensão de fenómenos habitualmente apreendidos a nível macro.

Em vez de se situarem numa lógica de exclusão, os diferentes níveis empíricos podem constituir-se como distintos “*pontos de entrada*” para analisar de ângulos diversos um mesmo fenómeno. A “*entrada*” pelo estudo da escola pode, por exemplo, corresponder à via mais fecunda para produzir conhecimento sobre os grandes processos de mudança.

Efectivamente, investigações recentes perspectivaram um conjunto de fenómenos sociais que influenciaram a escolarização e que contribuíram para uma atenção especial, em primeiro lugar na instituição escola, e num segundo momento, na escola como organização tornando-as “*visíveis*” pela sociedade em geral.

Nas décadas de sessenta e setenta, a abordagem sistémica contribuiu para esta transformação nomeadamente através dos estudos de Coombs (1976), Husen (1975) e Boudon (1979).

No entanto, é a partir da década de 80 que o quadro sistémico de análise passou do nível macro para o nível empírico *meso*, permitindo um novo enfoque e um outro olhar sobre a escola, delimitando-a como um objecto de estudo.

É neste quadro que a obra de Beaudot (1981), com a colaboração de Danielle Zay, constitui uma das primeiras e influentes tentativas para apresentar um conjunto de investigações que questionam sistematicamente o estabelecimento de ensino, partindo da perspectiva sistémica. A escola é, deste modo, *“estudada e analisada na sua totalidade, como uma entidade cujas partes estão em inter-relações constantes umas com as outras”*.

Neste contexto, partindo do conceito de estabelecimento de ensino como uma totalidade sistémica, poder-se-á analisar a escola nos seus domínios mais restritos e internos, com outros níveis mais vastos, a montante (macro) e a jusante (micro).

A este propósito, Derouet (1994) refere que, no estudo da escola, o que está em causa não é fundamentalmente a identificação de um conjunto de factores isolados, mas sim, uma configuração singular de um conjunto de características: *“O estabelecimento de ensino não se caracteriza por um cruzamento de variáveis. É uma dinâmica”*.

Ballion (1991) também partilha da mesma ideia, ao referir-se aos resultados obtidos com investigações inclinadas a identificar a boa escola, ou seja, a escola eficaz, sustentando que aquilo que pode explicar as condições de acesso *“não são as variáveis tomadas uma a uma, mas sim as configurações de atributos que só podem ser apreendidos à escala do estabelecimento de ensino que as actualiza”*, isto é, encarando a escola como uma totalidade singular, objecto de estudo.

Os textos de Zabalza salientam de forma bem clara o quanto a perspectiva do estabelecimento de ensino, encarado como uma totalidade, pode levar a reequacionar as questões colocadas no interior da escola.

Canário (1992); Barroso (1992) e Zabalza (1992), em livro dedicado ao *“Projecto Educativo de Escola”*, realçam que a atenção dada à problemática do relacionamento da escola com o meio onde está inserida é um exemplo de um domínio de intervenção e de investigação que só se tornou pertinente quando os fenómenos escolares deixaram de se circunscrever à sala de aula e às relações professor/aluno.

Segundo estes autores, este novo ângulo de análise decorre do facto da escola ser considerada como “*uma totalidade*”, um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente. Concordamos com Friedberg (1992) quando refere:

“Segundo os objectivos e centros de interesse de uma investigação, no nosso caso, o estabelecimento de ensino poderá ser estudada por si mesma ou como entrada para o estudo de um sistema mais vasto, de que ela constitui um segmento particularmente visível, formalizado e consciente”.

A consideração da escola como objecto de estudo, ao permitir uma outra “visibilidade” da dimensão formativa dos contextos organizacionais e das situações de trabalho, abre caminho à reflexão e ao enriquecimento dos estudos sobre a formação de professores e as dinâmicas e processos de liderança no interior desta. Reequacionar a formação centrada na escola é o corolário lógico, quando se encara o funcionamento organizacional como um jogo conflitual entre actores sociais que participam de um “*processo colectivo de aprendizagem*” (Crozier e Friedberg; 1977).

4.2.2 A Escola e os Modelos de Análise

As sociedades nascem da conjugação de esforços dos indivíduos para a obtenção de benefícios mútuos, surgindo imediatamente a necessidade de ordenar as actividades que levam à consecução de objectivos comuns. Deparamo-nos assim, num primeiro momento, com processos de organização do trabalho, muito ligados à distribuição de funções, à sequencialização de tarefas e à melhoria de resultados e rendimentos.

A crescente complexidade social e o grande aumento de serviços obrigam ao nascimento e ao desenvolvimento de “*unidades de especialização*”. Surgem assim as organizações como estruturas específicas da sociedade para o cumprimento de determinados fins.

As limitações das pessoas na satisfação de certas necessidades, seja pela sua própria insuficiência física/biológica ou por factores limitativos do meio ambiente, superam-se quando existe uma combinação de esforços, levando sempre o Homem mais além. Uma vez concebida esta ideia de esforço conjunto em função de um objectivo, a limitação centra-se agora em conseguir eficácia nas organizações.

Admitir a importância das organizações não é reconhecer a supremacia destas sobre os indivíduos, é sim, de algum modo, admitir que a dependência das pessoas em relação às organizações aumenta à medida que as sociedades se tornam mais complexas. No entanto, também é certo que a autonomia individual depende do tipo de organizações consideradas e do modelo de sociedade em que se inserem. As sociedades pluralistas, neste sentido, permitem e proporcionam uma maior flexibilidade às posições e opiniões dos seus componentes.

Mas falar de organizações na sociedade actual é não só reconhecer a sua existência, como também afirmar que a sociedade é um complexo organizado, na medida em que ordena as tarefas que deve realizar, apoia-se numa multiplicidade de organizações, dependendo delas e participando na sua evolução. Como assinala Mayntz (1976):

“ Para la sociedad industrial orientada hacia el rendimiento, las organizaciones son un medio de ordenación necesario. La cooperación continuada de numerosos seres humanos para un fin específico necesita de la organización... La vida del individuo en la sociedad organizada está marcada com el sello que le imprime la peculiaridad ambiental, que en gran parte se despliega en las organizaciones”.

A escola nasce e desenvolve-se neste contexto que descreve, de uma forma implícita, a passagem do indivíduo de um “grupo primário” à “organização formal”. As pessoas pertencem a grupos primários – família, amigos, por exemplo –, de maneira involuntária e espontânea, caracterizados por um baixo número de membros e pela dimensão afectiva das suas relações. Paralelamente, também se inserem em determinados contextos, aceitando

regras de convivência, normas de conduta, intercâmbio de produtos, formas de trabalho e outras; isto é, pertencem também, de forma involuntária, a uma organização social.

A organização formal terá a sua origem num “*grupo secundário*” de indivíduos. Forma-se voluntária, intencional e sistematicamente para conseguir atingir determinados fins. A pertença a este tipo de organização, como refere Ciscar e Uría (1986) “*está determinada por su fin y no depende de la pertenencia familiar o territorial*”.

Ainda que todas as organizações formais tenham traços comuns, podem observar-se nelas traços diferenciadores que provêm tanto da especificidade do contexto em que se situam como da sua própria natureza. As associações, comparações e analogias entre a escola, como organização, e as empresas têm sido objecto de estudos diversos. Porém, as conclusões deles derivadas conduzem a perspectivas antagónicas e contraditórias.

Enquanto alguns autores preconizam a aplicação às escolas dos princípios básicos e gerais da administração desenvolvidos nas empresas, como forma de introduzir a eficácia e a inovação, outros criticam fortemente essa associação/comparação entre a escola e as organizações do tipo empresarial, condenando firmemente a adopção e a generalização de modelos de administração da empresa para a escola, aplicados em função de critérios economicistas de eficiência, racionalização e produtividade. Esta perspectiva radica no facto destes modelos organizacionais serem portadores de um decréscimo de autonomia, participação e qualidade. É nesta linha de pensamento que muitos autores definem a escola como uma organização específica que requer uma administração adequada ao seu grau de especificidade.

González (1991), ao abordar a organização escolar numa perspectiva administrativa, define-a como “*Uma organização complexa e multidimensional, cujos elementos e processos nem sempre se adequam ao que se estabelece formalmente*”. A autora destaca assim a diferenciação das componentes constituintes da escola, bem como a complexa rede de relações que se estabelece. Segundo a mesma, na escola coexistem várias dimensões – estrutural, relacional, valorativa, contextual, processual e cultural – dotadas de características diversificadas, de uma importância crescente na sua compreensão como organização e que permitem perspectivar uma melhoria no seu funcionamento. Saliencia, no

entanto, a impossibilidade de proceder à sua regulamentação formal, principalmente no que se refere aos valores e aos aspectos relativos à cultura de escola. De facto, uma estrutura formal, bem definida, não garante um bom funcionamento escolar devido à existência de um mundo invisível de valores, construções pessoais, crenças, pressupostos tácitos de funcionamento presentes entre a estrutura e a actividade da escola que são incontroláveis. Ou seja, aquilo a que Berg e Vallin (1982)³⁰ atribuem à interacção entre o “controlo social” (sistema de controlo administrativo-burocrático) e o “*controlo do actor*”.

A abordagem a esta complexa realidade organizacional deve ser sempre consumada de uma forma “*prismática*”, onde cada face do prisma representa cada um dos múltiplos modelos de análise desta enquanto organização. Costa (1996:16) utiliza também esta perspectiva, referindo que:

“A utilização de imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico”.

Cuthbert (1984 *cit.in* Bush, 2003:30) refere que os modelos de análise “*have been borrowed from a wide range of disciplines, and in a few cases developed specifically to explain unique features of educational institutions*”.

Assim, a escola é considerada uma organização formal constituída por um conjunto de pessoas facilmente determináveis que, segundo (Antuñez & Gayrin, 1991),

“Dispõem de uma estrutura mais ou menos formalizada; possuem um sistema de coordenação e comunicação; actuam sobre o meio que as rodeiam, ao mesmo tempo que recebem influências deste, numa interacção que se pretende harmónica e realizam actividades

³⁰ Citados por González (1991)

mediante instrumentos técnicos e determinadas operações com fins determinados”

Etzione (1964), na sua classificação analítica das organizações e baseando-se nas fontes de controlo nela contidas (coercivo, remunerativo e normativo), classificou a escola como uma organização normativa. Outros autores, nomeadamente da escola americana, caracterizaram a mesma como uma “*organização de serviços* “ em analogia com outras instituições como hospitais, agências de serviço social, etc. Formosinho (1986), caracteriza-a como uma “*organização específica de educação formal*” marcada pela sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e interesse público dos serviços que presta. Outros autores consideram a escola como uma empresa educativa, cuja finalidade é a produção de bens reclamados pela sociedade (alunos bem formados e socializados) com eficiência e eficácia.

Mais recentemente, Bush (2003:50) utiliza os seguintes modelos para analisar a escola: formais; políticos colegiais; subjectivos; de ambiguidade e culturais. Os modelos formais³¹ enfatizam os elementos oficiais e estruturais das escolas e são assim definidos por este autor:

“Formal models assume that organizations are hierarchical systems in which managers use rational means to pursue agree goals. Heads possess authority legitimized by their formal positions within the organization and are accountable to sponsoring bodies for the activities of their institutions”.

Nestes modelos, a liderança é atribuída à pessoa no topo da hierarquia, sendo essa pessoa que estabelece os principais objectivos da organização, devendo clarificá-los e procurar as melhores estratégias para que sejam atingidos. Baldrige et al. (1978:44) cit. Bush (2003:53) refere sobre a natureza da liderança formal:

³¹ Este modelos são ainda subdivididos pelo mesmo autor em: estruturais; sistémicos; burocráticos; racionais e hierárquicos.

“Under the bureaucratic model the leader is seen as the hero who stands at the top of a complex pyramid of power. The hero’s job is to assess the problems, consider alternatives, and rational choices. Much of the organization’s power is held by the hero, and great expectations are raised because people trust him to solve problems and fend off threats from the environment”

Isto não evita que ocorram, nas organizações formais, tipos de relações que, embora não vinculadas directamente com o trabalho, incidem nos seus resultados. Referimo-nos aos processos e grupos informais que nascem da incapacidade das próprias organizações de satisfazer, sem prejudicar o objectivo geral do grupo, todas e cada uma das necessidades dos seus membros considerados individualmente. É um facto que as escolas possuem uma cultura não uniforme. Os grupos de pessoas que nela se incluem são também variados – pais/encarregados de educação, professores (as), alunos (as), directores (as), funcionários (as) administrativos (as), auxiliares de acção educativa – nos seus interesses e objectivos. Surgindo assim, inevitavelmente, nas organizações formais, insatisfações, participação em determinados valores; necessidades não satisfeitas e outros factores, aparecendo grupos informais e formando aquilo que se tem denominado *organização informal*. A organização informal é uma dimensão inerente às organizações e deve ser considerada de modo paralelo e complementar. Esta adquire, por outro lado, grande importância, ao considerar-se o seu valor potencial como dinamizador de processos de mudança e de inovação institucional. Assim, surgiram os modelos políticos baseados nas teorias que consideram os processos de tomada de decisão negociais. Bush (*op. cit.*) define-os assim:

“Political models assume that in organizations policy and decisions emerge through a process of negotiation and bargaining. Interest groups develop and form alliances in pursuit of particular policy objectives. Conflict is viewed as a natural phenomenon and power accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of formal leaders”.

Nestes modelos, enfatiza-se o conflito entre indivíduos e grupos, surgindo facções e coligações informais. O principal desafio para a liderança das escolas consiste em aproveitar estes conflitos para deles extrair soluções novas e criativas. Portin (1998:386) cit Bush (2003:106), referindo-se a investigações realizadas na Bélgica, Nova Zelândia e nos Estados Unidos, assinala a necessidade dos directores escolares desenvolverem “*faro político*” nas suas formações:

“Political acumen need not be viewed pejoratively as either manipulative or dominating forms of positional power. Instead, the skills needed here are a deep understanding of the micropolitical dimension of organizational governance, the means by which constituency interests and values are expressed, and an ability to take ‘soundings’ of the environment in order to inform site decision making”.

Os modelos colegiais incluem todas as teorias que instituem o poder e as tomadas de decisão como processos de partilha entre alguns ou todos os membros da organização. O autor anteriormente referido define-os do seguinte modo:

“Collegial models assume that organizations determine policy and make decisions through a process of discussion leading to consensus. Power is shared among some or all members of the organization who are thought to have a shared understanding about the aims of the institution” (ibid: 64).

A necessidade de envolver todos os que trabalham na escola nos processos de decisão e de partilha exige, todavia, normas e práticas que promovam uma gestão participativa, uma cultura democrática³² e um corpo docente estável de grande profissionalismo. Os

³² Ver a este propósito, os trabalhos de John Dewey sobre a democracia e a educação.

professores “*de passagem*”³³ não sentem a escola como sua e raramente se envolvem na definição das suas políticas educativas. Por outro lado, a cultura de participação na gestão escolar que estes modelos implicam também não tem em conta o fraco nível de disponibilidade dos restantes membros da comunidade. Verifica-se que, nos modelos colegiais, os processos de tomada de decisão podem tornar-se muitos lentos, porque as propostas têm que ser aprovadas pelas várias estruturas (grupos disciplinares; departamentos curriculares; conselho pedagógico), o que pode obrigar a longas reuniões, onde não se chega facilmente a consensos. A liderança deve ser facilitadora, conduzindo da melhor maneira os processos participativos e envolvendo toda a comunidade escolar. Baldrige *et al.* (1978:45) *cit* Bush (2003:75) afirma:

“The collegial leader is at the most a ‘first among equals’ in an academic organization supposedly run by professional experts...The basic idea of the collegial leader is less to command than to listen, less to lead than gather expert judgments, less to manage than to facilitate, less to order than to persuade and negotiate...the collegial leader is not so much a star standing alone as the developer of consensus among professionals who must share the burden of decision”

Os modelos subjectivos centram a sua atenção no indivíduo e não nas escolas como um todo. Cada pessoa tem uma percepção subjectiva da escola e cada situação é percebida diferentemente (Bush, 2003:113):

“Subjective models assume that organizations are the creations of the people within them. Participants are thought to interpret situations in different ways and these individual perceptions are derived from their background and values. Organizations have

³³ Há escolas, como a Básica Integrada de Sabóia, que chegaram a ter uma mobilidade docente de quase 90%. A plurianualidade prevista no novo diploma que regula os concursos de professores tem resolvido em parte este problema.

different meanings for each of their members and exist only in the experience of those members”

As perspectivas de subjectividade salientam os diferentes valores, expectativas e aspirações dos professores, alunos e pessoal não docente, individualmente considerados. Todos “vivem” a escola de acordo com os seus pontos de vista e interpretam as situações de acordo com as suas vivências, motivações e expectativas. Esta parece ser uma “face” pós-moderna do prisma de análise da escola, a que aludimos no início deste texto, que tem algumas implicações na liderança – o respeito e a consideração pela diversidade das perspectivas individuais para que esta possa ser exercida com sucesso.

Os modelos de ambiguidade tiveram a sua génese nos Estados-Unidos nos anos 70 e incluem todas as abordagens que põem a tónica na incerteza e na imprevisibilidade nas organizações. A seguinte definição (Bush, *ibid.*:134) incorpora os seus principais elementos:

”Ambiguity models assume that turbulence and unpredictability are dominant features of organizations. There is no clarity over the objectives of institutions and their processes are not properly understood. Participation in policy making is fluid as members opt in or out of decision opportunities”.

Ao contrário de muitas outras perspectivas de análise, as ideias que suportam este modelo foram extraídas de contextos educacionais, não sendo de estranhar a sua adopção por tantos autores. Entre eles, salientamos González (1988) a qual considera que, embora as escolas estejam sujeitas a mecanismos burocrático-administrativos e educativos centralmente definidos e idênticos para todas, cada uma delas possui um carácter único e idiossincrático vindo do facto de:

“As suas metas serem ambíguas. As funções que lhe atribuem (facilitar aprendizagens, potenciar a formação, adaptar socialmente,

etc.) são variadas, complexas e nem sempre bem delimitadas nos seus objectivos e meios”

A escola é, pois, uma realidade socialmente construída através das interacções e interpretações dos seus múltiplos actores, caracterizados por formação, percursos e perspectivas educativas diversificadas. Ainda segundo esta autora, baseando-se nos trabalhos de Weick (1976), as especificidades desta instituição também se explicam pelo facto de *“A escola ser um sistema debilmente articulado³⁴, o que torna difícil o exercício hierárquico da autoridade e pouco eficazes os mecanismos formais de coordenação dos seus membros”*. Trata-se de uma organização com uma inter-relação débil, onde cada elemento tem identidade própria, proveniente de uma cultura de escola que privilegia a autonomia individual dos professores. Este carácter debilmente articulado provém ainda da ausência de uma tecnologia organizativa forte e de conexões entre as estruturas e as actividades muito ténues, ambíguas e pouco precisas.

De facto, a característica essencial da cultura da escola é a diversidade de padrões de pensamento e de crenças implícitas que dão significado à vida e à prática educativa. Os seus alunos não são seleccionados previamente, têm obrigação de ir à escola e costumam carecer de identidade colectiva.

Ainda no âmbito destes modelos, outros investigadores, como Costa (1996:91), falam da escola como anarquia organizada³⁵ e como sistema caótico (Sungalaia, 1990:4 *cit.* Costa *op. cit.*):

“Há caos nos sistemas educacionais: um caos ordenado. Há ordem nos sistemas educacionais: uma ordem caótica. Os administradores escolares não necessitam de entrar em pânico face a este caos. Os

³⁴ Weick (1976:3 *cit.* Bush 2003:136) refere: *“By loose coupling, the author intends to convey the image that coupled events are responsive, but that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness...their attachment may be circumscribed, infrequent, weak in its mutual effects, unimportant, and/or slow to respond...Loose coupling also carries connotations of impermanence, dissolvability, and tacitness all of which are potentially crucial properties of the “glue” that holds organizations together”*.

³⁵ O trabalho de Lima L., (1992), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga, Instituto de Educação, Universidade do Minho, aplica este modelo ao contexto escolar português.

políticos não precisam de o exacerbar. Os especialistas da disciplina de administração escolar também não necessitam de se alarmar por causa disto”

Talvez a mais famosa das perspectivas de ambiguidade seja a do modelo do caixote do lixo. Este modelo rejeita o processo racional e sequencial das tomadas de decisão nos modelos formais, devido às ambiguidades dos objectivos, à fluidez da participação e à falta de clareza das tecnologias. Cohen, March e Olsen (1972), citados por Costa (1996:94), definiram-no do seguinte modo:

“O processo caixote do lixo é aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura de escolhas disponíveis num dado momento, a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores”.

Esta ambiguidade ligada às tomadas de decisão é referida numa obra posterior, do seguinte modo (Cohen & March 1986:81 *cit. in* Bush 2003:141):

“A key to understanding the processes within organizations is to view a choice opportunity as a garbage can into which various problems and solutions are dumped by participants. The mix of garbage in a single can depends partly on the labels attached to the alternative cans; but it also on what garbage is being produced at the moment, on the mix cans available, and on the speed with which garbage is collected and removed from the scene”.

As ambiguidades referidas têm grandes implicações na liderança e na gestão das escolas. Os líderes devem ser facilitadores num processo decisor complexo, criando oportunidades para a discussão dos problemas, para a participação de todos (incluindo possíveis oponentes) e apresentando com clareza as soluções encontradas. Cohen & March (*op cit.*) chamam a atenção dos líderes das escolas:

“These ambiguities are fundamental... because they strike at the heart of the usual interpretation of leadership. When purpose is ambiguous, ordinary theories of decision-making and intelligence become problematic. When power is ambiguous, ordinary theories of social order and control become problematic. When experience is ambiguous, ordinary theories of learning and adaptation become problematic. When success is ambiguous, ordinary theories of motivation and personal pleasure become problematic”

Finalmente, os modelos culturais enfatizam os aspectos informais das organizações. Centram-se nos valores, crenças e perspectivas dos indivíduos e no modo como estas percepções individuais se plasman para dar um sentido único que seja por todos partilhado. Bush (2003:156) caracteriza assim estes modelos:

“Cultural models assume that beliefs, values and ideology are at the heart of organizations. Individuals hold certain ideas and value-preferences, which influence how they behave and how they view the behaviour of other members. These norms became shared traditions which are communicated within the group and are reinforced by symbols and ritual”.

Teorias áridas, com remotas ligações à realidade das escolas, não nos ajudam a melhorar as práticas. As teorias e os modelos devem fornecer a base analítica que possa dar resposta aos desafios inerentes à gestão escolar. O teste final de uma teoria é a sua capacidade para

melhorar a prática. Landers & Myers (1977:365) *cit in* Bush & West-Burham (2004:35) salientam:

“There is nothing more practical than a good theory...It can...help the practitioner to unify and focus his views on an organization, on his role and relationships within the organization, and on the elusive phenomena of leadership and achievement”

A multiplicidade de modelos prova a complexidade da escola como organização e demonstra que uma única teoria não é suficiente para melhorar a *praxis*. Pelo contrário, os líderes educacionais precisam de desenvolver um “*conceptual pluralism*” (Bolman & Deal, 1984:4 *cit. in* Bush 2003:195) para se tornarem aptos a seleccionar a abordagem mais adequada às situações:

“Understanding organizations is nearly impossible when the manager is unconsciously wed to a single, narrow perspective... Managers in all organizations ... can increase their effectiveness and their freedom with multiple vantage points. To be locked into a single path is likely to produce error a self-imprisonment”.

Concluindo, os modelos analisados podem ajudar-nos a compreender a realidade organizativa das escolas, contudo, para estas e para as realidades locais, o que está em causa não é a existência de modelos ou de melhores soluções, nem a legitimidade das representações e as reservas que sobre elas circulam, mas sim a adequação política das organizações instituídas localmente, a partir de e com as escolas, não apenas como serviços locais do Estado, mas igualmente como “*Espaços públicos locais*” (Barroso, 2000:13), assumindo a sua plurifuncionalidade, em articulação com outros parceiros locais:

“A escola torna-se assim a expressão de uma “sociedade política” com obrigações a cumprir, direitos a garantir e interesses a regular que são objecto de negociação e decisão colectivas.”

4.2.3 A Escola e as Teorias

A escola é, como analisámos anteriormente, uma organização e enquanto tal deve ser analisada. Não se trata de um organismo como tantos outros, mas apresenta especificidades próprias, uma vez que os seus objectivos são específicos e singulares. Também Teixeira (1995), na sua obra *“O Professor e a Escola”*, apresenta um conjunto de leituras que permitem compreender em maior profundidade certas facetas da escola.

Usando os conceitos da teoria da burocracia, das teorias clássicas, da teoria das relações humanas, da teoria da contingência e da teoria z, a autora mostra como a cada uma delas corresponde outras tantas representações. Através de todas as teorias há certos aspectos de funcionamento da escola que se tornam inteligíveis.

Nas teorias da burocracia e nas teorias clássicas, as organizações são apreendidas na sua dimensão formal. Pressupõe-se que os membros da organização ajustem os seus comportamentos às regras que formalmente estão estabelecidas. Para que a organização funcione bem o fundamental é dar as ordens adequadas. Se as disposições forem correctas, a organização funcionará bem. É colocada a ênfase nas estruturas e na organização como um sistema burocrático, em que todas as acções se desenrolam automaticamente, de acordo com as regras e com os mecanismos definidos. Surge num período de crença absoluta na racionalidade como chave da eficácia e do sucesso. A produtividade dependia da utilização de técnicas científicas na organização do trabalho e assentava, sobretudo, numa hierarquia da autoridade bem definida, numa separação clara entre os que decidem e os que executam e numa rigidez da divisão e dos procedimentos de trabalho. Estas teorias, embora pensadas para o mundo empresarial, influenciaram todos os sectores de pensamento e da acção social. Na educação, é o tempo da centralização da autoridade, da estruturação dos ministérios e das escolas, da definição ‘científica’ dos currículos, da pedagogia por objectivos e dos testes de inteligência. Tudo bem planeado e bem medido. A realidade mostrou a cada passo como esta perspectiva era simplista. Ao focalizar apenas os aspectos burocráticos e estruturais das organizações, ignoraram ou subestimaram outros aspectos importantes:

“Rationalistic-bureaucratic notions...have largely proven to be sterile and have little application to administrative practice in the ‘real world’ “(Owens & Shakeshaft, 1992:4 cit Bush, 2003:56).

“A classical, rationalist model...fails to take into account the wider dimensions of organizational history, culture and context. There are been a failure of management ...to understand that a apparently rational process may be a chimera in practice”. (Watson & Crossley, 2001:123 cit Bush, 2003:56).

O factor humano parecia escapar à racionalidade da estrutura, surgindo estudos a comprová-lo. As relações interpessoais também interferem na eficácia e, por isso, surgem as teorias das relações humanas, encarando as pessoas como um recurso importante o qual deveria ser considerado, fazendo-se a distinção entre organização formal e informal, entre regras formais e informais de interacção na organização. Esta teoria considera que as pessoas nas organizações não podem apenas ser consideradas como seres individuais mas *“como seres integrados num grupo”* (Teixeira, 1995). A rentabilidade da pessoa é relacionada com o seu nível de satisfação, passando, não só mas também, pelo reconhecimento do seu trabalho. Acresce, ainda, que nenhuma organização pode ser considerada como um somatório de indivíduos, pois os membros de uma organização pertencem a subgrupos e muitas das suas interacções dependem das pertenças a estes subgrupos. Independentemente do cariz manipulativo que lhe possa ser associado, o contributo deste movimento para a melhoria das condições de trabalho não pode ser ignorado. Na educação basta lembrar a grande preocupação com as estratégias de motivação e com os aspectos comportamentais.

Por volta dos anos setenta, a ênfase no ambiente atingiu o seu apogeu. Afinal, as organizações estão inseridas num macro-sistema social que as influenciam fortemente, sendo necessário adaptarem a sua estrutura à envolvente externa. Embora inscritas num paradigma racional, estas teorias, de que se destaca a da contingência, reflectem e incutem uma visão mais relativizada das organizações. Com esta teoria, as abordagens organizacionais despertam para a consideração do meio envolvente. Constata-se que muitos dos processos de desenvolvimento organizacional se jogam nas sinergias que a organização

é capaz de estabelecer com o meio envolvente. A organização deixa, pois, de ignorar ou de desconfiar do meio envolvente para o considerar como um recurso de que depende o seu desenvolvimento. Há, também, uma mudança face à forma como se encaram os conflitos (que sempre existem numa organização), quando se toma consciência de que da forma como estes são geridos depende a maior ou menor produtividade da organização.

Todavia, a contingência não estará apenas na envolvente externa. Há muito que se demonstrou a ‘racionalidade limitada’ na tomada de decisões, ou seja, a impossibilidade da ‘one best way’, ou solução perfeita, em troca da solução satisfatória.

Pensando na escola, diremos que a perspectiva das teorias clássicas das organizações ainda parece advertir o pensamento de certos discursos que se fazem sobre a educação e sobre a escola. Nesses discursos não vislumbramos, por vezes, a sensibilidade para o facto de o que de importante acontece na escola não consiste apenas, nem mesmo sobretudo, nos seus aspectos formais. Bell (1989:146) *cit* Bush & West-Burnham (2003:46) reforça esta ideia ao referir:

“The traditional notion of the school as an hierarchical decision-making structure with a horizontal division into departments and a vertical division into authority levels needs to be abandoned. Such a conceptualization is unsuitable for the analyses of an organization attempting to cope with an unstable and unpredictable environment”.

Por seu turno, a chamada de atenção que a teoria das relações humanas para a dimensão informal das organizações permite, em certa medida, a compreensão das escolas, do ponto de vista formal, como idênticas, embora o não sejam na experiência que deles fazem os seus membros. Também o destaque que é atribuído ao sentido de pertença aos subgrupos organizacionais para a produtividade das pessoas nas organizações é relevante para as questões de coesão social e passa pelo desenvolvimento do sentido de pertença dos cidadãos a redes sociais e, nomeadamente, dos jovens à escola.

No campo específico das escolas, a teoria da contingência vem reforçar as perspectivas de abertura destas ao meio envolvente. É na relação que as escolas estabelecerem com esse

meio que se podem potenciar recursos, os quais lhes serão vedados se não se estabelecer essa abertura.

Como vimos anteriormente, foi demonstrado que as escolas não passavam de *'sistemas debilmente acoplados'* e, nas organizações em geral, difundia-se a ideia de *'anarquia organizada'*, ou seja, de uma teoria da ambiguidade, a desafiar todos os pressupostos dos modelos racionais burocráticos. Como escreveu Lima (1998:84) *"ao modelo sério, quase sagrado, da racionalidade tradicional, o modelo anárquico opõe a 'loucura sensata' ou o 'disparate razoável', ou ainda, realçando 'o risco inerente ao jogo como suplemento da razão'".* E é esta metáfora do "jogo" que representa um modelo teórico desenvolvido na década de setenta por Crozier e Fiedberg, habitualmente designado por *"acção estratégica"*, podendo incluir-se nos modelos políticos. Nesta perspectiva, tanto as fronteiras como a estabilidade estrutural das organizações são problematizadas, sendo estas entendidas como *"processo de construção de uma ordem local e contingente"* (Friedberg, 1995:158), através de *"sistemas de acção concretos"*, em que o jogo simboliza não o irracional, mas a acção estratégica dos actores, para defender os seus interesses, criando ou aproveitando as zonas de incerteza. Como ele próprio explicaria numa entrevista, *"são as regras que vêm estabilizar e disciplinar as relações de poder, que acabam por mudar essas regras"* (Cabin, Org. 1999:52).

Com esta perspectiva, é ultrapassada a visão burocrática e anárquica das organizações, que deixava as escolas num vazio ou conflito de identidade, entrando facilmente no mundo dos *"sistemas de acção organizada"*, em que os actores e a estrutura se condicionam mutuamente através, precisamente, da acção colectiva contextualizada. No entanto, alguns investigadores, como Sarmiento (2000:99), não se satisfazem inteiramente com este esquema estratégico aplicado às escolas, alertando para *"a capacidade crítica e reflexiva dos actores"* e para *"a natureza das propriedades estruturais e dos investimentos simbólicos e institucionais pré-estruturados presentes em cada campo social"*.

E quando se referem os aspectos simbólicos, estamos já no campo cultural e num outro enfoque teórico que associa organização a cultura e não a estrutura. Mais uma vez evitando as definições e avançando, para já, sobre a multifocalidade de que é alvo, diremos que a cultura se relaciona com o mundo dos significados e dos sentidos, através dos quais é

apreendida e construída a realidade pelos actores. Shipman (1990:143) *cit. in* Bush & West-Burnham (2003:21) argumenta:

“The school is seen as an organism, a body, living, growing, flourishing, decaying... we are firmly in the land of culture, where values not structure, belonging not organization, are paramount”.

Estamos nos domínios da teoria Z, em que somos levados a constatar a importância de uma cultura organizacional. Esta expressa valores e objectivos partilhados em conjunto, o que permite a prossecução de projectos contíguos. O sentido de pertença a uma comunidade é um capital determinante para o desenvolvimento da organização e para que as decisões, tendo sido tomadas por recurso à participação dos diferentes membros, sejam efectivamente assumidas por todos. Leithwood (1992) assinala:

“Type Z organizations reduce differences in status between workers and managers, emphasize participative decision-making, and are based on a form of "consensual" or "facilitative" power that is manifested through other people instead of over other people”.

Assim, Geertz (1993:11) escreveu, *“Cultura está nas mentes e nos corações dos homens”*. Na análise política das organizações, ela entra como variável da acção, incorporada nas lógicas, individuais ou colectivas, que movem os actores. *“Habitus”* ou *“Sistemas de disposições duráveis”* (Bordieu, *cit.* Torres, 1997:69), *“cimento normativo que reúne todas as partes da organização”* (Morgan, citado pela mesma autora: 21), transposta de fora como *“variável independente externa”* (Torres, *op cit*), ou desenvolvida internamente como *“variável independente”*, ela aparece sempre com um sentido de integração. No entanto, e talvez na sequência do que Sarmiento (2000:99) quis expressar com *“a capacidade crítica e reflexiva dos actores”*, alguns autores reclamam o aspecto cultural como o único elemento libertador do *“sujeito ético”*, a sua descolagem do *“actor”*, sempre preso a *“papéis e interesses”*; o sujeito estará sempre parcialmente fora do mundo e *“a sua identidade é*

formada em tensão com o próprio mundo, ou seja, com a acção integradora e estratégica”
(Dubet, 1994:128).

Este relance diacrónico e simplificado pelos enquadramentos teóricos das teorias das organizações, numa arrumação possível entre muitas, conflui num presente cada vez mais complexo e flexível, em que é consensual a legitimidade de qualquer modelo e em que coexistem diversos enfoques teóricos, dependendo do problema a ser estudado. No caso das escolas, sendo realidades ainda mais complexas, pela ligação entre o organizacional, o curricular e pedagógico, nunca poderiam ser entendidas a partir de uma única perspectiva (Hoyle, 1996).

4.3 A Liderança

“Defining leadership is like defining love: you can put the words on paper, but somehow they never seem to quite capture the experience. Like love, leadership has many dimensions and has generated dozens of theories...”

(Lashway, 1999:22)

O conceito de liderança é relativamente recente em Portugal no âmbito educacional. Inicialmente utilizado nos contextos político, empresarial e desportivo, só timidamente se introduziu no léxico pedagógico. Na cultura escolar portuguesa, ao nível da administração escolar, destacam-se figuras mais formais, como reitor ou director, órgãos unipessoais normalmente resultantes de nomeação estatal e, no caso do pós revolução de 1974, os conselhos directivos/executivos, órgão colegiais emergentes das escolhas entre pares.

Qualquer que seja o caso, público ou privado, o exercício da gestão e administração das escolas associa-se frequentemente ao conceito clássico de chefia, fundamento da hierarquia directiva ainda hoje corrente nas organizações públicas portuguesas e em boa parte das privadas, ainda que sejam já claros os sinais da inevitabilidade de uma reformulação conceptual e da adopção de novas práticas, inspiradas no conceito de liderança.

Embora a maioria das instituições educacionais se encontre ainda muito marcada por uma tendência de administração e gestão muito hierarquizado (associado à origem e à regulamentação estatal das mesmas), há já evidências de um outro estilo em que os directores escolares são solicitados não apenas a gerir, mas também a exercer liderança na sua organização. É impossível não reconhecer o potencial profissional que existe nas escolas, um tipo de liderança que envolve toda a comunidade docente.

Internacionalmente é inquestionável que o tema é hoje um tópico muito importante de reflexão e discussão no âmbito da administração e da gestão escolar, de tal forma que muitos admitem tratar-se de um tema em moda. A prova disso é o avolumar de trabalho de investigação nesta área e a preocupação das administrações educativas dos diversos países em incluir o tema na formação dos seus directores escolares. Infelizmente em Portugal a

questão é ainda muito restrita, a investigação escassa e a afirmação de lideranças é frequentemente encarada como um processo de poder pessoal e não como uma dimensão colectiva ancorada num projecto de inovação, de mudança e de afirmação da qualidade da oferta escolar.

Muitas das definições de liderança reflectem a ideia de um processo de influência social por intermédio do qual uma pessoa, ou um grupo, influi intencionalmente outras pessoas, ou grupos, no sentido de estruturar as actividades e as relações num grupo ou numa organização.

4.3.1 Liderança - Definição do Conceito

"Leadership is the art of getting someone else to do something you want done because he wants to do it."

(Dwight Eisenhower)

Leithwood³⁶ *et al.* (1999) afirma que não foi encontrada até hoje uma definição consensual para o conceito de liderança. Cuban (1988:190) refere que *há mais de 350 definições de liderança*. Décadas de análises académicas deram-nos, segundo Bennis e Nanus (1997), *mais de 850 definições de liderança* (*cit. in* Barker 2003:6). Ou seja, nem no número de definições há consenso, o que pode significar, como refere Leithwood: *"There probably as many definitions of leadership as there are persons who attempt to define it, and those definitions tend to evolve over time"* (Leithwood *et al.* 2003:7). Jesuíno (1987:8) aconselha-nos a procurar sobreposições entre as diferentes definições, para encontrarmos: *(...) senão uma definição universalmente aceite, uma caracterização mínima do conceito*". O mesmo autor alude à distinção entre autoridade (poder legítimo, aceite por aqueles sobre os quais se exerce) e poder (probabilidade de um actor, dentro de uma relação social, estar em posição

³⁶ Kenneth Leithwood é um dos autores de referência no que diz respeito a este tipo de estudos. É responsável pelo Centro de Desenvolvimento de Liderança Educacional do Instituto de Ontário para Estudos em Educação da Universidade de Ontário, Canadá e pertence ao International Steering Group do National College for School Leadership da Universidade de Nottingham, Reino Unido.

de realizar a sua própria vontade a despeito da resistência). Neste sentido “a liderança não seria mais do que o exercício do poder de um actor sobre um grupo” sendo “esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança”. Jesuíno (Ibid:11), sustenta também que a liderança “envolveria ainda, e sobretudo, a intenção explícita de promover a eficácia da acção colectiva, constituindo esta a condição da sua legitimação”, tendo em conta a “realização de objectivos comuns, tanto de líderes como de seguidores”.

Seguindo os conselhos de Jesuíno (*op. cit*), encontramos um elemento central na maioria nas definições de liderança: é um processo de influência. Leithwood *et al.* (1999:6) refere também: “*influence...seems to be a part of most conceptions of leadership*”. Yukl (2002:3) explica este processo:

“Most definitions of leadership reflect the assumption that it involves a social influence process whereby intentional influence is exerted by one person (or group) over other people (or groups) to structure the activities and relationships in a group or organization”.

De notar que o uso de “*peessoas*” ou “*grupos*” por este autor, já preconiza concepções mais recentes em que a liderança pode ser exercida também por equipas. Cuban (*op cit.*:193) refere também que a liderança é um processo de influência: “*Leadership, then refers to people who bend the motivations and actions of others to achieving certain goals; it implies taking initiatives and risks*”. Esta definição vem demonstrar que o processo de influência tem como finalidade a prossecução de determinados objectivos, sendo este outro dos elementos que podemos encontrar na maior parte das definições de liderança. Cheng (2002:51 in Bush *et al. eds.*) sublinha: “... *two general elements (...) first, leadership is related to the process of influencing others’ behaviour; and, second, it is related to goal development and achievement*”.

Um autor português, Pereira (1999:301), oferece-nos uma outra definição:

É um comportamento intra-grupal de seguimento de uma pessoa que orienta a acção do grupo de forma tacitamente consentida e afectivamente desejada. É pois, na sua expressão suprema uma forma de relação excepcional.

Já em contextos educacionais, Stoll e Fink (1996:109) usam o conceito de liderança “*invitational*” para explicar como os líderes operam nas escolas: “*Leadership is about communicating invitational messages to individuals and groups with whom leaders interact in order to build and act on a shared and evolving vision of enhanced educational experiences for pupils*”. Alguns autores, entre os quais Leithwood e Harris, advogam que a liderança nas escolas pode e deve ser distribuída (*distributed leadership*), apresentando alternativas aos modelos racionais-burocráticos tradicionais (*top-down models*). Goleman, 2002:14 cit. in Harris et al. 2003, refere: “*There are many leaders, not just one. Leadership is distributed. It resides not solely in the individual at the top, but in every person at every level who in one way or another, acts as a leader*”. Pela sua actualidade, no subcapítulo 4.3.6 deste nosso trabalho, explicitaremos melhor estas duas abordagens.

4.3.2 Liderança, Valores e Ética

"Leadership is like beauty: it's hard to define, but you know it when you see it"

(Bennis, 1996)

Bush (2003:5) argumenta que: “*Leadership may be understood as “influence” but this notion is neutral in that does not explain or recommend what goals or actions should be sought through this process (...)*”. Salientado: “*the need for leadership to be grounded in firm personal and professional values, (...)*”. Também Greenfield (*op. cit*), se interroga sobre o que leva os professores a mudarem voluntariamente as suas preferências, no campo

das práticas de ensino, do envolvimento dos pais, das relações de trabalho e do tipo de trabalho. Segundo este autor, o factor mais importante para operar o consentimento e a livre adesão está relacionado com “*as qualidades que os outros reconhecem no líder*”, ou seja, com a aptidão para ajudar a identificar e a resolver problemas, com a compreensão empática, com a autenticidade, com a disposição para escutar e clarificar expectativas, com a ética da responsabilidade e do compromisso, com a disponibilidade para a partilha de poderes, com a capacidade de relação interpessoal. Numa investigação efectuada em 12 escolas de reconhecido sucesso em Inglaterra e no País de Gales, Day, Harris e Hadfield (2001) citados por Bush (2003:6), concluem que: “*good leaders are informed by and communicate clear set of personal and educational values which represent their moral purposes for the school*”. Numa das suas obras mais recentes, Fullan (2003:32) salienta também: “*Leaders, because they are excellence in positions of authority and power, must role model new governing values based on relational trust and disciplined confrontation of problems*”. Burns (1978:74), referindo-se aos valores, afirma que constituem “*a formidable arsenal for any leader who can command them*” e fornece-nos uma perspectiva bastante mais abrangente, quando argumenta:

*“Values have a special potency because they embrace separate but closely interrelated phenomena. Values indicate desirable or preferred end-states or collective goals or explicit purposes, and values are standards in terms of which specific criteria may be established and choices made among alternatives”.*³⁷

Na obra “*School Leadership – A Handbook for Excellence*”, já alguns pensadores educacionais consideravam a liderança escolar como uma “*moral art*”. Hodgkinson citado por Lashway (1996:103), por exemplo, afirma: “*that education connects with the whole range of human values and that administrators must be aware of “the deep roots of purpose” that underlie their schools*”. Também Greenfield (1991), citado pelo mesmo autor, argumenta que os líderes escolares enfrentam “*a unique set of ethical demand*”. De

³⁷ Ênfase do autor.

igual modo, Fullan (2003:3) na sua celebrada obra *“The moral imperative of school leadership”*, referindo o propósito moral de toda a educação pública, atesta:

“You don’t have to go very far into the question of the role of public schools in a democracy before discovering that moral purpose is at the heart of the matter. The best case for public education has always been that it is a common good.”

Um outro autor (Starrat R., *in Davies ed.* 2005:61.) apresenta o conceito de liderança educacional ética e refere que há vários níveis de actuação por parte dos líderes escolares, mencionando que a primeira determinante da actuação ética é a própria condição do ser humano:

“At this level, an educational leader considers what the humanly ethical to do might be. When dealing with another human being, an educational leader has to take into account the intrinsic humanity of that other person”.

Trata-se do respeito, afabilidade e diplomacia fundamentais no relacionamento inter-pessoal e não respeitar estas características é negar a dignidade de cada ser humano e, como tal, é uma violação ética. A segunda determinante identificada é a do líder educacional como servidor público:

“As a citizen-public servant ...one seeks the common good...one is entrusted with responsibilities to provide certain services to the public. Those public servants who work in schools are there as citizens who are providing a public service to fellow citizens” (op. cit: 62).

Assim, este autor entende que se há qualquer violação dos direitos e da confiança depositada pelos cidadãos na escola, tal postura considera-se não só uma violação da lei como uma

atitude não ética do líder educacional e dos professores como funcionários públicos. A terceira determinante ética dos líderes escolares é serem educadores:

“The educator has specific responsibilities to know the material in the curriculum... educators are obliged to translate the knowledge of the subject matter into terminology and examples that younger’s... can comprehend”.

Starrat prossegue referindo também que há uma integridade ética na transmissão do conhecimento, não devendo os educadores ensinar para a obtenção de bons resultados nos testes – *ethical laxity* –, considerando isso superficial, mas sim procurar transmitir o verdadeiro conhecimento plasmado nos currículos, desenvolvendo nos alunos o gosto pelo saber. O quarto nível de actuação ética pelos líderes escolares é a sua condição de administradores educacionais:

“As an administrator the leader has access to the levers of organizational structures and processes that affect the core work of teaching and learning. These structures and processe are not ethically neutral”.

Lembrando que há em todos os sistemas de ensino estruturas e processos que trazem mais vantagens a uns alunos do que aos outros, nomeadamente em relação à distribuição temporal das aulas que não respeita os seus diversos ritmos de aprendizagem, os líderes educacionais devem estar atentos no sentido de minimizarem a escassa neutralidade ética desses processos e estruturas. O quinto nível de actuação ética dos directores escolares é a sua condição de líderes *“involves the educational leader in calling students and teachers to reach beyond self-interest for some higher ideal, something heroic...”*. Neste nível, o líder educacional, consciente do potencial das pessoas na sua escola, condu-los de modo a que todos atinjam os objectivos, cheguem mais longe no desenvolvimento de competências, enriquecendo-se não só enquanto alunos mas também como pessoas capazes de agir sobre o mundo de um modo efectivo.

“Demonstrar empenhamento em melhorar a qualidade de vida em sociedade é um objectivo moral do mais alto calibre”, afirma Fullan (2003:23) na edição portuguesa da obra “Leading in Times of Change”. Sergiovanni (1999:17) cit. in Fullan (2003) retira a mesma conclusão sobre aquilo que ele chama o mundo vivo da liderança:

“Peça às próximas cinco pessoas que encontrar para lhe indicarem três pessoas que conhecem, pessoalmente ou da história, e que considerem ser verdadeiros líderes. Depois solicite a sua descrição. O mais certo é que os seus interlocutores mencionem integridade, confiança, excelência moral, sentido de decisão, firmeza de convicções, perseverança e qualidades ímpares de estilo e conteúdo que distinguem esses líderes escolhidos dos restantes mortais. Nesta lista de características, a chave é a importância do conteúdo, das qualidades distintivas e dos suportes morais. Os verdadeiros líderes sustentam os seus actos em ideias, valores e compromissos, demonstram qualidades distintivas de estilo e conteúdo, assumindo-se como pessoas de confiança devido à diligência moral com que dirigem as suas empresas no caminho do progresso. Por outras palavras, os verdadeiros líderes mostram carácter, e o carácter é precisamente a característica que define a verdadeira liderança”.

De igual modo, Burns (1978), ao definir a liderança que apelidou “transformadora”, afirma: *“But transforming leadership ultimately becomes moral in that it raises the level of human conduct and ethical aspiration of both leader and led, and thus it has transforming effect on both”* (p.20).

4.3.3 Liderança e Poder

“...People talk about naked power. They talk about economic power or political power. But power is nothing unless it relates to people’s motivations”.

(Burns, 2006)

Depois do trabalho seminal de Weber³⁸ sobre as consequências da racionalização burocrática, o conceito de poder aclarou a compreensão dos processos de liderança nas organizações. Mas como pode ser usado o poder para melhor influenciar os comportamentos? Que tipos de poder existem? Quais os que melhores resultados conseguem relativamente ao empenho e motivação dos subordinados/seguidores e pares?

A noção de poder pode ser descrita como o potencial de influência dos líderes. Dada a relação íntima entre liderança e poder, os líderes devem não só avaliar os seus comportamentos de liderança para compreenderem como influenciam os seus seguidores, como também examinar cuidadosamente que poder realmente possuem e como dele fazem uso.

Pereira (1999:301) ajuda-nos a compreender esta relação:

“A liderança exerce poder, mas o poder que exerce depende mais de si e do seu comportamento, que de acções externas. É um poder pessoal. O seu exercício inspira fé e confiança, favorece a formação de expectativas positivas, motiva e empenha, apaga ansiedades e dúvidas, protege e apoia os subordinados”

Burns (1978) distinguiu dois elementos essenciais na liderança: intencionalidade e poder, salientado que este último é muito importante – e sempre mencionado quando se fala deste conceito –, mas nele não reside a natureza essencial da liderança. Burns afirma (1978:11):

³⁸ Max Weber (1978), *Economy and Society*, London: University of California City.

“our main hope for disenthraling ourselves from overemphasis on power lies more in a theoretical, or at least conceptual, effort, than in a empirical one...We must see power – and leadership – as not things but as relationships³⁹. We must analyze power in a context of human motives and physical constraints. If we can come to grips with these aspects of power, we can hope to comprehend the true nature of leadership – a venture fare more intellectually daunting than the study of naked power”.

O autor de “Leadership” distinguiu ainda dois elementos essenciais do poder, motivo e fontes, que estão interrelacionados, *“Lacking motive, resource diminishes; lacking resource, motive lies idle. Lacking either one, power collapses. Because resource and motive are both needed, and because both may be in short supply, power is elusive and a limited thing”*(p.12). Define então poder como uma relação *“in which two or more persons tap motivational bases in one another and bring varying resources to bear in the process”* (p.15)

De facto, todos os líderes detém algum tipo de poder, mas nem todos os detentores de poder são líderes. London⁴⁰ (2001), referindo-se à obra de Burns (1978) esclarece melhor este ponto:

“Burns also distinguishes between leaders and “power wielders.” Leaders in some way satisfy the motives of their followers, whereas power-wielders are intent only on realizing their own purposes, whether or not these are shared by the people over whom they exert their power. By this definition, Hitler, for instance, was not a leader, but rather a power-wielder”.

³⁹ Ênfase de autor.

⁴⁰ Disponível em: <http://www.scottlondon.com/reviews/burns.html>

Yukl (2002)⁴¹ oferece-nos uma revisão sobre as mais recentes investigações sobre poder e sobre o modo como este influencia os comportamentos e a eficácia da liderança. Este autor interroga-se se os líderes eficazes têm mais ou diferentes tipos de poder do que os líderes ineficazes ou ainda se o exercem de maneira diferente. Este académico descobriu que na maioria das investigações são distinguidos cinco tipos de poder, os quais apresentamos no seguinte quadro.

Quadro 4 – Taxionomia de Poder

Tipo de Poder	Descrição
Poder de Recompensa	Os subordinados cumprem para obter recompensas que acreditam ser controladas pelo detentor de poder. Percebem que os subordinantes tem capacidade para recusar, permitir ou aumentar essas recompensas.
Poder Coercitivo	Os subordinados cumprem para evitar sanções que acreditam ser controladas pelo detentor de poder. Está baseado nas percepções do receptor sobre a capacidade do detentor de poder distribuir punições (demissões, tarefas indesejáveis).
Poder Legítimo	Os subordinados cumprem porque acreditam que o detentor de poder tem o direito de pedir/exigir e os subordinados têm a obrigação de cumprir, devido à posição e ao status dentro de uma organização.
Poder de Especialista (Expert)	Os subordinados cumprem porque acreditam que o detentor de poder tem os melhores conhecimentos/técnicas sobre determinado assunto.
Poder Referente	Os subordinados cumprem porque se identificam ou admiram o detentor de poder e procuram a sua aprovação, percepcionando-o como um modelo a seguir.

Fonte: French, J., & Raven B., *Studies of Social Power*, Institute of Social Research da Universidade de Michigan, Estados Unidos, disponível em: <http://www.isr.umich.edu>

De que modo estes tipos de poder podem influenciar os comportamentos e as atitudes e que tipo de resultados cada um produz? Afirma Yukl⁴²:

⁴¹ Gary Yukl é Director da School of Business da University at Albany, State University de Nova Iorque nos Estados Unidos da América.

⁴² *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, pp. 34-56.

“By drawing upon a diverse literature in social sciences that include research on power, leader behaviour, motivation, communication, counselling, supervision and conflict resolution, it is possible to develop some guidelines for leaders. These guidelines vary in degree of empirical support; some are fairly well supported, while others are mostly speculative... The guidelines are usually phrased in terms of leader influence attempts with subordinates... but most of the principles’ underlines apply equally well to influence attempts with peers, and many apply to influence attempts with superiors”.

Como é evidente, os líderes, como persuasores, desejam que os objectivos definidos sejam cumpridos e as estratégias propostas sejam seguidas. Para isso convém considerar a forma como cada fonte de poder influencia os seus subordinados no que concerne ao cumprimento, empenho e às naturais resistências às tarefas propostas. No contexto do uso de poder legítimo, Yukl (*op cit*) explica que a autoridade é exercida através de solicitações oficiais legítimas, verbais ou escritas. Uma solicitação formulada em termos cordiais é mais eficaz de que outra formulada arrogantemente. Uma solicitação ou pedido considerado ilegítimo pode ser ignorado e o líder enfrenta bastante resistência ao seu cumprimento *“especially if the requested activity is tedious, dangerous, or unpleasant. Legitimate requests should be made in a clear, concise manner, using language that the target person can easily understand”*.

O poder de recompensa é mais comumente usado quando se faz uma promessa implícita ou explícita de algo que está sob o controlo do líder. Yukl acrescenta: *“Compliance is most likely if the reward is something valued by the target person*. Pesquisas recentes sugerem que os líderes eficazes promovem sinceros reconhecimentos públicos através de prémios e

louvores, cerimónias e símbolos especiais, colocando a ênfase nos contributos das pessoas e não nos prémios⁴³.

O poder de especialista:

“is commonly exercised in the form of rational persuasion. The leader presents logical arguments and supporting evidence for a particular proposal, plan, or request. Success depends on the leader’s credibility and persuasive communication skills in addition to technical knowledge and logical or analytic ability. Proposals or requests should be made in a confident manner, and the leader should avoid making contradictory statements or vacillating between inconsistent positions”.

Esta forma de poder é decorrente de maiores conhecimentos científicos e técnicos sobre determinada matéria. Sobre o poder referente, Yukl afirma:

“The most common way to exercise referent power is merely to ask the target person with whom one has a friendship to do something...It is useful to indicate the importance of the request because a request that is important to the leader is more likely to result in subordinate commitment”.

A resistência é também um dos resultados mais esperados quando é usado o poder coercivo. *“It is best to avoid using coercion except when absolutely necessary, because it is difficult to use and is likely to result in undesirable side effects such as anxiety and resentment”.*

As escolas representam um dos tipos de organização onde, pelos seus objectivos e modos de estruturação, e porque os professores e dirigentes têm o mesmo tipo de formação e o mesmo estatuto, se torna mais difícil o exercício do poder. Daí que, progressivamente, tem sido realçada a noção de liderança como atributo de uma cadeia de líderes, com destaque para um

⁴³ Lembramos que foi criado recentemente no nosso país um prémio nacional para os professores que tem o objectivo, segundo o Ministério da Educação, de valorizar a condição de professor e valorizá-lo socialmente e, por outro lado, compensar o mérito, dos bons professores e as boas práticas.

núcleo duro de elementos distribuídos⁴⁴ em todas as estruturas, os quais reproduzem os modelos de liderança que a gestão de topo lhes dá. Teremos ocasião de aprofundar este tema em 4.3.5 – Liderança (s) para a Mudança.

Também nas organizações educativas se associa liderança a poder, identificando-a com o topo das suas diferentes estruturas – o conselho executivo/direcção e o seu presidente/director –, isto pode ser verdade do ponto de vista formal e da relação hierárquica que sempre existe, porque as últimas decisões e responsabilidades pertencem sempre a quem está no topo da cadeia de comando. Mas, convém não esquecer e Clímaco (2006) lembra-nos que:

“...independentemente das pessoas e das suas funções e posição, a liderança pode ser vista como uma capacidade distribuída de participação no processo de decisão, cujas consequências se traduzem na apropriação de um projecto comum, no trabalho cooperativo e na co-responsabilização pelos resultados a alcançar através do seu trabalho”.

A este respeito, também Delgado (2005:370) considera a liderança como uma função inerente a todo o grupo profissional e por extensão a toda a instituição. Por essa razão se fala (mais) de liderança e menos de líder e, conseqüentemente, de uma diluição do poder pela organização (*empowerment*⁴⁵). Ela é vista não como uma característica individual e carismática, mas como uma função “*consustancial a todo o grupo*”, “*função património do grupo*”, a qual se enquadra na cultura (colaborativa) duma organização.

⁴⁴ Ver a este propósito as obras de liderança escolar distribuída de Spillane, *Distributed Leadership*, San Francisco: Jossey Bass e Bennet, N., Wise, C., Woods, P., Harvey, J., (2003), *Distributed Leadership*. NCSL National College for School Leadership, disponível em <http://www.ncsl.org.uk/index.cfm>

⁴⁵ Para melhor compreensão fornecemos duas definições deste termo: Segundo a *Executive Digest* (1996) “*Empowerment*” significa a descentralização de poderes pelos vários níveis hierárquicos da empresa, o que se traduz em incentivos para a tomada de iniciativas em benefício da empresa como um todo; “*Empowerment*” é o processo pelo qual se atribui influência ou poder acrescido às pessoas (colaboradores), designadamente através do envolvimento no processo de decisão, concedendo autonomia” (2002; 2ª Conferência da Qualidade das Administrações Públicas da União Europeia)

4.3.4 A Gestão e a Liderança

"If you cannot manage yourself, you have no business managing others."

Começamos por fazer uma distinção inicial entre gestão⁴⁶ e liderança. Enquanto a gestão se ocupa da complexidade própria das organizações modernas, a liderança enfrenta as mudanças necessárias para projectar a organização num ambiente dinâmico. A escola do século XXI define-se como uma organização autónoma e aberta à comunidade; consequentemente os seus líderes e demais professores não podem apenas administrar a gestão da instituição escolar sem lhe dar uma visão apelativa, e por todos partilhada, de médio e longo prazo. Bennis (1996:42) distingue líderes de gestores do seguinte modo:

"Considero a diferença entre líderes e gestores como diferenças entre aqueles que dominam o contexto e aqueles que se rendem a ele.

Além desta, há outras diferenças grandes e cruciais:

O gestor administra, o líder inova;

O gestor é uma cópia, o líder é um original;

O gestor mantém, o líder desenvolve;

O gestor prioriza sistemas e estruturas, o líder prioriza pessoas;

O gestor depende do controle; o líder inspira confiança;

O gestor tem uma visão de curto prazo; o líder tem uma perspectiva de futuro;

O gestor pergunta como e quando; o líder o quê e para quê;

O gestor vive com os olhos voltados para o possível; o líder com os olhos no horizonte.

⁴⁶ Na literatura Anglo-saxónica sobre esta temática são usados os termos *Management* e *Administration*. Enquanto o primeiro é usado no Reino Unido, Europa e África, o segundo é mais frequentemente usado nos Estados Unidos, Canadá e Austrália. Dimmock (1999:442) diferencia estes conceitos do seguinte modo: *"School leaders (experience) tensions between competing elements of leadership, management and administration. Irrespective of how these terms are defined, school leaders experience difficulty in deciding the balance between higher order tasks to improve staff, student and school performance (leadership), routine maintenance of present operations (management) and lower order duties (administration)"* Cit. in Bush (2003).

Usando as definições de Kotter⁴⁷, estruturámos também algumas diferenças entre liderança e gestão na tabela seguinte:

Quadro 5 – Distinções entre Gestão e Liderança segundo Kotter (1999)

Gestão	Liderança
Ocupa-se da complexidade da organização	Ocupa-se das mudanças
<i>Através das planificações, dos orçamentos, das metas, estabelecendo etapas e objectivos.</i>	<i>Através da fixação de uma orientação, elaborando uma visão de futuro, com estratégias que permitam introduzir mudanças.</i>
<i>A capacidade para desenvolver o plano é através da organização e da dotação de pessoas</i>	<i>O plano desenvolve-se através da coordenação de pessoas, ou seja, comunicar e tornar compreensível a nova orientação.</i>
<i>O objectivo é assegurar o cumprimento do plano através de controlo e resolução de problemas.</i>	<i>Introduz elementos de motivação e de inspiração para assegurar o cumprimento do plano.</i>

Fonte: Kotter, (1999), *What Leaders Really Do*.

Cuban (1988) fornece-nos também uma das mais claras distinções entre liderança e gestão. Relaciona liderança com mudança e gestão com actividades de manutenção, realçando a importância de ambas as dimensões nas organizações:

“By leadership, I mean influencing others’ actions in achieving desirable ends. Leaders are people who shape the goals, motivations, and actions of others. Frequently they initiate change to reach existing and new goals...Leadership...takes...much ingenuity, energy and skill”.

Referindo-se à gestão, afirma que:

“Managing is maintaining efficiently and effectively current organizational arrangements. While managing well often exhibits

⁴⁷ John P. Kotter, Konosuke Matsushita Professor de Liderança, Emeritus na Harvard Business School, é considerado uma autoridade mundial sobre liderança e mudança nas organizações.

leadership skills, the overall function is toward maintenance rather than change. I prize both managing and leading and attach no special value to either since different settings and times call for varied responses”.

Vários autores analisam pormenorizadamente as diferenças entre liderança e gestão, mas concordam no que diz respeito à necessidade de ambos os métodos, pois estão *“integral e inseparavelmente relacionados”* (Macbeath, 1998:78).

Estas perspectivas são reforçadas em algumas das mais típicas distinções entre liderança e gestão na literatura actual sobre esta matéria por Law, S. & Glover D. (2000:14):

Quadro 6 – Distinções de vários autores entre Gestão e Liderança

Gestão	Liderança
<i>“Building and maintaining an organizational structure” (Shein 1985)</i>	<i>“Building and maintaining an organizational culture” (Shein 1985)</i>
<i>“Path-following” (Hodgson 1987)</i>	<i>“Path-finding” (Hodgson 1987)</i>
<i>“Doing things right” (Bennis and Nanus 1985)</i>	<i>“Doing the right thing” (Bennis and Nanus 1985)</i>
<i>“A preoccupation with the here-and-now of goal-attainment” (Bryman 1986)</i>	<i>“Focused on the creation of a vision about a desired future state” (Bryman 1986)</i>
<i>“Managers maintain a low level of emotional involvement” (Zaleznik 1977)</i>	<i>“Leaders have empathy with other people and give attention to what events and action mean” (Zaleznik 1977)</i>
<i>“Designing and carry out plans, getting things done, working effectively with people” (Louis and Miles 1992)</i>	<i>“Establishing a mission...giving a sense of direction” (Louis and Miles 1992)</i>
<i>“Being taught by the organization” (Hodgson 1987)</i>	<i>“Learning from the organization” (Hodgson 1987)</i>

Fonte: Law & Glover, (2000).

Gestão e liderança são dois métodos de acção diferentes e complementares. Cada um com as suas funções e actividades. Ambos necessários para o desenvolvimento das organizações em ambientes mutáveis.

Por esse motivo, e como a investigação sobre o fenómeno da liderança nas organizações educativas tem demonstrado, estas duas dimensões do trabalho das direcções das nossas escolas são ambas necessárias, *“The dichotomy is false because effective schools require good leadership and good managing”* esclarecem Bell & Bush (2002:3). Nesta mesma linha, os escritores norte americanos Bolman & Deal cit. in Bell & Bush (2002), enfatizam: *“The challenge of modern organizations requires the objective perspective of manager as well as the flashes of brilliance of vision and commitment wise leadership provides”* (1997: xiii-xiv). De igual modo, Bell (1999) argumenta que a prevalência da dicotomia entre liderança e gestão é inapropriada *“...because these activities are inextricably linked in all schools and colleges”*. O gestor burocrático, organizado, eficaz, dinâmico e com habilidade para gerir os problemas da escola deve também ser um líder de cariz pedagógico e transformacional, com capacidade para congregar vontades, com abertura para a inovação e com conhecimentos de métodos e de técnicas de gestão escolar, para adaptar o funcionamento escolar aos objectivos complexos que tem que gerir. Mas, *“the burden of technical, managerial and administrative tasks militates against the exercise of leadership”* (Davies et al. 1997:138).

De um modo geral, os gestores nas nossas escolas gastam a maior parte do seu tempo reagindo a problemas do dia-a-dia e menos a planearem e a pensarem em estratégias para a mudança. É reconhecida a sobrecarga administrativo-burocrática a que as escolas estão sujeitas, apesar de se saber que os factores de liderança são muito importantes em contextos educativos, conforme salientámos anteriormente. Os líderes educacionais, como os restantes, devem formular uma visão apelativa de futuro, comunicarem-na claramente e suscitando excitação e compromisso das pessoas com a mesma e levarem-nas a empreender as necessárias mudanças.

4.3.5 Os Estilos e as Teorias

“You never change things by fighting the existing reality. To change something, build a new model that makes the existing obsolete”

Buckminster Fuller

A preocupação em obter evidências que contribuam para um melhor desenvolvimento das funções directivas nas escolas e para a sua eficácia, é tão antiga como a própria investigação empírica sobre educação. No entanto, até aos anos sessenta, essa investigação era apenas uma adaptação às organizações educativas da investigação sobre liderança em geral (Yukl, 2002). No entanto, depois da década de sessenta, e principalmente desde os anos oitenta, tem-se acumulado um enorme volume de estudos sobre liderança educacional. A vastidão é tal, que uma revisão da literatura nesta nova disciplina, foi considerada uma missão impossível pelo *“International Steering Group”* do National College for School Leadership do qual fazem parte Bush, Leithwood e Fullan⁴⁸: *“The literature on school leadership alone is vast and it is not possible to do justice to so many sources ... the task is impossible”* (Bush & Glover 2003:3).

Aflorado o contexto e clarificado o conceito, procuraremos fazer seguidamente a síntese possível das teorias de liderança para, no final, abordarmos aquelas que mais ou menos consensualmente têm sido “adaptadas” aos contextos educacionais, com particular ênfase naquela que mais no interessa no âmbito deste trabalho – a liderança transformacional.

⁴⁸ Tony Bush é professor de Educação Internacional Comparada na Universidade de Reading e foi anteriormente Director da Unidade de Desenvolvimento de Gestão Educacional da Universidade de Leicester onde foi também responsável pelos Mestrados em Administração Educacional, no Reino Unido.

Kenneth Leithwood é responsável pelo Centro de Desenvolvimento de Liderança Educacional do Instituto de Ontário para Estudos em Educação (OISE) da Universidade de Ontário, Canadá.

Michael Fullan é “Dean” do Instituto de Ontário para Estudos em Educação da Universidade de Ontário, Canadá.

4.3.5.1 Dos “Great Men” aos Traços da Personalidade

“Leaders as prophets, priests, chiefs, and kings served as symbols, representatives, and models for their people in the Old and New Testaments, in the Upanishads, in the Greek and Latin classics, and in the Iceland Sagas”

Bass (1990)

“É inequívoco que os líderes não são como as outras pessoas. Eles não têm que ser grandes homens ou mulheres, gênios intelectuais ou profetas omniscientes. Mas necessitam de possuir o recheio certo, o qual não está igualmente presente em todas as pessoas”

Kirkpatrick & Locke (1991)

Bass refere que muitos comentadores acreditam que a história do mundo tem sido moldada pela liderança de grandes homens. A teoria dos “Great Men” vê a liderança apenas na pessoa de um “grande líder”: *“Without Moses, the Jews would have remained in Egypt. Without Winston Churchill, the British would have given up in 1940”*, (Bass, 1990:37). Alguns racionalistas do século XVIII acreditavam que a sorte também tinha que ser adicionada aos atributos dos “Great Men” que determinaram o curso da História. A Revolução Russa teria tido um desenrolar diferente se Lenine tivesse sido enforcado pelo velho regime em vez de exilado. Hitler, Ghandi, Mandela, e outros que demonstraram grande carisma ao liderarem as suas nações em períodos de grandes conflitos, também representam a teoria de liderança dos “Great Men”.

A partir do estudo das personalidades de grandes líderes, desenvolveu-se nas décadas de 30 e 40, a teoria dos traços de personalidade. É a mais antiga abordagem no estudo da liderança. Dá ênfase aos atributos pessoais dos líderes e baseia-se no pressuposto de que se o líder é dotado de qualidade superiores que o diferenciam dos seus seguidores, deverá ser então possível identificar essas qualidades (Bass, 1990: 38). Procurava-se a personalidade

ideal do líder, partindo da premissa que os líderes “*nascem*”, não se “*fazem*”, assumindo então que o líder eficaz terá afinal enraizado alguma combinação de características ou traços pessoais duradouros, específicos e diferenciadores.

Segundo Kirkpatrick e Locke (1991: 49-56) existem cinco traços principais que diferenciam os líderes dos não líderes: a força, composta pela concretização, ambição, energia, tenacidade e iniciativa; a motivação para liderar; a honestidade e integridade; a autoconfiança e a habilidade cognitiva; e outros traços, tais como, o carisma, a criatividade, a originalidade e a flexibilidade.

Stogdill (1974) indentificou 47 características físicas e psíquicas na sua revisão sobre 124 estudos sobre liderança realizados entre 1904 e 1947. A diversidade é tal, que encontramos entre as características referidas, a idade cronológica, o peso, a saúde, a potência atlética, a fluência no discurso, a inteligência, a escolaridade, a originalidade, a adaptabilidade, a iniciativa, a responsabilidade, a integridade, e muitas outras. Depois de rever estes estudos, Stogdill concluiu que:

“Leadership is not a matter of passive status or the mere combination of traits, but rather a working relationship among members of a group, in which the leader acquires status through active participation and demonstration of his or her capacity to carry cooperative tasks to completion”. (p. 7)

Warren Bennis (*cit. in* Lashway, 1999:25) referindo-se aos líderes que estudou, afirma que em vez de revelarem traços comuns, eram “*tremendously diverse. They were tall, short, fat, thin... They evinced no common pattern of psychological makeup or background.*”

Com efeito, a análise dos resultados encontrados através desses estudos realizados durante as décadas de trinta e quarenta, para procurar uma correlação significativa entre os atributos individuais dos líderes e o seu sucesso, revelou pouca consistência, falhando na identificação dos traços que garantiriam o sucesso de um líder. Nem todos os líderes

possuem todos os traços ou características encontradas nos estudos realizados e as pessoas que não são líderes podem possuir todas as características encontradas. Por outro lado, esta abordagem não dá uma indicação de quantos desses traços são necessários possuir, para que um indivíduo possa ser considerado um líder eficaz.

Posteriormente, Stogdill realizou uma segunda revisão das pesquisas sobre teorias dos traços de personalidade, analisando 163 estudos efectuados entre 1949 e 1970. Esta pesquisa foi centrada na eficácia dos líderes. No resumo desta pesquisa, Stogdill afirma o seguinte no que diz respeito ao conjunto dos traços que são indicativos dos líderes de sucesso ou eficazes:

“The leader is characterized by a strong drive for responsibility and completion of tasks, vigor and persistence in the pursuit of goals, venturesomeness and originality in problem solving, drive to exercise initiative in social situations, self-confidence and a sense of personal identity, willingness to accept the consequences of his or her decisions and actions, readiness to absorb interpersonal stress, willingness to tolerate frustration, ability to influence other people’s behaviour, and the capacity to structure social interaction systems to the purpose at hand” (p. 87).

Levantaram-se algumas críticas a esta abordagem pelo facto de não haver consenso nos traços mais importantes que um líder deve apresentar, por este ser um assunto de controvérsia, ao basear-se num julgamento subjectivo e pelo facto de muitas das características apontadas como traços poderem ser mais correctamente descritas como comportamentos. Após quase meio século de investigação é possível concluir que existem alguns traços que aumentam a probabilidade de sucesso de um líder, mas nenhum garante o seu sucesso (Robbins, 1996: 414-415).

4.3.5.2 As Teorias “Behavioristas” e os Estilos

Os Estudos de Liderança das Universidades de Ohio e Michigan

A partir do fracasso na definição das características do líder, com base nas pesquisas de duas universidades norte-americanas, a Ohio State University⁴⁹ e a University of Michigan desenvolveram-se as teorias sobre os estilos/comportamento do líder (até aos anos 60).

Os estudos de liderança, iniciados em 1945 pelo Bureau of Business Research da Ohio State, geraram 1800 itens de pesquisa nos quais se vieram a basear dois questionários, um para os líderes – o LOQ (Leader Opinion Questionnaire) – e o Leader Behavior Descriptive Questionnaire (LBDQ) para os subordinados. Foram também utilizados dois questionários que mediam a eficácia dos líderes. Os investigadores conseguiram identificar duas importantes dimensões do comportamento dos líderes: a estrutura de iniciação, que segundo Yukl (2002) é “*the degree to which a leader defines and structures his or her role and the roles of the subordinates towards achieving the goals of the group*” ou seja, inicia a actividade de um grupo, planificando, monitorizando e organizando, e tornando claro quais são os objectivos e as finalidades; a outra é a consideração, que corresponde ao “*degree to which a leader acts in a friendly and supportive manner towards his or her subordinate*” (*Ibid*), em que há um respeito mútuo, confiança e preocupação pelos outros, permitindo que os subordinados participem na tomada de decisões.

Utilizando estas duas dimensões do comportamento do líder, foram identificados quatro estilos de liderança que variam desde a alta estrutura de iniciação e alta consideração até à

⁴⁹ Obras mais representativas dos estudos sobre liderança desta universidade: Fleishman, E., (1953), *The description of supervisory behavior*. Personnel Psychology, 37, 1-6; Halpin, A., & Winer, B., (1957), *A factorial study of the leader behavior descriptions*. In Stogdill R., & Coons A., (Eds), *Leader behavior: Its description and measurement*, Columbus, OH: Bureau of Buisness Research, Ohio State University e Stodgill, R., & Goode, O., & Day, D., (1962), *New leader behavior description subscales*. Journal of Psychology, 54, 259-269.

baixa estrutura e baixa consideração, sendo que a primeira gera resultados mais positivos e a segunda é a mais ineficaz.

Contemporâneos dos estudos da Universidade de Ohio, os estudos da Universidade de Michigan⁵⁰ iniciaram-se em 1950, igualmente na área da liderança, sendo dirigidos por Rensis Likert (1903-1981). Estes estudos, quando comparados com os estudos de Ohio, tinham objectivos de pesquisa semelhantes, centrando-se na identificação das características do comportamento dos líderes que aparecessem relacionadas com os níveis de eficácia no desempenho. O grupo de pesquisa de Michigan encontrou duas dimensões do comportamento do líder; o comportamento orientado para a tarefa – *task-oriented behavior* –, que incluía (Yukl, 2002), “*planning and scheduling work, coordinating activities and providing necessary resources. They also spent time guiding subordinates in setting task goals that were both challenging and achievable*”. Neste comportamento, o líder enfatiza o aspecto técnico do trabalho e a sua principal preocupação é a concretização da tarefa destinada ao grupo que ele lidera. O segundo comportamento foi a orientação para os subordinados – *Relationship-oriented behavior* –, (Yukl, 2002):

“Effective managers not only concentrated on the task, but also on their relationship with their subordinates. They were more considerate, helpful and supportive of subordinates, including helping them with their career and personal problems. They recognized effort with intrinsic as well as extrinsic reward, thanking people for effort. Overall, the effective preferred a general and hands-off form of supervision rather than close control. They set goals and provided guidelines, but then gave their subordinates plenty of leeway as to how the goals would be achieved.

⁵⁰ Obras mais representativas dos estudos sobre liderança desta universidade: Katz, D., & Kahn, R., (1952), *Some recent findings in human relations research*, In Swanson, E., Newcombe, T., & Hartley, E., (eds), *Readings in social psychology*, NY: Holt, Reinhart and Winston; Likert, R., (1961), *New patterns of management*, NY: McGraw-Hill e Likert R., (1967), *The human organization: Its management and value*, NY: McGraw-Hill

No comportamento orientado para as pessoas, o líder enfatiza obviamente o relacionamento interpessoal, demonstrando preocupação com as necessidades dos seus subordinados.

Mais tarde, os investigadores desta universidade acrescentaram um terceiro estilo de comportamento, que apelidaram de liderança participativa (Yukl, 2002):

Effective leaders use a participative style, managing at the group level as well as individually, for example using team meetings to share ideas and involve the team in group decisions and problem solving. By their actions, such leaders' model good team-oriented behavior. The role of the manager is more facilitative than directive, guiding the conversation and helping to resolve differences. The manager, however, is responsible for results and is not absolved of responsibility. As such, they may make final decisions that take recommendations from the team into account.

No entanto, ao contrário do estudo de Ohio, em que as dimensões estavam condenadas a ser dois aspectos independentes do comportamento, os investigadores de Michigan chegaram a uma conclusão diferente, pois consideraram que as duas dimensões são estilos diferentes do comportamento, que encaminham para um contínuo de extremos, desde a liderança orientada para a tarefa ou produção até à liderança orientada para as pessoas. As conclusões do estudo de Michigan eram fortemente a favor de um líder que tivesse um comportamento mais orientado para as pessoas em que estas tivessem um elevado grau de participação.

Estilos de Liderança de Likert

Foi precisamente a partir do grau de participação nas tomadas de decisão que Likert (1967)⁵¹ propôs quatro estilos de liderança: O estilo autocrático-coercitivo (*exploitive authoritative*) –

⁵¹ Likert, R., (1967). *The human organization: Its management and value*, New York: McGraw-Hill

o processo de decisão está totalmente centralizado no líder da organização, cabendo ao mesmo estruturar e organizar o trabalho a realizar. Neste estilo de liderança existe pouca confiança nos subordinados e as pessoas são motivadas através do medo e da punição, havendo recompensas ocasionais; no estilo autocrático-benevolente (*benevolent authoritative*) – o processo de decisão continua centralizado no líder, motivando os subordinados com recompensas, baseando-se ainda em algum medo e punição. Permite alguma comunicação e solicita algumas opiniões e ideias dos subordinados. Permite também alguma intervenção na tomada de decisão mas com uma política de controlo apertada; no estilo consultivo (*consultative*) – o líder tem uma confiança substancial nos subordinados, consultando-os antes da tomada das suas decisões, tentando utilizar as suas ideias e opiniões. Utiliza a recompensa para motivar, utilizando ocasionalmente a punição; no estilo participativo (*participative*) – o líder facilita o envolvimento total dos subordinados quer na definição de objectivos, quer na preparação de decisões, possuindo uma confiança total nos subordinados. Solicita sempre as opiniões e ideias destes, utilizando-as de uma forma construtiva. Este autor refere que são cinco os comportamentos típicos de um líder eficaz: Fomento de relações positivas; manter um sentimento de lealdade ao grupo; conseguir boas performances e transmitir entusiasmo; ter bons conhecimentos técnicos e coordenar e planificar eficazmente. Estes estudos clássicos que procuraram identificar as características dos líderes eficazes, ainda são predominantemente de natureza “*top-down*”, onde, no entanto, já se começam a fazer notar preocupações de colaboração dos liderados.

Como podemos constatar, sob o amparo do amplo *guarda-chuva* conceptual destas teorias, estes estudos desenvolveram-se seguindo duas linhas diferenciadas: por um lado as investigações sobre as características do trabalho directivo, ou seja, que actividades, funções, responsabilidades assumem os líderes e como distribuem o seu tempo; e, por outro, os estudo sobre a conduta dos líderes eficazes. Como produto da primeira linha de investigação, surgem as propostas sobre os diferentes estilos; da segunda, distintas listas de comportamentos próprios dos líderes eficazes.

Estilos de Liderança de Lewin

Entre os estudos que identificam diferentes estilos, destacamos também os trabalhos de Lewin⁵², Lippit e White pela sua influência no campo da educação (Jesuino, 1987:49, Ghilardi e Spallarossa, 1989:105) onde são identificados três estilos de liderança: autoritário, democrático e “*Laissez-faire*”. Num estilo autoritário formal o líder determina a política da escola, as estratégias gerais e dispensa mecanismos e processos de participação. A grande especialização dos professores e a organização dos tempos e dos espaços dificultam o exercício autoritário, embora seja possível o autoritarismo nas relações sociais que se estabelecem fora da sala de aula. O estilo democrático caracteriza-se pelo incentivo à participação na formulação das políticas e estratégias educativas e nas tomadas de decisão. São dadas margens de autonomia e liberdade aos membros da organização. No estilo “*Laissez-faire*” há uma diluição do poder do líder e poucos procedimentos avaliativos da eficácia e eficiência do trabalho desenvolvido. Este estilo pode caracterizar de alguma maneira as escolas com grande mobilidade dos professores, que não pertencem aos quadros da escola, sendo prestadores de um serviço com o qual não têm tempo de se identificar, e com um horário reduzido e quase exclusivamente lectivo.

Grelha de Liderança de Blake e Mouton

No limiar da década de sessenta, com a evolução das pesquisas nesta área, foi-se chegando à conclusão que os líderes devem ter os seus liderados em consideração, mas também se devem preocupar com as tarefas (*get the job done*). A questão que se colocava era a qual

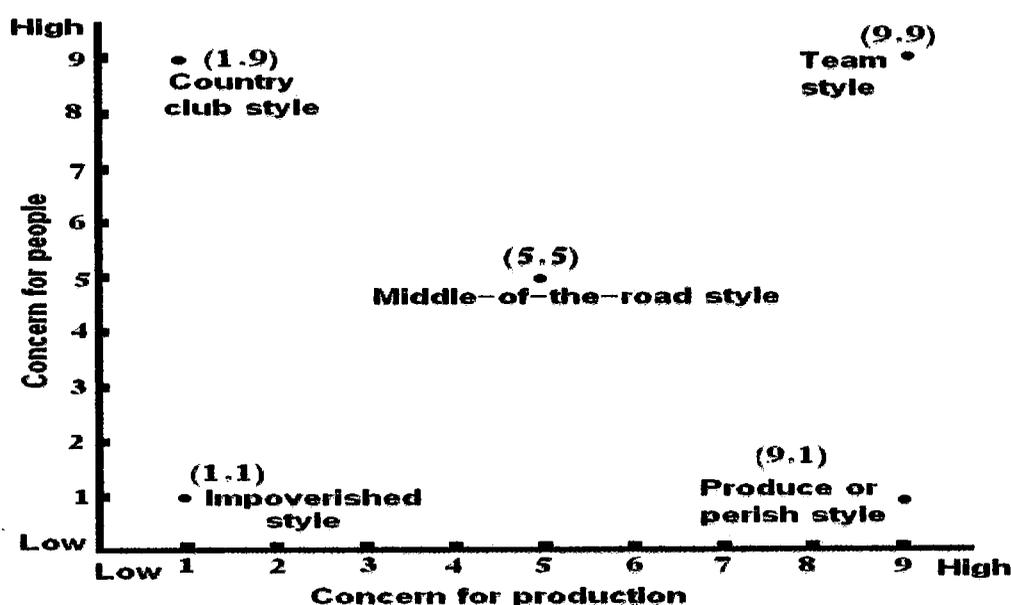
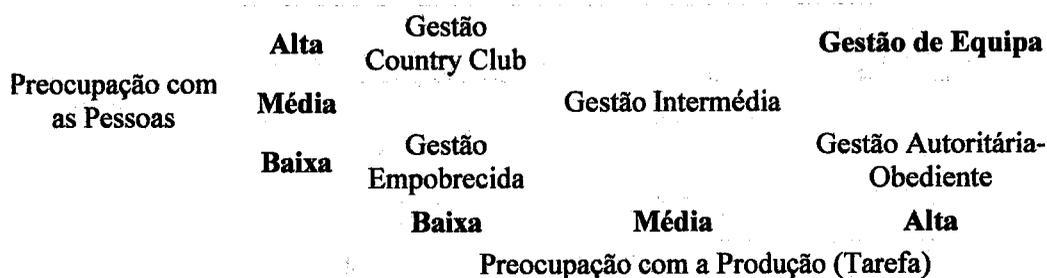
⁵² Lewin, K., Lippit, R. & White, R.K. (1939), *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. Journal of Social Psychology, 10, 271-301

dar mais ênfase. Nesta linha de pensamento, Blake & Mouton⁵³ apresentaram em forma de grelha uma das abordagens mais divulgadas sobre os estilos de liderança, tendo por base os estudos realizados pela Universidade de Ohio. É representada através de uma matriz bidimensional, formada pela preocupação com as pessoas e pela preocupação com a produção. Cada uma destas duas dimensões corresponde a uma variável representada em cada uma dos eixos cartesianos, sendo um eixo representativo da preocupação com a produção e o outro representativo da preocupação pelas pessoas. Da análise desta grelha, representada no Quadro 7, é possível identificar 5 estilos de liderança diferentes, com um impacto distinto nos subordinados: O gestor empobrecido – *“impoverished management”* – em que há *“Minimum effort to get the work done. A basically lazy approach that avoids as much work as possible”* (Bass, 1990). Este líder é caracterizado por ser pouco sociável, por abdicar da tomada de decisão e por não comunicar muito com a equipa, aplicando o mínimo esforço na realização da tarefa; o gestor autoritário-obediente (*authority-compliance*) é um estilo em que há *“Strong focus on task, but with little concern for people. Focus on efficiency, including the elimination of people wherever possible”* (Ibid). Este líder dá prioridade à produção e à tarefa, possui um estilo mais directivo ao nível da tomada de decisão, sendo pouco sociável; no gestor country-club (*Country Club management*) há (Bass, 1990) *“Care and concern for the people, with a comfortable and friendly environment and collegial style. But a low focus on task may give questionable results”*. Este líder é caracterizado por ser um líder sociável, menos formal e que evita o conflito. Coloca a produção e as tarefas em segundo plano, concentrando-se nas necessidades das pessoas; o gestor intermédio ou *“Middle of the road management”*, tem as suas prioridades equilibradas entre a produção e as pessoas. É moderado socialmente e a tomada de decisão é uma mistura do estilo directivo com o consultivo. Há, segundo Bass (1990), *“A weak balance of focus on both people and the work. Doing enough to get things done, but not pushing the boundaries of what may be possible”*; finalmente, na *“Team management”* ou gestor de equipa, há uma elevada preocupação quer com a produção quer com as pessoas,

⁵³ Blake, R., & Mouton, J.S. (1961), *Group dynamics - Key to decision-making*, Houston: Gulf Publishing Co.

reconhecendo a importância de cada um dos elementos da equipa para a realização das tarefas, é sociável e adopta um estilo mais participativo. *"Firing on all cylinders: people are committed to task and leader is committed to people (as well as task)"*, reforça Bass, 1990.

Quadro 7 – Estilos de Gestão e Grelha de Blake e Mouton



Fonte: Bass (1990).

De acordo com Blake & Mouton (1982: 42), o estilo de gestão mais eficaz é uma liderança caracterizada pelas cotações mais elevadas na preocupação pelas pessoas e na preocupação com a produção. Este tipo de líder desenvolve subordinados que são comprometidos com a realização dos objectivos da organização e têm um sentido de interdependência através de interesses comuns aos propósitos da organização, emergindo num relacionamento de respeito e confiança pelo líder

A grelha de gestão – mais tarde apelidada de grelha de liderança –, é um instrumento útil para identificar e classificar o estilo de um gestor, embora não nos diga o porquê deste se enquadrar numa determinada posição da mesma.

Bonaros (2006:19) refere-se às principais inconsistências destas abordagens, do seguinte modo:

“Researchers did not look properly at the context or setting in which the style was used: This created uncertainty as to whether the same style would work well in different contexts, such as a gang or a group of friends as in a hospital emergency room. The research showed that the styles that leaders espouse are far more affected by those with whom they are working and the environments in which they are operating than had been thought originally”.

A necessidade em determinar a razão da adopção de um determinado estilo e quais as circunstâncias que influenciam essa decisão, foram duas das preocupações posteriores dos investigadores, sendo também necessário investigar quais os factores situacionais que envolvem a organização, nomeadamente as características da personalidade do líder e dos subordinados, a sua formação, o ambiente geral e o da tarefa e as características da mesma.

O factor consideração (orientação para as pessoas) reflecte relações de trabalho marcadas pela confiança mútua, respeito pelas ideias e apreço pelos subordinados. O factor estruturação (orientação para a tarefa) ilustra um comportamento que fixa e precisa o modo de relacionamento, define os padrões de actuação, canais de comunicação e procedimentos tendo em vista a prossecução de objectivos. Lashway afirma (1999:27):

“Task-oriented behaviours are aimed at getting the job done: communicating expectations, evaluating results, planning projects, and so forth. Relationship-oriented behaviours involve the interpersonal dimensions of leadership: conveying trust, empathizing, resolving conflicts, and related behaviours.”

No quadro resumo seguinte da página seguinte fazemos a comparação entre as diferentes teorias Behavioristas de liderança e avaliamos o que é que cada teoria identificou como comportamento específico do líder e os estilos de liderança que apresenta.

Quadro 8 – Comparação entre as Teorias Behavioristas e os seus Estilos

Teoria	Comportamentos do Líder	Estilos
Estudos de Liderança da Universidade de Ohio	Estrutura da iniciação Consideração	1- Alta estrutura de iniciação/baixa consideração 2 - Baixa estrutura de iniciação/ alta consideração 3 - Alta estrutura de iniciação/ alta consideração 4 - Baixa estrutura de iniciação/ baixa consideração
Estudos de Liderança da Universidade de Michigan	Comportamento orientado para a produção Comportamento orientado para as pessoas	1- Orientado para a produção 2 -Orientado para as pessoas
Classificação de Likert	Autoritário Democrático	1- Autocrático-coercitivo 2- Autocrático-benevolente 3- Consultivo 4- Participativo
Grelha de Gestão de Blake e Mouton	Preocupação com as pessoas Preocupação com a produção	1- Gestor empobrecido 2- Gestor country-club 3- Gestor autoritário-obediente 4- Gestor intermédio 5- Gestor de equipa

Fonte: Elaboração própria a partir de Bass, 1990.

4.3.5.3 A Situação e a Contingência

"I act therefore I impact."

Paul Hersey

Como as “visões” e os estilos de liderança mencionados anteriormente foram consideradas demasiado simples e estáticos, apresentando bastantes dificuldades em encontrar o estilo de liderança mais adequado, chegou-se à conclusão que o comportamento ideal de um líder depende do contexto em que este interage. Assim, no período que mediou entre o final da década de cinquenta até ao final dos anos setenta, surgiu uma nova corrente que pretendeu identificar as condições específicas que permitem ao líder influir sobre um grupo. De facto, os pensadores da gestão aperceberam-se de que a eficácia de um determinado tipo de líder variava muito, consoante a situação que era chamado a liderar. Este grupo de teorias ficou conhecido por situacional e contingente e pretendia prescrever um estilo de liderança adequado às diversas situações, como as relações líder-membros, o clima e cultura das organizações e outros factores ambientais.

Nas abordagens tipicamente situacionais e contingenciais destacamos a teoria normativa de Vroom e Yetton⁵⁴, a teoria Path-Goal⁵⁵ de House, a teoria de liderança situacional⁵⁶ de Hersey e Blanchard, a Teoria da Contingência⁵⁷ de Fiedler e o *Continuum* de liderança de Tannenbaum e Schmidt.

⁵⁴ Vroom, V., & Yetton, P., (1973), *Leadership and decision-making*, Pittsburg: University of Pittsburg Press
Vroom, V., & Jago, A., (1988), *The new leadership: Managing participation in organizations*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

⁵⁵ Evans, M., (1970), *The effect of supervisory behavior on the path-goal relationship*, *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 277-298

House, R., (1971), *A path-goal theory of leader effectiveness*, *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339

House, R., & Mitchell, T., (1974), *Path-goal theory of leadership*, *Contemporary Business*, 3, Fall, 81-98

⁵⁶ Hersey, P., & Blanchard, K., (1999), *Leadership and the One-Minute Manager*, William Morrow.

Hersey, P., Blanchard, K.; & Johnson, D., (2007), *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources*, Prentice Hall.

⁵⁷ Fiedler, F., (1964), *A contingency model of leadership effectiveness*. In L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology*, NY: Academic press.

Fiedler, F., (1967), *A theory of leadership effectiveness*, NY: McGraw-Hill

A Teoria Normativa de Vroom e Yetton

Esta teoria, também conhecida como o modelo Vroom/Yetton/Jago, foi inicialmente apresentada por Vroom e Yetton em 1973 e depois melhorada em 1988 por Vroom e Jago (1995). Procura focalizar as características de uma situação na qual é mais ou menos desejável para um líder envolver os subordinados no processo de tomada de decisão, de modo a tornar as decisões mais eficientes e eficazes e parte de dois pressupostos básicos: primeiro, a aceitação das decisões aumenta o envolvimento e a eficácia na acção dos subordinados; segundo, a participação na decisão aumenta a sua aceitação.

De acordo com este modelo o líder pode escolher um de cinco processos de envolvimento dos subordinados na tomada de decisão.

Quadro 9 – Estilos de Tomada de decisão do modelo de Vroom/Yetton/Yago

Estilo de Tomada de Decisão	Descrição
Autocrático I – AI	O gestor toma a decisão sozinho usando a informação disponível.
Autocrático II – AII	O gestor solicita informação adicional e toma a decisão sozinho, podendo ou não informar os subordinados.
Consultivo I – CI	O gestor partilha o problema com os membros do grupo, pede-lhes informação e sugestões (sem reunião em grupo) e toma sozinho a decisão.
Consultivo II – CII	O gestor reúne com os subordinados em grupo para discutir o problema mas toma sozinho a decisão.
Grupo – GII	O gestor e os subordinados reúnem-se em grupo para discutir o problema. O líder coordena mas não impõe a sua vontade, sendo a decisão conjunta.

Fonte: Elaboração própria a partir de <http://faculty.css.edu/dswenson/web/LEAD/vroom-yetton.html>

O modelo foi criado com o intuito de ajudar a decidir quando e em que medida os gestores devem envolver os trabalhadores na resolução de determinado problema. Este modelo é constituído por cinco estilos de liderança (Quadro 9) que vão desde o estilo puramente autoritário (AI) até um estilo participativo, em que a tomada de decisão é grupal (GII).

Assim, em AI – O líder resolve o problema ou toma ele próprio a decisão, tendo em conta a informação de que dispõe; em AII – O líder recolhe dos subordinados a informação que for necessária e mais tarde decide sozinho qual a solução para o problema; em CI – O líder partilha o problema, individualmente, com os subordinados que considera mais importantes, sem os reunir em grupo. Em seguida toma a decisão que pode, ou não, reflectir a influência dos subordinados; em CII – O líder partilha o problema em grupo com os subordinados, retendo as suas ideias e sugestões. Depois, toma a decisão que pode reflectir ou não a influência dos seguidores; em GII – O líder partilha o problema com os subordinados enquanto grupo. Em conjunto são geradas e avaliadas alternativas e procuram chegar a um acordo quanto a uma solução. O líder não tenta influenciar o grupo para adoptar a sua solução, e aceita e implementa qualquer solução que tenha o apoio de todo o grupo.

A escolha do processo de envolvimento, ou seja, da forma e do grau de participação desejado na tomada de decisão, baseia-se num modelo normativo que define uma série sequencial de regras que devem ser seguidas.

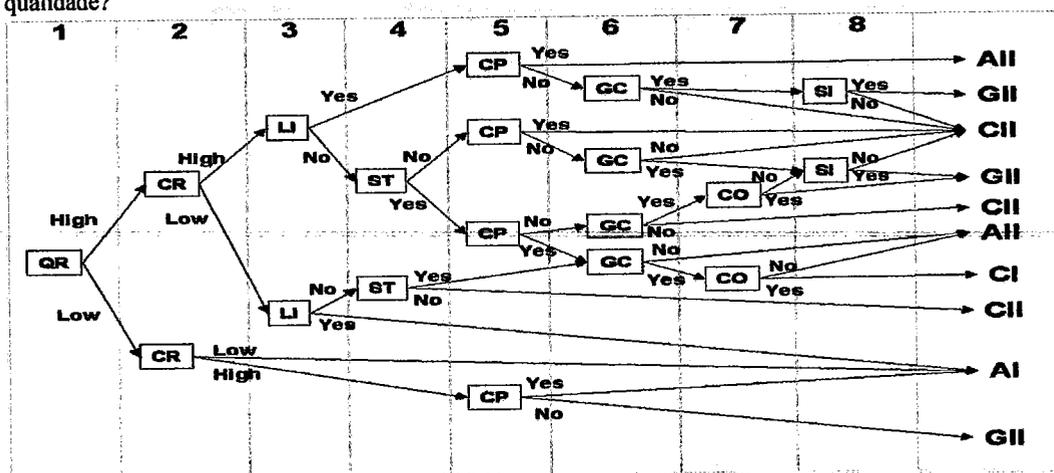
O grau desejado de participação dos subordinados depende das características do problema a resolver. As regras referidas são as seguintes: primeira, o líder não possui informação suficiente para poder tomar sozinho a decisão. O estilo AI é eliminado; segunda, a qualidade de decisão é importante e os subordinados parecem não estar dispostos a seguir os objectivos da organização na tentativa de resolução do problema. GII é eliminado; terceira, O líder não possui informação suficiente e o problema a enfrentar é inestruturado. Os estilos AI, AII e CI devem ser evitados, pois não prevêm interacção com os subordinados e ainda estão muito baseados no poder; quarta, a aceitação da decisão pelo grupo é fundamental e o líder não tem carisma para as suas decisões serem aceites individualmente. Os estilos AI e AII devem ser eliminados; quinta, se a aceitação da decisão é importante e não seja razoável que a decisão seja autocrática e se se prevêm posições conflituais quanto à melhor solução, os estilos AI, AII e CI devem ser eliminados; sexta, se a qualidade da decisão não é relevante, mas a sua aceitação o é, o processo de decisão utilizado deve gerar a aceitação necessária. Assim, os estilos AI, AII, CI e GII devem ser eliminados e sétima, se a aceitação é importante e não deva resultar de uma decisão autocrática, e se os subordinados estiverem

motivados para perseguir os objectivos organizacionais representados no problema, devemos excluir os estilos AI, AII, CI e GII.

O modelo melhorado em 1988 por Yetton e Jago, corresponde a uma árvore de decisão complexa, em que, depois de identificada a situação problemática, tem que se analisar o grau de envolvimento dos seguidores e, para cada pergunta ou critério que constam no quadro seguinte, a resposta conduz-nos através da árvore até ao estilo mais favorável.

Quadro 10 – Diagrama Decisional de Vroom/Yetton/Jago

1. Requisito da Qualidade (QR): Qual é a importância da qualidade técnica da decisão?
2. Requisito de Empenho (CR): Qual é a importância do envolvimento dos subordinados na decisão?
3. Informação do Líder (LI): O líder tem informação suficiente para tomar sozinho uma decisão de qualidade?
4. Estrutura do Problema (ST): O problema está bem estruturado (isto é, bem definido; claro, organizado, limitado no tempo, etc)?
5. Probabilidade de Empenho (CP): Se o líder tomar a decisão sozinho, é razoável esperar que os subordinados se empenhem?
6. Congruência de Objectivos (GC): Os subordinados partilham os objectivos organizacionais que serão atingidos com a resolução do problema?
7. Conflito entre Subordinados (CO): É provável que as soluções causem conflito entre os subordinados?
8. Informação dos Subordinados (SI): Os subordinados possuem informação suficiente para tomar uma decisão de qualidade?



Fonte: <http://faculty.css.edu/dswenson/web/LEAD/vroom-yetton.html>

De acordo com Yukl, este modelo de decisão normativo é provavelmente o que traz melhor apoio às teorias situacionais da liderança do comportamento eficaz do líder, pois focaliza aspectos específicos do comportamento, inclui importantes variáveis intervenientes e

identifica aspectos importantes da situação de moderação do relacionamento entre comportamentos e resultados (Yukl, 1998: 132).

Mesmo assim, foram feitas algumas críticas a este modelo: é um modelo demasiado complexo para poder ser útil; o critério para analisar a eficácia de uma decisão baseia-se numa avaliação subjectiva por quem tem que tomar a decisão; o conceito de árvore de decisão, tenta demonstrar que uma simples resposta “sim” ou “não” pode ser dada a qualquer questão, embora as coisas tendem a não ser tão simples e as pessoas possam não ter uma resposta tão objectiva; focaliza exclusivamente um só aspecto do relacionamento líder/seguidor e finalmente, a teoria não acrescenta qualquer informação acerca da eficácia dos líderes em grupos informais, em que os líderes não se podem socorrer do uso da autoridade formal.

Bass (1990) confirma-nos a principal das críticas feitas a estes modelo:

“The model is most likely to work when there is clear and accessible opinions about the decision quality importance and decision acceptance factors. However, these are not always known with any significant confidence”.

A Teoria “Path-Goal”

House (1971) propôs a teoria caminho-objecto que explica a eficácia do líder através da interacção do seu comportamento e das características do meio. Originalmente, este autor começou por identificar apenas dois comportamentos de liderança: o directivo e o de apoio. Mais tarde foram adicionados mais dois comportamentos: a orientação para os resultados e o comportamento participativo, o que prova a influência da estrutura da iniciação e da consideração, dos estudos da liderança da Universidade de Ohio. Mais recentemente, a lista de estilos comportamentais dos líderes foi ainda mais enriquecida (ver quadro 11).

Esta teoria foi desenvolvida “ *to describe the way that leaders encourage and support their followers in achieving the goals they have been set by making the path that they should take clear and easy.*” (Yukl, 1998: 265). De acordo com a teoria “*Path-Goal*”, o líder eficaz clarifica através de uma série de transacções baseadas em recompensas com os seguidores e o caminho que estes precisam de seguir para alcançar um determinado objectivo (Avolio & Bass, 1995: 199).

Quadro 11 – Estilos Comportamentais do Líder na Teoria *Path-Goal*

Directive	Letting subordinates know what they are expected to do; giving specific guidance
Participative	Consultative dyadic influence on subordinate decision making and work
Supportive	Satisfies subordinates needs and preferences; showing concern
Achievement-Oriented	Encourages performance excellence; sets challenging goals; shows confidence in subordinates
Representation/Networking	Build and maintain group reputation, positive relations with powerful external others.
Interaction Facilitation	Facilitate collaboration, communication and interaction; resolve disputes
Work Facilitation	Planning, scheduling work; provides mentoring, guidance, coaching, etc.
Group Decision Process	Gaining decision consensus and acceptance of solutions posed to group
Shared Leadership	Encouraging shared responsibility for leadership behaviors
Value-Based Leadership	Articulating and displaying passion for the group vision

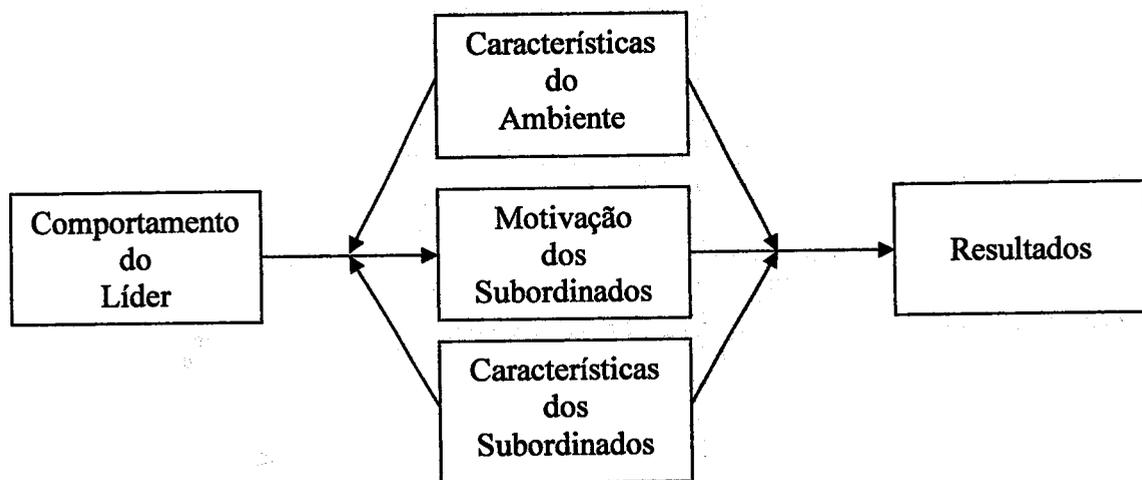
Fonte: House, 1996

Baseado numa versão anterior da Teoria “*Path-Goal*” de M. G. Evans, Robert House formulou uma versão mais elaborada que inclui variáveis situacionais. Estas variáveis situacionais estavam relacionadas com a Teoria das Expectativas de Vroom⁵⁸ e explicam a motivação no trabalho em termos de um processo de escolha racional, no qual a pessoa escolhe a quantidade de esforço a dedicar ao trabalho num determinado momento (Yukl, 1998: 265-267). Assim qualquer situação que um líder possa vir a ter de enfrentar irá

⁵⁸ Vroom, V., (1964), *Work and motivation*, New York: Wiley

dependem de dois grupos de factores ou características situacionais: as características do ambiente, que dizem respeito ao tipo de trabalho a realizar, ao sistema de autoridade existente e às especificidades do grupo de trabalho e as características dos subordinados, que correspondem ao grau de controlo necessário, à experiência do grupo e às aptidões dos subordinados.

Quadro 12 – Modelo *Path-Goal*



Fonte: Elaboração própria a partir de http://changingminds.org/leadership/styles/path_goal_leadership.htm

Verifica-se que estes dois grupos de variáveis determinam o potencial para aumentar a motivação dos subordinados e o modo como o líder deve agir para que isso aconteça, assim como também, influenciam as preferências dos subordinados para um determinado estilo de liderança, influenciando dessa forma o impacto da liderança na satisfação dos mesmos (Yukl, 1998).

Neste contexto, não existe uma forma ideal para liderar, o estilo apropriado vai depender da situação em que o líder se encontra (Wehrich & Koontz, 1994: 507). Robert House entende que a função motivacional de um líder consiste em aumentar as recompensas individuais dos subordinados pela realização dos objectivos e em tornar o caminho para alcançá-los mais fácil, através da sua clarificação, da redução de obstáculos e de dificuldades e do aumento

das oportunidades para a satisfação do pessoal ao longo desse caminho (House, 1971). O líder deve clarificar os objectivos que os subordinados devem alcançar, assim como a forma de alcançar esses objectivos e de obter as recompensas desejadas.

A este propósito, House & Mitchell (1974) salientam que o comportamento do líder:

“will be motivational to the extent that it makes the satisfaction of subordinate’s needs contingent upon effective performance and that such behavior provides coaching, guidance, support, and rewards to subordinates as necessary for effective performance”.

Foram apontadas algumas limitações a esta teoria, destacando-se as seguintes: problemas conceptuais; o comportamento do líder é formulado em termos de categorias vastas que não se relacionam facilmente com as variáveis intervenientes e a teoria focaliza nas funções de motivação do líder com os subordinados, não desenvolvendo as outras formas que o líder pode utilizar para modificar o desempenho do grupo. Outra crítica que se coloca a esta teoria é a de que o papel do líder fica limitado à administração das recompensas aos seus subordinados, não tendo um papel mais preponderante na sua motivação.

Ainda assim esta teoria deu um contributo importante para o estudo da liderança, pois forneceu uma estrutura conceptual que ajuda a guiar os investigadores na identificação das variáveis situacionais potencialmente relevantes (Yukl, 1998: 269-270).

Liderança Situacional de Hersey e Blanchard

No final da década de sessenta, Ken Blanchard e Paul Hersey anunciaram o conceito de liderança situacional. Blanchard, *guru* popularizado com a colecção “*O Gestor Um Minuto*”, introduziu posteriormente alterações no modelo, surgido com a liderança situacional.

O aspecto mais revolucionário da teoria da liderança situacional é a crença de que não há um estilo de liderança necessariamente bom ou mau. O estilo deve adequar-se à envolvente e ao

grau de prontidão para a acção do grupo com que o líder pode contar. Dito de outro modo, os estilos de liderança diferem consoante a variável situacional mais importante — as pessoas que o líder tenta influenciar: a sua motivação (querer) e a sua competência e experiência (saber). Para Blanchard, o líder deve conduzir as pessoas ao longo de uma linha de evolução: de direcção a delegação, passando pela fase de orientação e apoio (S1 a S4 – ver quadro 13). Segundo a teoria da liderança situacional, o estilo autocrata tradicional, por exemplo, é valioso para uma pessoa motivada, mas que não tem a experiência necessária para desenvolver as tarefas. É igualmente apropriado para situações de emergência, quando é preciso alguém que assuma o controlo da situação. Mas é desadequado quando os liderados são altamente competentes e motivados.

Esta teoria reside na tentativa de assegurar a possibilidade de escolha efectiva de um comportamento do líder adaptado à situação. O factor de contexto aqui utilizado para determinar a escolha é a maturidade dos subordinados (M1 a M4). Este modelo recomenda um estilo de liderança dinâmico e flexível, pois consoante o grau de motivação e experiência dos colaboradores, o estilo do líder deve corresponder ao liderado. Assim, na fase inicial temos o estilo directivo, em que há elevado esforço de iniciação de estrutura e baixo empenhamento na consideração – os membros do grupo devem ser familiarizados com as tarefas e as regras e procedimentos de organização –, mostram-se incapazes e com pouca vontade de assumir responsabilidades; na fase seguinte vem o estilo persuasivo, em que há um elevado empenhamento nos dois parâmetros - os subordinados já estão familiarizados com as tarefas, mas ainda não estão capacitados para funcionar sem estrutura, dado que ainda manifestam alguma incapacidade, embora já demonstrem vontade de assumir responsabilidades. Numa terceira fase, o estilo é participativo (alta consideração, mas pouco esforço de iniciação de estrutura ou tarefa) – os seguidores têm mais capacidades e aumenta a motivação, demonstram capacidade aliada a pouca vontade de assumir plenas responsabilidades. À medida que os seguidores se tornam mais confiantes, com mais experiência, melhor direccionada, o líder começa, tanto quanto possível, a delegar autoridade e responsabilidades, proporcionando apoio quando requerido. Na quarta fase, os trabalhadores já não precisam de ordens do líder – estilo separado (S4 – Delegar).

Na verdade, parece óbvio que numa situação de crise, se o grau de maturidade do grupo for baixo, o líder deve ter uma liderança directiva ou persuasiva, ou seja, deve decidir e implementar uma solução, cuidando de informar as pessoas e dando o exemplo. Neste tipo de situações não há tempo nem possibilidade de debater, pedir contributos e construir consensos. Simultaneamente, é necessário ser confiante, dar o exemplo e procurar rapidamente alcançar pequenos sucessos que reforcem o compromisso da equipa com o caminho escolhido.

Ken Blanchard tem continuado o trabalho no seu modelo, presentemente chamado liderança situacional II (SLII) – Figura 3 – sendo actualmente bastante abrangente e utilizado por empresas especializadas⁵⁹ na formação de líderes e gestores. Kristen Schebler da Purdue University no Estados Unidos tem dado um grande contributo para o desenvolvimento deste novo modelo.

Quadro 13 – Modelo de Liderança Situacional de Hersey e Blanchard

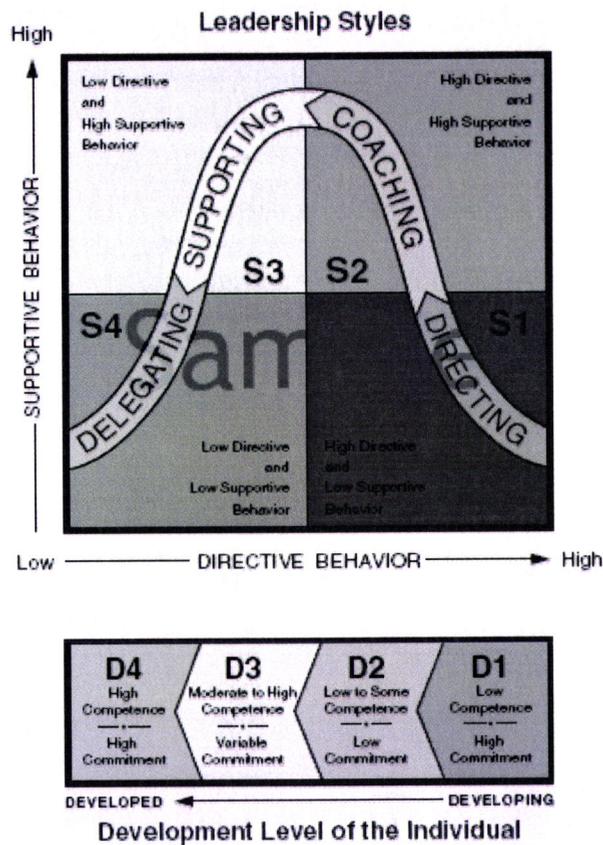
Estilo de Liderança apropriado ao grau de maturidade dos subordinados		Nível de Maturidade dos Subordinados			
		Baixo		Alto	
		M4	M3	M2	M1
		Orientação para a tarefa			
		Baixo		Alto	
Orientação para as pessoas	Alto	S3 Participar		S2 Persuadir/Vender	
	Baixo	S4 Delegar		S1 Dirigir	

Obs: Para uma melhor compreensão do modelo ver Figura 3

⁵⁹ Consultar <http://www.situational.com/> e <http://www.blanchardtraining.com/>

Figura 3 – Modelo de Liderança Situacional de Hersey e Blanchard

Situational Leadership* II **The Model**



Fonte: <http://www.blanchardtraining.com/>

A Teoria da Contingência de Fiedler

Em meados da década de sessenta, o professor Fiedler defendeu a ideia de que a liderança eficaz está relacionada principalmente com duas variáveis: O estilo do líder – ideia importada das teorias comportamentais anteriores –, e o grau de controlo da situação.

A Teoria da Contingência de Fiedler foi uma das teorias com maior aceitação, tendo dominado a generalidade dos estudos durante a década de setenta do século XX (Bass, 1990).

Para determinar o estilo de liderança, Fieldler desenvolveu um instrumento chamado questionário *Least Preferred Coworker* (LPC). Para avaliar a situação em que o líder se encontra (como favorável ou desfavorável), é necessário ter em conta três outras variáveis: da relação líder-membros, referindo que uma boa relação assegura o cumprimentos dos objectivos; da estruturação das tarefas, variável relacionada com a ordem e a clareza das tarefas que o grupo tem que desempenhar e, finalmente, do seu poder posicional, ou seja, o grau de poder formal que o líder tem na organização.

Fiedler elaborou um modelo composto por oito situações possíveis, através das diferentes combinações dos três factores descritos anteriormente, tentando resumir as situações de maior ou menor grau de favorabilidade. O líder está numa posição de influência máxima na situação 1 (boa relação líder/subordinado, elevada estrutura de tarefa e forte posição de poder) e numa posição de influência mínima na situação 8 (fraca relação líder/subordinado, reduzida estrutura de tarefa e fraca posição de poder).

Quadro 14 – Modelo de Fiedler

	Relação Líder – Subordinado	Estrutura da Tarefa	Posição de Poder do Líder	Líder mais Eficaz
1	Boa	Estruturada	Forte	Baixo LPC
2	Boa	Estruturada	Fraca	Baixo LPC
3	Boa	Não Estruturada	Forte	Baixo LPC
4	Boa	Não Estruturada	Fraca	Alto LPC
5	Fraca	Estruturada	Forte	Alto LPC
6	Fraca	Estruturada	Fraca	Alto LPC
7	Fraca	Não Estruturada	Forte	Alto LPC
8	Fraca	Não Estruturada	Fraca	Baixo LPC

Os resultados dos trabalhos de Fiedler conduziram a duas grandes conclusões. A primeira é a de que em situações muito favoráveis ou muito desfavoráveis, o líder com elevada orientação para a tarefa será mais eficaz. A segunda é a de que em situações intermédias, o líder orientado para as pessoas será o mais eficaz.

De acordo com Wehrich e Koontz (1994: 504-507), esta teoria não escapou a algumas críticas: colocou-se em questão o significado da classificação no questionário LPC, referindo que o modelo não explica o efeito causal da classificação do LPC no desempenho, que algumas das conclusões obtidas não são estatisticamente relevantes e que as medidas situacionais podem não ser totalmente independentes da classificação no questionário LPC. Embora o modelo contingencial tenha mais de 40 anos, os seus pressupostos centrais, a interacção da pessoa e a situação no estudo da eficácia da liderança, fornece a flexibilidade que permite ao modelo crescer e desenvolver (Ayman *et al.*, 1995: 163).

Continuum de Liderança de Tannenbaum e Schmidt

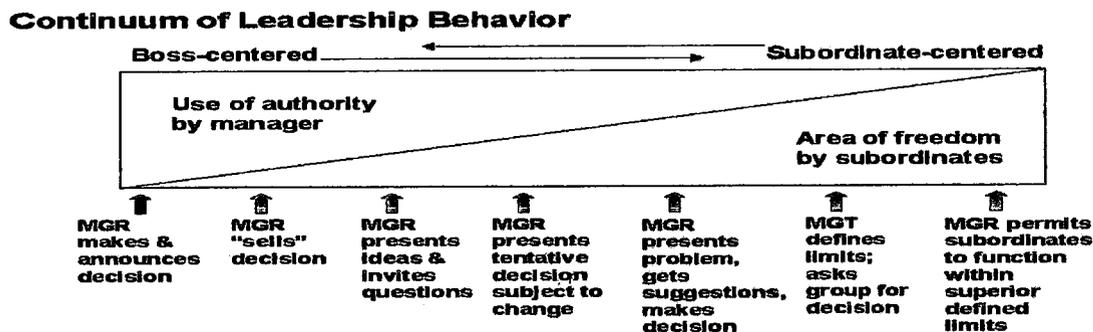
Os trabalhos de Tannenbaum & Schmidt⁶⁰ (1973) definiram vários estilos intermédios entre a liderança autocrática ou autoritária e a democrática ou participativa, num *continuum* (Quadro15) em que o líder pode escolher desde uma posição centrada na chefia ou no subordinado, vieram dar origem aos estilos de liderança que usam os factores consideração e estruturação ou orientação para as pessoas e orientação para a tarefa (Halpin e Winer, 1957, *cit. in* Jesuíno, 1987:52ss).

Tannenbaum & Schmit 1973:164 *cit* Coleman *in* Bush & West-Burnham 1994:56, referem:

“The leader can choose along this continuum, ranging from making a decision and announcing it, to permitting 'subordinates to function within limits defined by superior'”

⁶⁰ Tannenbaum, R., & Schmidt, W., (1973). *How to choose a leadership pattern*. Harvard Business Review.

Quadro 15 – Continuum de Liderança de Tannambaum e Schmidt



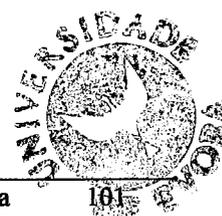
Fonte: <http://faculty.css.edu/dswenson/web/LEAD/continuum.html>

Cada tipo de acção está relacionado com o grau de autoridade utilizada pelo líder e pelo grau de liberdade dispensada aos colaboradores para a tomada de decisões. As acções representadas no extremo esquerdo caracterizam o gestor que mantém um elevado grau de controlo, enquanto que as acções representadas no extremo direito caracterizam o gestor que delega um elevado grau de controlo.

Nenhum extremo é absoluto, a autoridade e liberdade não existem sem as suas limitações. De acordo com este continuum são apontados sete comportamentos, que vão desde o extremo esquerdo, em que o enfoque é no gestor, até ao direito, em que o enfoque está centrado nos subordinados.

A ideia de um *continuum* de comportamentos de liderança é baseada no pressuposto de que a escolha de um estilo de liderança eficaz, depende fundamentalmente de três factores: das características do líder, a sua experiência, educação, sistema de valores, objectivos e expectativas; das características dos subordinados, a experiência, a educação, os desejos e a aptidão para assumir responsabilidades e dos requisitos da situação, a dimensão, a complexidade, os objectivos, a estrutura e o clima da organização (Rollinson *et al.*, 1998: 345).

Esta teoria veio pôr em evidência o facto de um líder de sucesso ser aquele que está sempre atento aos factores que são mais relevantes para o seu comportamento e que permitem comportar-se de maneira mais apropriada à luz desta percepção.



4.3.6 E na Escola? Liderança (s) para a Mudança

Facilmente se pode demonstrar através de uma revisão das investigações efectuadas, que não existe um modelo ideal de liderança para as nossas escolas. De facto, no que diz respeito à liderança educacional, tem sido usada uma grande variedade de estilos, segundo os momentos histórico-políticos em que se encontram os sistemas de ensino: instrucional; situacional/contingencial; “managerial”; “invitational”; distribuída; facilitador; sustentável; servidor (*servant leadership*)⁶¹; moral; interpessoal; transaccional; transformacional⁶²; pós-transformacional; pós-moderno e até, pasmemo-nos, “Bastard”⁶³.

Como não existe um director com as características ideais para liderar as escolas e as teorias contingenciais sugerem que os elementos dos conselhos executivos devem adaptar a sua forma de liderar a escola às suas características, não podendo mudá-las (Fiedler, 1967), surgiram na sequência de inúmeras investigações – pós-relatório Colemann – três modelos principais de liderança educacional, que apresentamos (Bolívar, 1997:66) no quadro da página seguinte.

⁶¹ A obra “*Servant Leadership*” de Greenleaf (1977) é considerada por alguns autores como ponto de viragem em relação às atitudes como se analisava a liderança até então, sendo uma das que influenciou o trabalho de Burns (1978) e posteriormente de Bass (1985), que deram origem às abordagens transformacionais. Greenleaf definiu o líder servidor como aquele que quer primeiro servir e só depois liderar, ou seja, é o seu desejo de servir os outros que leva à uma decisão consciente de os liderar: “*It begins with the natural feeling that one wants to serve, to serve first. Then conscious choice brings to aspire to lead. The difference manifests itself in the care taken by the servant – first to make sure that other people’s highest priority needs are being served. The best test is: Do those served grow as persons; do they, while being served become healthier, wiser, freer, more autonomous, more likely themselves to become servants?*” (Greenleaf, 1977:44).

⁶² Este modelo incorpora também os conceitos de liderança carismática, visionária, moral e de “empowerment”.

⁶³ O termo foi introduzido por Wright (2001) ao argumentar que uma liderança visionária para as escolas de Inglaterra e País de Gales é um logro, porque estão reduzidas a implementar os valores e as políticas do governo e das suas estruturas intermédias, limitando-se a exercer uma “*Bastard Leadership*”: “*Leadership as the moral and value underpinning for the direction of schools is being removed from those who work there. It is now very substantially located at the political level where it is not available for contestation, modification or adjustment to local variations*” (Wright, 2001:280 cit. Bush 2003:4).

Quadro 16 – Movimentos de Pesquisa e Modelos de Liderança

Movimento	Finalidades	Liderança
Escolas Eficazes (Effective School Research) (Décadas de 70 e 80))	Conseguir melhores resultados no que já se faz.	Liderança Instrucional (forte, capaz de articular uma visão conjunta)
Melhoria da Escola (School Improvement Research) (Décadas de 80 e 90)	Melhorar a escola como totalidade. Procura mudanças qualitativas.	Liderança “Invitational” (promotora de mudanças organizativas) (Stoll & Fink., 1996)
Reestruturação Escolar (Effective School Improvement) (1987- Hoje ⁶⁴)	Reestruturar as escolas de modo a que a mudança seja possível.	Liderança Transformacional (Moral e Cultural) (Bass, 1985; Shein, 1985; Bennis, 1984; Leithwood <i>et al.</i> 1996; Zaleznik, 1977)

Fonte: Bolívar, 1997.

Weber (1989 *cit. in* Murillo *et al.*, 1999:22) identificou cinco funções principais que caracterizam a liderança instrucional: definir uma missão de escola; promover um clima positivo de aprendizagem; observar, apoiar e dar *feed-back* aos professores e gerir o currículo e a instrução. Mas Leithwood *et al.* (1999) apontam a falta de descrições específicas de liderança instrucional na literatura e sugerem que pode haver diferentes significados sobre este conceito. A sua definição é:

“Instructional leadership...typically assumes that the critical focus for attention by leaders is the behaviour of teachers as they engage in activities directly affecting the growth of students”.

⁶⁴ O estudo de Murrillo é de 1997. Posteriormente surgiu um trabalho no Reino Unido (Day *et al.*, 2000), sobre liderança educacional eficaz, tendo sido apresentado um novo posicionamento, que foi apelidado pós-transformacional: *“The two most important aspects of this form of leadership are that, firstly, effective leaders are constantly and consistently managing several competing tensions and dilemmas; and, secondly, effective leaders are, above all, people-centred”.*

A liderança pós-moderna, também é um conceito recente relacionado com os modelos subjectivos de análise da escola. Bush (2003:188) define-a do seguinte modo: *“There can be as many meanings as there are people in the organization, with power being distributed throughout the school rather than being the preserve of the formal leader. Each participant has a unique view of the institution. There is no absolute truth, only a set of individual insights. There are multiple visions and diverse cultural meanings instead a single vision enunciated by leaders”.*

Bush (2003:15) acrescenta que: *“instructional leadership...is strongly concerned with teaching and learning, including the professional learning of teachers as well as students growth”*.

Liontos (1992) esclarece que:

“Instructional leadership encompasses hierarchies and top-down leadership, where the leader is supposed to know the best form of instruction and closely monitors teachers’ and students’ work”.

Quando este conceito emergiu na década de 70, as direcções das escolas eram consideradas eficazes se promoviam expectativas claras e mantinham uma disciplina firme e um bom clima de aprendizagem acompanhando de perto o trabalho dos professores, gerando assim melhores resultados académicos dos alunos. Uma publicação do governo dos Estados Unidos declara que os directores escolares eficazes:

“Scrutinize existing practices to assure that all activities and procedures contribute to the quality of the time available for learning. They make sure teachers participate actively in the process... effective principals are experts at making sure time is available to learn, and at ensuring that teachers and students make the best use of that time”. (United States Department of Education 1987:64)

Como se pode constatar, a liderança instrucional é um modelo estrutural que Taylor e outros proponentes da gestão científica aplaudiriam. Este modelo de liderança sugere que os professores – como as crianças – precisam de ser dirigidos, influenciados e, se necessário, coagidos. Os professores Stoll & Fink (1996:104), notam:

“Behind this view is an implied hint of sanctions for non-conformers. The focus is on outputs, the ‘bottom line’, as measured by ‘intellectual accounting methods’, standardized tests”.

Esta visão da liderança era implicitamente hierárquica, dependendo de um exercício firme da sua autoridade. Depois de algumas críticas, nomeadamente as de Poplin (1992:10-11) que lembra:

“...great administrators aren't always great classroom leaders and vice versa. Another difficulty is that this form of leadership concentrates on the growth of students but rarely looks at the growth of teachers”.

Outro dos problemas apontados a este tipo de liderança é que se concentra nos resultados dos estudantes e esquece o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A mesma autora argumenta que é necessário um novo tipo de liderança para as escolas, nas quais os administradores devam ser *“the servants of a collective vision”*, bem como *“editors, cheer leaders, problem solvers, and resource finders”*.

Nos anos noventa os investigadores em educação viraram a sua atenção para duas novas perspectivas, a transaccional e, posteriormente, a transformacional. Efectivamente, nessa década, o debate sobre a liderança educacional acabou por ser dominado pelo contraste entre estes dois modelos. Hopkins (2003:56 cit Harris et al. 2003), concretiza:

“... There seems to be a presumption for transactional models in systems where strong central control has been retained, while in those systems where decentralization has been most evident convertible interest is transformational models has emerged”.

Vejamos como Burns (1978:19-20) definiu originariamente a liderança transaccional:

Such leadership occurs when one person takes the initiative in making contact with others for the purpose of an exchange of valued things. The exchange could be economic, political, or psychological in nature: a swap of goods or of one good for money; a trading of votes between candidate and citizen or between legislators; hospitality to

another person in exchange for willingness to listen to one's troubles. Each party to the bargain recognizes the other as a person. Their purposes are related, at least to the extent that the purposes stand within the bargaining process and can be advanced by maintaining that process. But beyond this, the relationship does not go. The bargainers have no enduring purpose that holds them together; hence, they may go their separate ways. A leadership act took place, but it was not one that binds leader and follower together in a mutual and continuing pursuit of a higher purpose (pp. 19-20).

Mais tarde, Leithwood (1992:9) *cit. in* Stoll and Fink, (1996:105) argumentou que a liderança transaccional está: *“Based on an exchange of services (from a teacher, for example) for various kinds of rewards (salary, recognition, intrinsic rewards) that the leader controls, at least in part”*.

Sendo assim, para a liderança transaccional interessa clarificar o que se espera de professores e alunos e satisfazer necessidades de forma a atingir os resultados esperados, em troca (transacção) de recompensas⁶⁵ em função do esforço realizado e os resultados conseguidos ou de “castigos”, penalizando professores e alunos que não atinjam os níveis pretendidos. A liderança transaccional descreve o “contrato” entre o líder educacional e os professores: *“...from the teachers, an agreement to work toward the achievement of school's goals; from the leader, an agreement to ensure good teaching conditions (...)”* (Caldwell & Spinks, 1992:49 *cit. in* Bush & West-Burnham, 1994:49).

A liderança transaccional está baseada em alguns pressupostos fundamentais. Primeiro, de que há recompensas no sistema educativo. Segundo, que o líder tem algum controlo sobre essas recompensas. Terceiro, que os professores reconhecem e querem essas recompensas.

⁶⁵ Um exemplo disso é a ideia da progressão por mérito no novo Estatuto da Carreira Docente e o prémio pecuniário instituído para os professores exemplares.

Day *et al.* (2000:14) salientam a este propósito: *“In the current context of schooling, the application of this model is limited by the absence of clear tangible rewards”*.

Mas, como sugere Leithwood (1993:5) *cit. in* Stool & Fink (2003:105), *“In this postmodern climate of diversity, complexity, indeterminacy and instability, ‘commitment’ rather than ‘control’ strategies are called for”*.

A perspectiva transformacional veio colmatar estas lacunas, sendo vista por alguns autores (nomeadamente Bass, 1985), como complementar da liderança transaccional.

O interessante desta nova abordagem é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se possibilita a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar e, não só indica uma nova proposta que pretende melhorar as práticas de liderança, mas também como se entende e se delinea a organização das escolas.

Assiste-se hoje, a uma transição entre uma linha mais tradicional – a transaccional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático a que muitos se mantêm *“agarrados”*), e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui, delega, motiva e confia.

“Estamos en momentos de reconceptualización del liderazgo de los centros educativos”, afirmava e reconhecia Bolívar, (1997:25) *in* Medina (*Coord*), (1997), há já alguns anos, porque é descrita como uma qualidade das organizações, mais do que como uma acção individual ou de um órgão de gestão.

Vejamos então na secção seguinte a sua génese e as suas principais características.

4.3.6.1 Liderança Transformacional

“A prime function of a leader is to keep hope alive”

(John W. Gardner)

“Nothing great was ever achieved without enthusiasm”

(Ralph Waldo Emerson)

“Setting an example is not the main means of influencing another, it is the only means”

(Albert Einstein)

No seu conjunto, estas três curtas citações captam algumas das principais características da liderança transformacional, uma forma de liderança que alguns teóricos (Simić, 1998) dizem encaixar perfeitamente no *Zeitgeist* da era pós segunda grande guerra. A maioria dos autores identificam as obras *“Rebel Leadership”* de Dowton (1973) e *“A 1976 Theory of Charismatic Leadership”* de House (1977), como gênese desta teoria. No entanto, o conceito de carisma, estando também associado a este novo paradigma, tem origens bem mais remotas – é atribuído a Weber (1947). Já em 1977, o trabalho de Greenleaf, *“Servant Leadership”*, mostrava novas perspectivas sobre a liderança, ao definir *“servant leader”* com aquele que quer primeiro servir os outros, sendo esse desejo de servir que leva a uma decisão consciente de liderar. Spears (1996) recorda: *“the primary motivation was a deep desire to serve others”*.

No entanto, as abordagens⁶⁶ transaccionais/transformacionais só começaram a ganhar notoriedade depois de publicado o trabalho *“Leadership”* de James McGregor Burns sobre líderes políticos em 1978. No prólogo de uma entrevista a este professor aposentado do Williams College, a revista *“Compass”*⁶⁷ da Universidade de Harvard refere:

⁶⁶ Alguns autores encaram a liderança transformacional como uma classe de abordagens – ou modelos –, de liderança em vez de um modelo único. Por exemplo, Leithwood & Duke (1999) sugerem que os modelos de liderança carismática (Bryman, 1992), visionária (Nanus, 1992) e cultural (Shein, 1992) têm semelhanças *“familiares”*, logo, podem fazer parte da mesma abordagem.

⁶⁷ Disponível em <http://www.ksg.harvard.edu/leadership/Pdf/OperatingonaFrontier.pdf>

“Most models of leadership today draw on Burn’s seminal distinction between “transactional leaders”— in essence, brokers between competing interests—and “transforming leaders”—those who change the very beliefs and behaviours’ of their followers.”

Este prestigiado autor fez a distinção entre líderes “normais” (transaccionais), cuja liderança como vimos anteriormente é baseada na troca de recompensas tangíveis pelo trabalho e lealdade dos seguidores, e líderes “extraordinários” (transformacionais) que interagem com os seus seguidores, focados nas suas necessidades intrínsecas de ordem superior, consciencializando-os sobre o verdadeiro significado – moral e ético – dos objectivos a atingir, estimulando a criatividade em novas formas pelas quais podem ser alcançados. Burns (1978:19) definiu liderança como “...*inducing followers to act for certain goals that represent the values and the motivations – the wants and the needs, the aspirations and expectations – of both leaders and followers*”. Distinguindo liderança transformacional como aquela que:

“occurs when one or more persons engage with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivations and morality. Their purposes, which might have started out as separate but related, as in the case of transactional leadership, become fused. Power bases are linked not as counterweights but as mutual support for common purpose...”

O paradigma transaccional/transformacional é, segundo Bass (1999), conceptualmente independente do conceito directivo *versus* participativo e dos conceitos que estão subjacentes à teoria das trocas líder-membro (LMX-Leader-member Exchange⁶⁸ ou Vertical

⁶⁸ Ver a este propósito os trabalhos de Deluga, R., (1998), *Leader-member exchange quality and effectiveness ratings: The role of subordinate-supervisor conscientiousness similarity*. Group and Organization Management, 23, 189–216 e de Liden, R., Sparrowe, R., & Wayne, S., (1997), *Leader-member exchange theory: The past and potential for the future*. Research in Personnel and Human Resources Management, 15, 47 – 119.

Dyad Linkage Theory). Esta teoria está baseada na teoria de trocas sociais proposta por Hollander em 1979, que se focaliza na relação diádica entre o líder ou supervisor e os seus subordinados. Procura-se o sucesso organizacional através da criação de relações de proximidade, num círculo restrito (o *in-group*) a quem são dadas mais responsabilidades e mais recursos a troco de um trabalho mais árduo e mais empenho. É um grupo próximo e íntimo da liderança e que “*are more committed to task objectives, and share more administrative duties. They are also expected to be totally committed and loyal to their leader*” (*Ibid.*). Esta relação líder-membro do *in-group* passa por várias fases em que os graus de confiança, lealdade e respeito se desenvolvem até chegar a um último patamar em que, ainda segundo Bass, a LMX já pode ser considerada transformacional, sendo transaccional nos primeiros.

Desde os anos oitenta que o debate académico sobre a natureza e a eficácia da liderança transformacional se mantém aceso, e proporcionando um crescente número de investigações empíricas, que chegaram na última década ao campo educacional. Se para Burns (1978), os estilos transaccional e transformacional se excluía, para Bass (1985) complementa-se. A eficácia é explicada através da dualidade deste tipo de liderança na qual se recompensa o mérito e inspira os colaboradores mediante uma liderança exemplar, visionária e respeitadora. O primeiro tipo de liderança é de natureza transaccional. O segundo é de natureza transformacional. Waldman, Bass & Yammarino (1990) *cit. in* Bass & Steidlmeier (1998) reforçam esta ideia ao referir que:

“The best of leadership is both transformational and transactional. Transformational leadership augments the effectiveness of transactional leadership; it does not replace transactional leadership”.

Como vimos anteriormente, a liderança transaccional é um processo de influência baseado na troca: consoante o nível de desempenho dos colaboradores, assim o líder lhes atribui recompensas – materiais e/ou simbólicas – e oportunidades. Em essência, o líder clarifica o que os colaboradores devem fazer e recompensa-os de acordo com o desempenho.

A liderança transformacional é de natureza distinta. Envolve quatro comportamentos. *Motivação Inspirada* (MI): o líder mostra-se optimista e encorajador, articulando uma visão – “*O que queremos para a escola?*” – ambiciosa mas realista, apelativa e compreensível pelos professores e restante comunidade educativa e na qual estes se revêem, “...*this mission provides meaning by addressing the higher order needs such as personal growth of the followers*”, acrescentam Felfe & Schyns (2002:142). Actuando de modo condizente com a visão, o líder consegue mobilizar as energias das pessoas, inspirando-as e motivando-as, é o comportamento apelidado por Bass (1985) como *Influência Idealizada ou Carisma*⁶⁹, em que o líder dá o exemplo, procurando ser um modelo de conduta. Transmite elevadas expectativas de desempenho aos professores. Confia neles e é exigente. Deste modo, todos se esforçam por cumprir as expectativas do líder e empenham-se na concretização da visão. Promove, entre os professores, a aceitação dos objectivos da equipa/escola. Assim fomenta a cooperação e o empenhamento na concretização desses objectivos, Felfe & Schyns (*Ibid*: 143) complementam quando afirmam “*Followers develop a high degree of admiration and try to emulate these leaders*”. No terceiro comportamento – a *Consideração Individual* (CI) – o líder trata os professores como entidades singulares, e não como parcelas anónimas do sistema. Presta atenção às necessidades de desenvolvimento dos professores, encoraja-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes feedback, delega-lhes responsabilidades. Sobre este comportamento, Felfe & Schyns (2002) referem “*This role involves the ability to recognize individual differences concerning needs for autonomy, encouragement, support, responsibility, structure and instructions*”. No quarto, o *Estímulo Intelectual* (EI), o líder estimula intelectualmente os professores. Induz-lhes a tomada de consciência dos problemas. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo. Impele-os a questionarem as suas assunções e os “*dados adquiridos*”.

⁶⁹ As primeiras conceitualizações da liderança transformacional incluíam carisma, estímulo intelectual e consideração individual. Depois das primeiras investigações, esta teoria foi refinada e passou a incluir um quarto factor, a inspiração motivacional. Mais tarde, depois de algumas críticas que mencionavam que algumas concepções de carisma eram incompatíveis com liderança transformacional, este termo foi substituído por influência idealizada. A necessidade desta substituição advém do facto das anteriores conceitualizações de carisma (ver, por exemplo, House, 1977) não incluírem a necessidade de desenvolvimento dos seguidores, “*Pure Charismatics may find followers’ desire for autonomy a threat to their own leadership and hence intentionally keep followers from developing*” (Avolio & Gibbons, capítulo 10, *apud* Conger & Kanungo, 1988).

“When assumptions can be questioned, problems can be reframed, and tasks are challenging, followers feel stimulated. Creativity and innovations are required and encouraged in a supportive climate”, Argumentam Felfe & Schyns (2002:143). Estes líderes, não incitam à *“yesmania”* e à bajulação, preferindo promover o espírito crítico e o questionamento das *“verdades feitas”*.

Os quatro comportamentos, quando autênticos (e não *“pseudotransformacionais”*⁷⁰ ou *“impostores”*), geram confiança e empenhamento nos colaboradores, os quais transcendem os auto-interesses em prol do grupo ou da organização. Assim, o líder consegue gerar grandes *“transformações”* organizacionais. Por estas razões, é habitual presumir-se que os líderes transformacionais são mais eficazes do que os transaccionais. Todavia, há razões para supor que os líderes mais eficazes são simultaneamente transaccionais e transformacionais. Se o líder adoptar os seis comportamentos referidos, mas não recompensar devidamente o desempenho não poderá contar compreensivelmente com a colaboração dos seus seguidores? Há também razões para presumir que os líderes transformacionais são mais relevantes na fase da fundação da organização e em momentos de grande turbulência na envolvente, ao passo que os transaccionais são mais necessários em períodos de evolução lentos e envolventes estáveis.

Quais as razões por que as pessoas reagem positivamente aos líderes que actuam deste modo? Primeira: quando se sentem respeitadas e reconhecidas pelo seu valor intelectual e emocional, as pessoas reagem reciprocamente com maior empenhamento no trabalho e na organização. Segunda: os líderes que assim actuam libertam as forças e energias positivas dos colaboradores. Criam, assim, ambientes organizacionais repletos de optimismo, resiliência, confiança, alegria e empenhamento. Terceira: quando a organização faculta oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, as pessoas encontram significado no seu trabalho e encaram a função como uma *“vocação”*, e não como um mero

⁷⁰ Bass (1998), ao refutar algumas críticas, argumenta: *“Critics attribute manipulative, deceptive and other such devious behaviors to transformational leaders, authentic or pseudotransformational. Martin and Sims (1956) and Bailey (1988) hold that to succeed, all leaders must be manipulative. But, in fact, it is pseudotransformational leaders who are deceptive and manipulative”*.

"emprego". Como consequência, colocam o seu potencial ao serviço da organização e do trabalho.

O exposto ajuda a compreender como podem ser melhorados os processos de liderança nas nossas escolas. Por isso não se estranha que o termo liderança transformacional apareça cada vez com mais frequência em textos sobre educação. Esta corrente de pensamento provocou, nas últimas duas décadas, uma mudança nos comportamentos de liderança dos directores das escolas de instrucional para transformacional, sobretudo devido à pressão dos movimentos de reestruturação escolar do início dos anos noventa, consubstanciados na maioria dos países por políticas de descentralização⁷¹ e de gestão local com a correspondente maior autonomia⁷² e responsabilização das escolas em relação aos poderes centrais e locais. Arterbury e Hord cit Cotton K., (1991:2) referem vários termos para identificar estes movimentos "*such terms as decentralization, restructuring, sitebased management, school-based management, participatory decision-making, school-based autonomy*". Lewis (1989:173-174) esclarece que "*the name is not as important as the shifts in authority that*

⁷¹ Nos países anglo-saxónicos este movimento ficou principalmente conhecido como SBM, "*School Based Management*" e "*Self-management*".

⁷² Em Portugal, este impulso à autonomia das escolas foi primeiramente consagrado pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro e, segundo Formosinho & Machado (1998:110), "*teve reflexos nas práticas diferenciadas de autonomia que cada escola conseguiu concretizar, muitas vezes induzidas de forma indirecta por mecanismos condicionadores do financiamento de projectos a que se candidatava, e desembocou no desenvolvimento de políticas de territorialização, numa procura de soluções diferenciadas para problemas e contextos diferentes*". Mais recentemente, no âmbito do desenvolvimento da autonomia das escolas, o Ministério da Educação (Despacho Conjunto nº 370/2006 de 3 de Maio dos Ministérios das Finanças e da Educação) designou um grupo de trabalho, coordenado pelo Professor João Formosinho, com o objectivo de elaborar recomendações quanto ao processo de transferência e contratualização de competências e à celebração dos contratos de autonomia já anteriormente referenciados no Capítulo VII do Decreto-Lei 115A/98 de 4 de Maio. Para garantir a celebração destes contratos de autonomia, as escolas têm que evidenciar um conjunto de competências que garantam padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa. O desenvolvimento da avaliação externa dá-se à volta de 5 domínios, dos quais destacamos o 3º: Como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo? E principalmente o 4º: Que lideranças tem a escola e que visão e estratégia está por trás da organização e gestão? De salientar que, finalmente, surge em textos oficiais no nosso país, a referência a liderança, visão e estratégia, motivação e empenho, conceitos que estão associados à liderança transformacional e que encontramos frequentemente em textos e relatórios sobre os sistemas de ensino de outros países. O projecto-piloto abrangeu 24 escolas e agrupamentos no ano lectivo 2005/2006, a IGE deu continuidade ao processo de avaliação externa de escolas tendo procedido à avaliação de 100 escolas e agrupamento no presente ano lectivo. No ano lectivo 2007/2008, este processo poderá abranger até 350 escolas e agrupamentos de escolas.

are taking place....No matter what the term...the school takes centre stage in today's education reform scene."

Com efeito, em todo o mundo, a maior autonomia das escolas tem colocado maiores exigências aos seus líderes e gestores e, como afirmam Davies & Ellison (2001), *"As a result of this, it is now more important than ever that school leaders and school managers develop the skills which will enable them to manage their new responsibilities effectively"*. Também Formosinho & Machado (1998:117), referindo-se à situação nacional, afirmam:

"Neste sentido, torna-se relevante a formação especializada adquirida pelos gestores para o desempenho de cargos nas escolas. Mas, por si só, a qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, venha ela da posse de habilitação específica ou de experiência no exercício dos cargos (Decreto-Lei nº115A/98, art.º 19º, nº 4), torna-se insuficiente para romper com a lógica burocrático-administrativa, se não estiver aliada a uma vontade forte de quotidianamente renovar o compromisso assumido com uma agenda de tipo descentralizador e autonómico".

Precisamente porque os sistemas educativos têm vindo a sofrer grandes mudanças, enormes modificações, sobretudo na relação de trabalho dos professores e mesmo no modo de estes o prestarem⁷³, a liderança transformacional é hoje o modelo considerado mais adequado para a liderança das escolas. Cheng (2002:53) in Bush & Bell (2003) salienta que este modelo de liderança é mais importante e necessário:

"...when there is a paradigm shift in education in a new era of globalization, information technology and a knowledge-based economy, educational leaders inevitably need to play a key role as

⁷³ Lembramos o que se passa hoje no nosso país: os professores passam mais tempo na escola, quer em tarefas lectivas quer em actividades extra lectivas; foi aprovado o novo Estatuto da Carreira Docente; a progressão faz-se por mérito, etc.

transformational leaders to facilitate paradigm shifts in learning, teaching and curriculum, transform various contextual constraints and create opportunities for new development for their institutions, students and staff”.

A maior parte dos autores sugerem, de facto, que a liderança transformacional é o estilo de liderança apropriado para “*unstable and uncertain times*”. Esta liderança, segundo Mitchell & Tucker, (1992:32) *cit. in* Stoll & Fink (2003:106):

“arises when leaders are more concerned about gaining overall cooperation and energetic participation from organization members than they are in getting particular tasks performed... effective leadership requires an approach that transforms feelings, attitudes, and beliefs of their followers...Transformational leaders are ‘people oriented’; rather than focus on tasks and performance, they build relationships and help followers develop goals and identify strategies for their accomplishment.”

A liderança transformacional, ao contrário da transaccional, advoga que os seus seguidores sejam também líderes. Motiva os professores para que façam mais e melhor do que o esperado, consciencializa da importância e valor dos processos e produtos desejados, promove a superação dos interesses pessoais imediatos em benefício da escola, eleva o nível de confiança e amplia as necessidades dos professores. Mas o que pode significar isto para os nossos directores escolares? Implica não exercer a liderança que deles se espera no campo institucional? Não, muito pelo contrário. Primeiro, porque o desenvolvimento da liderança institucional depende da compreensão das características das “*organizações educativas*” – que já tivemos ocasião de abordar – e da sua inter-relação com o ambiente e, segundo, pela desejável e significativa presença dos professores, também como actores de lideranças, que requerem por sua vez orientações estratégicas e liderança, assim como todos os membros da comunidade escolar. A novidade nesta nova concepção, é que se peça aos

professores a sua válida e necessária contribuição à instituição escolar, através do exercício da sua própria liderança.

Bennis (2001) *cit in* Bass *et al* (2003) corrobora o que atrás referimos ao afirmar:

“The pace of change confronting organizations today has resulted in calls for more adaptive, flexible leadership. Adaptive leaders work more effectively in rapidly changing environments by helping to make sense of the challenges confronted by both leaders and followers and then appropriately responding to those challenges. Adaptive leaders work with their followers to generate creative solutions to complex problems, while also developing them to handle a broader range of leadership responsibilities”.

A emergência da liderança transformacional depende em parte do contexto em que os líderes e os seguidores interagem. Por exemplo, Bass (1985:154) argumenta que: *“transformational leadership is more likely to reflect social values and to emerge in times of distress and change while transactional leadership is more likely to be observed in a well-ordered society”.*

Igualmente, Gunter (2001:69), salienta:

“Transformational leadership is about building a unified common interest in which motivation is underpinned by ‘attempts to elevate members’ self-centred attitudes, values and beliefs to higher, altruistic attitudes, values and beliefs”.

Leithwood *et al.* (1999:9) acrescentam: *“(...) as parts of this category are writings about charismatic, visionary; cultural and empowering concepts of leadership”.* Os textos a que Leithwood se refere são os de Bass⁷⁴ e Avolio⁷⁵ (1994) que definiram a liderança

transformacional como aquela que inclui carisma ou influência idealizada e uma motivação inspirativa. Esta liderança transformadora enfatiza o esforço de cooperação e colaboração de toda a comunidade escolar, de maneira que o papel do líder será o de orientador. Neste sentido é mais uma autoridade moral do que uma autoridade directa. Igualmente Lewin & Regine (2000:27, *cit.* Fullan, 2001:58), demonstraram que há um novo estilo de liderança que se centra nas pessoas e nas relações, como algo essencial para obter resultados sustentados. A liderança deve criar condições necessárias à fusão, entre o desenvolvimento individual e organizacional, criando para isso, mecanismos adequados à partilha e recompensa dos profissionais que partilham; valores e ideias, esforços individuais e tarefas, articulando-as em torno de projectos educacionais comuns (Fullan, 2001:60). A evidência dos efeitos da liderança transformacional nas escolas, segundo Leithwood, é “*uniformly positive*”. Sergiovanni sugere que os resultados escolares dos alunos pode ser “*remarkably improved*” por esta liderança. Sagor (1992:13-18) chegou à conclusão que as escolas que promovem uma cultura de mudança “*conducive to school success had a transformational leader as a principal*”. Pesquisas efectuadas por Leithwood (1994) comprovaram que há suporte empírico para o modelo de liderança transformacional, referindo-se a sete estudos efectuados, afirma:

“Transformational leadership practices, considered as a composite construct, had significant direct and indirect effects on progress with school-restructuring initiatives and teacher-perceived student’s outcomes”. (Ibid: 506)

Ainda em relação aos estudos de liderança transformacional em instituições educativas, Leithwood & Jantz (2005:40) *in Davies ed.* (2005) referem:

“Although relatively modest in size, the body of empirical evidence about the effects of transformational leadership in school contexts

⁷⁴ Bernard Bass é Professor Emeritus de Organizational Behavior na Binghamton University de Nova Iorque, Estados Unidos.

⁷⁵ Bruce J. Avolio é Clifton Chair em Liderança na University Nebraska Lincoln, Director do Gallup Leadership Institute e Senior Research Scientist na Gallup Organization.

attests to its suitability in schools faced with significant challenges for change and greater accountability”.

Apesar da concordância entre os vários autores sobre os resultados deste tipo de liderança, Leithwood & Jantzi (2000) observam que *“despite (or perhaps as a result of) over four decades of work in the field, the literature of educational leadership offers no single conception of the processes that constitute transformational leadership”.*

Chirichello (1999) cit in Bush (2003:77) *“it may also be criticized as being a vehicle for control over teachers and more likely to be accepted by the leader than the led”.*

Algumas análises têm ido no sentido de que a liderança transformacional, como liderança carismática pode criar expectativas que não pode depois satisfazer facilmente. Max Weber (1958) explicou esta ideia do seguinte modo:

The charismatic leader gains and maintains authority solely by proving his strength in life. If he wants to be a prophet, he must perform miracles; if he wants to be a war lord, he must perform heroic deeds. Above all, however, his divine mission must “prove” itself in that those who faithfully surrender to him must fare well. If they do not fare well, he is obviously not the master sent by the gods.

A par do desenvolvimento deste novo paradigma de dois factores – transaccional/transformacional –, surgiram algumas abordagens para a liderança das escolas que dele derivam, das quais destacamos as seguintes: a liderança *“invitational”*; a facilitadora; a *“sustainable”* e a distribuída.

4.3.6.2 Liderança “Invitational”

O modelo “*Convidacional ou Persuasivo*”⁷⁶ de liderança apresentado pelos professores Stoll e Fink (1996) constrói-se a partir de 4 premissas básicas: *optimismo* – o potencial de crescimento e desenvolvimento das pessoas é ilimitado, “*People need to be affirmed of their present worth and, under the right circumstances, can realize their potential*”, argumentam estes professores (*Ibid*:109). Cada um escolhe o seu próprio caminho, mas o trabalho do líder escolar é manter e fomentar expectativas altas no pessoal docente; *respeito* – os líderes devem respeitar a individualidade de cada ser humano. “*This respect is manifested in such behaviours as civility, politeness, courtesy and caring*” (*Ibid.*). Devendo estimular também a confrontação de opiniões e a discussão construtiva; *Confiança*, “*Since humans are interdependent, trust becomes ‘the highest form of human motivations’*” (Covey 1989:178 cit Stoll & Fink, 1996), o líder da escola deve confiar nos seus professores e funcionários, acreditar que são capazes, válidos e responsáveis. Por seu lado, os líderes, através das suas relações, políticas e práticas, devem comportar-se com integridade e, finalmente, intencionalidade, “*Invitational leaders operate from a purposefully invitational stance. Their actions are intentionally supportive, caring and encouraging*” (*ibid.*). Isto não quer dizer que o apoio, cuidado e compromisso sejam meros instrumentos de conveniência ou sirvam para manipular os professores. Os líderes “*Convidacionais ou persuasivos*” promovem políticas, práticas educativas, programas e estruturas baseadas nos princípios de apoio, ajuda e estímulo. Segundo os mesmos autores, para mobilizar os professores e os outros elementos da comunidade educativa os líderes “*convidacionais*” têm que: “*(...) first invite themselves, physically, intellectually, socially, emotionally and spiritually*”. Novak (2005) in Davies *edt.* (2005:59) conclui:

“In schools, everything we do matters, and every way we do things matters. What we say to ourselves about education matters. How we treat others matters. What we teach and learn matters. How we work

⁷⁶ Tradução nossa.

together matters. What type of society we are creating matters. Dealing with all these is what invitational leadership is about”.

4.3.6.3 Liderança “Facilitative”

A ideia principal que define a liderança facilitadora é a de que o poder e a influência se exercem através dos outros e não sobre eles, “*Facilitative power is based on mutuality and synergy, and it flows in multiple directions*”, referem Dunlap & Goldman (1990) cit Lashway (1995). Desta maneira é possível defini-la como o conjunto de comportamentos que favorecem a capacidade colectiva de uma escola se adaptar, resolver os seus problemas e melhorar os seus resultados (Conley & Goldman, 1994 cit Lashwy, 1995). “*The key word is collective; the facilitative leader’s role is to foster the involvement of employees at all levels*”, salientam os mesmos autores. Mais uma vez, Dunlap & Goldman (1990) cit Lashway (1995) ajudam-nos quando referem que as escolas são arenas especialmente apropriadas para este tipo de liderança porque:

“Teaching requires autonomy and discretion, not standardized formulas. Teachers cannot succeed just by imposing mandates on students; rather, they have to work indirectly, creating conditions under which students will learn. Principals control learning even less directly; they have to create environments in which teachers can work effectively.”

As estratégias utilizadas para implementar a “*Facilitative Leadership*” são, segundo Conley & Goldman: prever a limitação de recursos; constituir equipas, proporcionar *feed-back*, coordenar e gerir conflitos, criar redes de comunicação, praticar políticas de colaboração e definir a sua visão e missão para a escola. Para facilitar e maximizar as contribuições de todos, os líderes facilitadores exercitam a contenção e a discrição, medindo cuidadosamente as suas acções. A sua discrição ajuda-os a evitar o síndrome do “*líder heróico e estóico*”

descrito por Roger Martin (2002) citado por Fullan (2003), no seu livro *“The Responsibility Virus”*:

“When leaders assume ‘heroic’ responsibility for making the critical choices facing their organizations, when their reaction to problems is to go alone, work harder, do more, to be more heroic still, with no collaboration and sharing of the leadership burden, their ‘heroism’ is often their undoing”.

Apesar da ênfase colocada na colegiabilidade, a facilitação na delegação de poder não recai sobre mecanismos formais, mas sim na estrutura facilitadora que propícia um ambiente favorável para que todos os membros da comunidade educativa possam participar. Este processo funciona através da negociação e da comunicação: *“Unlike delegation, where administrators unilaterally assign tasks to subordinates, in a facilitative environment, anyone can initiate a task and recruit anyone else to participate”* (Lashway, 1995).

Blase & Blase cit Lashway, 1995, fornecem-nos um depoimento de um professor que retrata fielmente o clima facilitador na sua escola:

“The principal always felt we could handle problems and solve them! We, in turn, felt we could solve problems of the school. We felt in control, part of the school. We were always thinking of improving our school. We acted on problems and solved them without concerning the principal”.

4.3.6.4 Liderança “Sustainable”

Outra proposta recente, defendida por Andy Hargreaves⁷⁷ e Dean Fink⁷⁸, é o conceito de “*Sustainable Leadership*”. Estes professores definem assim esta nova perspectiva:

Sustainable leadership matters, spreads and lasts. It is a shared responsibility, that does not unduly deplete human or financial resources, and that cares for and avoids exerting negative damage on the surrounding educational and community environment. Sustainable leadership has an activist engagement with the forces that affect it, and builds an educational environment of organizational diversity that promotes cross-fertilization of good ideas and successful practices in communities of shared learning and development.

Estes autores apresentam sete princípios, nos quais baseiam o seu modelo. A liderança sustentável gera e mantém uma aprendizagem sustentável; assegura o êxito no tempo já que “*they are not fleeting changes that depend on exemplary leader’s efforts and that disappear when leaders have left*”; apoia a liderança de outros, nesse sentido, é também distribuída, “*the promise of sustainable success in education lies in creating cultures of distributed leadership throughout the school community*”; é socialmente justa porque “*benefits all students and schools*”; desenvolve, mais do que utiliza, os recursos humanos e materiais; promove a diversidade e a capacidade do meio e compromete-se activamente com o mesmo, “*...cultivate and re-create an educational environment or ecosystem that as the capacity to stimulate ongoing improvement on a broad front*” (Ibid.). Capra (1997) cit Hargreaves & Fink (1995) afirmam:

⁷⁷ Andy Hargreaves é Thomas More Chair na Lynch School of Education do Boston College nos Estados Unidos.

⁷⁸ Dean Fink é investigador do International Centre for Educational Change do Ontario Institute for Studies in Education na Universidade de Ontário, no Canadá.

“Promoters of sustainability cultivate and recreate an environment that has the capacity to stimulate continuous improvement on a broad front. They enable people to adapt to and prosper in their increasingly complex environment by learning from one another’s diverse practices.”

Em educação, o princípio da sustentabilidade é construir algo que possa ser, em si, sustentável. Sustentar significa alimentar, nutrir. A aprendizagem sustentável é a verdadeira aprendizagem – a que fica; que dura –, e a que é significativa:

“Sustaining learning is therefore learning that matters, that lasts and that engages students intellectually, socially and emotionally. It is not achievement results, but the learning behind them that matters most. The prime responsibility of all educational leaders is to sustain learning” (Glickman 2002; Stoll, Fink & Earl, 2003 cit Hargreaves & Fink, 2003).

4.3.6.5 Liderança “Distributed”

Há um crescente reconhecimento de que a liderança escolar não se limita aos directores mas que se encontra dispersa e “*distribuída*” por outros membros nas organizações escolares. A liderança distribuída é um dos novos modelos conceptuais para analisar e enfrentar a liderança nas escolas. Supõe muito mais do que uma simples distribuição de tarefas, significa uma mudança da cultura das escolas. Uma cultura que implique o compromisso e a implicação de todos os membros da comunidade escolar na organização, no funcionamento e na gestão das escolas. Spillanne⁷⁹, 2006, menciona: *“The leadership practice aspect moves the focus from aggregating the actions of individual leaders to the interactions among leaders, followers, and their situation”*. Desta maneira, a liderança aproveita as capacidades de todos, em prol de uma causa comum, e manifesta-se em todos os níveis. Esta perspectiva

⁷⁹ James Spillanne é “Principal Investigator” e responsável pelo estudo de investigação sobre liderança distribuída da School of Education & Social Policy da Northwestern University no Illinois, Estados Unidos. Para acesso aos “papers” produzidos, consultar <http://www.sesp.northwestern.edu/dls/publications/papers/>

de liderança distribuída “*incorporates the activities of multiple groups of individuals in a school who work at guiding and mobilizing staff in the instructional change process*” (Spilanne *et al.*, 2001:13).

Esta perspectiva de liderança supõe uma profunda redefinição do papel dos directores escolares que, no lugar de serem meros gestores burocráticos, devem passar a ser agentes de mudança que aproveitam as capacidades e os conhecimentos de todos os membros da comunidade educativa, colocando-os ao serviço de uma missão comum. Este exercício de governo das escolas como liderança, implica que esta seja posta em prática de uma forma distribuída, mais democrática, dispersa no conjunto da organização, em vez de ser algo exclusivo dos líderes formais (Conselho Executivo), Harris (2005:165), *in Davies ed.* (2005), complementa dizendo:

“Distributed leadership therefore, means multiple sources of guidance and direction, following the contours of expertise in an organization, made coherent through a common culture. It focuses how leadership practice is distributed among formal and informal leaders”

Implica também, um esbatimento das fronteiras da liderança que se reparte pelos professores e demais elementos da comunidade educativa. Harris (*Ibid.*: 165) reafirma, “*Engaging many people in leadership activity is at the core of distributed leadership in action*”. Esta partilha é acompanhada de uma formação baseada na escola impulsionada pelos seus directores, favorecendo o desenvolvimento profissional e um maior envolvimento de todos, criando uma visão compartilhada de escola.

Gronn (2003:679) faz a distinção entre duas formas de liderança distribuída – aditiva e holística. A forma aditiva de liderança distribuída está sobretudo relacionada com a “*dispersão*” de tarefas de liderança entre os professores e outros profissionais na escola. A forma holística está focalizada principalmente na “*interdependência*” entre os que sobre eles recaíram essas tarefas de liderança. Gronn (2003) concretiza:

“Taken together, additive and holistic forms of distributed leadership assume a high degree of involvement in the process of leadership and the mutual interdependence of those undertaking the leading”.

Com a liderança distribuída gera-se um incremento da capacidade da escola em resolver os seus problemas. Uma escola desenvolve-se quando os processos de ensino e aprendizagem são otimizados favorecendo o sucesso dos seus alunos, reunindo o trabalho específico em sala de aula e o trabalho conjunto de melhoria da escola. Trabalho este que depende da implicação de todos os que nela trabalham. Spillane *et al.* (2001), salienta também este aspecto – *“Distributed leadership incorporates the activities of many individuals in a school who work at mobilizing and guiding other teachers in the process of instructional change”*. O trabalho dos conselhos executivos e dos seus presidentes consiste em identificar e estabelecer acordos e metas desejáveis e exequíveis, estimulando e desenvolvendo um clima de colaboração, abertura e confiança, evitando lógicas de competição e rivalidades entre grupos.

Pressupõe também mais profissionalismo, principalmente por parte daqueles que assumem funções de liderança nas suas áreas e âmbitos. A liderança começa a ver-se cada vez menos com de um indivíduo ou dum órgão e mais como de uma comunidade *“like a social phenomenon rather than a set of individual characteristics, traits or competencies”*. Nesta perspectiva, a principal tarefa do PCE/director é desenvolver a capacidade de liderança dos demais, estimulando o seu talento e motivação.

Esta proposta preconiza o aproveitamento dos conhecimentos, aptidões, capacidades, e o esforço e entusiasmo de toda a comunidade escolar. A liderança distribuída não consiste em delegar ou distribuir, desde um cargo ou órgão superior na hierarquia (PCE ou CE), tarefas e responsabilidades. Consiste em distribuir *“verdadeira liderança”*, de acordo com as capacidades de cada um, dependendo do tipo de problemas a enfrentar.

Gunter *et al.*, (2001) defendem que o compromisso retórico com a liderança *“distribuída”* necessita ser acompanhada por ações que capacitem os professores a tornarem-se líderes

mais do que simplesmente serem executantes de decisões tomadas por outros na hierarquia: distribuir ou partilhar liderança é, muitas vezes, apresentado como uma solução para as organizações escolares... (mas) a realidade é que muitas vezes, não passa de um expediente para fazer mover para baixo as tarefas de execução...os professores recusam-se a aceitar o papel de meros executores e seguidores que lhes é apresentado actualmente nos textos de política educativa (pp. 26-28)

De facto, no caso específico das escolas, é frequente e desejável haver uma liderança múltipla dos professores, à margem da posição formal ocupada, porque a liderança abarca um conjunto de funções que podem ser desempenhadas por diferentes pessoas em diferentes papéis através de todo o tecido escolar. Como Elmore (2004:14 *cit. in* Harris, 2003) assinala:

“In a knowledge-intensive enterprise like teaching and learning there is no way to perform these complex tasks without widely distributing the responsibility for leadership among roles in the organization”.

Os líderes de uma escola são as pessoas que fornecem directivas e exercem influência para atingir as finalidades da escola. No entanto, há em todas as escolas professores que apoiam e ajudam outros professores; que são geradores de novas ideias e projectos; que constroem materiais pedagógicos inovadores; que tomam (ao seu nível) decisões administrativas e de gestão e que se responsabilizam por projectos particulares, actuando como catalizadores para a melhoria das escolas. Em diversos estudos (nomeadamente os de Leithwood), chegou-se à conclusão que se obtêm melhores resultados nas escolas em que as respectivas direcções concedem autonomia aos professores, a tomada de decisões realiza-se de modo colegial e, além disso, se dedica mais tempo a planificar e desenvolver as grandes finalidades das escolas, fomentando a participação de todos.

Esta é uma proposta de liderança muito recente e interessante para reflexão, sugestiva e algo provocadora, que necessita ser tida em conta pelos nossos directores escolares e responsáveis pela administração da educação. É tão recente, que alguns autores salientam a ausência de pesquisas empíricas sobre a sua eficácia, nomeadamente sobre os seus

resultados ao nível do sucesso educativo dos alunos. Harris (2005) in Davies *edt.* (2005), chama a atenção para isso mesmo:

“However, there is an absence of empirical evidence about distributed leadership practice... Despite the widespread and growing enthusiasm for distributed leadership within the research community, specific empirical evidence about the phenomenon is less forthcoming”

Do mesmo modo, Bennet *et al.* (2000:2) citados por Harris (2005) in Davies *edt.* (2005), salientam este aspecto:

“there were almost no empirical studies of distributed leadership in action, although we found some empirical studies that related to the various interpretations we explored. In particular, there are no empirical data on the effectiveness of distributed leadership, in terms of pupil or student achievement”

O interessante texto publicado na Harvard Business Review⁸⁰ de Fevereiro de 2007 por quatro professores da Sloan School do Massachusetts Institute of Technology (MIT) dos quais destacamos a professora Deborah Ancona⁸¹ vem comprovar a validade e a actualidade desta concepção de liderança. Trata-se de um artigo sugestivamente intitulado *“The Praise of the Incomplete Leader”*. O texto procura desmascarar o mito do líder todo-poderoso que ainda vigora na gestão contemporânea e substituí-lo pela noção de liderança distribuída. Esta ideia remete para o reconhecimento pelos líderes de que todos os seres humanos são incompletos: *“No leader is perfect. The best ones don’t try to be—they concentrate on honing their strengths and find others who can make up for their limitations”*. Assim, a competência maior dos bons líderes é rodearem-se de pessoas que supram as suas limitações.

⁸⁰ Disponível em <http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu/b02/en>

⁸¹ Deborah Ancona é Professora de Gestão na Sloan School of Management do MIT e directora do Leadership Center do MIT em Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.

Como evidenciámos atrás, esta é uma proposta que implica uma mudança na cultura das escolas, e do conjunto do sistema educativo, que deve afectar, não só estas, como também a formação inicial e contínua dos professores e a formação especializada para directores escolares.

4.3.6.6 Liderança “Level 5”

“Não temos escolas óptimas, principalmente porque temos boas escolas. Não temos um governo excelente, sobretudo porque temos um bom governo. Poucas pessoas vivem vidas óptimas, em grande parte porque é mais fácil construir uma vida boa... A grande maioria das empresas não se torna excelente, só porque já é bastante boa – e este é o seu principal problema”.

(Collins, 2001:19)

Um dos contributos mais recentes e também mais frutuosos para a compreensão da relação entre liderança e o elevado desempenho organizacional foi proporcionado por Collins. O autor colocou-se a questão de saber o que catapulta as organizações de bons para excelentes desempenhos, e publicou a sua resposta no livro *“De Bom a Excelente”*, publicado recentemente no nosso país. Uma investigação de cinco anos sugeriu que *“Os líderes transformacionais mais poderosos possuem uma mistura paradoxal de humildade pessoal e vontade profissional. São tímidos e impetuosos. Reservados e corajosos”*. Emerge no modelo de Collins a necessidade de conciliar duas vertentes: a tenacidade e a energia necessárias para trabalhar em ambientes competitivos e exigentes e a maturidade emocional, a consciência das forças e fraquezas próprias, a ponderação. A tese do autor é a de que existe uma hierarquia de capacidades de liderança – sendo necessário deter as de nível cinco (ver Quadro 17) para estimular elevados desempenhos organizacionais. Os líderes que alcançam este patamar denotam as seguintes características: São modestos e evitam a adulação; denotam tenacidade e vincada determinação – é sobre elas que assentam os processos motivacionais dos colaboradores, e não sobre imagens carismáticas reverentes;

canalizam a ambição e os esforços para a organização – e não para a grandiosidade pessoal; para aferirem as responsabilidades pelos fracassos, olham-se ao espelho, e não pela janela. Assumem os erros – em vez de procurarem bodes expiatórios; são decididos na ânsia de produzirem os melhores resultados a longo prazo. Buscam desempenhos duradouros excelentes e para aferirem as responsabilidades pelos sucessos, olham para os outros, e não reclamam a atenção para si próprios. Esta lógica coaduna-se com diversas orientações facultadas por outras investigações: as que fazem a apologia da motivação para o poder social, as que sugerem a pertinência dos auto-sacrifícios, assim como as que recomendam cautela em torno dos líderes pseudo-transformacionais que já tivemos oportunidade de referenciar neste trabalho. Está-se, por conseguinte, perante dados reveladores de que serão provavelmente fracos os caminhos das organizações onde imperam os líderes narcisistas, os que se descartam dos erros da unidade organizacional e se apoderam dos sucessos, os que canalizam a vontade e a influência para o auto-engrandecimento e não para o benefício da organização e dos seus colaboradores.

Quadro 17 – Hierarquia de Cinco Níveis de Liderança

Nível	Tipo	Descrição
5	Líder de Nível 5	Promove desempenhos duradouramente excelentes combinando humildade com determinação
4	Líder Eficaz	Impele o grupo para elevados desempenhos, suscitando elevado empenhamento das pessoas numa visão clara e apelativa
3	Gestor competente	Organiza as pessoas e os recursos com o fito na sua eficaz e eficiente gestão
2	Eficaz membro de equipa	Contribui para o alcance dos objectivos da equipa; trabalha eficazmente com as outras pessoas
1	Indivíduo muito capaz	Faz contributos importantes através do seu talento, conhecimentos, competências e bons hábitos de trabalho

Fonte: Collins J., (2001) “*De Bom a Excelente*”.

Apesar do estudo de Collins ser sobre o sucesso financeiro de empresas norte-americanas, Fullan (2003:8) salienta, *“Collins’s findings about leadership are germane to our interest in what it would take to develop great schools”*. Este autor refere na mesma obra que é muito fácil encontrar directores escolares que se posicionam nos três primeiros níveis definidos por Collins, sendo mais raros o que se podem enquadrar no quarto nível. Apesar de considerar estes, bons líderes, não os considera excelentes porque:

“...they do not help change the system. Even Level 4, the principal who turns around the failing school and obtains substantial gains in literacy and mathematics, is not building enduring greatness. He or she improves the context but does not change it” (Fullan, 2003:10).

“The principals we need are Level 5 leaders”, conclui Fullan.

4.3.7 Liderança e (In)Satisfação dos Professores

“The success of schools fundamentally depends on teachers’ willingness to go above and beyond the call of duty”

(Somech, 2007)

“The problem of work motivation among teachers is an important one, first from the standpoint of the teachers themselves and, second, because of its effects on students’ motivation”

(Lens, 1994)

Sendo indiscutível que os professores são um dos grupos profissionais mais importantes para o futuro do nosso país, é preocupante constatar que muitos deles estejam insatisfeitos com as suas carreiras e condições de trabalho, tendo-se tornado moda falar de “*mal-estar*” docente nas últimas duas décadas. Mas o que é o mal-estar docente e quais as suas origens? Esteve (1992), definiu-o como o conjunto de efeitos permanentes de carácter negativo que vão afectando a personalidade dos professores em virtude das condições psico-sociais em que estes exercem a sua profissão.

De facto, hoje em dia, os problemas que envolvem a profissão docente são inúmeros: da indisciplina dos alunos nas aulas; à violência nas escolas; do trabalho intenso que envolve o “ser professor”; à desvalorização social da profissão. Actualmente, também as exigências e expectativas sociais em torno da profissão docente sofreram um aumento significativo, quer em número quer em complexidade. A sociedade contemporânea exige, por um lado, que o professor seja um educador, um orientador (Moreno, 1998), um amigo e companheiro, que dê apoio ao desenvolvimento do aluno (Esteve, 1991), que ensine, eduque e seja pai, mãe e família e que contribua para a segurança física e psicológica dos alunos (Carvalho, 1997).

No entanto, este problema não afecta apenas os professores portugueses, um pouco por todo o mundo, os professores têm vindo a revelar um mal-estar cada vez maior. Na maioria dos estudos efectuados, esse sentimento é relacionado com vários factores, entre eles a

insatisfação com as condições em que se exerce a profissão e com os fracos resultados obtidos em relação ao grande investimento pessoal e profissional de cada um.

Beer & Beer (1992) realizaram um estudo nos Estados Unidos em que referem que *“The mean CES-D⁸² (Depression Scale) score of a sample of 75 Los Angeles teachers was 15.6, a value about twice the mean score”*.

De acordo com uma sondagem realizada pelo Snes-FSU, principal sindicato francês do secundário, cerca de metade dos professores franceses afirma que o ritmo de trabalho e o barulho são as principais causas do cansaço na profissão, com 17 por cento a afirmar ter dificuldades permanentes em recuperar fisicamente após um dia de trabalho. No Reino Unido, o elevado abandono da docência é uma realidade realçada por Hirsch (2002):

“Teacher dissatisfaction is evident in statistics that show half of all new teachers leave the field in three years. Feeling non-support from colleagues and administrators, isolated, and disempowered to change their situations. To increase teacher job satisfaction, school administrators and policy makers need to enhance teacher empowerment and support”

Retornando à realidade portuguesa, Jesus (1998) chama a atenção para o maior grau de mal-estar e desmotivação dos nossos professores, comparativamente a professores de outros países, tendo por base investigações realizadas:

“Esta situação torna-se ainda mais relevante se tivermos em consideração a imprescindibilidade da motivação dos professores para a motivação dos seus alunos, para a qualidade do ensino, para a concretização dos processos de reforma do Sistema Educativo e

⁸² CES-D Assessment The CES-D has been widely used to assess the level of depressed mood. The total score of CES-D shows the number of depressive symptoms. It also shows how bad these symptoms are. There are four sub-scales in CES-D. They include depressed affect, positive affect, somatic signs, and interpersonal distress. Based on the score of the sub-scales, we can find out what is the major problem that bothers the person.

para o desenvolvimento pessoal e profissional do próprio professor”(op cit:13).

Estudos levados a cabo por Prick (1989, *cit. in* Jesus, 1998) e Pinto *et al.* (2003) com professores de vários países da Europa concluíram também que, de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional.

Trigo-Santos (1996) chama a atenção para o facto de nos Estados Unidos e no Reino Unido, os professores que sofrem problemas de desgaste tenderem a deixar a profissão; e alerta para o facto de, em Portugal, a probabilidade ser de que esse grupo de professores permaneça nas escolas a leccionar dia-a-dia, anos a fio, desgastados, desmotivados, desgastando e desmotivando. Como referem Seidman & Zager *cit. in* Cordeiro-Alves, 1991, o desgaste docente surge como um perigo para as próprias escolas, no sentido de que é um fenómeno dotado de característica epidémicas que tende a acontecer por contágio.

Os relatórios dos anos 2000 e 2003 do programa PISA (Programme for International Student Assessment) mostraram, por um lado, a debilidade do sistema de ensino português e, por outro, realçaram o bom desempenho do sistema finlandês. Não se estranha portanto, que num relatório da autoria de Frassineli (2006)⁸³ sobre as reformas no sistema de ensino deste país se refira:

“The basic respect for education and teachers extends to students and Finnish classroom are calm, orderly places for students to work (Simola, 2005). This social trust and respect for teachers in general enables true learning to occur without the distractions of disobedience and extraordinary efforts to discipline. Teacher satisfaction, status, and professionalism have contributed to the level

⁸³ Disponível no sítio Internet da Universidade do Michigan, Estados Unidos – <http://www.msu.edu/user/frassine/EAD845%20-%20Educational%20Reform%20in%20Finland.pdf>

at which teaching can be translated into learning. Success in educational reform necessitates a willing learner”.

Quanto aos quadros teóricos explicativos dos factores e mecanismos subjacentes à satisfação profissional dos professores parece importante referir que as teorias que se têm mobilizado aparecem na verdade como referentes à motivação humana. O aprofundamento dos estudos sobre a liderança tem vindo a mostrar cada vez mais como este conceito se cruza e se entrelaça com o de motivação, a ponto de não se poder falar de um sem falar do outro.

Burns (1978), quando introduziu o conceito de liderança transformacional referia já os aspectos motivacionais, mencionando que este tipo de liderança ocorre “... *when one or more persons engage with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivations and morality*”.

Neste novo paradigma de liderança há uma visão melhorada da personalidade e do potencial humano. Decisivo para esta visão foi o crescente protagonismo da psicologia humanista com a sua preocupação pelo indivíduo enquanto elemento plenamente funcional. O trabalho pioneiro de Maslow foi fundamental, ao estabelecer a sua teoria de uma hierarquia de necessidades e o conceito de auto-realização na sua obra *Motivation and Personality* (1970). Carl Rogers – outro eminente pensador – pegou no conceito de auto-realização de Maslow como vértice da hierarquia de necessidades e enquadrou-o num contexto mais amplo:

“A mola impulsionadora da criatividade parece coincidir com aquela tendência que verificamos plenamente como a força curativa na psicoterapia – a tendência para a realização e transformação das nossas potencialidades humanas. Com isto refiro-me à tendência direccional que é evidente em toda a vida humana e orgânica (o desejo de expandir, ampliar, desenvolver, amadurecer), a tendência para expressar e activar todas as capacidades do organismo ou do eu. Esta tendência pode ficar totalmente soterrada sob inúmeras camadas de defesas psicológicas incrustadas ou escondidas por trás

de fachadas elaboradas que apenas servem para negar a nossa existência; com base na minha experiência acredito, porém, na sua existência latente em cada indivíduo, aguardando as condições adequadas para ser libertada e expressa”.

Um dos desenvolvimentos mais entusiasmantes na teoria e prática administrativas e de liderança deriva da forma como a noção de auto-realização é actualmente reconhecida nas organizações e o novo enfoque dedicado aos processos necessários para melhorar a capacidade e potencial humanos – ou seja, para criar as condições adequadas à activação de tendências de realização em todos os indivíduos, seja em famílias, escolas, empresas ou sociedade como um todo.

Riches & Morgan (1889:1), *cit in* Bush & West-Burnham (2003), corroboram as nossas afirmações ao dizerem:

“Of all the resources at the disposal of a person or organization it is only people who can grow and develop and be motivated to achieve certain desired ends. The attaining of targets for the organizations is in their hands...”

Apesar da motivação ser *“probably the most confused, confusing and poorly developed concept in organizational psychology”* (Smith *et. al.* 1990 *cit. in* Bush & West-Burnham, 2003), existem actualmente mais de trinta teorias sobre motivação, algumas das quais em contradição com as outras.

Robert White introduziu o termo *“motivação intrínseca”* há pouco mais de 40 anos e foi só nas últimas décadas que surgiram trabalhos importantes que têm suscitado um crescente debate (Cameron, 2001; Deci, Koestner, & Ryan, 2001; Deci, Ryan, & Koestner, 2001).

As teorias mais conhecidas são a teoria da motivação-higiene de Herzberg, a de hierarquia de necessidades de Maslow já anteriormente referida e a teoria dos dois factores de McGregor.

O conhecimento aportado por estas teorias ajuda-nos na identificação dos factores motivacionais e é um importante ponto de partida para a selecção de estilos de liderança apropriados. Este processo implica uma compreensão sensível das necessidades e aspirações dos professores e restante pessoal. Estas provavelmente serão complexas e difíceis de definir explicitamente. Cada pessoa terá provavelmente um padrão diferente de necessidades e aspirações, reagindo de maneira diversa no mesmo contexto e aos mesmos estímulos. Stoll & Fink (2003:108) ilustram as dificuldades dos líderes, ao afirmarem:

“A leader can create a context in which a person is inclined to act in preferred ways, but – from the perceptual point of view – cannot motivate someone, any more than one can oblige love or any other human emotion. When a person says, I am angry, or depressed, or exhilarated, or motivated, that person has chosen that response to a situation or context”.

Entre as necessidades tendencialmente presentes em quase todos os grupos profissionais nas escolas, está a necessidade de ser: apoiado; ouvido; notado; incentivado, confiado; apreciado e valorizado, informado, desafiado e enriquecido, etc.

Quando a liderança conseguir que a organização satisfaça estas necessidades particulares – se não todas, pelo menos algumas delas –, as pessoas tendem a trabalhar mais arduamente, com maior empenhamento e com um sentido de orientação mais específico. É então possível afirmar que a liderança será mais eficaz quando as pessoas sentem de forma consistente estes factores motivadores.

Muitos outros factores têm sido examinados na tentativa de encontrar aqueles que melhor promovam a motivação dos professores. Alguns autores chegaram à conclusão nos seus estudos, que a recompensa monetária não é um factor que aumente a motivação. Num estudo de 167 professores, Sylvia & Hutchinson (1985) concluíram:

“Teacher motivation is based in the freedom to try new ideas, achievement of appropriate responsibility levels, and intrinsic work elements...Based upon our findings, schemes such a merit pay were predicted to be counterproductive”.

Se os professores não tiverem, na sua actividade, factores suficientemente motivadores, predispõem-se a centrar a sua atenção em factores periféricos, com a intenção de cobrir com estes as suas necessidades. Se as lideranças das escolas não estão despertas para proporcionar aos professores todas as possibilidades de satisfazer as necessidades de motivação nas suas funções, dirigirão a sua atenção para factores não relacionados directamente com o seu trabalho, com o consequente prejuízo em relação às metas da escola.

Tudo isto está em consonância com as conclusões de Herzberg (1966) que apresentou novas perspectivas sobre esta problemática, vindo salientar o valor motivacional que o trabalho tem em si mesmo, pondo a tónica das suas investigações nos factores determinantes de satisfação ou insatisfação no trabalho. Este autor chegou à conclusão que os factores motivadores estão relacionados com o trabalho em si mesmo, enquanto que os factores que produzem insatisfação, aos quais chamou higiénicos ou de manutenção, se referiam a aspectos externos do trabalho. Salientou a importância do conteúdo do trabalho, introduzindo o termo *“job enrichment”* para estimular um design do trabalho mais motivador.

Assim, Herzberg agrupa as motivações no trabalho em dois tipos de factores distintos: factores higiénicos ou de manutenção – são os motivações dos factores externos ao trabalho que produzem insatisfação quando não satisfeitas – e factores motivacionais que se referem ao próprio trabalho e que produzem satisfação no caso em que estejam satisfeitas.

Segundo Herzberg, para conseguir que um professor esteja satisfeito no seu trabalho deveríamos centrar-nos nos factores que incidem no trabalho em si, em vez de o fazermos em factores do tipo externo. Dever-se-ia enriquecer o seu trabalho.

Se a organização geral da escola, o seu projecto curricular, o seu projecto educativo e o plano de actividades proporcionarem condições que permitam aos professores encontrar satisfação no desenvolvimento do seu trabalho, os factores periféricos desempenharão um papel secundário nas suas atitudes e comportamentos.

Se em determinada situação, os professores puderem satisfazer as suas necessidades de motivação, os factores higiénicos ou de manutenção referidos por Herzberg, não exercerão uma influência decisiva no que diz respeito às suas atitudes em relação ao trabalho.

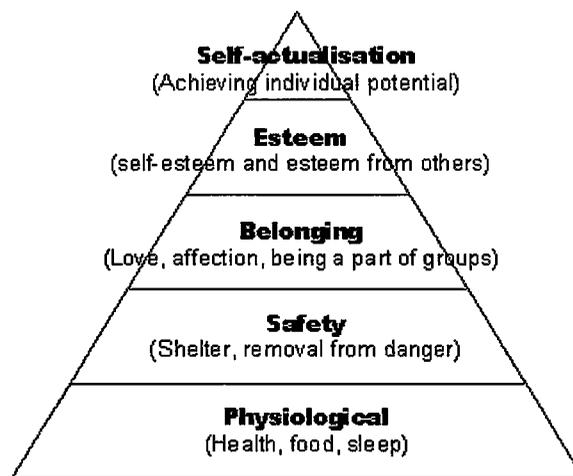
Sergiovanni (1967, *cit. in* Trigo-Santos, 1996), já tinha demonstrado no final da década de sessenta o que acabámos de explanar, ao aplicar a teoria e metodologia de Herzberg a professores americanos, concluindo que a tendência expressa nos resultados corroboravam o que Herzberg havia postulado, ou seja, a satisfação dos professores deriva de factores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorria sobretudo das condições sócio-políticas de trabalho. Estudos posteriormente desenvolvidos com professores de outras nacionalidades têm espelhado a mesma tendência de resultados (Cordeiro-Alves, 1991, Moreno, 1995, Trabalho, 1999).

Por outro lado, retornando à teoria de liderança transformacional, Burns (1978) ao referir-se às características dos líderes transformacionais afirma que “*transformational leaders ascertained the motives of the followers, fulfilled their needs for self-actualization and incorporated a holistic approach transforming subordinates into leaders themselves*”. O que está em consonância com a teoria de Maslow (1970). Assim, nas nossas escolas, quando um professor, não encontra satisfação no seu trabalho, como referimos anteriormente, vai centrar a sua atenção apenas na satisfação das necessidades dos estádios inferiores da teoria motivacional deste autor, que resumiremos a seguir.

As cinco fases que são identificadas por Maslow, como geradoras de motivação no trabalho são as seguintes: necessidades fisiológicas – Dizem respeito à necessidade de trabalhar para a obtenção de um salário que permita garantir a subsistência. São necessidades de nível inferior –; necessidades de segurança – Desde que as necessidades fisiológicas estejam razoavelmente satisfeitas, as necessidades deste estágio começam a motivar o comportamento –. Neste nível podemos referir a estabilidade laboral, a segurança que podem oferecer os colegas e a segurança que pode permitir a actuação do Conselho Executivo.

De certo modo, podemos também admitir alguma segurança que possa advir do corporativismo docente; necessidades sociais – dizem respeito à pertença a um grupo, ser aceite pelos colegas, ter amizades e estimar e ser estimado.

Figura 4 – Pirâmide de Necessidades de Maslow



Fonte: <http://changingminds.org/explanations/needs/maslow.htm>

Em qualquer organização é muito difícil que as pessoas que ocupam os níveis hierárquicos mais baixos consigam satisfazê-las todas plenamente. Finalmente, surgem as necessidades de auto realização – no vértice da pirâmide das necessidades de Maslow (Figura 3), encontramos as necessidades que permitem desenvolver as nossas potencialidades e a nossa criatividade no trabalho.

As abordagens de liderança transformacional vão mais além, do que a satisfação das necessidades de auto-realização, pois implicam a transcendência dos próprios interesses dos liderados em prol da organização.

Handy (1994:275) *cit. in* Bass (1999) assinala que a teoria da hierarquia de necessidades de Maslow, necessitaria de outros níveis que superassem então os interesses próprios, mesmo os de mais elevado grau e maturidade:

“there [should] be a stage beyond self-realization, a stage [of] ... idealization, the pursuit of an ideal or a cause that is more than oneself. It is this extra stage that would redeem the self-centered tone of Maslow’s thesis, which for all that it rings true of much of our experience, has a rather bitter aftertaste”

Voltando à escola; um professor desmotivado tenderá fundamentalmente a ter activado as necessidades fisiológicas (vencimento, tempos livres...), as necessidades de segurança (relação profissional com os colegas, a atitude de limitação ao mínimo exigido, a busca implacável de factores de incoerência nas decisões do Conselho Executivo...) e as necessidades sociais (relação afectiva com um grupo de colegas), manifestando muito menos interesse nas necessidades motivadores de cariz psicológico como são as necessidades do Eu e as necessidades de auto realização.

Nesta linha, também Seco (2002:69) fornece algumas indicações que podem ajudar sobre os PCE/Directores nas nossas escolas, argumentando:

“Os estudos mostram que a satisfação dos indivíduos, em diferentes ocupações, aumenta quando os quadros de chefia estabelecem uma relação amistosa e compreensiva, elogiando os bons desempenhos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colaboradores e mostrando interesse pessoal por eles facilitando, desta forma, a consecução dos objectivos pessoais que o indivíduo valoriza”.

Perante um corpo docente num estado de desmotivação acentuado, o Conselho Executivo (e/ou o seu presidente) inexperiente pode ficar bastante desanimado, fazendo generalizações sempre injustas acerca da incapacidade de todos os professores em se empenharem nas actividades da escola, limitando-se a comparecer na escola e dar as suas aulas, faltando sempre que possível e recusando assumir qualquer tipo de outras responsabilidades, dado que o trabalho nada tem de motivador. *“Jamás se logrará una enseñanza de mayor calidad con un cuerpo docente desanimado y desconcertado”*, lembra Esteve (1988:22).

Este tipo de afirmações está em consonância com as formuladas por McGregor, na sua teoria X. O estilo de liderança que creia na pessoas, nas suas capacidades e no seu interesse em pô-las ao serviço da escola, é próprio dos Conselhos Executivos que estão plenamente conscientes das implicações da teoria X, com a qual discordam abertamente, e da teoria Y, na qual crêem firmemente.

A teoria negativa X, assume que os professores não gostam de trabalhar, são preguiçosos e não querem assumir responsabilidades, e só coagidos são capazes de trabalhar.

A motivação (usando os estádios de Maslow) ocorre apenas nos níveis fisiológicos e de segurança. Pelo contrário, a teoria Y assume que os professores gostam e querem trabalhar, são criativos e aceitam novas responsabilidades. A motivação acontece nos níveis superiores da pirâmide de necessidades de Maslow (Sociais, do Eu e Auto realização).

Potenciar a auto-estima dos professores e convencê-los que são capazes de levar a cabo projectos interessantes, salientar a importância e nobreza da função docente e ter reconhecimento do Conselho Executivo e dos pais e encarregados de educação pode melhorar as expectativas no seu trabalho. Como refere Jesus, (1996:13):

“Esta situação torna-se ainda mais relevante se tivermos em consideração a imprescindibilidade da motivação dos professores para a motivação dos seus alunos, para a qualidade do ensino, para a concretização de processos de reforma do sistema educativo e para o desenvolvimento pessoal e profissional do próprio professor”.

A motivação, essa energia que conduz a actividade humana até um objectivo, pode e deve também converter-se, ela mesma, num objectivo para quem tem a tarefa de liderar as nossas escolas.

Por último, para reflexão, recordamos as palavras de Fullan & Hargreaves (2001: 144):

“As escolas tendem a ter os professores que merecem. Os directores (presidentes) que controlam todas as decisões obstruem as iniciativas, preferem culpar antes de elogiar, só vêem problemas onde os outros vêem possibilidades, criam professores desanimados e abatidos. Do ponto de vista ético, pode não ser correcto os professores desistirem e retirarem-se, em face de tanto negativismo ou indiferença por parte dos seus líderes, mas esta será a reacção de muitos, o que é compreensível do ponto de vista humano”.

4.3.8 Liderança e Comunicação na Escola

“Communicated information is the lifeblood of an organization”

(Marsick, 2000:14 *cit. in* Morrison, 2002)

“The management of meaning and mastery of communication is inseparable from effective leadership”

(Bennis and Narus 1985:33 *cit. in* Law and Glover 2000:89)

A comunicação é uma daquelas actividades humanas que todos reconhecem, mas que poucos sabem definir satisfatoriamente. Como refere Riches (1994:95):

“Communication is an everyday experience which we all claim to know something about but, in fact, is a quite complex activity. Without communication all that we think as a human experience would cease to exist for it is a vital component of all spheres of life”.

Comunicação é falar uns com os outros, é a televisão, é divulgar informação, é o nosso penteado, a nossa roupa... a lista é interminável. A palavra deriva do latim *comunicare* cujo significado seria *“tornar comum”, “partilhar”, “associar”, “trocar opiniões”, “conferenciar”*. Implica, participação, ou seja, é uma actividade realizada conjuntamente e ocorre quando uma pessoa responde a uma mensagem que lhe foi enviada através de códigos convencionados por um canal de transmissão, atribuindo-lhe um significado.

Windahal *et al* (*cit. por* Riches in Bush *et al* 1994:246), referem a este propósito: *“For communication to take place there as to be a source, transmission through channels and a receiver. Communication involves the meeting of through the ebb and flow of actions, reactions, questions and answers.*

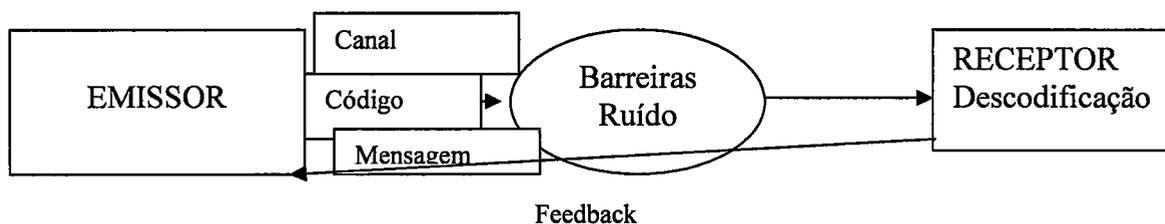


Figura 5 – Componentes do Processo Comunicacional

A mensagem transmitida pelo emissor pode ser verbal, escrita ou não verbal. Comunicação verbal é aquela que usa a palavra, é também chamada de comunicação digital. Comunicação não verbal é aquela que não inclui a língua falada ou escrita, usa os comportamentos não verbais é também chamada comunicação analógica. Os signos não verbais utilizados na comunicação dividem-se em: cinéticos (se utilizam movimentos corporais); proxémicos (posições corporais e relações espaciais) e paralinguagem (voz e vocalização).

Esta é a descrição académica dos componentes do processo comunicacional. Mas o mais importante é garantir que o que pretendemos comunicar seja perfeitamente compreendido. Mas, o receptor nunca ouve exactamente o que o receptor diz, ouve o que ele pensa que o emissor diz, ou seja, o receptor de uma qualquer mensagem interlocutiva, por qualquer meio, apenas ouve o que for capaz de compreender. Caso contrário, perante a mesma mensagem, toda a gente ouviria o mesmo, toda a gente entenderia o mesmo e a dúvida, o erro e o insucesso escolar dariam lugar à certeza, ao êxito e ao sucesso permanente e absoluto.

A comunicação organizacional na escola exige um sistema comunicacional capaz de envolver os funcionários, professores e alunos, e de exercer uma acção de credibilidade no meio envolvente. O Conselho Executivo e, muito particularmente, o seu presidente, são, pois, elementos centrais, uma vez que é a este órgão que compete a gestão da escola, a execução das linhas orientadoras definidas pela Assembleia de Escola, a ligação com os serviços centrais do Ministério da Educação e com todos os elementos da comunidade educativa (ver Figura 5). Ciscar, C., & Uria, M., 1986, referindo-se à direcção das escolas, afirmam:

“Todos los autores reconocen que existe una interdependencia profunda entre la Dirección eficiente y la correcta comunicación. Muchos conflictos con los que tropieza la Dirección, son en realidad problemas de comunicación”

Também a este propósito, Coursen, Irmsher & Thomas (1996:312) referem, *“Because of the principal’s key role in influencing the human-relations atmosphere of a school and local community, it’s crucial that he or she communicate effectively”*.

Para tomar decisões, resolver problemas ou interpretar situações, é essencial melhorar os circuitos de comunicação. Assim:

“Effective management of the school has to start from a full understanding of the details of how the communication process impacts on every management activity and be as precise as possible on the way that communication theory can be translated into effective practice.”
Riches in Bush et al. (1994:261).

De facto, para uma comunicação eficaz numa escola, como em qualquer organização, é essencial que, segundo Fátima Jorge ⁸⁴:

“...cada decisor em particular, possua requisitos e capacidades de comunicação, de desenvolver os subordinados, de relacionamento com os outros, de tomar decisões, de gerir conflitos, de planeamento, de gestão e de liderança. Com estas capacidade será possível definir, de uma forma clara, qual o sistema de comunicação mais adequado a cada momento e a cada situação, em função das finalidades e dos objectivos da empresa, da estratégia e do desenvolvimento dos recursos humanos”.

Nas organizações escolares, pelas especificidades já analisadas anteriormente, a eficácia da comunicação é ainda mais premente, segundo Law and Glover 2000:89):

⁸⁴ Jorge, F., (2003), *Textos de apoio à disciplina de Motivação e Gestão de Recursos Humanos*, Mestrado em Administração Escolar, Universidade de Évora.

“Good communication in education is vital, not simply because it is a complex and multifaceted process, but because it occupies so central a role in both teaching and learning processes and in the task of leading the educational mission”

Também Riches (1994:245) nota *“Management could not take place without communication, and organizations could not exist without it”*.

Comunicar implicará pois, para o Conselho Executivo, ter atitudes do tipo: perguntar, consultar e ouvir, mais do que limitar-se a falar sem ter o necessário feedback. Como refere Riches (1994:245):

“Mistakes are often made because communication is not seen as a two-way Exchange, but as a directive from above, without any consideration of those for whom the communication is intended, or of their views”.

De facto, saber ouvir é muito mais importante do que aquilo que podemos supor. Carl Rogers e Fritz Roentlisberger citados por Riches (1994:258) salientam: *“... ineffective listening is the great barrier to effective communication”*. Quantas vezes dizem: *“Diz, diz, estou a ouvir”* quando, apesar de se ouvir uma voz, as palavras não são ouvidas e o pensamento – e até o olhar – está noutra parte? Covey lembra-nos *“See first to understand, then to be understood”*.

A empatia⁸⁵ é uma das maneiras mais eficazes de melhorar a comunicação. Os conselhos executivos devem procurar conhecer mais de perto as necessidades dos professores, prevendo o impacto das suas mensagens e das suas decisões nos sentimentos e atitudes dos mesmos, tendo em conta que existe sempre um desfasamento entre aquilo que se ouve,

⁸⁵ Etimologicamente, a palavra empatia provém do vocábulo grego *Pathos* que significa estádio. Assim, empatia significa estar no mesmo estádio, sendo este o facto que pode tornar a comunicação mais eficaz.

aquilo que se compreende e aquilo que se retém. Gardner salienta, *“If I had to name a single, all-purpose instrument of leadership, it would be communication.”*

A comunicação nas organizações é eficaz quando existe coincidência entre a mensagem que o emissor pretende transmitir e a recebida pelo receptor, para isso deve ser (Gonçalves *et al.*, 1999):

“Clara, tanto nas ideias a transmitir, como na linguagem a utilizar; aberta, produzindo-se em todos os sentidos e a diferentes níveis; directa, sem interferências que deturpem a mensagem e criem desconfiança; incentivadora, apelando ao espírito de equipa e ao relacionamento interpessoal; honesta, reconhecendo os erros quando eles ocorrem; compreensiva, pelas opiniões alheias; esclarecedora, trazendo valor acrescentado à mensagem; inovadora, propiciando a adaptação livre e criativa a novas normas de conduta e autónoma, pela segurança conseguida e como forma de agir em conformidade”.

Há, no entanto, diversos factores que prejudicam a eficácia da comunicação, para os quais temos de estar atentos: *“...awareness of inhibiting elements, in both ourselves and others, becomes crucial if problems are to be overcome”* (Law and Glover 2000:90). Estes autores identificam as seguintes barreiras à comunicação: problemas semânticos, a utilização de um código desconhecido pelo receptor ou a utilização de palavras de significado ambíguo levam a estes problemas, dado que as palavras e os símbolos podem ter significados diferentes para os diversos intervenientes na comunicação. Cada um de nós interpreta as mensagens em função das nossas vivências, necessidades e objectivos e em relação ao contexto ou situação; efeito do estatuto, o diferente estatuto das pessoas que comunicam dentro de uma organização pode criar barreiras. Assim pessoas de estatuto mais elevado têm tendência a ouvir menos, a falar mais e a serem mais autoritárias; as de menor estatuto tendem a enviar para os níveis mais elevados aquilo que os chefes querem ouvir (mensagens distorcidas); ausência de feed-back, traduz-se na não certificação pelo receptor do recebimento da

mensagem, bem como a incerteza do emissor relativamente ao conteúdo da mensagem enviada ter sido recebido; distrações – A interferência de acontecimentos externos levam a distrações, daí que devemos ter cuidado na escolha do local e certificarmo-nos da disponibilidade dos interlocutores; a percepção do outro – O receptor de uma mensagem tem tendência a interpretar a mesma em função da percepção que tem do emissor, independentemente do conteúdo da mesma e da intenção do emissor. O sujeito avalia as mensagens do seu quadro de referência distorcendo o seu sentido

Os suportes da comunicação na organização escola podem assumir duas formas: Comunicação escrita e comunicação oral (Quadro 23). Enquanto a comunicação escrita é marcada por um maior formalismo, correcção e rigidez, a comunicação oral é o meio mais eficaz, proporcionando um diálogo aberto – onde é possível escutar, persuadir, diferenciar e motivar, pelo que importa intensificá-la, procurando ter alguns cuidados básicos já que *“Most people believe that if they speak or write clearly, they are communicating successfully. However, in a basic sense, communication is a two-way process, a sharing of information. This means that communication is listening as well as speaking, understanding as well as being understood”*, chamam a atenção Coursen *et al.* (1996:304).

Quadro 18 – Os suportes da Comunicação na Escola

Comunicação Escrita	Comunicação Oral
Despacho	Telefone
Ordem de Serviço	Reunião
Circular	Jornada
Memorando /Relação de Necessidades	Seminário
Informação	Colóquio/Conferência
Convocatória	Mesa redonda
Relatório	Fórum
Actas de Reunião	Face a face
Boletim Interno	
Correio Electrónico	
Painel informativo	

Fonte: Elaboração própria

A comunicação escrita tem a vantagem de ser difundida facilmente, ganhando tempo dada a dispersão espacial dos edifícios e da diversidade de pessoas que integram as organizações escolares. No entanto, cada receptor poderá fazer a interpretação da mensagem de acordo com o seu universo simbólico, podendo causar inseguranças.

Contudo, a comunicação escrita produzida nas operações diárias da escola formam, segundo Choo (2003), um:

“...trilho textual através do qual as decisões, acções e fundamentações lógicas da organização podem ser reconstituídas. Ao reexaminar estes registos, pode-se compreender por que é que algumas decisões foram tomadas, alguns projectos iniciados, algumas acções adoptadas, etc. Uma organização aprendente deve ser capaz de estudar a história da organização para, ao planear o futuro, poder ter o benefício completo de ter estudado e aprendido com o seu passado”.

Para as mensagens mais complexas é comum utilizar a comunicação oral, porque esta permite o contacto pessoal com o Receptor e a resposta imediata do mesmo, aumentando a hipótese de surgirem novas interacções.

Os Directores Executivos utilizam com muita frequência a comunicação oral, usando reuniões face-a-face ou chamadas telefónicas para lidarem com problemas organizacionais que carecem de respostas imediatas. A maior parte destas actividades são curtas e sujeitas a interrupções frequentes. Como refere Choo (2000:95) *“Apesar deste tipo de gestão parecer ineficaz ou superficial, é uma forma de lidar com situações problemáticas sem estrutura e ambíguas, para as quais têm de ser rapidamente encontradas soluções, aceites pelos diferentes grupos de interessados”.*

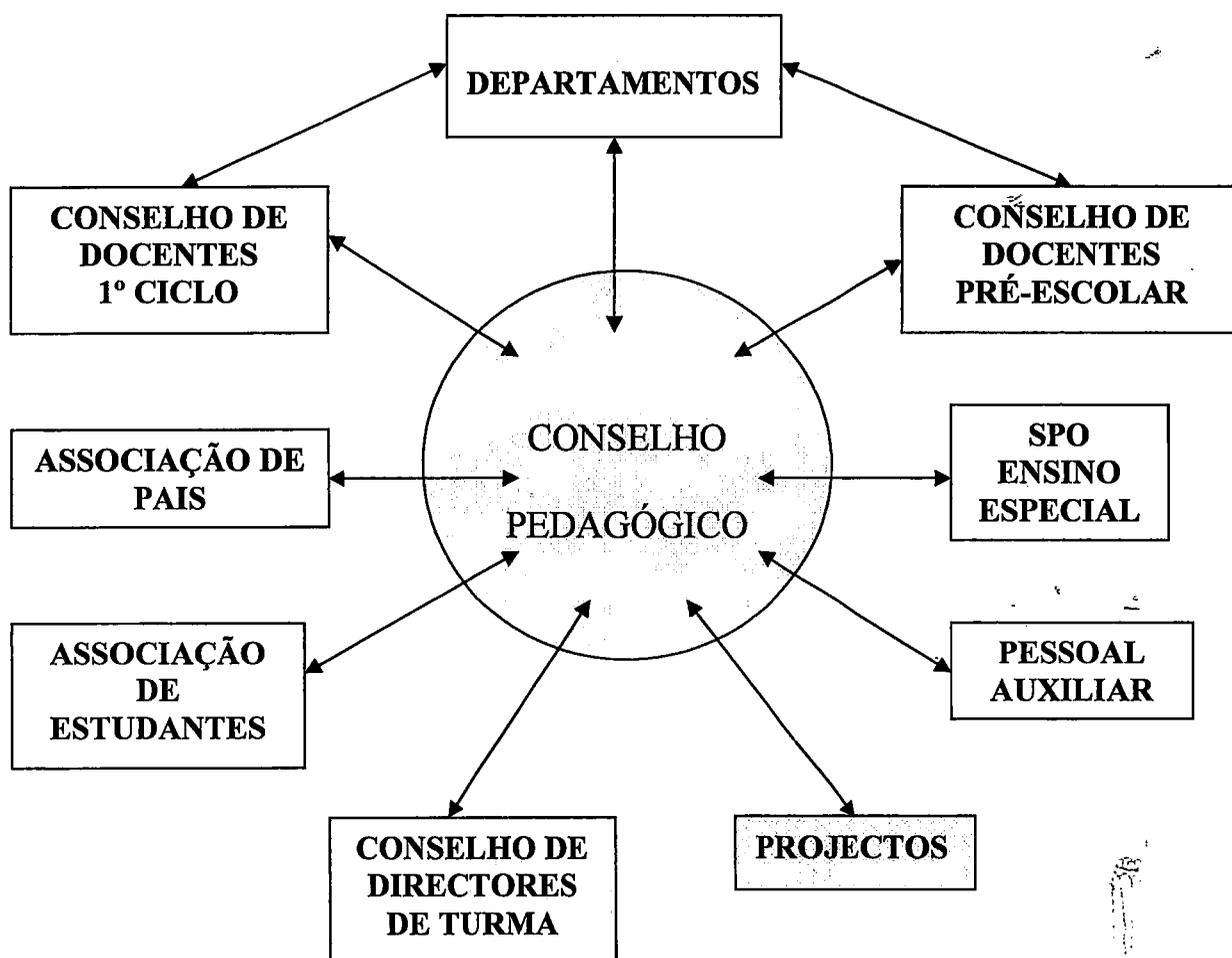
As escolas são constituídas por grupos de pessoas bastante diferenciados nos seus interesses e motivações: alunos, professores, pessoal administrativo, pessoal operário e auxiliares de acção educativa. Deve ter-se em conta algumas das características dos grupos que mais influencia têm sobre os processos de comunicação: coesão – grupos mais coesos comunicam

melhor, trocam mais mensagens, chegam mais facilmente a um acordo; familiaridade – verifica-se que os grupos que trabalham juntos há mais tempo são menos sensíveis à avaliação; comunicam menos com fontes fora do grupo e dentro do grupo; monitorizam o meio com menos frequência; Diversidade – a diversidade quanto ao sexo (relações entre homens e mulheres menos frequente) e à raça (reuniões formais e informais menos frequentes) num grupo influencia os padrões de comunicação; estatuto – os elementos com estatuto mais elevado mostram comportamentos não verbais mais assertivos, falam com mais frequência, criticam mais, dão mais ordens, interrompem mais frequentemente; tipo de tarefa – é preciso um elevado grau de competências sociais e de comunicação para trabalhar em grupo, quando o grau de complexidade da tarefa aumenta o nível de comunicação está relacionado com o desempenho dos grupos.

Deve ficar claro que a comunicação interna não se restringe à chamada comunicação descendente, aquela que flui do Conselho Executivo para os professores e pessoal não docente, mas inclui, obrigatoriamente a comunicação horizontal (entre os segmentos desse público interno) e a comunicação ascendente, que estabelece o feed-back e instaura uma efectiva comunicação.

Os canais de comunicação num grupo podem ter várias configurações, a estes diferentes arranjos dos canais constituem a rede de comunicação. As redes de comunicação mais frequentes são o círculo, a cadeia, a roda e todos com todos.

Figura 6 – Sentido da Comunicação nas Estruturas num Agrupamento de Escolas



Como podemos verificar nesta figura, cada departamento, conselho, grupo ou associação, tem o seu representante com assento no Conselho Pedagógico.

Este órgão é aquele que assegura a coordenação pedagógica e o fluxo comunicacional na organização. As redes de comunicação utilizadas por estas estruturas são essencialmente a roda e todos com todos. Todos os elementos que constituem o Conselho Pedagógico devem informar os seus grupos das decisões ou propostas que partem deste órgão. Os representantes destas estruturas trarão depois o feedback da informação enviada pelo Conselho Pedagógico.

Nas tarefas de carácter mais simples as redes de comunicação mais frequentes são: a cadeia (ex: presidente do CE – chefe de pessoal auxiliar - AAE) e roda (ex: chefe de pessoal a auxiliares e chefe de serviços administrativos a assistentes administrativos)

A comunicação organizacional é o processo através do qual a informação é transmitida na organização e a forma como a relação entre os indivíduos que dela fazem parte é estabelecida. A informação circula através das estruturas das organizações seguindo trajectos descendentes, ascendentes e laterais.

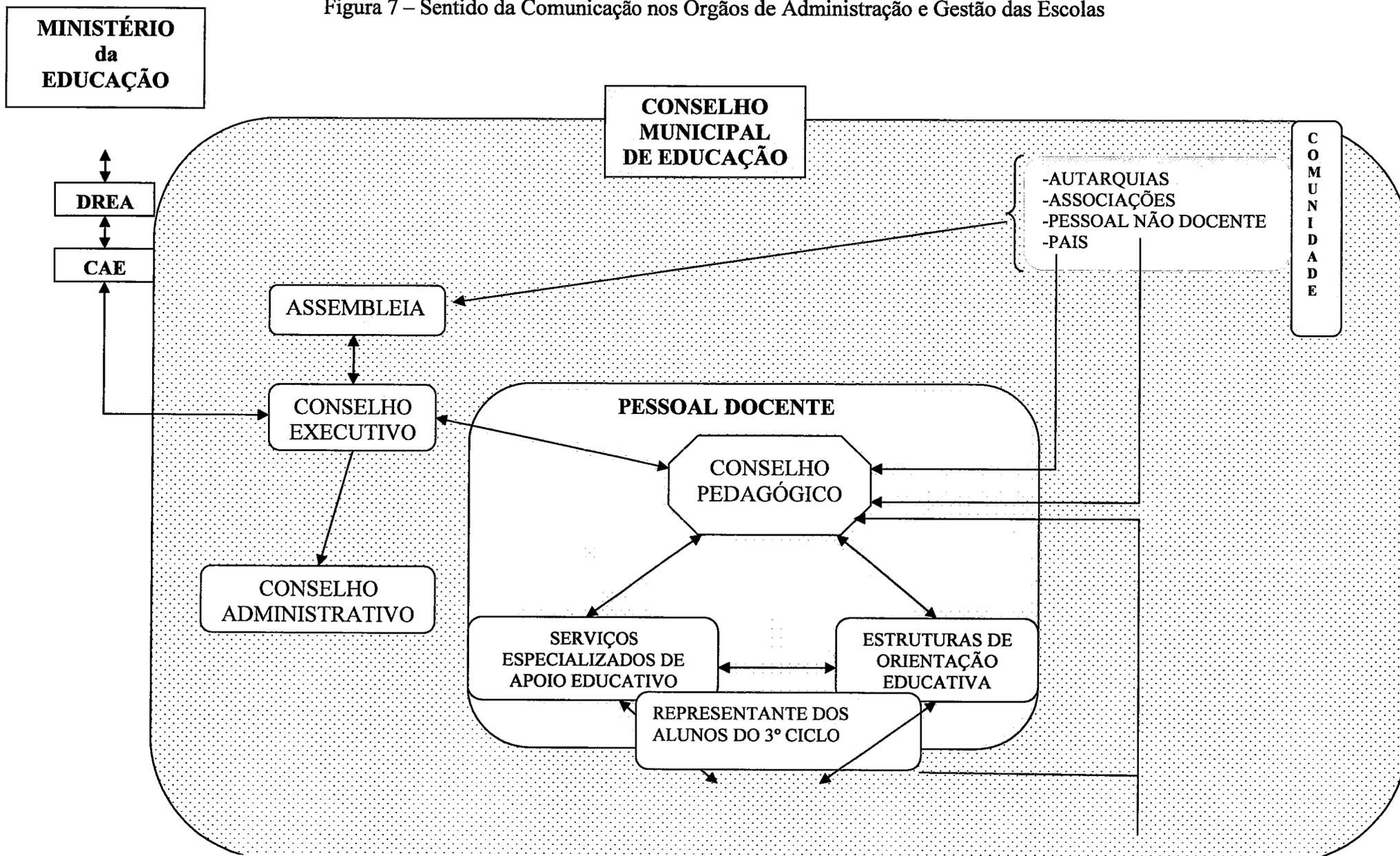
O trajecto descendente destina-se a indivíduos ou grupos e a informação segue a linha hierárquica do topo estratégico até ao centro operacional (Exemplos: Decretos-Lei; Despachos; Circulares; Ofícios Circulares do Ministério da Educação; das Direcções Regionais de Educação, dos Centros de Coordenação das Áreas Educativas e dos Conselhos Executivos) e que dá informações sobre as características e práticas específicas da organização, podendo também indicar tarefas e os resultados pretendidos.

O trajecto ascendente circula do pessoal docente, não docente, alunos e toda a comunidade educativa para o Conselho Executivo e deste para as estruturas do Ministério da Educação, com o objectivo de intervir na resolução dos problemas detectados.

O trajecto lateral refere-se a trocas de informação que ocorrem entre o mesmo nível hierárquico (Exemplo: Departamentos Curriculares; Conselho de Docentes; Associações), tendo como objectivo coordenar as actividades entre estas unidades.

Entre a direcção (Assembleia de Escola), o órgão de gestão (Conselho Executivo) e o pessoal docente e não docente, situam-se os gestores de linha (Conselho Pedagógico) que ocupam níveis intermédios na organização (Fig.6). O seu conhecimento é o elo de ligação entre os objectivos a longo prazo do Projecto Educativo de Escola e o conhecimento pormenorizado das questões ligadas ao pessoal e aos alunos. *“O seu conhecimento preenche a diferença entre intenção estratégica e realidade operacional”* (Choo, 2004:94)

Figura 7 – Sentido da Comunicação nos Órgãos de Administração e Gestão das Escolas



4.3.9 Liderança e Género

“Most leadership research, until recent years, has looked at men’s behavior. Individualism, competitiveness, and self-actualization are important components of the model, which has enabled males to progress in organizational hierarchies. Prior to 1980’s, to succeed, women had to demonstrate to male superiors their ability to make tough decisions and be more efficient than male counterparts.”

Stoll & Fink (2003:104)

Por mais que se aceite alguma evolução nas condições de vida das mulheres, é inegável que o seu acesso a posições de liderança/poder a nível das inúmeras organizações de diferentes domínios ainda não é um facto e a possibilidade de evolução nesse sentido pouco segura.

As atitudes para com a mulher, em diferentes países do mundo, têm vindo a mudar ao longo das últimas décadas, devido a diversos factores, entre os quais citamos, como exemplos, a alteração do quadro legislativo, a alargamento do sistema educativo, as novas realidades familiares e a abertura e diversificação do mercado de trabalho. No entanto, apesar das mulheres representarem cerca de 40% da população activa no mundo ocidental, elas continuam a ser uma minoria nas posições de gestão, sendo praticamente invisíveis na gestão de topo.

Os estereótipos, as expectativas diferenciadas em função do sexo, as motivações, os constrangimentos familiares e os constrangimentos relacionados com as organizações de trabalho, onde se pode fazer sentir a discriminação formal (no que diz respeito às políticas da própria organização) e a discriminação informal (praticada pelos indivíduos, pares e superiores), surgem como as barreiras mais evidentes.

Lutar por um aumento do número de mulheres em posições de liderança pode passar por compreender e tentar alterar as barreiras atrás enunciadas ou mesmo argumentar da complementaridade dos sexos. No entanto, estas perspectivas e/ou argumentos trazem consigo análises simplistas e mesmo deduções perigosas. Por exemplo, o aumento de mulheres em posições de poder e liderança, em nome de características diferenciadoras das mulheres, atributos

considerados como complementares (relativamente aos dos homens) e necessários às organizações, pode acarretar uma visão essencialista do género, que cimenta em vez de flexibilizar as possibilidades para os dois sexos.

Sendo as mulheres largamente maioritárias no nosso sistema de ensino básico e secundário, as relações de género revelam-se bastante pertinentes na análise das práticas de gestão. Tendo em conta esta problemática e o escasso desenvolvimento de investigações empíricas neste domínio nas escolas portuguesas – a existência ou não de diferenças entre uma liderança praticada por mulheres e uma liderança praticada por homens no exercício da gestão escolar – através da avaliação dos comportamentos do líder percebidos pelos professores, resolvemos também analisar esta questão no âmbito do nosso trabalho, tendo consciência da sua limitação dada a reduzida dimensão da amostra (N=5).

Se bem que, durante muitos anos, os investigadores interessados em explorar as diferenças na liderança segundo o género dos líderes, tenham enfrentado bastantes dificuldades pela falta de mulheres em posições de topo (Bass, 1990), a situação tem vindo lentamente a mudar e, em 1990, Eagly & Johnson conseguiram localizar 162 estudos sobre diferenças nos estilos de liderança por género. Esta meta-análise revelou resultados diferentes consoante a perspectiva de análise. Nas investigações em que se estudou a liderança em termos de orientação para a tarefa e orientação para as pessoas, não foram encontradas diferenças significativas. Por outro lado, foram encontradas diferenças significativas quando se investigou o uso da liderança democrática. As mulheres revelaram-se adeptas de um estilo mais participativo e inclusivo, enquanto os homens se manifestaram mais directivos e controladores.

No entanto, as mais recentes investigações nesta área que usaram o MLQ como instrumento de avaliação dos estilos de liderança revelam que:

“Women’s leadership style is more transformational than that of their male counterparts (Boomer, 1993; Genge, 2000; Hines, 1999; Thomas, 2000). Furthermore, women are thought to make a difference in the areas of vision, support systems, parental roles, sense of humor, and enthusiasm (Genge,

2000). *Women employed more transformational behaviors according to their responses.*” Eagly & Johannesen-Shmidt (2001).

Bass (1999:17), adianta uma explicação: “*Women may have to be that much better leaders than their male counterparts to attain the same positions of responsibility and levels of success as men*”. Este prestigiado autor menciona também que são necessários mais estudos, nomeadamente em organizações onde as mulheres estão em maioria, referindo que num estudo de Gottlieb (1990) “*Emerged with contrary findings*”.

5. Metodologia

"Among the most popular [leadership] tests is the Multifactor Leadership Questionnaire. A variety of studies have shown the MLQ to be effective as an assessment tool in leadership training programs. These have involved settings as diverse as savings banks, community action agencies, offshore oil platforms, the United States Army, Chinese state-run industry, and the Israel Defence Force infantry."

(Hoffman, 2002)

5.1 – Questões Iniciais de Pesquisa

Numa investigação experimental tradicional ou mesmo numa investigação descritiva (realizada com a ajuda de uma sondagem, de um inquérito ou de uma observação directa), quem investiga tem que fazer escolhas em relação aos temas que serão focados pela sua investigação. No nosso caso trata-se de indagar quatro questões fundamentais: a) os presidentes dos conselhos executivos (PCE) manifestam comportamentos de liderança predominantemente transformacionais ou transaccionais? b) Como é que esses comportamentos são por eles percebidos? c) Contrastando/Cruzando essas representações com as dos professores das suas escolas procuraremos conhecer os resultados dos estilos manifestados em termos de eficácia, de satisfação e predisposição para a realização de esforços extra e d) determinar que tipo de relação existe entre os estilos de liderança predominantes e o género dos PCE. Assim, colocámo-nos as seguintes questões para investigação:

- 1) Os PCE/Directores manifestam comportamentos de liderança predominantemente transformacionais, transaccionais ou comportamentos passivos/recusa?
- 2) As percepções dos PCE/Directores em relação aos seus próprios estilos de liderança são diferentes das representações dos professores?
- 3) Que relação existe entre os estilos de liderança percebidos pelos professores e os resultados da liderança em termos de satisfação, esforço extra e eficácia?

Adicionalmente, colocámo-nos também a seguinte questão:

- 1) Há diferenças de estilos de liderança por género dos PCE/Directores?

5.2 – Opções Metodológicas

Depois de estabelecidas as questões iniciais e as primeiras opções em relação aos sujeitos, há que determinar o tipo de investigação. Mas o que significa esta expressão usada em investigação científica? O modo de investigação corresponde ao quadro geral que um investigador constrói para abordar a realidade que deseja investigar, isto é, aquela sobre a qual deseja recolher dados de observação, a fim de conseguir respostas para as questões que definiu inicialmente. A opção metodológica por nós escolhida é a mais frequente em educação e a que mais se adequa ao estudo que pretendemos realizar, trata-se de uma pesquisa tipo “*survey*”⁸⁶. Fogelman (2002:93) relata que:

“It is a commonplace for discussions of survey research in education to start by describing it as the most used research method. A rapid review of the contents of the journal Educational Management and Administration over the last two-year period confirms that is equally true of research related to educational management or leadership”⁸⁷

Esta investigação caracteriza-se, segundo Kerlinger (1986), como um tipo de investigação não experimental, correlacional e ex-post-facto, dado que recolhemos dados a partir de factos já ocorridos. Este autor define a investigação *ex-post-facto* como:

“That research in which the independent variable or variables have already occurred and in which the researcher starts with the observation of a dependent variable or variables. He then studies the independent variables in retrospect for their possible relations to, and effects on, the dependent variable or variables” (op cit: 360).

⁸⁶ Hutton (1990:8) definiu do seguinte modo este tipo de pesquisa: *Survey research is the method of collecting information by asking a set of preformulated questions in a predetermined sequence in a structured questionnaire to a sample of individuals drawn so as to be representative of a defined population”.*

⁸⁷ Sublinhado nosso.

A estrutura básica de uma investigação experimental é simples. O investigador coloca uma hipótese: Se X então Y; se “*frustração*” então “*agressão*”; se “*ambiente familiar sócio-económico baixo*” então “*insucesso escolar*”. Dependendo das circunstâncias e das preferências no *design* da investigação, o investigador usa algum tipo de método para manipular ou medir X. Observa então Y para verificar se há uma variação concomitante, a variação esperada ou prevista, depois de fazer variar X. Ou seja, o cientista prevê Y a partir de uma variável controlada, X. Pelo contrário, numa investigação *ex-post-facto*, começa por observar Y e só depois procura retrospectivamente X. Deve encontrar um X que seja plausível e concordante com a sua hipótese. Neste caso, devido à falta de controlo de X e outros possíveis Xis, a “*verdade*” da relação hipotética entre X e Y não pode ser verificada com a mesma confiança de uma investigação experimental. Kerlinger (1986:361) reforça esta ideia ao referir:

“The most important difference between experimental research and ex-post-facto research is control. In the experimental case, the investigator at least has manipulative control: he has at least one active variable. In the ex-post-facto research one cannot manipulate or assign subjects or treatments, because in this kind of research the independent variable or variables have already occurred.”

Para a recolha de dados sobre o grupo-sujeitos seleccionados, escolhemos o inquérito por questionário de administração directa. Escolhemos, depois de analisados os questionários, alguns instrumentos de recolha de informação mais usados sobre liderança. Embora exista uma panóplia bastante diversificada de questionários que medem várias dimensões de liderança – onde destacamos o questionário Benchmarks⁸⁸, o Compass⁸⁹, O Leadership Behavior Analysis II (LBAII)⁹⁰ LSM (Leithwood and Jantzi, 1996); o Leadership Competency Inventory (LCI)⁹¹; o

⁸⁸ Este instrumento, desenvolvido pelo Center for Creative Leadership (www.ccl.org), mede pontos fortes e fracos dos líderes.

⁸⁹ É uma taxionomia de comportamentos de gestão eficaz desenvolvida a partir dos trabalhos de pesquisa de Gary Yukl.

⁹⁰ O LBAII está baseado sobretudo na Teoria de Liderança Situacional de Hersey e Blanchard, procurando fazer o contraste entre as percepções dos líderes com as dos seus liderados. Disponibilizado no sítio internet www.blanchardtraining.com

CheckPoint – 360° Competency Feedback System do LMI’s Center for Effective Organizations⁹², The Comprehensive Leader⁹³; o Educational Administrator Effectiveness Profile⁹⁴ – era fundamental, tendo em conta as características do estudo, apurar um instrumento que analisasse as várias dimensões do “estado da arte” sobre liderança: a teoria sobre liderança transformacional inicialmente proposta por Burns (1978) e posteriormente desenvolvida por Bass e Avolio (2000). Analisada a literatura sobre este conceito, encontrámos vários instrumentos que medem os constructos da liderança transformacional, nomeadamente o Transformational Leadership Behavior Inventory, desenvolvido por Podsakoff e Mackenzie (1996) e usado em investigações que analisam seis dimensões deste tipo de liderança consideradas fundamentais por estes autores: Articulação de uma visão, encorajamento da formação de objectivos de equipa, altas expectativas de performance, comportamentos modelares, apoio individualizado e estímulo intelectual. Apesar de, como refere Bass (1985) “*appearing more comprehensive than the Multifactor Leadership Questionnaire*”, o facto de subsistirem algumas críticas, referindo que estas seis dimensões podem analisar constructos similares, tem levado a que este instrumento não seja utilizado com mais frequência. Também utilizado em pesquisas sobre liderança transformacional, o Leadership Assessment Inventory (Burke, 1991) usa uma escala de seis pontos (0-completamente incharacterístico e 5-completamente característico) sobre 18 pares de itens descritivos. Cada par contém respectivamente uma resposta com orientações conceptuais mais transformacionais ou mais transaccionais. Ou seja, este instrumento representa a liderança transaccional e transformacional dicotomicamente. As respostas produzem um resultado que varia entre 0 e 90, sendo que, quanto mais alta a pontuação, maior é o grau de liderança transformacional. Pelo contrário, resultados mais baixos indiciam comportamentos de liderança mais transaccionais. Waclawski & Church (2002) referem a respeito deste instrumento que:

⁹¹ Desenvolvido pela Training Resources Group de Boston (Estados Unidos), o LCI avalia quatro competências de liderança: Procura de informação; pensamento conceptual; orientação estratégica e orientação para o cliente/serviço. Sítio Internet www.trgmcbcr.haygroup.com

⁹² Disponível em www.assessments.biz

⁹³ Desenhado para identificação dos pontos fortes dos líderes na área da visão estratégica, permite o desenvolvimento de planos de aperfeiçoamento profissional. Disponível em www.hrdq.com

⁹⁴ Desenvolvido pela Human Sinergistics, permite analisar os estilos de gestão e liderança dos administradores escolares e desenvolver as suas aptidões nestas duas áreas. Disponível em www.humansyn.com

“Measures of reliability and validity of scores from this instrument do not appear as consistent as for the Multifactor Leadership Questionnaire. There are also problems with the distinction that the authors make regarding transformational and transactional leadership as dichotomous behaviours rather than behaviours that may in fact be complementary.”

Mais recentemente, Alimo-Metcalfe e Alban-Metcalfe (2001) desenvolveram o TLQ (Transformational Leadership Questionnaire) para uso nas organizações do Reino-Unido, argumentando que há diferenças culturais, especificamente uma *“organizational embeddedness”* que resulta dos conceitos relacionados com o líder como servidor (*Servant Leader*), referindo que estes constructos não estão reflectidos no mais usado Questionário Multifactorial de Liderança.

5.3 – O Instrumento: Questionário Multifactorial de Liderança

Nos últimos 20 anos, o Questionário Multifactorial de Liderança (MLQ) tem sido desenvolvido e validado (Avolio & Bass, 2004), tendo as suas características psicométricas sido objecto de estudo de várias teses de doutoramento. A sua versão mais recente (MLQ-5X) já está validada e traduzida para várias línguas e países, incluindo Portugal. Este instrumento é hoje considerado um modelo *standard* para avaliar um conjunto de subescalas de dimensão transaccional, transformacional e comportamentos passivos/recusa. Avolio & Bass (*op cit*:12) concluem ainda que:

“For the last 25 years, the MLQ has been the principal means by which we were able to reliably differentiate highly effective from ineffective leaders in our research in military, government, educational, manufacturing, high technology, church, correctional, hospital, and volunteer organizations...”

Judge e Piccolo (2004: 755-768) comprovaram a validade deste instrumento e a eficácia deste tipo de liderança em vários cenários organizacionais de inúmeros países numa meta-análise publicada no Journal of Applied Psychology da American Psychology Society. O questionário MLQ é constituído por cinco subescalas de liderança transformacional, três de liderança transaccional, duas de comportamentos passivo/recusa e três subescalas de resultados (*outcomes*). Na primeira das subescalas transformacionais – Influência Idealizada (atributos carismáticos e comportamentos) – estamos na presença de líderes admirados, respeitados, que geram grande confiança nos seus seguidores e possuem elevados padrões de conduta moral e ética. Avolio & Bass (2004) confirmam:

“Followers identify with and want to emulate their leaders. Among the things the leader does to earn credit with followers, is to consider followers’ needs over his or her needs. The leader shares risks with followers and is consistent with underlying ethics, principles and values”

A segunda subescala – Motivação Inspiradora (MI) – consiste na articulação e representação de uma visão positiva e apelativa para a escola e motivadora para todos os professores e restante comunidade escolar. Estes líderes promovem grandes expectativas nos seus seguidores, utilizam símbolos e emoções com vista a um maior comprometimento organizacional dos membros do grupo, demonstrando optimismo e entusiasmo, levando os indivíduos além do que é expectável. Os autores mencionados anteriormente salientam também que:

“These leaders behave in ways that motivate those around them by providing meaning and challenge to their followers’ work. Individual and team are aroused. The leader encourages followers to envision attractive future states, which they can ultimately envision for themselves” (op cit: 95).

O terceiro factor – Estímulo Intelectual (EI) – é característico dos líderes que estimulam os seus seguidores a criar, a inovar, a desafiar as suas próprias convicções e valores, introduzindo novas

teorias e práticas e fomentando a procura de alternativas inovadoras. Como referem os autores do questionário multifactorial de Liderança (2004:96). :

“These leaders stimulate their followers’ effort to be innovative and creative by questioning assumptions, reframing problems, and approaching old situations in new ways. There is no ridicule or public criticism of individual members’ mistakes. New ideas and creative solutions are solicited from followers, who are included in the process of addressing problems and finding solutions”

A Consideração Individual (CI) é representativa dos líderes que promovem um ambiente organizacional encorajador, prestando um cuidado especial e genuíno às necessidades de crescimento/desenvolvimento de cada um dos seus liderados e delegando poder para promover o crescimento através de desafios pessoais (op cit: 96):

These leaders pay attention to each individual need for achievement and growth by acting as coach and mentor. Followers are developed to successively higher levels of potential. New learning opportunities are created along with a supportive climate in which to grow. Individual differences in terms of needs and desires are recognised”

A Recompensa Transaccional Contingente (RC) refere-se ao processo através do qual o esforço do seguidor é considerado através de uma recompensa (material ou psicológica), depois de definidos e conhecidos claramente os objectivos a concretizar. Os mesmos autores esclarecem (2004:96):

“Transactional contingent reward leadership clarifies expectations and offers recognition when goals are achieved. The clarification of goals and objectives and providing of recognition when goals are achieved should result in individuals and groups achieving expected levels of performance”.

Na Gestão por Excepção Activa (GEA), o líder procura constantemente erros e desvios às regras estabelecidas, tentando evitar que aconteçam e, se necessário, toma rapidamente medidas correctivas.

Avolio & Bass explicam que este estilo de liderança “...*implies closely monitoring for deviances, mistakes and errors...*”. Ao contrário do posicionamento “pró-activo”, no estilo de liderança de gestão por excepção passiva (GEP), em que a postura é apenas “reactiva” e não responde sistematicamente às situações de incumprimento e aos problemas surgidos. Os líderes passivos intervêm apenas depois de detectados os problemas e os incumprimentos, avaliando os subordinados negativamente e não fornecendo feedback. “*Passive leaders avoid specifying agreements, clarifying expectations, and providing goals and standards to be achieved by followers*” (op cit: 97).

Este estilo de liderança tem naturalmente um efeito negativo nos resultados esperados e desejados pelos líderes-gestores. Neste aspecto é semelhante aos estilos “laissez-faire” ou de não liderança. Ambos têm efeitos negativos nos seguidores, embora essas consequências possam ser mais evidentes no caso laissez-faire, onde há uma falta total de liderança. Os líderes abdicam das suas responsabilidades, evitam tomar decisões e estão normalmente ausentes, não fazendo qualquer esforço para auxiliar os seus liderados e satisfazer as suas necessidades. Assim, Bass agrupa estes dois estilos e chama-lhe comportamentos passivos/recusa.

Os três critérios de resultados incluídos no Questionário Multifactorial de Liderança são o esforço extra (EE), a eficácia dos líderes (EF) e a satisfação dos seguidores com a liderança (SAT). A este respeito, os autores acima referidos argumentam (Avolio & Bass, 2004:97):

“Transformational and transactional leadership are both related to the success of the group. Success is measured with the MLQ by how often the raters perceive their leader to be motivating, how effective raters perceive their leader to be at interacting at different levels of the organization, and how satisfied raters are with their leaders methods of working with others”

Segundo Heinitz (2006) subsistem algumas críticas em relação ao MLQ, nomeadamente em relação à dificuldade de distinção empírica das cinco facetas da dimensão sobre liderança transformacional e a recompensa contingente – um aspecto transaccional – apresentar correlações elevadas com as subescalas transformacionais. No entanto, o mesmo autor refere *“The effectiveness of transformational leadership and its positive relation to desirable variables, as for example satisfaction and effective commitment, is confirmed throughout the literature”*.

Os constructos do modelo de Bass, com que pretendemos avaliar os comportamentos dos PCE/Directores, são representados, no MLQ-5X, por agrupamentos de itens que formam as dimensões de liderança transformacional, transaccional e comportamento passivo/recusa.

Quadro 19 – Constructos Definidores e Itens do Questionário Multifactorial de Liderança

Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Comportamento Passivo/Recusa
<p>IIA – Influência Idealizada (Atributos Carismáticos)</p> <p>Gera orgulho nos professores; Coloca o interesse do colectivo à frente do seu próprio interesse; Age de forma que ganha o respeito dos outros; Demonstra um senso de poder e confiança.</p>	<p>RC – Recompensa Contingente</p> <p>Fornecer assistência aos professores em troca dos seus esforços; Esclarece quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho/performance; Clarifica o que cada um pode esperar receber quando as metas de desempenho/performance são atingidas; Mostra satisfação quando os professores correspondem às expectativas.</p>	<p>GEP – Gestão por Excepção Passiva</p> <p>Só intervém quando os problemas já são demasiados sérios; Espera que as coisas corram mal para depois agir; Demonstra acreditar firmemente que “Se não está partido, não mexa”; Demonstra que os problemas devem tornar-se crónicos antes de agir.</p>
<p>IIIC – Influência Idealizada (Comportamentos)</p> <p>Fala sobre as suas crenças e valores mais importantes; Especifica a importância de ter um forte sentido de desígnio para a escola; Tem em conta as consequências morais e éticas das suas decisões; Enfatiza a importância de ter um sentido colectivo de missão.</p>	<p>GEA – Gestão por Excepção Activa</p> <p>Concentra a sua atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios em relação aos padrões esperados; Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas; Mantém-se a par de todos os erros; Dirige atenção aos incumprimentos a fim de atingir os padrões esperados.</p>	<p>LF – Laissez-faire</p> <p>Evita envolver-se quando surgem assuntos importantes; Está ausente quando os professores precisam dele(a); Evita tomar decisões; Demora a responder a questões urgentes.</p>
<p>MI – Motivação Inspirada</p> <p>Fala de forma optimista sobre o futuro; Fala com entusiasmo sobre o que é necessário fazer; Articula uma visão positiva e motivadora sobre o futuro; Expressa confiança em que as metas traçadas serão alcançadas.</p>		

Continua na página seguinte.

EI – Estímulo Intelectual

Reexamina suposições críticas questionando-se se são apropriadas;
Procura alternativas diferentes ao solucionar problemas;
Leva os outros a olhar para os problemas de muitos e diferentes ângulos;
Sugere novas alternativas e novas maneiras de realizar e completar as actividades.

CI – Consideração Individual

4 Itens:

Investe o seu tempo para ensinar e ajudar;
Trata os professores como indivíduos ao invés de tratá-los apenas como membros do grupo;
Considera cada professor como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes em relação aos outros;
Ajuda os professores no desenvolvimento dos seus pontos fortes.

Quadro 20 – Itens de Resultados do Questionário Multifactorial de Liderança

EE – Esforço Extra

3 Itens:

Faz com que os professores façam mais do que o esperado;

Aumenta nos professores o desejo de terem sucesso nas suas actividades;

Aumenta nos professores a vontade de tentar com mais afinco.

EF – Eficácia

4 Itens:

É eficaz nas respostas que dá às necessidades dos professores nos aspectos relacionados com o seu trabalho;

Representa eficazmente os professores junto dos superiores hierárquicos;

É eficaz nas respostas que dá em relação aos aspectos organizacionais da escola;
Lidera um grupo de professores eficiente.

SAT – Satisfação

2 Itens:

Usa métodos de liderança que satisfazem os professores

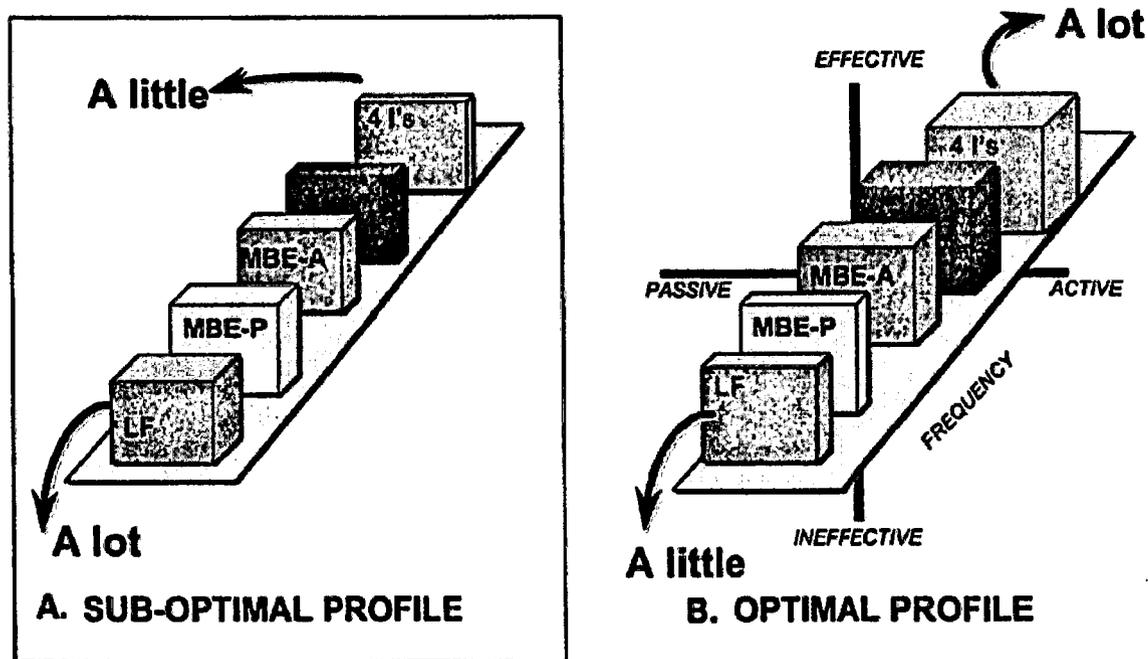
Trabalha com os professores de maneira bastante satisfatória.

O questionário Multifactorial de Liderança determina os pontos fortes e fracos dos líderes transformacionais. Líderes cujos comportamentos são mais frequentes nas subescalas dos constructos transformacionais e menos constantes na escala do comportamento passivo/recusa – perfil B na Figura 7 – apresentam um perfil óptimo de desempenho⁹⁵ transformacional. Pelo contrário, no perfil B, os líderes apresentam um perfil não transformacional com maiores

⁹⁵ Lowe, Kroeck & Sivasubramaniam (1996), numa meta-análise de 39 estudos, verificaram que os sujeitos que apresentaram comportamentos predominantemente transformacionais foram percebidos pelos seus seguidores como líderes mais eficazes e com melhores desempenhos.

frequências nas escalas do comportamento passivo/recusa, necessitando, obviamente, desenvolver as suas competências⁹⁶ transformacionais.

Figura 8: Contraste dos Perfis de Liderança no MLQ



Fonte: Avolio & Bass (2002: 4)

Legenda: 4 I's – Influência Idealizada; Estímulo Intelectual; Motivação Inspirada e Consideração Individual; RC – Recompensa Contingente; MBE-A e MBE-P – Gestão por Exceção activa e passiva; LF – Laissez-faire.

A escolha deste instrumento de pesquisa prendeu-se essencialmente com as finalidades da investigação, com o prestígio do mesmo na comunidade científica internacional, com a facilidade da sua aplicação, garantindo-nos assim alguma segurança sobre a validade do estudo, pois trata-se de uma primeira investigação e não quisemos, por isso, enveredar por caminhos que acarretariam dificuldades acrescidas. O uso de instrumentos já validados e usados pelos mais prestigiados centros de investigação em liderança educacional e estudo da escola dá-nos uma garantia acrescida de credibilidade da investigação, sendo a sua consistência, fiabilidade e validade confirmadas em variadíssimos estudos internacionais atrás referidos. Awamleh & Gardner (1999), citados por Jung (2001:7), referem que “...the MLQ has been used extensively in

⁹⁶ Segundo Bass & Avolio (1990) in Northouse (2004), a liderança transformacional pode ser ensinada a todos e por todos numa organização.

the area of transformational leadership research and is considered the best validated measure of transformational leadership". Sobre estudos em organizações educativas, Leithwood & Jantzi (2005:37-38) afirmam "...a search of dissertation abstracts for the years 1996 to 2003 identified 127 studies of transformational leadership in schools, approximately 80 per cent of which were based, wholly or mostly, on Bass model and measurement instrument".

As estatísticas descritivas e a fiabilidade do instrumento baseadas em nove estudos, representando 2154 sujeitos estão descritos no quadro seguinte.

Quadro 21 – Estatística Descritiva e Fiabilidade do MLQ-5X

Itens	Média	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
Influência Idealizada Atribuída	2,56	0,84	0,86
Influência Idealizada Comportamental	2,64	0,85	0,87
Inspiração Motivacional	2,64	0,87	0,91
Estímulo Intelectual	2,51	0,86	0,90
Consideração Individual	2,66	0,93	0,90
Recompensa Contingente	2,10	0,89	0,87
Gestão Excepção Activa	1,75	0,77	0,74
Gestão Excepção Passiva	1,11	0,82	0,82
Laissez Faire	0,89	0,74	0,83
Esforço Extra	2,60	1,16	0,91
Eficácia	2,62	0,72	0,91
Satisfação	2,57	1,28	0,94

Fonte: Bass, B., M., Avolio B., J., (2000), Multifactor Leadership Questionnaire (2ª Ed.), Redwood City, CA: Mind Garden, Inc.

5.4 – Amostra e Procedimentos

Os sujeitos que formam a **amostra** podiam ser seleccionados com a ajuda de uma ou várias técnicas: amostragem ao acaso, amostragem estratificada, amostragem de grupos, amostragem territorial. Quando se procuram conclusões generalizáveis, é necessário um grupo significativo de sujeitos, devendo este ser o mais homogéneo possível. Neste caso, a questão da escolha do grupo-sujeitos foi simples, porque se recorreu a uma amostra de conveniência. Tendo em conta o

projecto de investigação que pretendíamos realizar, considerámos a totalidade dos docentes dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Serpa, da Escola Secundária e da Escola Profissional de Desenvolvimento Rural que tivessem pelo menos dois anos lectivos de permanência na mesma escola para que revelassem um conhecimento consistente dos comportamentos de liderança dos seus presidentes dos conselhos executivos e directores, necessariamente os (as) PCE das escolas teriam também que apresentar pelo menos dois anos nessas funções, o que se veio a verificar na totalidade das escolas do concelho⁹⁷. Trata-se não só de uma amostragem por conveniência, mas também “*Purposive or judgemental*”⁹⁸.

Apesar da comprovada fiabilidade⁹⁹ do instrumento seleccionado, resolvemos testá-lo numa amostra de 16 professores seleccionados ao acaso, usando para o efeito os primeiros três questionários recebidos de cada escola e quatro da escola de maior dimensão. Depois da recolha dos questionários, os “*scores*” para cada dimensão foram calculados através da soma dos itens e calculadas as médias para cada um, usando para o efeito as folhas de “*Scoring Key*” fornecidas com o MLQ-5X (Anexo D) e depois calculadas as médias para as dimensões da liderança transformacional, transaccional e comportamentos passivos/recusa. Procedeu-se de igual modo para os resultados da liderança. Foi construída uma base de dados na aplicação Excel do Microsoft Office e posteriormente exportados os dados para se proceder, primeiro à validação interna do instrumento, através de recurso à análise factorial com rotação varimax, e, de seguida, analisar a fiabilidade dos dados obtidos para este estudo, com o Alpha de Cronbach. O tratamento estatístico foi feito com recurso ao SPSS¹⁰⁰ 11.5 para Windows e SPSS 14.0 para Windows.

⁹⁷ As opções de tempo de permanência na escola dos professores e dos PCE estão de acordo com as pesquisas conduzidas por Heck, Marcoulides, e Lang (1991), Leitner (1994), Philbin (1997) e Wooten (1997) que referiram que os professores teriam que ter mais do que dois anos na mesma escola “*so that they had enough time to develop their own perceptions of the principal’s leadership style*”.

⁹⁸ “*Purposive or judgemental sampling is a improvement on convenience sampling in that the researcher applies his/her experience and judgement to select cases which are representative or typical*”, refere Fogelman (2002:100) in Coleman & Briggs (eds), (2002).

⁹⁹ Avolio, Bass & Jung (1995) referem que o MLQ-5X foi usado por mais de 200 investigadores desde 1990.

¹⁰⁰ Statistical Package for the Social Sciences.

Quadro 22 – Alpha de Cronbach da Amostra-teste

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,822	0,810	12

Como esperado (Quadro 22), a fiabilidade do instrumento ultrapassou o patamar mínimo (0,70) sugerido por Nunnally (1978) e posteriormente por Fornell & Larker (1981).

Na presente pesquisa, aplicou-se o Multifactor Leadership Questionnaire, na sua versão reduzida (MLQ-5X), a uma amostra de 143 professores e a 5 PCE/directores das cinco escolas do concelho de Serpa. Este instrumento foi distribuído aos professores com uma carta explicativa da investigação (Anexos B) e outra aos PCE/Directores (Anexo C), tendo-se solicitado que o colocassem num envelope selado fornecido. Para evitar uma elevada mortalidade dos elementos da amostra, voltou-se a estabelecer contacto com os professores que não entregaram o questionário no prazo de uma semana (Anexo G). Responderam 90 professores e 5 PCE/Directores. As escolas foram codificadas com as designações que constam do quadro seguinte, onde colocámos também a taxa de retorno, que se cifrou em 62,8 %, o que é considerado razoável¹⁰¹ neste tipo de estudos. Não se realizaram esforços no sentido de obter os questionários de professores não respondentes porque, como salienta Fogelman (2002:106) in Coleman & Briggs (edts) (2002), *“Experience suggests that non-respondents may well be atypical in some way – teachers working in more pressured circumstances, individuals with more negative attitudes...”*.

No questionário destinado as PCE/Directores foi colocada uma questão adicional relativa ao seu género para estudo como variável independente.

¹⁰¹ Segundo Fogelman (2002:106), in Coleman & Briggs (edts.), (2002), *“However hard we try we rarely achieve a response rate that approaches 100 percent. Because of increasing pressures on schools and teachers, a 60 percent response rate to a postal survey is now considered quite acceptable”*

Quadro 23 – Codificação das Escolas/Taxa de Retorno/Amostra

Escolas	Género do PCE/Director	Professores Respondentes	Taxas de Retorno	Total da Amostra (2 ou mais anos na escola)	Total de Professores
Alfa/ α	Feminino	26	63,4 %	41	79
Beta/ β	Masculino	19	63,3 %	30	76
Gama/ γ	Feminino	16	64,0 %	25	58
Delta/ δ	Masculino	14	60,8 %	23	55
Epsilon/ ϵ	Masculino	15	62,5%	24	30
Totais	3 Masculino	90	62,8%	143	314
5 Escolas	2 Feminino				

A neutralidade do processo não pode ser garantida de maneira absoluta, em primeiro lugar porque o investigador em ciências sociais nunca subtrai totalmente da investigação, a sua subjectividade e os seus preconceitos, e em segundo lugar, a condição de membro do conselho executivo de uma das escolas em estudo, conhecedor da realidade das restantes, pode afectar toda a pesquisa. Apesar disso, esta condição pode funcionar como um valor acrescentado benéfico à investigação, dado o conhecimento prévio do objecto de estudo e da amostra, permitindo um contacto diário facilitador de um ambiente de confiança e garantia de respostas autênticas às questões colocadas.

5.5 Cronograma

Quadro 24 – Cronograma/Ano lectivo 2006/2007

Meses	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto
Actividades												
1. Preparação do Projecto de Investigação	■	■										
2. Elaboração do enquadramento teórico		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
3. Estudos sobre liderança			■	■	■	■	■	■	■			
4. Estudos sobre a escola como organização			■	■	■	■	■					
5. Estudos sobre Eficácia, Motivação e Comunicação			■	■	■	■						
6. Pesquisa sobre instrumentos de recolha de informação				■	■	■						
8. Trabalho de campo						■	■	■	■			
9. Processamento da informação						■	■	■	■			
10. Análise da informação recolhida								■	■	■		
11. Elaboração preliminar do trabalho										■	■	
12. Discussão de resultados											■	
13. Elaboração e entrega da versão final do trabalho e conclusões												■

■ De forma não sistemática ■ De forma não sistemática

6. Análise dos resultados

Como já mencionado anteriormente, foi seleccionado o Questionário Multifactorial de Liderança – MLQ-5X – desenvolvido por Bass & Avolio, para medir os estilos de liderança dos PCE/Directores das escolas do concelho de Serpa. Este instrumento está baseado em três constructos definidores – Liderança Transformacional, Liderança Transaccional e Comportamentos Passivos/Recusa, formando um modelo completo para a compreensão destas dimensões de liderança nos comportamentos dos líderes e das suas consequências em termos dos resultados da liderança, que abrangem os esforços extra que os professores podem realizar, bem como as percepções em relação à eficácia da liderança e à satisfação.

A liderança transformacional engloba itens relativos à influência idealizada atribuída, influência idealizada comportamental, motivação inspirada, estímulo intelectual e consideração individual, tendo sido calculada a sua média a partir das médias das respostas dadas a cada um destes itens. Efectuámos o mesmo procedimento para a liderança transaccional que reúne os itens relativos à recompensa contingente e à gestão por excepção activa e para os comportamentos passivos/recusa que englobam os itens relativos à gestão por excepção passiva e laissez faire ou não liderança. Também para os resultados da liderança (esforço extra, eficácia e satisfação), optámos pelo mesmo procedimento. Foram constituídas bases de dados por escolas (Alfa; Beta; Gama, Delta e Épsilon) e uma base de dados com a globalidade dos dados recolhidos de todas as escolas.

Foi usado a aplicação Microsoft Excel do Microsoft Office 2003 para introdução de dados, cálculos das médias e execução de gráficos. Posteriormente as bases de dados foram exportadas para o programa de tratamento estatístico para as ciências sociais, SPSS 11.0 onde foram efectuadas todas as operações estatísticas necessárias. Prestámos especial atenção às análises de fiabilidade do nosso instrumento de recolha de dados através do cálculo dos Alpha de Cronbach para a escala global e para as sub-escalas e itens.

A precaução com a fiabilidade é fundamental para determinar com confiança a relação entre variáveis que é, afinal, o objectivo principal do nosso estudo. A este propósito, Kerlinger (1986:443), salienta que *“High reliability is not guarantee of good scientific results, but there can be no good scientific results without reliability”*.

6.1 Análise dos resultados da Escola Alfa

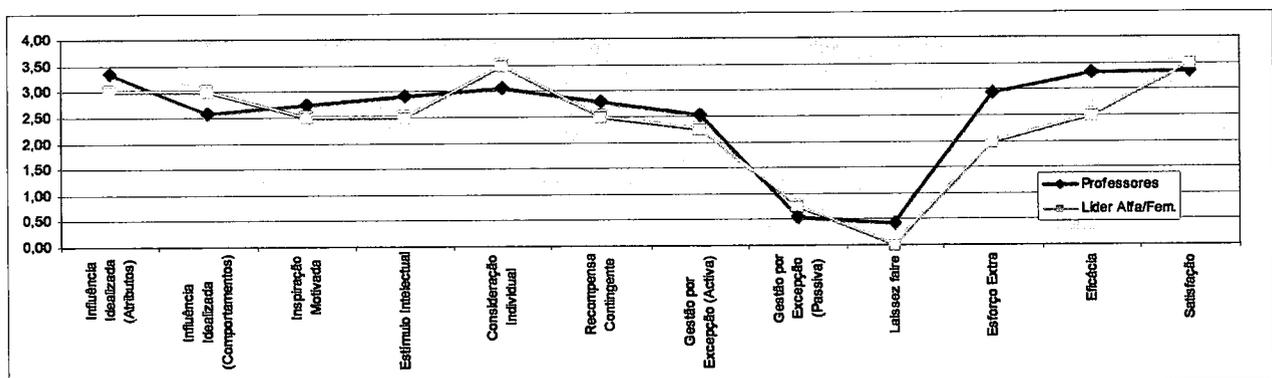
A fiabilidade do MLQ-5X medida pelo Alpha de Cronbach para esta escola foi de 0,807. Também para os diversos itens a fiabilidade encontrada mostrou-se bastante razoável, conforme demonstramos no Quadro 25, onde apresentamos também as estatísticas descritivas dos constructos para esta escola que constituem os estilos de liderança e os resultados desses estilos analisados pelo MLQ-5X. Como se pode verificar, nesta escola o líder apresenta comportamentos predominantemente transformacionais (2,91), embora demonstre comportamentos transaccionais quase em igual proporção (2,62). Ao nível dos resultados da liderança, estes apresentam uma média de 3,22, claramente superior ao nível 3 (muitas vezes) definido na escala de Likert do MLQ-5X.

Quadro 25 – Estatística Descritiva da Escola Alfa e Apha de Cronbach

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Apha de Cronbach
Influência Idealizada Atribuída	2,00	4,00	3,38	0,53	0,785
Influência Idealizada Comportamental	0,75	3,66	2,59	0,66	0,770
Motivação Inspirada	1,00	4,00	2,77	0,65	0,769
Estímulo Intelectual	1,25	3,75	2,87	0,67	0,774
Consideração Individual	1,25	4,00	2,99	0,68	0,777
Recompensa Contingente	1,00	4,00	2,86	0,76	0,776
Gestão por Excepção Activa	0,50	3,50	2,38	0,81	0,818
Gestão por Excepção Passiva	0,00	2,25	0,63	0,70	0,855
Laissez-faire/Não Liderança	0,00	1,75	0,48	0,52	0,849
Esforço Extra	1,00	4,00	2,91	0,75	0,770
Eficácia	1,25	4,00	3,41	0,63	0,780
Satisfação	1,50	4,00	3,41	0,66	0,788
Liderança Transformacional	1,30	3,83	2,91	0,52	0,767
Liderança Transaccional	1,50	3,67	2,62	0,60	0,783
Comportamentos Passivos/Recusa	0,00	1,63	0,55	0,55	0,848
Resultados da Liderança	1,25	4,00	3,22	0,64	0,775

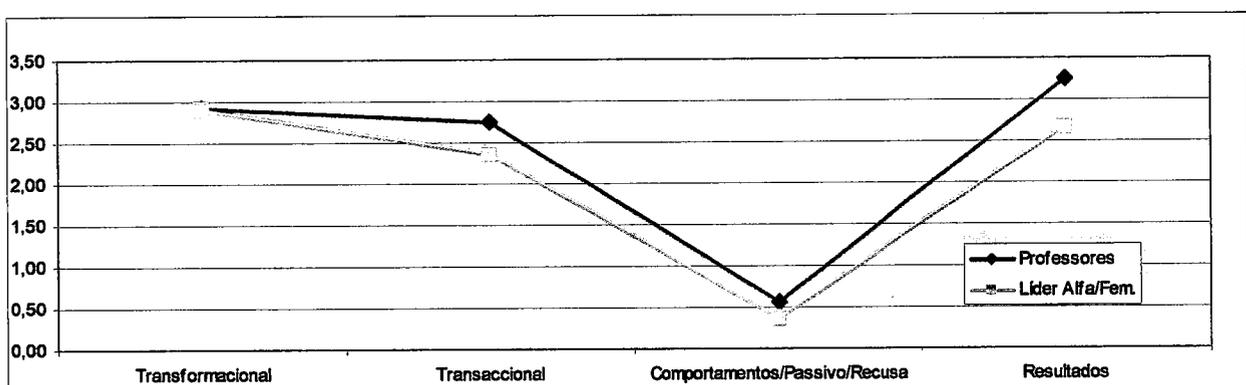
Nos gráficos seguintes apresentamos os resultados comparativos entre as respostas dadas pelo presidente do Conselho Executivo e as percepções dos professores respondentes da sua escola. Podemos constatar que nos vários itens relativos às dimensões de liderança estudadas, o líder desta escola tem percepções diferentes das dos seus liderados, com era de esperar. De notar que os constructos transformacionais apresentam uma média praticamente igual (2,92 nos professores e 2,90 segundo o líder – Gráfico 2). Nas dimensões da liderança transaccional a diferença entre médias é maior (2,35 e 2,37 respectivamente. Quanto aos comportamentos passivos/recusa podemos constatar que os professores atribuíram uma média de 0,56 ao líder, tendo o próprio apresentado uma média de 0,37. Nos resultados voltamos a encontrar algumas diferenças, sendo os professores mais “optimistas” com 3,25 de média, enquanto o líder ostenta 2,66.

Gráfico 1 – Médias das Escalas de Liderança do MLQ e Resultados do Líder e Professores da Escola Alfa



Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

Gráfico 2 – Médias das Lideranças e Resultados do Líder e Professores da Escola Alfa



Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

A Análise de Regressão Linear foi aplicada para verificar a nossa hipótese de estudo. Testámos a influência das variáveis independentes¹⁰² liderança transformacional, liderança transaccional e comportamentos passivos/recusa na nossa variável dependente, ou seja, nos resultados desses estilos de liderança.

Como podemos verificar nos quadros seguintes extraídos da ferramenta de análise estatística SPSS versão 14.0, foi observado um efeito muito positivo da liderança transformacional (Quadro 26) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,687$) sendo o Coeficiente Beta da variável independente também bastante significativo ($B= 0,829$, $t = 7,697$).

Quadro 26 – Análise de Regressão Linear para da Escola Alfa – Liderança Transformacional

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	,829(a)	,687	,675	,36827		
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8,034	1	8,034	59,236	,000(a)
	Residual	3,662	27	,136		
	Total	11,696	28			
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	,260	,391		,665	,511
	Liderança Transformacional	1,014	,132	,829	7,697	,000
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

¹⁰² "An independent variable is the presumed cause of the dependent variable, the presumed effect. The independent variable is the antecedent; the dependent variable is the consequente" Refere Kerlinger (1986:39).

A Regressão Linear para as dimensões da Liderança Transaccional apresenta para esta escola (Quadro 27), um efeito menos positivo do que liderança transformacional (Quadro anterior) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,097$) sendo o Coeficiente Beta da variável independente também menos significativo ($B = 0,391$, $t = 1,699$).

Quadro 27 – Análise de Regressão Linear para da Escola Alfa – Liderança Transaccional

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,311(a)	0,097	0,063	0,62558		
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
ANOVA(b)						
Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1,129	1	1,129	2,886	0,101(a)	1,129	
10,566	27	0,391			10,566	
11,696	28				11,696	
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	2,352	0,524		4,487	0,000
	Liderança Transaccional	0,331	0,195	0,311	1,699	0,101
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

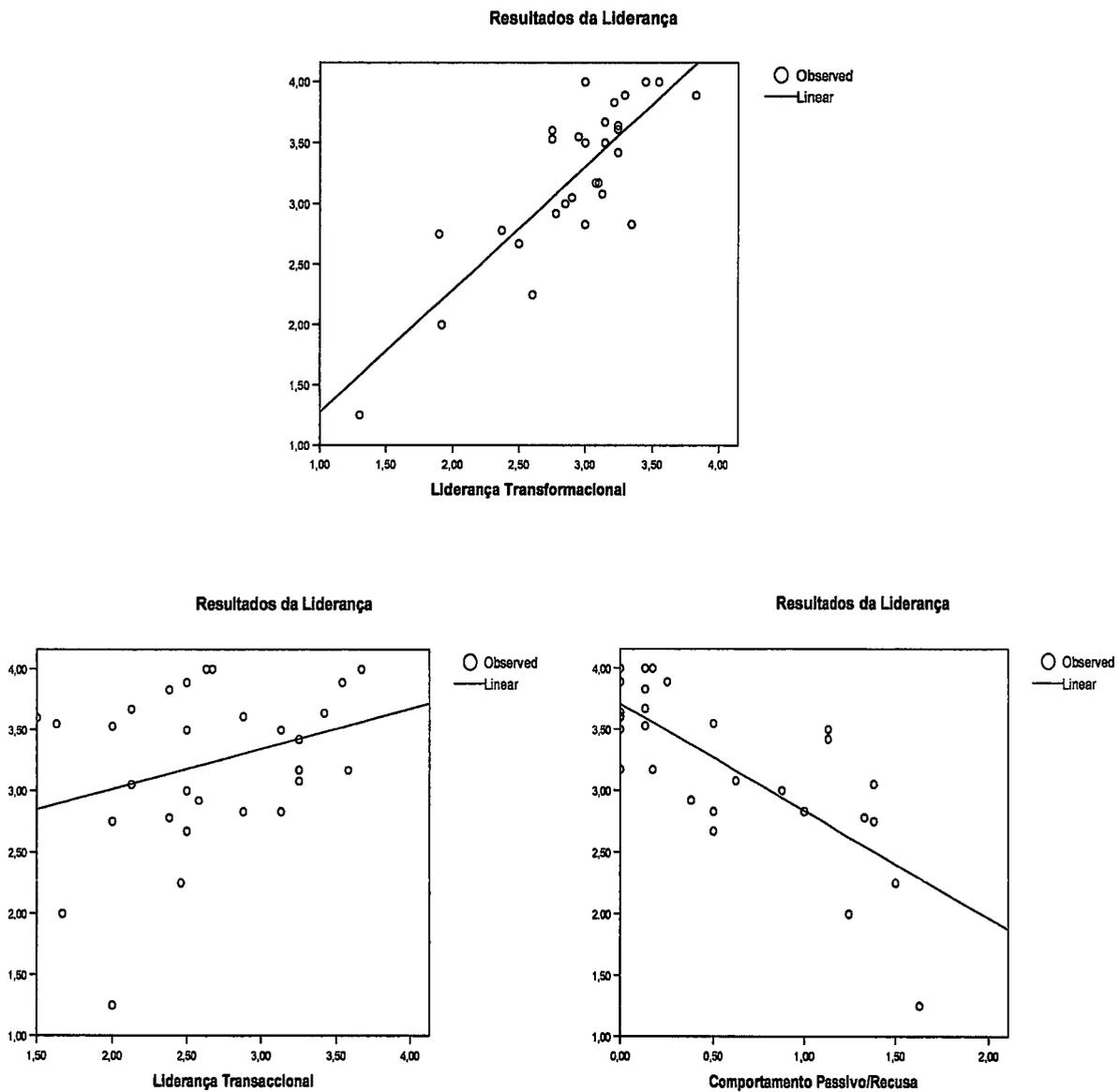
Como esperado, depois de aplicada a Regressão Linear utilizando como variável independente o constructo Comportamentos Passivos/Recusa, contatamos uma relação negativa (Quadro 28) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,569$) com Coeficiente Beta negativo ($B = - 0,754$, $t = - 5,964$).

Quadro 28 – Análise de Regressão Linear para da Escola Alfa – Comportamentos Passivos/Recusa

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,754(a)	0,569	0,553	0,43233		
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
ANOVA(b)						
Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
	6,649	1	6,649	0,000(a)	6,649	
	5,047	27	0,187		5,047	
	11,696	28			11,696	
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	3,707	0,115		32,366	0,000
	Comportamentos Passivos/Recusa	-0,871	0,146	-0,754	-5,964	0,000
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

Para uma melhor visualização optámos também por apresentar na página seguinte as rectas de regressão para as três variáveis independentes (Figura 9), verificando-se claramente uma correlação linear forte entre a liderança transformacional e os resultados da liderança, uma correlação bastante mais fraca para a liderança transaccional (Coeficiente Beta = 0,311) e um correlação negativa para os comportamentos passivo/recusa (Coeficiente Beta = - 0,754).

Figura 9 – Rectas de Regressão – Escola Alfa



No que diz respeito às correlações de Pearson (Quadro 29), procurámos analisar o efeito das variáveis independentes nas dimensões de satisfação, eficácia e esforço extra que formam a nossa variável dependente – Resultados da Liderança. Verificámos (efeito de interação) uma

correlação com significado estatístico muito elevado para os constructos da liderança transformacional (0,829), inferior para a liderança transaccional (0,311) e negativa para os comportamentos passivos/recusa (-0,754). No Quadro 30 apresentamos todas as correlações inter-itens e entre as dimensões de liderança e os resultados.

Quadro 29 – Correlações de Pearson – Escola Alfa

		Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Comportamento Passivo/Recusa	Resultados da Liderança
Liderança Transformacional	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1			
Liderança Transaccional	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,616(**) 0,000	1		
Comportamento Passivo/Recusa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,644(**) 0,000	-0,351 0,062	1	
Resultados da Liderança	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,829(**) 0,000	0,311 0,101	-0,754(**) 0,000	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 30 – Matriz de Correlações da Escola Alfa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Influência percebida	1															
Influência percebida comportamental	,350	1														
Motivação percebida	,438(*)	,781(**)	1													
Estímulo intelectual	,670(**)	,653(**)	,642(**)	1												
Consideração social	,690(**)	,469(*)	,507(**)	,605(**)	1											
Recompensa contingente	,493(**)	,553(**)	,587(**)	,650(**)	,436(*)	1										
Gestão por participação passiva	,214	,314	,192	,254	,183	,190	1									
Gestão por participação Activa	-,651(**)	-,213	-,215	-,482(**)	-,634(**)	-,249	-,141	1								
Laissez-faire/Não liderança	-,596(**)	-,460(*)	-,435(*)	-,533(**)	-,628(**)	-,455(*)	-,186	,645(**)	1							
Esforço pessoal	,664(**)	,540(**)	,586(**)	,570(**)	,807(**)	,383(*)	,088	-,470(*)	-,605(**)	1						
Eficácia	,823(**)	,496(**)	,577(**)	,626(**)	,772(**)	,515(**)	-,025	-,651(**)	-,693(**)	,739(**)	1					
Satisfação	,779(**)	,319	,410(*)	,467(*)	,768(**)	,398(*)	-,239	-,663(**)	-,669(**)	,683(**)	,858(**)	1				
Liderança transformacional	,762(**)	,800(**)	,845(**)	,877(**)	,807(**)	,669(**)	,293	-,537(**)	-,650(**)	,776(**)	,803(**)	,656(**)	1			
Liderança transaccional	,452(*)	,557(**)	,508(**)	,578(**)	,395(*)	,754(**)	,788(**)	-,251	-,410(*)	,306	,306	,093	,616(**)	1		
Comportamentos positivos/Recusa	-,690(**)	-,351	-,342	-,555(**)	-,694(**)	-,371(*)	-,176	,934(**)	,876(**)	-,583(**)	-,735(**)	-,735(**)	-,644(**)	-,351	1	
Resultados de liderança	,831(**)	,484(**)	,573(**)	,639(**)	,866(**)	,492(**)	,003	-,661(**)	-,720(**)	,896(**)	,942(**)	,918(**)	,829(**)	,311	-,754(**)	1

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.2 Análise dos resultados da Escola Beta

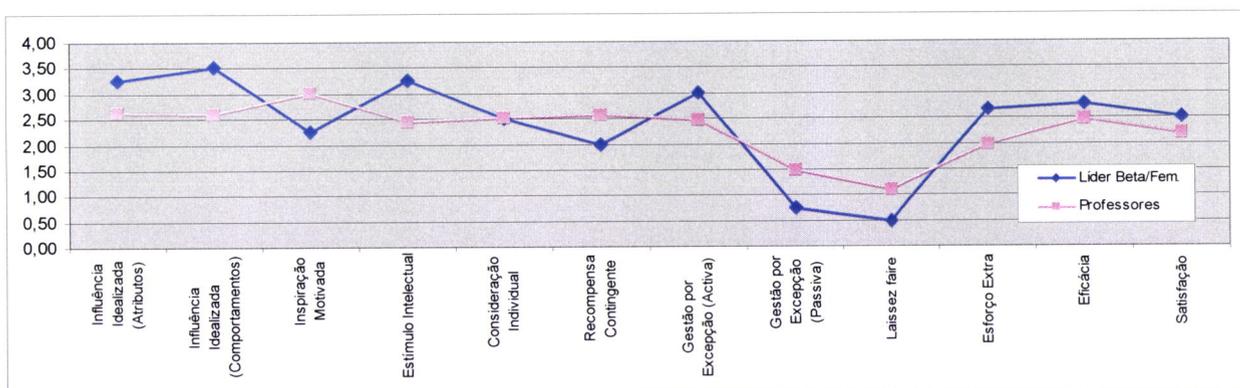
A consistência interna do MLQ-5X para esta escola medida pelo Alpha de Cronbach é muito boa (0,891). Assim, também seria de esperar para os diversos itens uma fiabilidade igualmente boa, o que se veio a confirmar, conforme demonstramos no Quadro 28, onde apresentamos também as estatísticas descritivas dos constructos para esta escola que constituem os estilos de liderança e os resultados desses estilos analisados pelo MLQ-5X. Como se pode verificar, também nesta escola o líder apresenta comportamentos predominantemente transformacionais (2,64), demonstrando uma média inferior no que diz respeito aos comportamentos transaccionais (2,53). Ao nível dos resultados da liderança, estes apresentam uma média de 2,20, ligeiramente superior ao nível 2 (algumas vezes) definido na escala de Likert do MLQ-5X.

Quadro 31 – Estatística Descritiva da Escola Beta e Apha de Cronbach

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Apha de Cronbach
Influência Idealizada Atribuída	1,25	4,00	2,62	0,892	0,864
Influência Idealizada Comportamental	1,00	4,00	2,61	0,903	0,868
Motivação Inspirada	2,00	4,00	3,01	0,703	0,875
Estímulo Intelectual	1,00	4,00	2,44	0,838	0,870
Consideração Individual	1,25	4,00	2,53	0,789	0,870
Recompensa Contingente	1,50	4,00	2,57	0,873	0,868
Gestão por Excepção Passiva	1,00	3,75	2,48	0,932	0,860
Gestão por Excepção Activa	0,25	3,25	1,50	0,783	0,906
Laissez-faire/Não Liderança	0,00	2,75	1,10	0,969	0,928
Esforço Extra	0,66	3,33	1,99	0,856	0,861
Eficácia	1,00	4,00	2,48	0,832	0,864
Satisfação	1,00	3,00	2,19	0,722	0,870
Liderança Transformacional	1,50	3,90	2,64	0,719	0,866
Liderança Transaccional	1,38	3,75	2,53	0,818	0,862
Comportamentos Passivos/Recusa	0,00	2,88	1,25	0,798	0,914
Resultados da Liderança	1,00	3,44	2,20	0,762	0,864

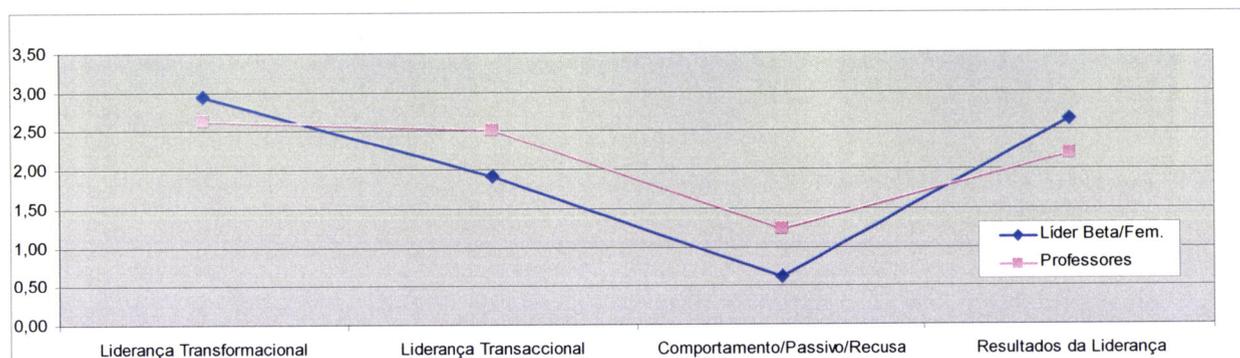
Nos gráficos 3 e 4 apresentamos os resultados comparativos entre as respostas dadas pelo PCE e as percepções dos professores respondentes da sua escola. Neles se constata que o líder desta escola apresenta uma média superior para os constructos transformacionais (2,95) por comparação com as opiniões dos seus professores (2,65). Já nos constructos transaccionais, é o contrário (1,92 – Líder; 2,53 – professores). Constatamos uma diferença maior no que concerne aos comportamentos passivos/recusa em que o líder tem percepções sobre os seus comportamentos que se consubstanciam numa média de 0,63 enquanto os liderados lhe atribuíram uma média de 1,25. Também nos resultados da liderança, o líder manifesta uma média superior à dos professores respondentes. Como podemos verificar (Gráfico 4), também nesta escola o seu líder apresenta comportamentos predominantemente transformacionais.

Gráfico 3 – Médias das Escalas de Liderança do MLQ e Resultados do Líder e Professores da Escola Beta



Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

Gráfico 4 – Médias das Lideranças e Resultados do Líder e Professores da Escola Beta



Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

Também para esta escola nos socorremos da Análise de Regressão Linear para verificar a nossa hipótese de estudo. Assim, depois de testada a influência das variáveis independentes liderança transformacional, liderança transaccional e comportamentos passivos/recusa na nossa variável dependente – resultados desses estilos de liderança, verificámos o seguinte: observa-se um efeito muito positivo da liderança transformacional (Quadro 32) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,641$) sendo o coeficiente beta da variável independente também bastante significativo ($B = 0,801$, $t = 4,632$).

Quadro 32 – Análise de Regressão Linear para da Escola Beta – Liderança Transformacional

Model Summary						
Model		R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	
1		0,801(a)	0,641	0,611	0,47517	
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4,844	1	4,844	21,453	0,001(a)
	Residual	2,709	12	0,226		
	Total	7,553	13			
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	-0,039	0,501		-0,077	0,940
	Liderança Transformacional	0,848	0,183	0,801	4,632	0,001
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

A Regressão Linear para as dimensões da Liderança Transaccional apresenta para esta escola (Quadro 33), um efeito mais positivo do que liderança transformacional (Quadro anterior) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,766$) sendo o coeficiente beta da variável independente também mais significativo ($B = 0,875$, $t = 6,268$) o que constituiu para nós uma surpresa, dado não ser este resultado consistente com os estudos por nós consultados, que apontam sempre para uma correlação mais positiva das dimensões transformacionais com os resultados da liderança do que as da liderança transaccional.

Quadro 33 – Análise de Regressão Linear para da Escola Beta – Liderança Transaccional

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,875(a)	0,766	0,747	0,38375		
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
ANOVA(b)						
Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
	5,786	1	5,786	39,290	0,000(a)	
	1,767	12	0,147		1,767	
	7,553	13			7,553	
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	0,142	0,345		0,413	0,687
	Liderança Transaccional	0,815	0,130	0,875	6,268	0,000
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

Sem surpresa, depois de aplicada a Regressão Linear utilizando como variável independente o constructo Comportamentos Passivos/Recusa, verificámos uma relação negativa (Quadro 34) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,388$) com coeficiente Beta negativo ($B = -0,623$, $t = -2,760$).

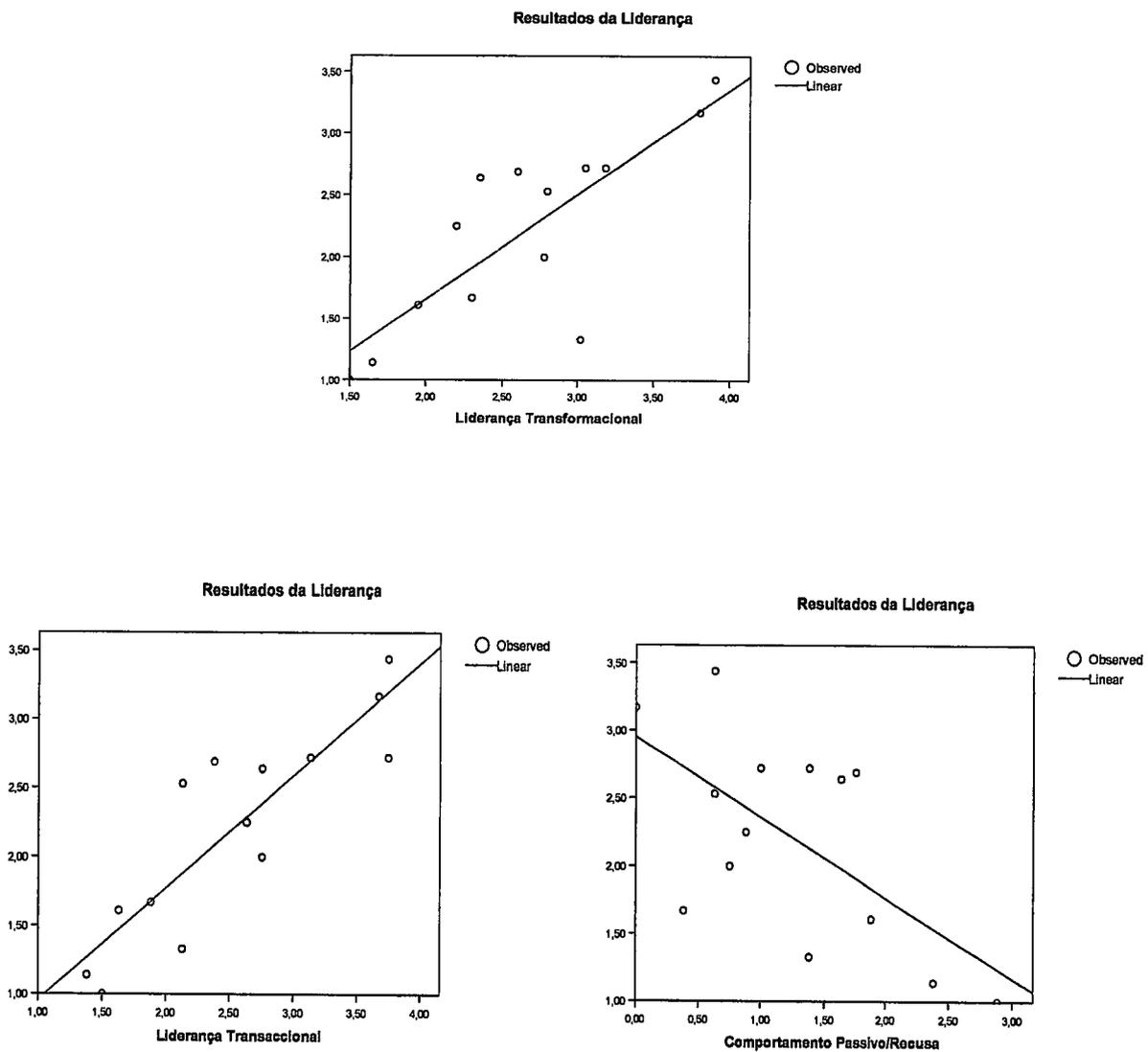
Quadro 34 – Análise de Regressão Linear para da Escola Beta – Comportamentos Passivos/Recusa

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,623(a)	0,388	0,337	0,62052		
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	2,933	1	2,933	7,616	0,017(a)
	Residual	4,620	12	0,385		
	Total	7,553	13			
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	2,953	0,317		9,318	0,000
	Comportamentos Passivos/Recusa	-0,595	0,215	-0,623	-2,760	0,017
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

Para uma melhor visualização optámos também por apresentar as rectas de regressão para as três variáveis independentes (Figura 10), verificando-se claramente uma correlação linear forte entre a liderança transaccional e os resultados da liderança que verificámos anteriormente ($R^2 = 0,641$ e Coeficiente Beta = 0,801), uma correlação que, embora forte e positiva, é mais fraca para a

liderança transformacional ($R^2 = 0,766$ e coeficiente Beta = $0,875$) e um correlação negativa para os comportamentos passivo/recusa ($R^2 = 0,388$ e Coeficiente Beta = $- 0,623$).

Figura 10 – Rectas de Regressão – Escola Beta



No Quadro seguinte apresentamos as correlações de Pearson para as variáveis em estudo. Constatamos uma correlação com significado estatístico muito elevado para os constructos da liderança transformacional (0,875), inferior para a liderança transaccional (0,801) e negativa para os comportamentos passivos/recusa (-0,623). No Quadro 36 optámos também por apresentar todas as correlações inter-itens e entre as dimensões de liderança e os resultados.

Quadro 35 – Correlações de Pearson – Escola Beta

		Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Comportamento Passivo/Recusa	Resultados da Liderança
Liderança Transformacional	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1			
Liderança Transaccional	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,856(**) ,000	1		
Comportamento Passivo/Recusa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,732(**) ,003	-0,627(*) ,016	1	
Resultados da Liderança	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,801(**) 0,001	0,875(**) 0,000	-0,623(*) 0,017	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 36 – Matriz de Correlações da Escola Beta

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Influência percebida	1															
Influência percebida comportamental	,898(**)	1														
Motivação percebida	,594(*)	,674(**)	1													
Estímulo intelectual	,858(**)	,840(**)	,442	1												
Consideração individual	,737(**)	,698(**)	,336	,736(**)	1											
Recompensa contingente	,703(**)	,634(*)	,569(*)	,622(*)	,672(**)	1										
Gestão por participação passiva	,805(**)	,723(**)	,423	,701(**)	,842(**)	,644(*)	1									
Gestão por participação Activa	-,152	-,189	-,130	-,457	-,344	-,315	-,099	1								
Laissez-faire	-,840(**)	-,771(**)	-,327	-,873(**)	-,633(*)	-,583(*)	-,696(**)	,453	1							
Esforço	,755(**)	,690(**)	,424	,723(**)	,739(**)	,787(**)	,833(**)	-,169	-,618(*)	1						
Eficácia	,797(**)	,695(**)	,587(*)	,800(**)	,796(**)	,823(**)	,800(**)	-,361	-,691(**)	,935(**)	1					
Satisfação	,799(**)	,659(*)	,348	,789(**)	,679(*)	,769(**)	,741(**)	-,371	-,769(**)	,905(**)	,890(**)	1				
Liderança transformacional	,951(**)	,955(**)	,689(**)	,905(**)	,815(**)	,737(**)	,812(**)	-,298	-,808(**)	,774(**)	,827(**)	,749(**)	1			
Liderança transaccional	,834(**)	,751(**)	,545(*)	,732(**)	,838(**)	,900(**)	,913(**)	-,222	-,708(**)	,895(**)	,867(**)	,807(**)	,856(**)	1		
Comportamentos Positivos/Recusa	-,686(**)	-,659(*)	-,308	-,822(**)	-,657(*)	-,604(*)	-,534(*)	,819(**)	,892(**)	-,536(*)	-,658(*)	-,702(**)	-,732(**)	-,627(*)	1	
Resultados académicos	,790(**)	,700(**)	,473	,765(**)	,724(**)	,822(**)	,766(**)	-,305	-,655(*)	,976(**)	,973(**)	,956(**)	,801(**)	,875(**)	-,623(*)	1

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.3 Análise dos resultados da Escola Gama

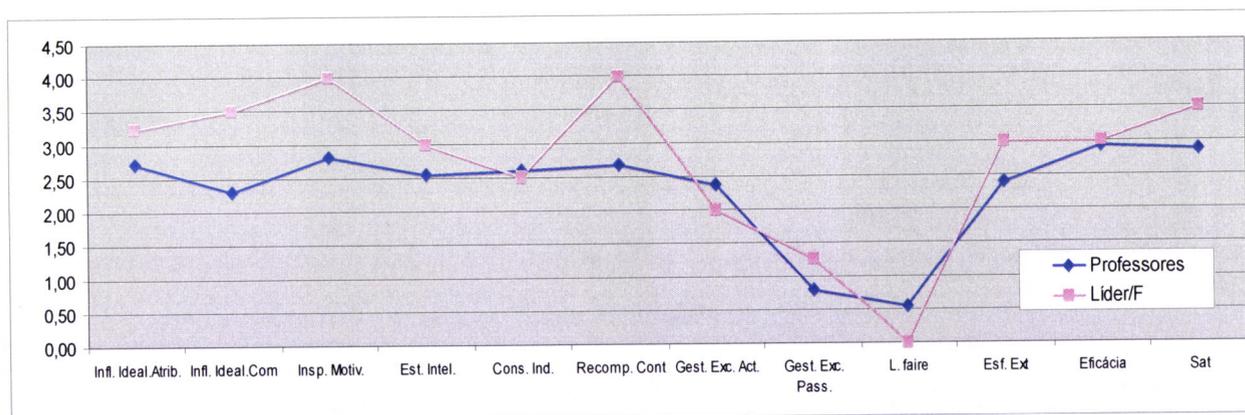
Analogamente para esta escola, a consistência interna do MLQ-5X medida pelo Alpha de Cronbach é muito boa (0,863). Também os diversos itens demonstram uma fiabilidade acima de 0,8 conforme apresentado no Quadro 36, onde mostramos também as estatísticas descritivas dos constructos que constituem os estilos de liderança e os resultados desses estilos analisados pelo MLQ-5X. Como se pode verificar, também nesta escola o líder exhibe comportamentos predominantemente transformacionais (2,59), embora a diferença seja mínima no que diz respeito aos comportamentos transaccionais (2,57). Ao nível dos resultados da liderança, estes apresentam uma média de 2,74.

Quadro 37 – Estatística Descritiva da Escola Gama e Apha de Cronbach

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Apha de Cronbach
Influência Idealizada Atribuída	1,75	3,25	2,7083	0,49810	0,821
Influência Idealizada Comportamental	1,50	2,66	2,2842	0,30587	0,823
Motivação Inspirada	2,25	4,00	2,8125	0,62272	0,816
Estímulo Intelectual	1,75	3,00	2,5417	0,45017	0,831
Consideração Individual	1,66	3,50	2,5967	0,70508	0,822
Recompensa Contingente	1,75	3,50	2,6733	0,61095	0,806
Gestão por Excepção Passiva	1,00	3,00	2,3709	0,59440	0,845
Gestão por Excepção Activa	0,00	2,25	0,7775	0,78941	0,842
Laissez-faire/Não Liderança	0,00	2,25	0,5417	0,67279	0,865
Esforço Extra	1,33	3,33	2,3918	0,59238	0,814
Eficácia	2,25	4,00	2,9167	0,66856	0,815
Satisfação	2,00	4,00	2,8636	0,71031	0,813
Liderança Transformacional	2,10	3,10	2,5883	0,39372	0,816
Liderança Transaccional	1,88	3,50	2,5725	0,48977	0,817
Comportamentos Passivos/Recusa	,00	2,25	0,6625	0,65006	0,848
Resultados da Liderança	1,86	3,50	2,7442	0,60387	0,810

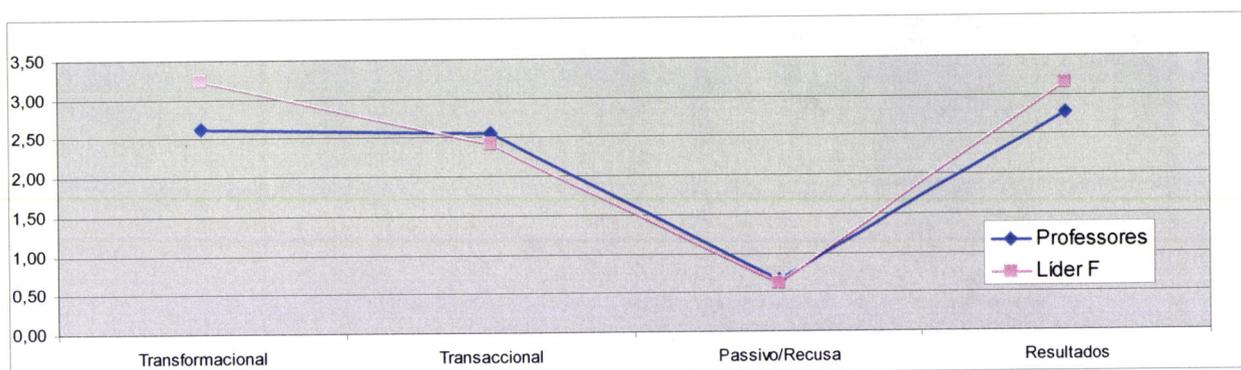
No que concerne aos resultados comparativos entre as respostas dadas pelo líder da escola e as percepções dos professores respondentes, este “considera-se” mais transformacional (3,23) por contraste com as percepções dos seus professores (2,59). Nas dimensões transaccionais, é o contrário (2,42 segundo as próprias percepções do líder; e 2,57 as dos seus professores). Nos comportamentos passivos/recusa as percepções de ambos são muito semelhantes (0,63 para o líder e 0,66 para os liderados) embora nos itens laissez faire se verifique uma diferença de percepções (0 ou nunca segundo o líder e 0,54 segundo os liderados). Nos resultados da liderança, o líder manifesta uma média superior à dos professores respondentes. Como podemos verificar (Gráfico 6), o líder desta escola, segundo os seus professores, apresenta uma quase paridade entre comportamentos transformacionais e transaccionais.

Gráfico 5 – Médias das Lideranças e Resultados do Líder e Professores da Escola Gama



Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

Gráfico 6 – Médias das Sub-escalas do MLQ do Líder e Professores da Escola Gama



Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

Aplicada a Análise de Regressão Linear para aos dados recolhidos para esta escola, verificámos um efeito muito positivo da liderança transformacional (Quadro 38) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,478$) sendo o coeficiente beta da variável independente também bastante significativo ($B= 0,691$, $t = 3,025$).

Quadro 38 – Análise de Regressão Linear para da Escola Gama – Liderança Transformacional

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,691(a)	0,478	0,426	0,45768		
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,917	1	1,917	9,150	0,013(a)
	Residual	2,095	10	0,209		
	Total	4,011	11			
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	6,78E-005	0,917		0,000	1,000
	Liderança Transformacional	1,060	0,350	0,691	3,025	0,013
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

A Regressão Linear para as dimensões da Liderança Transaccional apresenta para esta escola (Quadro 39), um efeito que embora seja positivo, é claramente inferior ao da liderança transformacional (Quadro anterior) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,088$) sendo o coeficiente beta da variável independente também menos significativo ($B= 0,297$, $t = 0,983$).

Estes dados confirmam que ambas as dimensões (transformacional e transaccional) são importantes para o bom desempenho organizacional, conforme já tivemos oportunidade de referir neste trabalho.

Quadro 39 – Análise de Regressão Linear para da Escola Gama – Liderança Transaccional

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,297(a)	0,088	-0,003	0,60478		
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
ANOVA(b)						
Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
	,354	1	0,354	0,967	0,349(a)	
	3,658	10	0,366		3,658	
	4,011	11			4,011	
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	1,802	0,974		1,851	0,094
	Liderança Transaccional	0,366	0,372	0,297	0,983	0,349
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

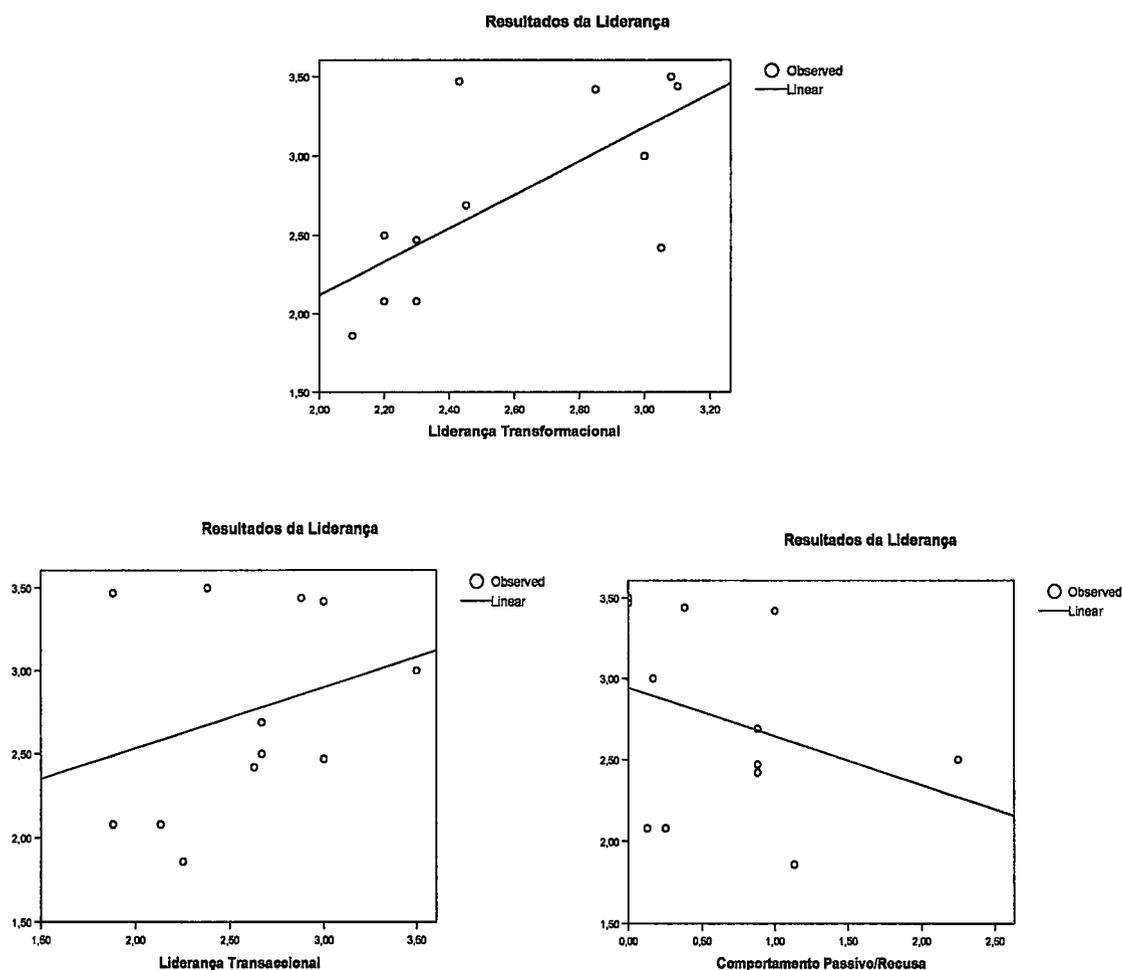
Igualmente para esta escola, depois de aplicada a Regressão Linear utilizando como variável independente o constructo Comportamentos Passivos/Recusa, verificámos uma relação negativa (Quadro 40) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,104$) com coeficiente Beta negativo ($B = -0,322$, $t = -1,076$).

Quadro 40 – Análise de Regressão Linear para da Escola Gama – Comportamentos Passivos/Recusa

Model Summary						
Model		R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	
1		0,322(a)	0,104	0,014	0,59957	
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	0,416	1	0,416	1,158	0,307(a)
	Residual	3,595	10	0,359		
	Total	4,011	11			
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	2,942	0,253		11,640	0,000
	Comportamentos Passivos/Recusa	-0,299	0,278	-0,322	-1,076	0,307
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

Nas rectas de regressão para as três variáveis independentes (Figura 11), verifica-se claramente uma correlação linear forte entre a liderança transformacional e os resultados da liderança que verificámos anteriormente ($R^2 = 0,478$ e Coeficiente Beta = 0,691), uma correlação mais fraca para a liderança transformacional ($R^2 = 0,088$ e coeficiente Beta = 0,297) e um correlação negativa para os comportamentos passivo/recusa ($R^2 = 0,104$ e Coeficiente Beta = - 0,322).

Figura 11 – Rectas de Regressão – Escola Gama



No quadro da página seguinte (Quadro 41), apresentamos as correlações de Pearson para as variáveis em estudo. Constatamos uma correlação com significado estatístico muito elevado para os constructos da liderança transformacional (0,691), inferior para a liderança transaccional (0,297) e negativa para os comportamentos passivos/recusa (-0,322). No Quadro 42 optámos também por apresentar todas as correlações inter-itens e entre as dimensões de liderança e os resultados.

Quadro 41 – Correlações de Pearson – Escola Gama

		Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Comportamento Passivo/Recusa	Resultados da Liderança
Liderança Transformacional	Pearson Correlation	1			
	Sig. (2-tailed)				
Liderança Transaccional	Pearson Correlation	0,494	1		
	Sig. (2-tailed)	0,103			
Comportamento Passivo/Recusa	Pearson Correlation	-0,352	0,240	1	
	Sig. (2-tailed)	0,262	0,453		
Resultados da Liderança	Pearson Correlation	0,691(*)	0,297	-0,322	1
	Sig. (2-tailed)	0,013	0,349	0,307	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 42 – Matriz de Correlações da Escola Gama

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Influência percebida	1															
Influência percebida comportamental	,617(*)	1														
Motivação percebida	,467	,216	1													
Estímulo intelectual	,480	,083	,355	1												
Consideração individual	,421	,278	,823(**)	,487	1											
Recompensa contingente	,511	,380	,562	,143	,366	1										
Gestão por participação passiva	-,311	-,203	,375	,158	,205	-,009	1									
Gestão por participação Activa	-,353	,178	-,066	-,339	-,053	,358	,406	1								
Laissez-faire/ Não intervenção	-,537	-,070	-,210	-,644(*)	-,312	-,176	,344	,579(*)	1							
- Esforço percebido	,838(**)	,495	,442	,616(*)	,346	,732(*)	-,100	-,130	-,550	1						
- Eficácia percebida	,825(**)	,642(*)	,300	,598(*)	,452	,549	-,401	-,124	-,560	,777(**)	1					
- Satisfação percebida	,795(**)	,652(*)	,251	,393	,194	,734(*)	-,401	,039	-,307	,773(**)	,902(**)	1				
- Liderança transformacional	,759(**)	,498	,844(**)	,652(*)	,880(**)	,530	,097	-,178	-,472	,685(*)	,701(*)	,540	1			
- Liderança transaccional	,204	,028	,723(**)	,172	,471	,759(**)	,713(*)	,393	-,001	,442	,124	,228	,494	1		
Comportamentos passivos/Recusa	-,494	,070	-,148	-,539	-,193	,126	,429	,907(**)	,869(**)	-,364	-,367	-,136	-,352	,240	1	
- Resultados percebidos Liderança	,875(**)	,584(*)	,369	,556	,381	,709(**)	-,331	-,091	-,513	,898(**)	,954(**)	,957(**)	,691(*)	,297	-,322	1

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.4 Análise dos resultados da Escola Delta

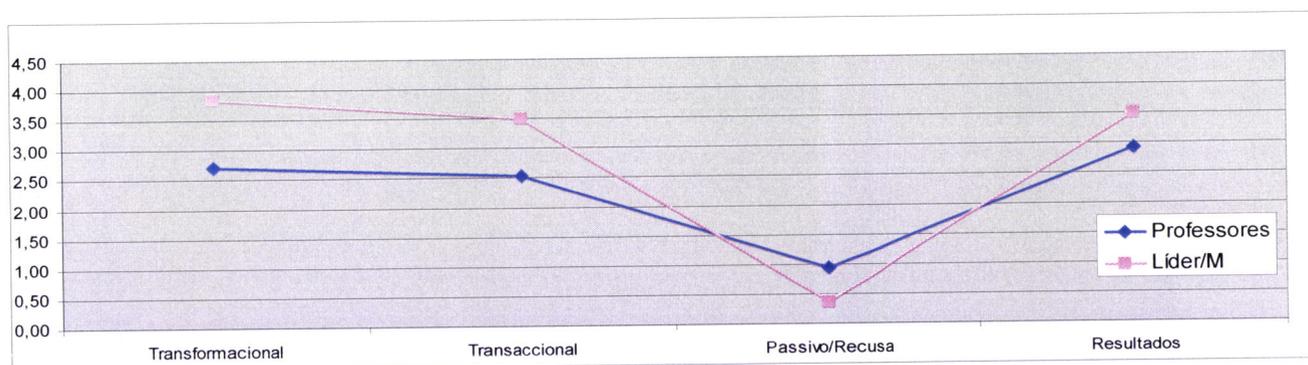
A análise de consistência interna do MLQ-5X medida pelo Alpha de Cronbach mostrou-se excelente para esta escola (0,940). Assim, era de esperar que os diversos itens demonstrassem também uma fiabilidade acima de 0,9 conforme se veio a verificar e está patente no Quadro 43, onde mostramos também as estatísticas descritivas dos constructos que constituem os estilos de liderança e os resultados desses estilos analisados pelo MLQ-5X. Como se pode verificar, também nesta escola o líder exibe comportamentos predominantemente transformacionais (2,71), embora a diferença seja também pequenos no que diz respeito aos comportamentos transaccionais (2,54). Ao nível dos resultados da liderança, estes apresentam uma média muito próxima do nível 3 (muitas vezes) definido na escala de Likert para o MLQ-5X.

Quadro 43 – Estatística Descritiva da Escola Delta Alpha de Cronbach

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Alpha de Cronbach
Influência Idealizada Atribuída	1,50	4,00	2,84	0,83869	0,930
Influência Idealizada Comportamental	1,00	3,25	2,51	0,74319	0,932
Motivação Inspirada	1,50	4,00	2,84	0,87516	0,931
Estímulo Intelectual	1,50	3,75	2,78	0,68702	0,932
Consideração Individual	1,50	3,75	2,56	0,85214	0,930
Recompensa Contingente	1,25	3,75	2,68	0,79129	0,935
Gestão por Excepção Passiva	1,00	4,00	2,40	0,86805	0,938
Gestão por Excepção Activa	0,33	2,50	1,10	0,66686	0,948
Laissez-faire/Não Liderança	0,00	2,25	0,75	0,68007	0,955
Esforço Extra	0,66	4,00	2,69	1,14081	0,930
Eficácia	1,75	4,00	3,09	0,81603	0,935
Satisfação	1,00	4,00	3,00	1,07238	0,933
Liderança Transformacional	1,45	3,65	2,71	0,75623	0,930
Liderança Transaccional	1,50	3,75	2,54	0,68096	0,933
Comportamentos Passivos/Recusa	0,29	2,38	0,93	0,59846	0,951
Resultados da Liderança	1,36	4,00	2,92	0,97252	0,931

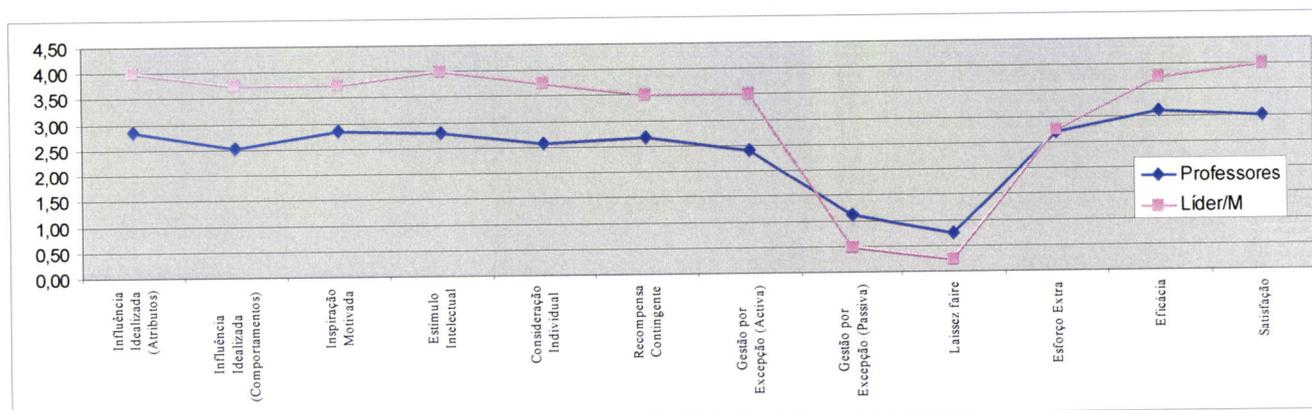
Nos gráficos seguintes apresentamos os resultados comparativos entre as respostas dadas pelo PCE e as percepções dos professores respondentes da escola Delta. Como podemos verificar o líder desta escola tem percepções próprias para os constructos transformacionais bastante elevadas (3,85) por comparação com as opiniões dos seus professores (2,71). Também nos constructos transaccionais as suas percepções apresentam uma média superior à dos seus liderados (3,50 e 2,54). A diferença de percepções é menor no que se refere aos comportamentos passivos/recusa em que o líder tem percepções sobre os seus comportamentos que se concretizam numa média de 0,38 enquanto os liderados lhe atribuíram uma média de 0,93. Também nos resultados da liderança, o líder manifesta uma média superior à dos professores respondentes. Como podemos verificar (Gráfico 8), nesta escola as percepções relativas aos construtos transformacionais apresentam médias mais elevadas do que as referentes às dimensões transaccionais.

Gráfico 7 – Médias das Lideranças e Resultados Líder e Professores da Escola Delta



Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

Gráfico 8 – Médias das Sub-escalas do MLQ do Líder e Professores da Escola Delta



Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

Aplicada a Análise de Regressão Linear para aos dados recolhidos para esta escola, verificámos igualmente um efeito muito positivo da liderança transformacional (Quadro 44) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,785$) sendo o Coeficiente Beta da variável independente também bastante significativo ($B= 0,886$, $t = 5,739$).

Quadro 44 – Análise de Regressão Linear para da Escola Delta – Liderança Transformacional

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,886(a)	0,785	0,762	0,47491		
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	7,428	1	7,428	32,935	0,000(a)
	Residual	2,030	9	0,226		
	Total	9,458	10			
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	-0,161	0,557		-0,290	0,779
	Liderança Transformacional	1,140	0,199	0,886	5,739	0,000
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

Depois de aplicada a Regressão Linear para as dimensões da Liderança Transaccional nesta escola (Quadro 45), verificamos um efeito positivo, ligeiramente inferior ao da liderança transformacional (Quadro anterior) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,544$) sendo o



Coefficiente Beta da variável independente também menos significativo ($B= 0,737$, $t = 3,274$). Este quase equilíbrio entre os dados recolhidos, confirma que ambas as dimensões (transformacional e transaccional) estão sempre presentes nos comportamentos dos líderes, apresentando ambos uma relação estatística significativa com os resultados da liderança.

Quadro 45 – Análise de Regressão Linear para da Escola Delta – Liderança Transaccional

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,737(a)	0,544	0,493	0,69255		
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5,141	1	5,141	10,719	0,010(a)
	Residual	4,317	9	,480		
	Total	9,458	10			
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	0,251	0,844		0,297	0,773
	Liderança Transaccional	1,053	0,322	0,737	3,274	0,010
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

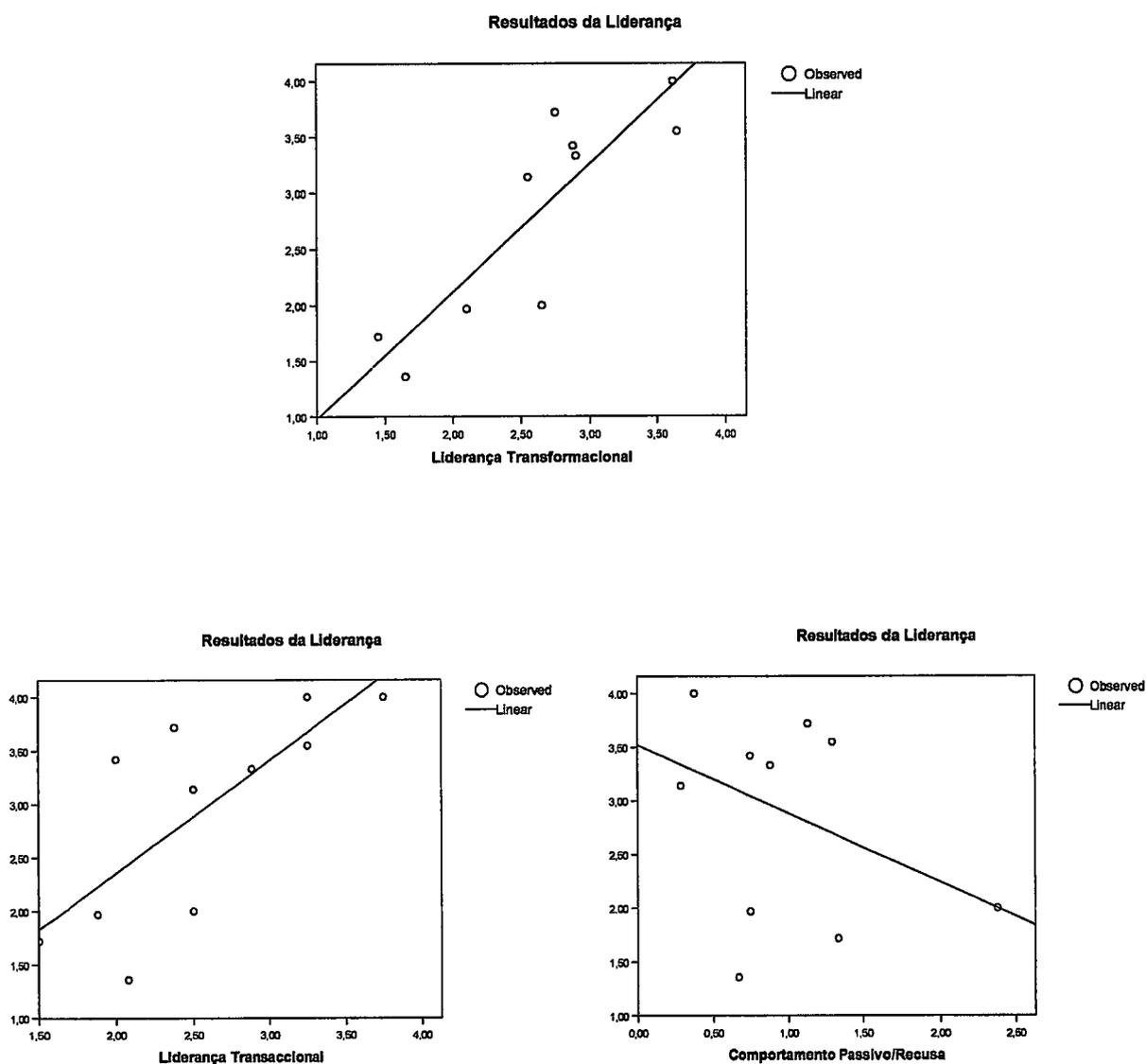
Igualmente para esta escola, depois de aplicada a Regressão Linear utilizando como variável independente o constructo Comportamentos Passivos/Recusa, verificámos uma relação negativa (Quadro 46) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,155$) com coeficiente Beta negativo ($B= -0,393$, $t = -1,284$).

Quadro 46 – Análise de Regressão Linear para da Escola Delta – Comportamentos Passivos/Recusa

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,393(a)	0,155	0,061	0,94245		
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,464	1	1,464	1,648	,231(a)
	Residual	7,994	9	0,888		
	Total	9,458	10			
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	3,523	0,543		6,483	0,000
	Comportamentos Passivos/Recusa	-0,639	0,498	-0,393	-1,284	0,231
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

Nas rectas de regressão para as três variáveis independentes (Figura 12 da página seguinte), verifica-se claramente uma correlação linear forte entre a liderança transformacional e os resultados da liderança que verificámos anteriormente ($R^2 = 0,785$ e Coeficiente Beta = $0,886$), uma correlação mais fraca para a liderança transformacional ($R^2 = 0,544$ e coeficiente Beta = $0,737$) e um correlação negativa para os comportamentos passivo/recusa ($R^2 = 0,155$ e Coeficiente Beta = $-0,393$).

Figura 12 – Rectas de Regressão – Escola Delta



No Quadro 47, apresentamos as correlações de Pearson para as variáveis em estudo. Constatamos uma correlação com significado estatístico muito elevado para os constructos da liderança transformacional (0,886), inferior para a liderança transaccional (0,737) e negativa para os comportamentos passivos/recusa (-0,393). No Quadro 48 optámos também por apresentar todas as correlações inter-itens e entre as dimensões de liderança e os resultados.

Quadro 47 – Correlações de Pearson – Escola Delta

		Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Comportamento Passivo/Recusa	Resultados da Liderança
Liderança Transformacional	Pearson Correlation	1			
	Sig. (2-tailed)				
Liderança Transaccional	Pearson Correlation	0,891(**)	1		
	Sig. (2-tailed)	0,000			
Comportamento Passivo/Recusa	Pearson Correlation	-0,176	-0,236	1	
	Sig. (2-tailed)	0,604	0,485		
Resultados da Liderança	Pearson Correlation	0,886(**)	0,737(**)	-0,393	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,010	0,231	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 48 – Matriz de Correlações da Escola Delta

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Influência percebida	1															
Influência percebida comportamental	,856(**)	1														
Motivação percebida	,933(**)	,782(**)	1													
Estímulo intelectual	,896(**)	,879(**)	,765(**)	1												
Consideração social	,961(**)	,804(**)	,871(**)	,894(**)	1											
Recompensa contingente	,839(**)	,699(*)	,777(**)	,775(**)	,888(**)	1										
Gestão por competência	,653(*)	,599	,581	,524	,597	,347	1									
Gestão por Competência Activa	-,099	,116	-,038	,147	,061	-,070	-,171	1								
Laissez-faire/Non-intervenção	-,460	-,209	-,389	-,173	-,345	-,232	-,216	,578	1							
Esforço percebido	,939(**)	,911(**)	,916(**)	,803(**)	,865(**)	,752(**)	,613(*)	-,082	-,495	1						
Eficácia percebida	,818(**)	,726(*)	,714(*)	,680(*)	,727(*)	,475	,647(*)	-,218	-,710(*)	,857(**)	1					
Satisfação percebida	,820(**)	,789(**)	,759(**)	,734(*)	,766(**)	,560	,436	,048	-,617(*)	,900(**)	,914(**)	1				
Liderança transformacional	,987(**)	,909(**)	,929(**)	,933(**)	,962(**)	,845(**)	,629(*)	,032	-,343	,941(**)	,778(**)	,819(**)	1			
Liderança transaccional	,903(**)	,789(**)	,821(**)	,784(**)	,896(**)	,802(**)	,839(**)	-,150	-,272	,828(**)	,689(*)	,603(*)	,891(**)	1		
Comportamentos desobedientes/Recusa	-,316	-,053	-,241	-,016	-,161	-,169	-,216	,886(**)	,891(**)	-,326	-,524	-,323	-,176	-,236	1	
Resultados percebidos	,897(**)	,849(**)	,836(**)	,773(**)	,823(**)	,632(*)	,581	-,076	-,620(*)	,961(**)	,951(**)	,975(**)	,886(**)	,737(**)	-,393	1

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.5 Análise dos resultados da Escola Épsilon

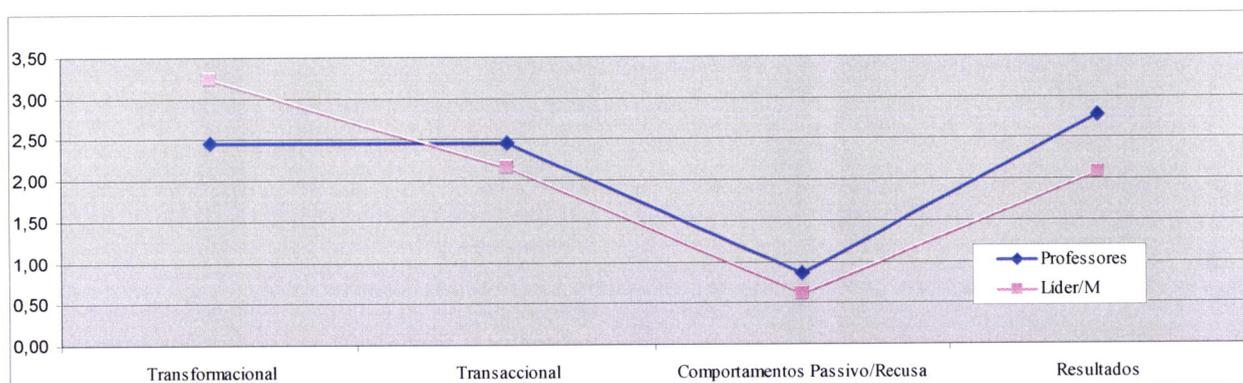
A fidelidade do MLQ-5X medida pelo Alpha de Cronbach para esta escola foi de 0,885. Também para os diversos itens a fiabilidade encontrada mostrou-se bastante razoável, conforme exposto no Quadro 49, onde apresentamos também as estatísticas descritivas dos constructos para esta escola que constituem os estilos de liderança e os resultados desses estilos analisados pelo MLQ-5X. Como se pode verificar, nesta escola embora o líder apresente comportamentos predominantemente transaccionais (2,457), os comportamentos transformacionais são inferiores apenas ao nível das milésimas (2,454). Quanto aos resultados da liderança, estes apresentam uma média de 2,78.

Quadro 49 – Estatística Descritiva da Escola Épsilon e Alpha de Cronbach

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Apha de Cronbach
Influência Idealizada Atribuída	1,50	4,00	2,8050	0,62602	0,869
Influência Idealizada Comportamental	1,50	3,75	2,4821	0,50459	0,882
Morivação Inspirada	0,50	4,00	2,4167	0,83297	0,863
Estímulo Intelectual	0,75	3,75	2,3746	0,76106	0,869
Consideração Individual	1,00	3,75	2,1942	0,71188	0,864
Recompensa Contingente	1,00	4,00	2,5000	0,83731	0,870
Gestão por Excepção Activa	1,50	3,25	2,4096	0,52472	0,892
Gestão por Excepção Passiva	0,00	2,25	1,0650	0,62821	0,904
Laissez-faire/Não Liderança	0,00	2,00	0,6563	0,57015	0,910
Esforço Extra	1,00	4,00	2,6288	0,78649	0,862
Eficácia	2,00	4,00	2,9650	0,60653	0,870
Satisfação	1,00	4,00	2,7500	0,78019	0,862
Liderança Transformacional	1,40	3,75	2,4542	0,57690	0,864
Liderança Transaccional	1,38	3,50	2,4575	0,53794	0,879
Comportamentos Passivos/Recusa	0,00	2,00	0,8621	0,50789	0,862
Resultados da Liderança	1,33	4,00	2,7808	0,67599	0,904

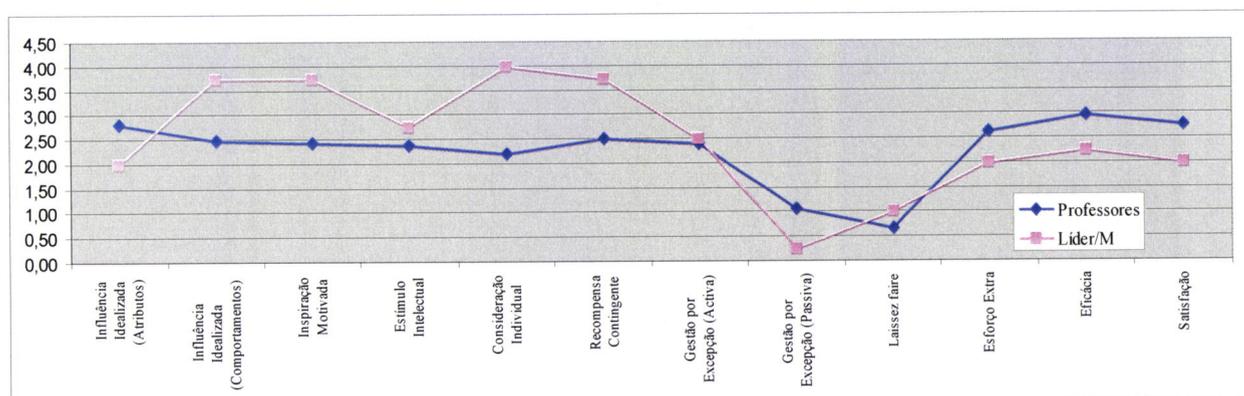
Nos gráficos seguintes apresentamos os resultados comparativos entre as respostas dadas pelo líder desta escola e as percepções dos professores respondentes. De destacar que o(a) PCE desta escola manifesta, segundo as suas percepções, frequências de comportamentos transformacionais bastante superiores àquelas que lhe são atribuídas pelos seus professores. Esta situação inverte-se quando comparadas as frequências dos constructos transaccionais – 2,45 para os professores e 2,17 para o líder. A diferença de percepções é menor no que se refere aos comportamentos passivos/recusa em que o líder tem percepções sobre os seus comportamentos que se concretizam numa média de 0,63 enquanto os liderados lhe atribuíram uma média de 0,86. Nos resultados da liderança, o líder manifesta uma média inferior à dos professores respondentes.

Gráfico 9 – Médias das Lideranças e Resultados Líder/Professores da Escola Épsilon



Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

Gráfico 10 – Médias das Sub-escalas do MLQ do Líder/Professores da Escola Épsilon



Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

Aplicada a Análise de Regressão Linear para aos dados recolhidos para esta escola, verificámos um efeito muito positivo da liderança transformacional (Quadro 50) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,785$) sendo o coeficiente beta da variável independente também bastante significativo ($B = 0,886$, $t = 5,739$).

Quadro 50 – Análise de Regressão Linear para da Escola Épsilon – Liderança Transformacional

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,886(a)	0,785	0,762	0,47491		
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1	Regression	7,428	1	7,428
	Residual		Residual	2,030	9	0,226
	Total		Total	9,458	10	
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.
1	(Constant)	-0,161	0,557		-0,290	0,779
	Liderança Transformacional	1,140	0,199	0,886	5,739	0,000
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

A Regressão Linear para as dimensões da Liderança Transaccional apresenta para esta escola (Quadro 51), um efeito que embora seja positivo, é inferior ao da liderança transformacional

(Quadro anterior) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,544$) sendo o Coeficiente Beta da variável independente também menos significativo ($B = 0,737$, $t = 3,274$). Estes dados confirmam que ambas as dimensões (transformacional e transaccional) são importantes para o bom desempenho organizacional, conforme já tivemos oportunidade de referir neste trabalho.

Quadro 51 – Análise de Regressão Linear para da Escola Épsilon – Liderança Transaccional

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,737(a)	0,544	0,493	0,69255		
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5,141	1	5,141	10,719	0,010(a)
	Residual	4,317	9	0,480		
	Total	9,458	10			
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
Model		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	0,251	0,844		0,297	0,773
	Liderança Transaccional	1,053	0,322	0,737	3,274	0,010
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

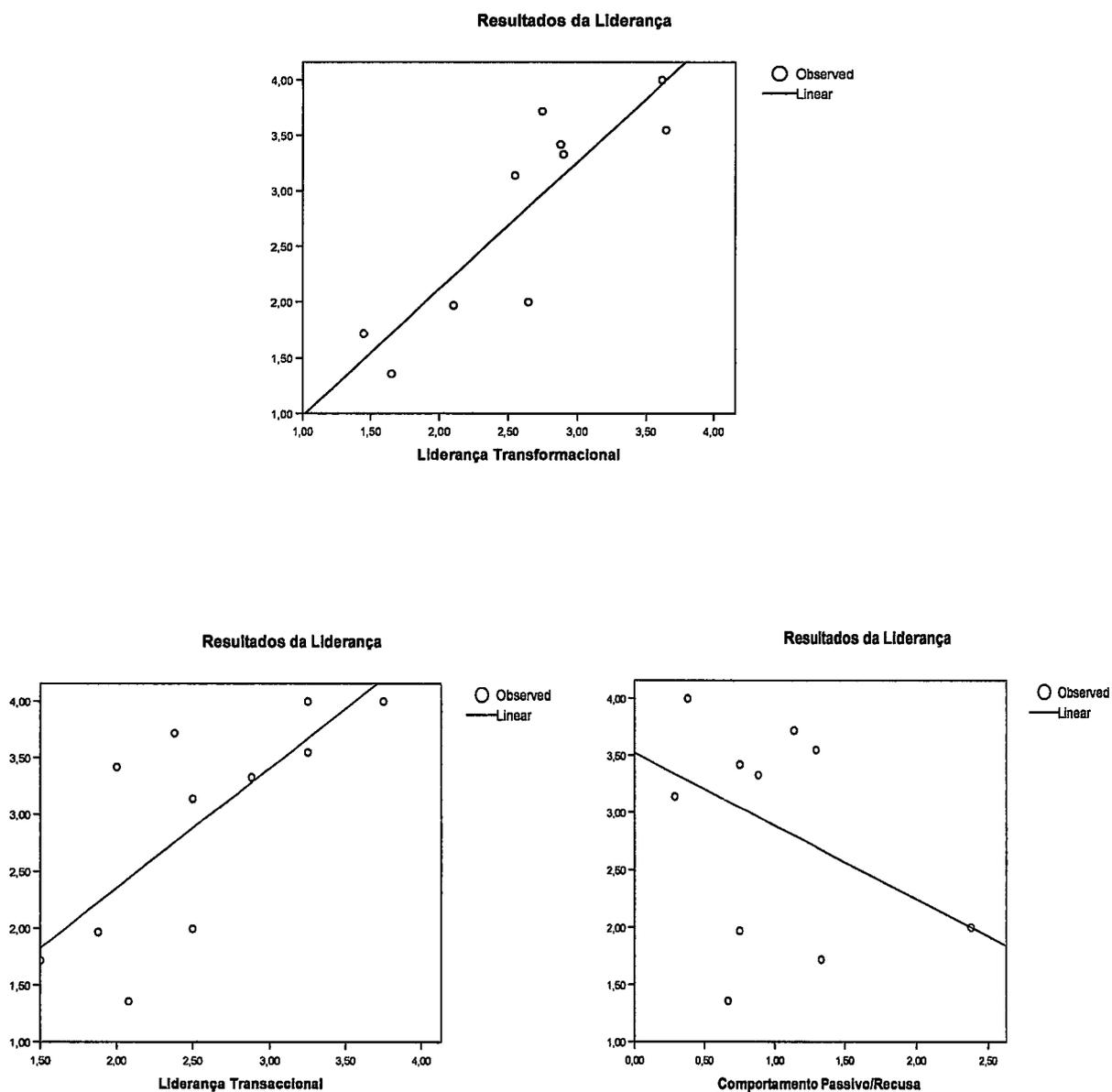
A Regressão Linear aplicada aos dados desta escola utilizando como variável independente o constructo Comportamentos Passivos/Recusa, resulta uma relação negativa (Quadro 52) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,155$) com Coeficiente Beta negativo ($B = -0,393$ $t = -1,284$).

Quadro 52 – Análise de Regressão Linear para da Escola Épsilon – Comportamentos Passivos/Recusa

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,393(a)	0,155	0,061	0,94245		
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,464	1	1,464	1,648	0,231(a)
	Residual	7,994	9	0,888		
	Total	9,458	10			
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	3,523	0,543		6,483	0,000
	Comportamento Passivo/Recusa	-0,639	0,498	-0,393	-1,284	0,231
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

Nas rectas de regressão para as três variáveis independentes (Figura 13), verifica-se claramente uma correlação linear forte entre a liderança transformacional e os resultados da liderança que verificámos anteriormente ($R^2 = 0,785$ e Coeficiente Beta = 0,886), uma correlação mais fraca para a liderança transformacional ($R^2 = 0,544$ e Coeficiente Beta = 0,737) e um correlação negativa para os comportamentos passivo/recusa ($R^2 = 0,155$ e Coeficiente Beta = - 0,393).

Figura 13 – Rectas de Regressão – Escola Épsilon



No Quadro 53, apresentamos as correlações de Pearson para as variáveis em estudo. Constatamos uma correlação dos constructos da liderança transformacional com significado estatístico muito elevado (0,886) com os Resultados da Liderança, inferior para os constructos da liderança transaccional (0,737) e negativa para os comportamentos passivos/recusa (-0,393). No Quadro 54 apresentamos também todas as correlações inter-itens e entre as dimensões de liderança e os resultados, colocando a negrito as correlações para as sub-escalas de Resultados (Esforço Extra, Eficácia e Satisfação) com as variáveis independentes em estudo.

Quadro 53 – Correlações de Pearson – Escola Épsilon

		Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Comportamento Passivo/Recusa	Resultados da Liderança
Liderança Transformacional	Pearson Correlation	1			
	Sig. (2-tailed)				
Liderança Transaccional	Pearson Correlation	0,891(**)	1		
	Sig. (2-tailed)	0,000			
Comportamento Passivo/Recusa	Pearson Correlation	-0,176	-0,236	1	
	Sig. (2-tailed)	0,604	0,485		
Resultados da Liderança	Pearson Correlation	0,886(**)	0,737(**)	-0,393	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,010	0,231	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Quadro 54 – Matriz de Correlações da Escola Épsilon

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
fluência lizada buída	1															
fluência lizada portamental	,856(**)	1														
otivação irada	,933(**)	,782(**)	1													
Estímulo lectual	,896(**)	,879(**)	,765(**)	1												
Consideração vidual	,961(**)	,804(**)	,871(**)	,894(**)	1											
Recompensa tingente	,839(**)	,699(*)	,777(**)	,775(**)	,888(**)	1										
Gestão por eção siva	,653(*)	,599	,581	,524	,597	,347	1									
Gestão por eção Activa	-,099	,116	-,038	,147	,061	-,070	-,171	1								
Laissez- s/Não erança	-,460	-,209	-,389	-,173	-,345	-,232	-,216	,578	1							
Esforço ra	,939(**)	,911(**)	,916(**)	,803(**)	,865(**)	,752(**)	,613(*)	-,082	-,495	1						
Eficácia	,818(**)	,726(*)	,714(*)	,680(*)	,727(*)	,475	,647(*)	-,218	-,710(*)	,857(**)	1					
Satisfação	,820(**)	,789(**)	,759(**)	,734(*)	,766(**)	,560	,436	,048	-,617(*)	,900(**)	,914(**)	1				
Liderança nsformacional	,987(**)	,909(**)	,929(**)	,933(**)	,962(**)	,845(**)	,629(*)	,032	-,343	,841(**)	,778(**)	,819(**)	1			
Liderança nsaccional	,903(**)	,789(**)	,821(**)	,784(**)	,896(**)	,802(**)	,839(**)	-,150	-,272	,828(**)	,689(*)	,603(*)	,891(**)	1		
portamentos sivos/Recusa	-,316	-,053	-,241	-,016	-,161	-,169	-,216	,886(**)	,891(**)	-,326	-,624	-,323	-,176	-,236	1	
Resultados Liderança	,897(**)	,849(**)	,836(**)	,773(**)	,823(**)	,632(*)	,581	-,076	-,620(*)	,981(**)	,951(**)	,875(**)	,886(**)	,737(**)	-,393	1

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.6 Resultados Globais

Na sequência dos bons indicadores psicossométricos do MLQ-5X medidos para as diversas escolas, era previsível que a fiabilidade medida pelo Alpha de Cronbach para a globalidade dos dados recolhidos também fosse boa. Assim, o cálculo da consistência interna deste instrumento permitiu chegar a um Alpha de Cronbach de 0,871 para a escala global (Quadro 55), o que constitui um excelente indicador da sua fidelidade. Também para os diversos itens, era de esperar que demonstrassem também uma fiabilidade acima de 0,8 conforme se veio a verificar (Quadro 56).

Quadro 55 – Estatística de Fiabilidade dos Resultados Globais

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,871	0,867	16

No quadro 56 apresentamos também as estatísticas descritivas dos constructos que constituem os estilos de liderança e os resultados desses estilos analisados pelo MLQ-5X. Como se pode verificar, no conjunto das cinco escolas estudadas, os seus líderes exibem comportamentos predominantemente transformacionais (2,67), embora a diferença seja também pequena no que diz respeito aos comportamentos transaccionais (2,53) conforme verificado anteriormente na maioria das escolas. Ao nível dos resultados da liderança, estes apresentam uma média muito próxima do nível 3 (muitas vezes) definido na escala de Likert para o MLQ-5X. Considerando os desvios-padrão encontrados (0,60 e 0,59), podemos afirmar que há alguma homogeneidade nas respostas referentes aos constructos que mais nos interessavam, precisamente os que dizem respeito às dimensões transformacionais e transaccionais de liderança. Em relação aos resultados da liderança podemos verificar que o desvio-padrão é ligeiramente superior (0,78).

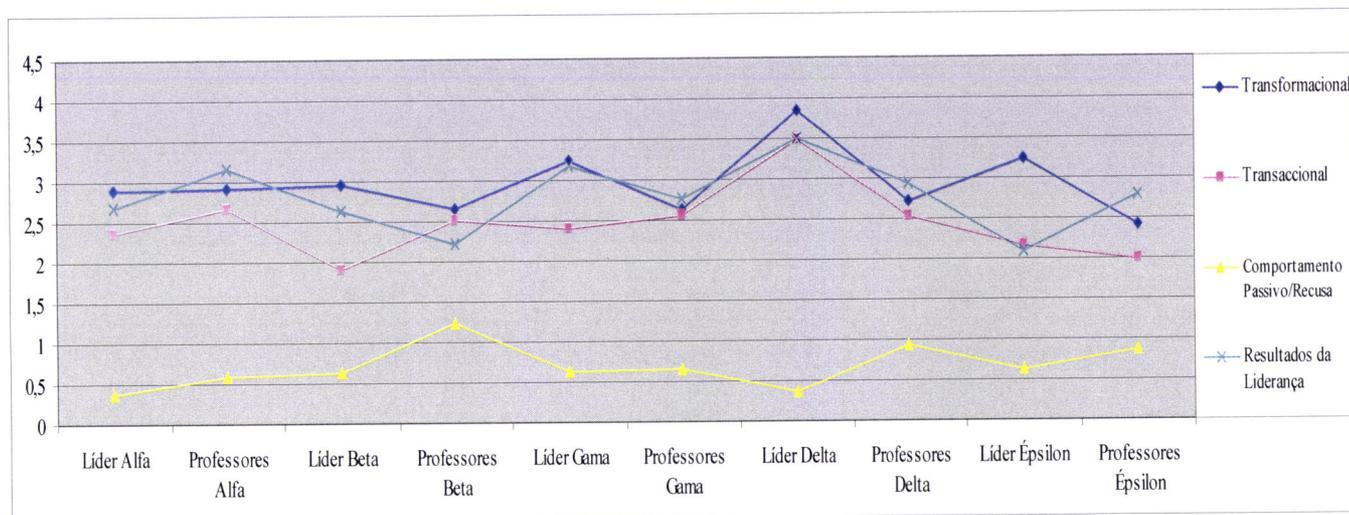
Quadro 56 – Estatística Descritiva dos Resultados Globais e Apha de Cronbach

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Apha de Cronbach
Influência Idealizada Atribuída	1,25	4,00	2,9523	0,71457	0,851
Influência Idealizada Comportamental	0,75	4,00	2,5042	0,62984	0,857
Motivação Inspirada	0,50	4,00	2,7141	0,74179	0,854
Estímulo Intelectual	0,75	4,00	2,6188	0,71967	0,853
Consideração Individual	1,00	4,00	2,5822	0,76859	0,851
Recompensa Contingente	1,00	4,00	2,6644	0,77585	0,853
Gestão por Excepção Passiva	0,50	4,00	2,3960	0,72093	0,870
Gestão por Excepção Activa	0,00	3,25	0,9480	0,75515	0,897
Laissez-faire/Não Liderança	0,00	2,75	0,6860	0,68189	0,903
Esforço Extra	0,66	4,00	2,5998	0,86634	0,847
Eficácia	1,00	4,00	3,0571	0,74180	0,853
Satisfação	1,00	4,00	2,9244	0,86268	0,852
Liderança Transformacional	1,30	3,90	2,6743	0,60067	0,848
Liderança Transaccional	1,38	3,75	2,5329	0,59751	0,856
Comportamentos Passivos/Recusa	0,00	2,88	0,8195	0,64184	0,897
Resultados da Liderança	1,00	4,00	2,8605	0,77995	0,848

Nos gráficos da página seguinte apresentamos os resultados comparativos entre as respostas dadas pelos PCE e as percepções dos professores respondentes. Como podemos verificar todos os líderes revelam médias para os constructos transformacionais superiores às dos seus professores, com excepção do líder da escola Alfa (2,90 e 2,92). Nas dimensões transaccionais verifica-se o contrário, pois os líderes ostentam médias inferiores às dos professores respondentes, também com uma excepção – a escola Delta (Gráfico 11), onde o seu líder tem claramente percepções superiores no que diz respeito aos seus comportamentos transaccionais, por comparação com os seus professores. Nos comportamentos passivos/recusa há unanimidade – todos os líderes consideram que manifestam uma frequência menor desses comportamentos do que as demonstradas pelos professores das suas escolas. No que concerne aos resultados, também os

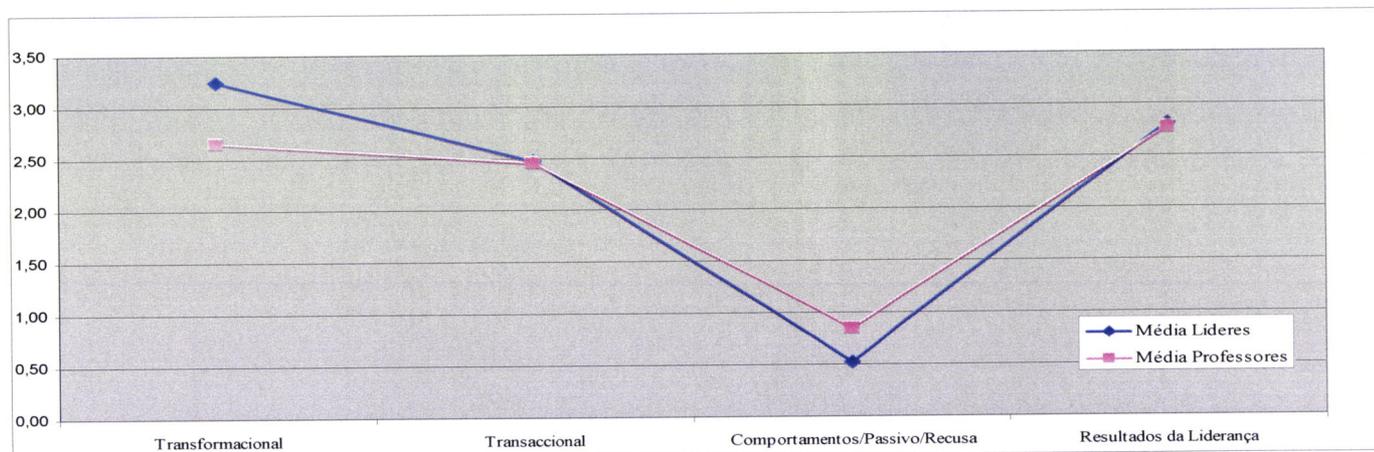
professores manifestaram médias ligeiramente superiores às dos seus presidentes/directores em todas as escolas.

Gráfico 11 – Médias das Dimensões de Liderança e Resultados dos Líderes e Professores por Escolas



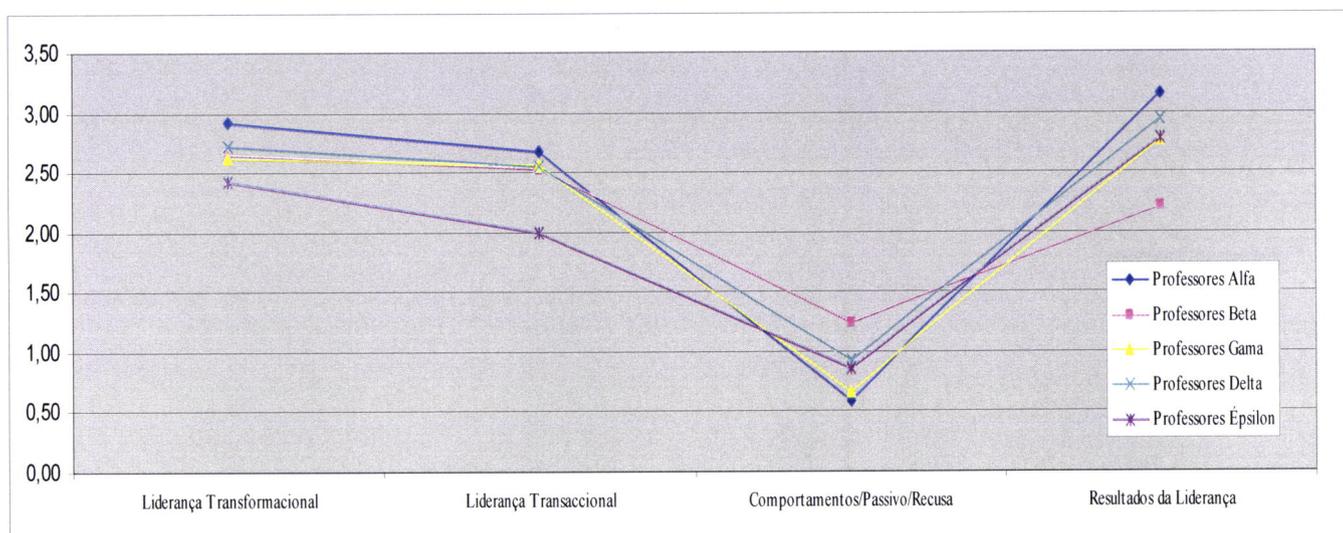
Analisando os dados agregadamente (Gráfico 12), verificamos então que as médias para os itens transformacionais são claramente superiores quando percebidas pelos líderes. Nos transaccionais elas são muito semelhantes (2,46 para os professores e 2,48 para os líderes). Nos comportamentos passivos/recusa os líderes evidenciam uma menor frequência (0,53) do que a patenteada pelos seus professores (0,85). No que respeita aos resultados, as médias dos líderes voltam a superar as dos professores por uma pequena margem (2,81 e 2,77).

Gráfico 12 – Médias das Dimensões de Liderança e Resultados dos Líderes e Professores



No gráfico seguinte apresentamos os resultados por escolas, onde se destaca a escola Alfa pelas melhores médias nos estilos transformacional e transaccional, a menor média nos comportamentos passivos/recusa e a melhor média ao nível dos resultados.

Gráfico 13 – Médias das Dimensões de Liderança dos Professores por Escolas



No quadro da página seguinte apresentamos os dados comparativos entre os resultados dos líderes e dos professores para as várias sub-escalas do MLQ. Embora já tenhamos apresentado as principais ilações deste dados nos gráficos anteriores, eles são particularmente interessantes para possíveis e desejáveis programas de formação em liderança¹⁰³.

¹⁰³ Bass e Avolio (2004:7) fazem referência aos programas de formação baseada no MLQ: “Consultants, both inside and outside an organization, have successfully used the MLQ and MLQ Report to provide individualized feedback to managers and project leaders concerning desirable changes in their leadership style. The MLQ can be a useful tool for coaching in that it provides specific behaviors on which leaders can focus on their development plans”.

Em www.e-leading.com, está igualmente disponível um programa de e-learning em liderança desenvolvido pelo professor Avolio baseado no MLQ. Na Austrália a empresa de consultadoria MLQ P/L fornece também programas de formação semelhantes (ver www.mlq.com.au).

Quadro 57 – Médias dos Itens e das Dimensões de Liderança e dos Resultados dos Líderes e Professores

Estilos e Resultados/Líderes e Professores	Itens	Líder α	Prof. α	Líder β	Prof. β	Líder γ	Prof. γ	Líder δ	Prof. δ	Líder ε	Prof. ε
	II(A)	3,00	3,35	3,25	2,63	3,25	2,71	4,00	2,84	2,00	2,81
	II(C)	3,00	2,58	3,50	2,62	3,50	2,28	3,75	2,51	3,75	2,48
Itens Transformacionais	MI	2,50	2,73	2,25	3,02	4,00	2,81	3,75	2,84	3,75	2,42
	EI	2,50	2,91	3,25	2,45	3,00	2,54	4,00	2,79	2,75	2,37
	CI	3,50	3,05	2,50	2,54	2,50	2,60	3,75	2,57	4,00	2,19
Liderança Transformacional		2,90	2,92	2,95	2,65	3,25	2,59	3,85	2,71	3,25	2,45
Itens Transaccionais	RC	2,50	2,78	2,00	2,57	4,00	2,67	3,50	2,68	3,75	2,50
	GEA	2,25	2,52	3,00	2,49	2,00	2,37	3,50	2,40	2,50	2,41
Liderança Transaccional		2,38	2,67	1,92	2,53	2,42	2,57	3,50	2,54	2,17	2,45
Itens Passivos/Recusa	GEP	0,75	0,54	0,75	1,50	1,25	0,78	0,50	1,10	0,25	1,07
	LF	0,00	0,42	0,50	1,11	0,00	0,54	0,25	0,75	1,00	0,66
Comportamentos Passivos/Recusa		0,38	0,58	0,63	1,25	0,63	0,66	0,38	0,93	0,63	0,86
Itens de Resultados	EE	2,00	2,92	2,66	2,00	3,00	2,39	2,75	2,69	2,00	2,63
	EFC	2,50	3,33	2,75	2,48	3,00	2,92	3,75	3,09	2,25	2,97
	SAT	3,50	3,35	2,50	2,19	3,50	2,86	4,00	3,00	2,00	2,75
Resultados da Liderança		2,67	3,15	2,64	2,21	3,17	2,77	3,50	2,93	2,08	2,78

Escala: 0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

Seguindo o mesmo procedimento efectuado para os resultados de cada escola, aplicámos a Análise de Regressão Linear para testar em primeiro lugar o efeito da variável independente – Liderança Transformacional sobre os resultados da liderança (Esforço extra; Satisfação e Eficácia). Foi observado um efeito muito positivo da liderança transformacional (Quadro 58) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,630$) sendo o Coeficiente Beta da variável independente também bastante significativo ($B = 0,794$, $t = 12,246$).

Quadro 58 – Análise de Regressão Linear – Liderança Transformacional

Model Summary						
Model		R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	
1		0,794(a)	0,630	0,626	0,47321	
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	33,580	1	33,580	149,958	0,000(a)
	Residual	19,706	88	0,224		
	Total	53,286	89			
a Predictors: (Constant), Liderança Transformacional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	0,124	0,228		0,543	0,589
	Liderança Transformacional	1,015	0,083	0,794	12,246	0,000
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

A Regressão Linear para as dimensões da Liderança Transaccional apresenta (Quadro 59), um efeito que embora seja positivo, é claramente inferior ao da liderança transformacional (Quadro anterior) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,270$) sendo o coeficiente beta do variável independente também menos significativo ($B= 0,520$, $t = 5,710$). Estes dados confirmam que ambas as dimensões (transformacional e transaccional) são importantes para o bom desempenho organizacional, conforme já tivemos oportunidade de referir neste trabalho.

Quadro 59 – Análise de Regressão Linear – Liderança Transaccional

Model Summary						
Model		R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	
1		0,520(a)	0,270	0,262	0,66469	
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	14,406	1	14,406	32,607	0,000(a)
	Residual	38,880	88	0,442		
	Total	53,286	89			
a Predictors: (Constant), Liderança Transaccional						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	1,171	0,302		3,881	0,000
	Liderança Transaccional	0,657	0,115	0,520	5,710	0,000
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

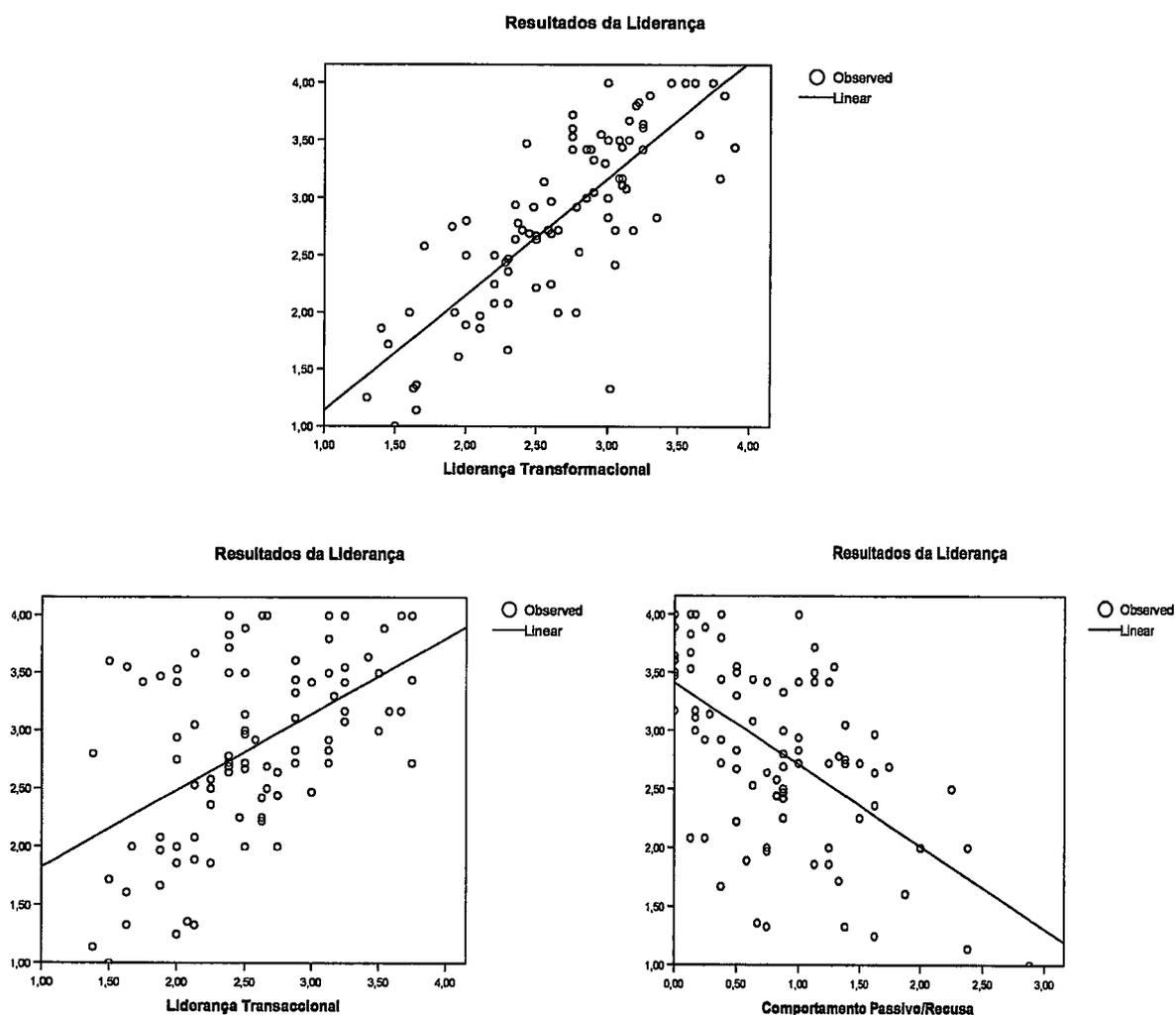
A aplicação da Regressão Linear utilizando como variável independente o constructo Comportamentos Passivos/Recusa, consubstanciou-se num negativo (Quadro 60) sobre os resultados da liderança ($R^2 = 0,334$) com coeficiente Beta negativo ($B = -0,578$, $t = -6,637$).

Quadro 60 – Análise de Regressão Linear – Comportamentos Passivos/Recusa

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	0,578(a)	0,334	0,326	0,63523		
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
ANOVA(b)						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	17,777	1	17,777	44,056	0,000(a)
	Residual	35,509	88	0,404		
	Total	53,286	89			
a Predictors: (Constant), Comportamentos Passivos/Recusa						
b Dependent Variable: Resultados da Liderança						
Coefficients(a)						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constant)	3,411	0,108		31,498	0,000
	Comportamentos Passivos/Recusa	-0,700	0,105	-0,578	-6,637	0,000
a Dependent Variable: Resultados da Liderança						

Nas rectas de regressão para as três variáveis independentes (Figura 14), verifica-se claramente uma correlação forte entre a liderança transformacional e os resultados da liderança que verificámos anteriormente ($R^2 = 0,630$ e Coeficiente Beta = 0,794), uma correlação mais fraca para a liderança transaccional ($R^2 = 0,270$ e coeficiente Beta = 0,520) e uma correlação negativa para os comportamentos passivo/recusa ($R^2 = 0,334$ e Coeficiente Beta = -0,578).

Figura 14 – Rectas de Regressão – Resultados Globais



No Quadro 61, apresentamos as correlações de Pearson para as variáveis em estudo. Constatamos uma correlação com significado estatístico muito elevado para os constructos da liderança transformacional (0,794), inferior para a liderança transaccional (0,520) e negativa para os comportamentos passivos/recusa (-0,578).

No Quadro 62 apresentamos todas as correlações inter-itens e entre as dimensões de liderança e os resultados.

Quadro 61 – Correlações de Pearson – Resultados Globais

		Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Comportamento Passivo/Recusa	Resultados da Liderança
Liderança Transformacional	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1			
Liderança Transaccional	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,718(**)	1		
Comportamento Passivo/Recusa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-0,521(**)	-0,369(**)	1	
Resultados da Liderança	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0,794(**)	0,520(**)	-0,578(**)	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Resolvemos também testar as nossas variáveis através do coeficiente de Spearman que (Quadro 62), sendo um método alternativo não paramétrico, oferece-nos uma “segunda opinião” que veio legitimar a “primeira”, dada pelo coeficiente de Pearson.

Quadro 62 – Correlações de Spearman – Resultados Globais

		Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Comportamento Passivo/Recusa	Resultados da Liderança
Spearman's rho Liderança Transformacional	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	1,000			
Liderança Transaccional	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,711(**)	1,000		
Comportamento Passivo/Recusa	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	-,504(**)	-,324(**)	1,000	
Resultados da Liderança	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)	,790(**)	,479(**)	-,566(**)	1,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Finalmente quisemos verificar como se relacionaram os estilos de liderança evidenciados com os resultados da liderança analisados separadamente. Como podemos comprovar no quadro seguinte, o esforço extra é o resultado que se relaciona mais fortemente (0,875) com a liderança transformacional. Também para as dimensões transaccionais de liderança, o esforço extra apresenta uma relação mais forte que os restantes. Como era de esperar pelos resultados obtidos anteriormente, cumpre-se uma relação negativa dos resultados com os comportamentos passivos recusa, com especial destaque para a eficácia (-0,595).

Quadro 63 – Correlações de Pearson para os Resultados da Liderança desagregados

	Esforço Extra	Eficácia	Satisfação
Liderança Transformacional	0,785(**)	0,761(**)	0,721(**)
Liderança Transaccional	0,578(**)	0,465(**)	0,439(**)
Comportamentos Passivos/Recusa	-0,505(**)	-0,595(**)	-0,552(**)

Quadro 64 – Matriz de Correlações dos Resultados Globais

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Influência percebida	1															
Influência percebida comportamental	,603(**)	1														
Motivação percebida	,540(**)	,614(**)	1													
Estímulo intelectual	,720(**)	,619(**)	,599(**)	1												
Consideração social	,734(**)	,517(**)	,627(**)	,698(**)	1											
Recompensa contingente	,629(**)	,548(**)	,625(**)	,655(**)	,617(**)	1										
Gestão por competência passiva	,337(**)	,422(**)	,272(*)	,326(**)	,357(**)	,283(**)	1									
Gestão por competência Activa	-,432(**)	-,172	-,137	-,377(**)	-,379(**)	-,223(*)	-,095	1								
Laissez-faire/Não intervenção	-,649(**)	-,428(**)	-,265(*)	-,545(**)	-,467(**)	-,426(**)	-,264(*)	,584(**)	1							
Esforço percebido	,782(**)	,560(**)	,566(**)	,660(**)	,726(**)	,605(**)	,308(**)	-,331(**)	-,578(**)	1						
Eficácia percebida	,815(**)	,521(**)	,486(**)	,672(**)	,688(**)	,540(**)	,207	-,426(**)	-,648(**)	,820(**)	1					
Satisfação percebida	,813(**)	,426(**)	,432(**)	,643(**)	,709(**)	,566(**)	,121	-,384(**)	-,618(**)	,832(**)	,882(**)	1				
Liderança transformacional	,860(**)	,785(**)	,811(**)	,869(**)	,863(**)	,735(**)	,407(**)	-,363(**)	-,560(**)	,785(**)	,761(**)	,721(**)	1			
Liderança transaccional	,604(**)	,594(**)	,580(**)	,612(**)	,617(**)	,818(**)	,786(**)	-,209(*)	-,439(**)	,578(**)	,465(**)	,439(**)	,718(**)	1		
Comportamentos passivos/Recusa	-,606(**)	-,345(**)	-,229(*)	-,518(**)	-,480(**)	-,369(**)	-,206	,901(**)	,880(**)	-,505(**)	-,595(**)	-,552(**)	-,521(**)	-,369(**)	1	
Resultados percebidos	,843(**)	,520(**)	,526(**)	,687(**)	,735(**)	,609(**)	,216(*)	-,407(**)	-,632(**)	,937(**)	,946(**)	,957(**)	,794(**)	,520(**)	-,578(**)	1

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

6.6.1 Resultados Liderança e Género

Há diferenças nos estilos de liderança por género dos PCE/Directores das nossas escolas? Bass considera que não. O nosso estudo também mostra que não. Quer os líderes de género feminino, quer os seus colegas de género masculino, apresentam predominantemente comportamentos transformacionais de liderança.

No entanto, uma análise mais específica dos resultados permitiu verificar que as mulheres manifestam frequências superiores às dos seus colegas de género masculino, nas duas dimensões de liderança analisadas (ver Quadro 65), melhores "scores" de resultados e inferior frequência de comportamentos passivos/recusa. Para uma melhor visualização, apresentamos também estes resultados no gráfico 14 da página seguinte.

De facto, vários estudos mostram que as mulheres desenvolvem um "*feminine style of leadership*," que é caracterizado por "*caring and nurturance*", e que os homens adoptam um "*masculine style of leadership*", mais dominador e orientado para a tarefa (Eagly, Makhijani, & Klonsky, 1992).

Quadro 65 – Média e Desvio Padrão por Género dos Líderes para as Dimensões e Resultados da Liderança

	Género do Líder	N	Mean	Std. Deviation
Liderança Transformacional	Feminino	2	2,7500	0,22627
	Masculino	3	2,6000	0,13454
Liderança Transaccional	Feminino	2	2,5950	0,03536
	Masculino	3	2,5100	0,04359
Resultados da Liderança	Feminino	2	2,9800	0,07778
	Masculino	3	2,6333	0,20793
Comportamentos Passivos/Recusa	Feminino	2	0,6050	0,33941
	Masculino	3	1,0133	0,38175

Quanto à opinião dos líderes sobre os seus próprios comportamentos, também os líderes de género feminino apresentam melhores médias nas dimensões transformacionais, transaccionais e nos resultados, conforme podemos verificar no gráfico 15. No que concerne aos comportamentos passivos/recusa, podemos verificar uma diferença menor entre as médias (0,52 e 0,56) quando são os próprios líderes a avaliar os seus comportamentos.

Estes resultados também são consistentes com vários estudos, nomeadamente o estudo de Carless, (1998) que analisou 345 líderes, verificando que as mulheres apresentaram percepções próprias que indicam que usam mais a liderança transformacional do que os seus colegas de género masculino. Carless (1998) justifica:

Female managers are more likely than male managers to report that they take an interest in the personal needs of their staff, encourage self-development, use participative decision-making, give feedback and publicly recognize team achievements. In summary, female managers report they use more interpersonal-oriented leadership behaviors compared to male managers

Gráfico 14 – Médias das Dimensões de Liderança atribuídas pelos Professores aos seus Líderes, por Géneros

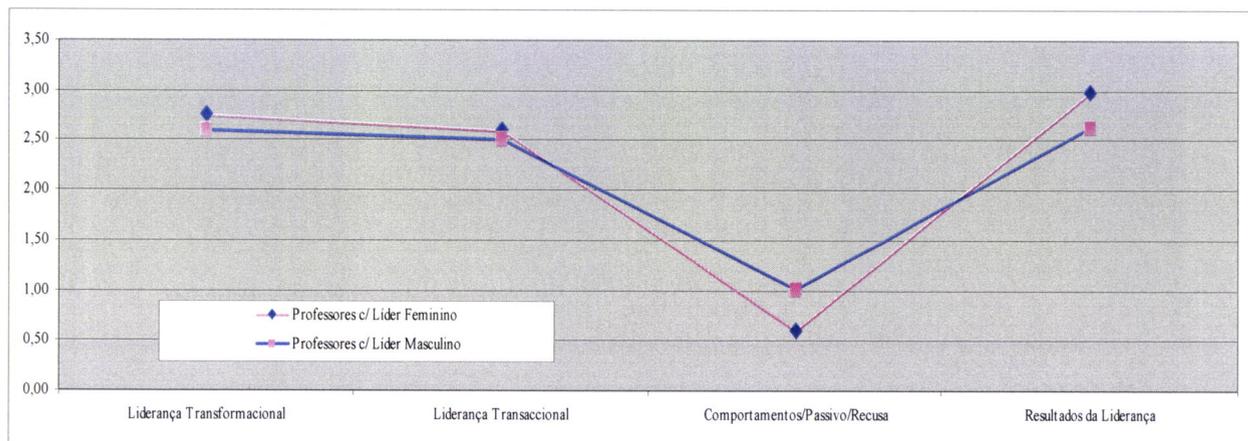
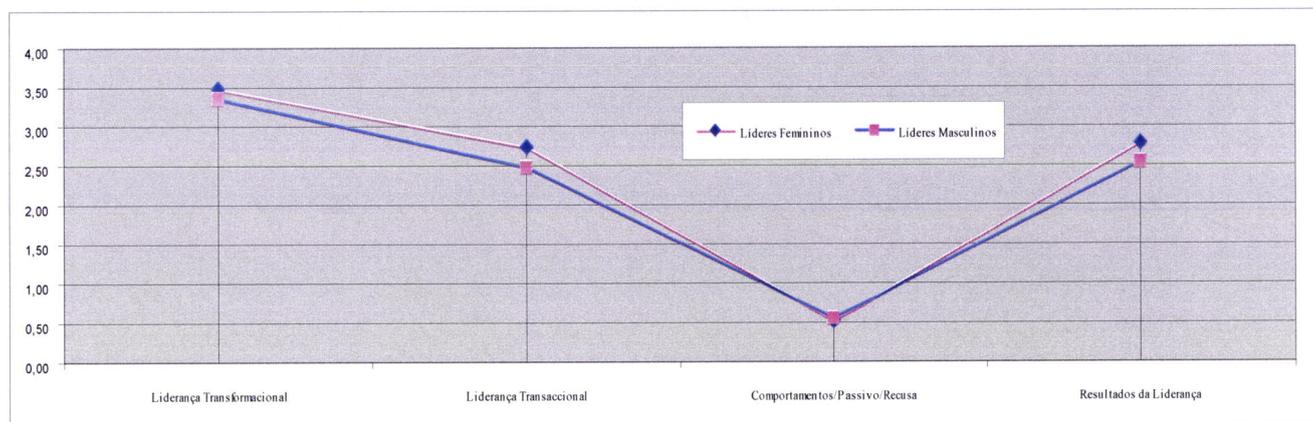


Gráfico 15 – Médias das Dimensões de Liderança dos Líderes por Género



7. Conclusões

No âmbito das instituições escolares, os estudos mais recentes demonstraram claramente o impacto que produz o exercício de uma liderança adequada para a eficácia escolar. Mas o que é uma liderança adequada para as escolas? Como se reconhece? Quais as suas principais características?

Como referido anteriormente neste nosso trabalho, por influência dos estudos sobre eficácia escolar e até aos anos noventa, o modelo de liderança considerado mais adequado para as organizações escolares era o instrucional. Hallinger (2003) refere que, no início desta década, os investigadores nesta área:

“Shifted their attention to leadership models that were more consistent with envolving trends in educational reforms, such as empowerment, shared leadership, and organizational learning”

Esta evolução do papel atribuído à liderança escolar é referida por Leithwood *et al.*, 1994:330: *“as been labelled as reflecting ‘second order’ changes as it is aimed primarily at changing the organization’s normative structure”*

Stewart (2006) citando Avolio 1999; Bass 1997, 1998; Bass & Avolio, 1994; Leithwood & Jantzi 2000; Silins & Mulford, 2002, menciona que: *“Transformational leadership is the primary model reflecting the aforementioned characteristics”*.

Com base no modelo de “Full Range of Leadership¹⁰⁴” de Bass, propusemo-nos encontrar as respostas paras as seguintes questões:

1. Os PCE/Directores manifestam comportamentos de liderança predominantemente transformacionais, transaccionais ou comportamentos passivos/recusa?

¹⁰⁴ Stewart (2006) afirma: *“Transformational leadership is classified as the Full Range of Leadership (FRL) and this permits further exploration into the effects of its application to specific conditions (Bass, 1998). The identification and training of potential leaders is also investigated more systematically”*.

2. As percepções dos PCE/Directores em relação aos seus próprios estilos de liderança são diferentes das representações dos professores?
3. Que relação existe entre os estilos de liderança percebidos pelos professores e os resultados da liderança em termos de satisfação, esforço extra e eficácia?

Em resposta à questão 1, baseado no nosso estudo, os líderes das escolas do Concelho de Serpa manifestam predominantemente comportamentos transformacionais, apresentando a média de 2,67 para uma escala de Lickert em que o 3 correspondia a “quase sempre”. Por outro lado, os comportamentos transaccionais não ficaram longe destes resultados, revelando uma média de 2,53. Estes resultados são consonantes com os obtidos em estudos semelhantes, nomeadamente os de Waldman, Bass e Yammarino (1990) assim citados por Bass (1998): *The best of leadership is both transformational and transactional. Transformational leadership augments the effectiveness of transactional leadership; it does not replace transactional leadership*”.

No que diz respeito à questão 2, os resultados da nossa investigação indicam que não existe discrepância em ambas as percepções. Tanto as respostas dadas pelos professores, como as percepções dos líderes em relação aos seus estilos de liderança são coincidentes. Ou seja, em ambas as respostas predomina o estilo transformacional. No entanto, a média é claramente superior quando percebida pelos líderes. Para efeitos de formação, a aplicação do questionário a PCE/Directores e a professores, pode fornecer um relatório de feed-back que, segundo Bass & Avolio (2003:3): *Help to develop a plan for enhancing the ‘Full Range’ of leadership potential to achieve optimal outcomes with followers*”.

Quanto à questão 3, verificámos que existe uma relação positiva entre os estilos transformacional e transaccional de liderança e os resultados da liderança e uma relação negativa dos mesmos com os comportamentos passivos/recusa. Esta

correlação é mais forte para o estilo transformacional (0,794 na Correlação de Pearson) do que no transaccional (0,520 na Correlação de Pearson).

Foi com agrado que verificámos que os resultados são consistentes com a maioria das investigações realizadas internacionalmente, Avolio & Bass (2004:34) mencionam:

“Research, development and practical applications in the 25 years since Burns’ (1978) significant publication on transforming leaders, has shown that transformational leadership generally generates greater follower effectiveness and satisfaction than does transactional leadership, although effective leaders certainly perform using the full range of styles (Avolio, 1999; Bass, 1985, 1998; Bass & Avolio, 1993)”.

Igualmente Kroeck & Sivasubramaniam (1996), numa meta-análise de 39 estudos, verificaram que os sujeitos que apresentaram comportamentos predominantemente transformacionais foram percebidos pelos seus seguidores como líderes mais eficazes e com melhores desempenhos.

Resultados similares são também enunciados por Leithwood *et al.* (1996) em contextos educacionais, sugerindo que: *“The positive teacher outcomes of extra effort, satisfaction and effectiveness were found to be closely related to the transformational leadership”*.

Apesar das limitações deste trabalho, as quais mencionaremos no capítulo seguinte, estas conclusões parecem situar-se, de uma maneira geral, na linha de resultados obtidos noutros países, em investigações semelhantes, em que foi usado o mesmo instrumento de recolha de dados. Além disso, verificámos que o MLQ-5X também revela, com a nossa amostra, boas características psicométricas.

8. Limitações e Recomendações para Futuras Pesquisas

Entre as perigosas falácias usadas pelo homem, uma das mais arriscadas para a ciência é a chamada falácia *post hoc, ergo propter hoc*, – depois disto, logo causado por isto – dado que é muito fácil assumir que algo é a causa apenas porque surgiu anteriormente. Esta é uma das limitações associadas à metodologia por nós seguida – a “*Ex-post-facto*”. Kerlinger (1986:359) refere-se-lhe do seguinte modo:

“The danger of the post hoc assumption is that it can, and often does, lead to erroneous and misleading interpretations of research data, the effect being particularly serious when the scientist has little or no control over time and independent variables.

Outra das limitações está relacionada com a vertente subjectiva do trabalho. Nele pretendeu-se avaliar percepções sobre estilos de liderança e comportamentos *laissez faire* ou não liderança, aos quais Bass (1985) apelidou como passivos/recusa e as respectivas relações com os resultados em termos de eficácia, esforço-extra e satisfação dos professores. Pediu-se honestidade e integridade nas respostas, porque é desta mesma honestidade que depende a veracidade do estudo. Tratando-se da medição de atitudes, parece-nos de alguma pertinência, ter em conta até que ponto as respostas não foram influenciadas pela natural tendência de agradar ao líder. Assim sendo, muitos dos resultados podem não corresponder à realidade, reflectindo, pelo contrário, uma dificuldade por parte dos liderados em assumir que têm percepções menos “positivas” em relação aos PCE/Directores das suas escolas, aos quais acham que devem demonstrar “fidelidade”.

Finalmente, a terceira limitação está relacionada com a pequena dimensão da amostra – 5 escolas, 5 líderes e 90 professores. Assim sendo, podemos afirmar o enorme

interesse que a continuidade deste trabalho ampliando este estudo – a todas as escolas da região Alentejo, por exemplo – para dar maior credibilidade empírica a estas conclusões.

Seria também interessante realizar um estudo semelhante nas escolas que já foram – e nas que vão ser – objecto de avaliação externa realizada pela IGE. Uma investigação que procurasse relacionar os resultados dessa avaliação, com os resultados obtidos pelo MLQ nessas escolas e o desempenho dos alunos, poderia fornecer algumas respostas às perguntas atrás formuladas: o que é uma liderança adequada para as escolas? Como se reconhece? Quais as suas principais características?

Por outro lado, este pequeno estudo também prova que os professores adquirem uma importante experiência de gestão e liderança, desde o seu primeiro dia nos Conselhos Executivos, sendo surpreendente a forma como a administração educativa tem vindo a ser tão prudente no emprego destas capacidades num quadro de autonomia mais alargada. Há uma enorme capacidade de experiência de gestão e liderança disponível em todas as escolas, desde que a consigamos reconhecer. Esperamos que o modesto contributo deste trabalho ajude a administração educativa a reconhecer esta realidade.

Finalmente, confiamos também que este trabalho possa constituir uma base de trabalho para ajudar quem tem a tarefa de liderar e motivar os profissionais das nossas escolas e, por outro lado, ao abordarmos alguns aspectos das teorias da liderança e da motivação, possamos fornecer pistas de orientação a quem pretenda aprofundar os temas mencionados. Desta forma, julgamos dar um contributo, embora modesto, para que a escola possa ser, cada vez mais, um espaço de realização e de desenvolvimento de todos os agentes educativos, nomeadamente os professores e a razão principal da nossa luta: os nossos alunos.

9. Reflexões Pessoais

“The single biggest way to impact an organization is to focus on leadership development. There is almost no limit to the potential of an organization that recruits good people, raises them up as leaders and continually develop them.”

Maxwell, J., (2001:185) the 17th Irrefutable Laws of Teamwork

A história da administração educativa em Portugal, nas últimas três décadas, está indelevelmente marcada pelo modelo da chamada “gestão democrática” que, em termos muito sumários, confiou a gestão das escolas aos professores e manteve a direcção centralizada nos serviços centrais do Ministério da educação. Como se compatibiliza a electividade com a liderança e como ambas se relacionam com a hipotética profissionalização dos gestores escolares é uma questão em aberto e certamente decisiva nos próximos anos. A preparação destes profissionais deverá incluir cursos sobre liderança – incidindo em temas como visão, missão, liderança transformacional – devendo atribuir importância às questões relacionadas com os processos de ensino e de aprendizagem – frequentemente descritas como liderança instrucional – devendo abranger também áreas relativas às principais tarefas relacionadas com a administração e gestão, tais como recursos humanos e formação contínua profissional, gestão financeira e gestão curricular.

Considero fundamental que se preste especial atenção ao desenvolvimento de competências de liderança nos diversos níveis e áreas do relacionamento interpessoal dos PCE/Directores – na mobilização e participação para os processos de melhoria e inovação, na tomada de decisões, na gestão de conflitos, na condução de reuniões, no desenvolvimento de parcerias – no quadro de uma perspectiva de liderança que tenha em conta a especificidade das organizações educativas, uma orientação centrada no aluno, em particular, e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

É um facto que em matéria de liderança não há verdades feitas nem padrões de acção definitivos. Muito pelo contrário, o conceito de um equilíbrio adequado – entre o conhecimento teórico, a experiência, as capacidades de cada um e a prática – é o que deve imperar. A liderança eficaz significa mais do que simplesmente saber o que fazer, é também reconhecer quando é mais adequado e porque é necessário fazê-lo. O factor liderança é determinante na mudança que se pretende para a escola, bem como na implementação de facto de autonomia.

A capacidade de persuasão e de envolvimento dos diferentes agentes do processo de real autonomia da escola faz com certeza diferença. Liderar, mudar e inovar implica correr riscos, ainda que assumidos, e a prática decorre no sentido de não valorizar esse tipo de atitudes, de ser mais cómodo deixar correr e agir em conformidade. A liderança consentida e a participação permitirão perspectivar o futuro que se espera e definir uma visão, os objectivos e fins a atingir, bem como os métodos e circuitos de avaliação, devendo ser criado um documento estratégico para dar sentido à acção que se pretende na concretização da missão.

Na minha opinião – confirmada pelos resultados deste trabalho – a existência de algumas lideranças tem permitido que no mesmo quadro legislativo existam escolas com “nichos de autonomia” que são casos de verdadeiro sucesso; e outras com “mais burocracia” que se refugiaram na “papelada”, perpetuando a mediocridade e inviabilizando a mudança.

Urge empreender programas de formação que permitam dotar todas as escolas de lideranças fortes e esclarecidas, criando posteriormente uma carreira exigente de directores escolares que possam dar respostas aos importantes desafios que lhes são colocados.

10. Referências Bibliográficas

Afonso, N., (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem política em análise organizacional*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Almeida, I., (2005). *Discursos de Autonomia na Administração Escolar: Conceitos e práticas*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ancona, D., Malone T., Orlikowski, W., & Senge, P., (2007). *In Praise of the Incomplete Leader*, Harvard Business Review, February Extraído de <http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu>

Antúñez Y Gairin (1990). *El Projecte Educatiu de Centre*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

Ávila de Lima, J., (1996). *O papel do professor nas sociedades contemporâneas*, Educação, Sociedade e Cultura, 6, 47-72.

Avolio, B., Bass, B., Jung, D., (1995). *Construct Validation and Norms for the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X)*, CLS Report 95-4

Avolio, B., Jung, D., Murry, W., & Sivasubramaniam, N., (1996). *Building highly developed teams: Focusing on shared leadership processes, efficacy, trust, and performance*, M.M. Beyerlein, D.A. Johnson, & S.T. Beyerlein (Eds.), *Advances in interdisciplinary studies of work teams: Team leadership* (pp. 173-209). Greenwich, CT: JAI Press.

Avolio, B., Bass, B., (2002). *Developing Potential across a Full Range of Leadership: Cases On Transactional and Transformational Leadership*, Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Avolio, B., & Bass, B., (2002). *Developing potential across a full range of leadership: cases on transactional and transformational leadership*, <http://www.netLibrary.com/urlapi.asp?action=summary&v=1&bookid=66188>. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Avolio, B., Bass, B., (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire –Manual, Forms and Scoring Key (3rd Edition)*, Redwood City, CA: Mind Garden, Inc.

Azevedo, J., (1994). *Avenidas de Liberdade*, Edições Asa, Porto.

Alimo-Metcalfe, B., e Alban-Metcalfe, R., J., (2001). *The Development of a new Transformational Leadership Questionnaire*, Journal of Occupational and Organizational Psychology, 74, 1-27.

Ball, S., (1987/1994). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona: Paidós/MEC.

- Barbuto, J., (2005). *Motivation and Transactional, Charismatic, and Transformational Leadership: a test of antecedents*. Journal of Leadership & Organizational Studies.
- Barker, D., (2003). *Lost Quality in Emergent Leadership*. University of Nottingham, UK: NCSL.
- Barroso, J., (1996). *O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída*. In Barroso (org.), *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora.
- Barroso, J., (2000). *A Escola como Espaço Público Local*. In Teodoro, A., (org.), *Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*, 1º Colóquio de Ciências da Educação, 23 e 24 de Março de 2000, Lisboa, Universidade Lusófona (policopiado).
- Bass, B., (1985). *Leadership and Performance beyond expectations*, New York: Free Press.
- Bass, B., (1990). *Bass & Stogdill's – Handbook of Leadership. Theory, research, and managerial application* (3rd edition), New York: The Free Press.
- Bass, B., (1997). *Does the Transactional-Transformational Leadership Paradigm Transcend Organizational and National Boundaries?* American Psychologist, 52, 130-139.
- Bass, B., (1999). *Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership*, European Journal of Work and Organizational Psychology. 8 (1), 9-32.
- Bass, B., (1999a) *The Ethics of Transformational Leadership*. KLSP: Transformational Leadership, Extraído de http://www.academy.umd.edu/publications/klspdocs/bbass_pl.htm
- Bass, B., Avolio, B., (Edts.) (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B., Avolio, B., Young, D., Berson, Y., (2003). *Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership*. Journal of Applied Psychology, Vol 88, Nº 2, 207-218: American Psychological Association.
- Bass, B., Steidlmeier, P., (1998). *Ethics, Character and Authentic Transformational Leadership*, Extraído de: <http://cls.binghamton.edu/BassSteid.html>
- Bass, B., Avolio B., (2000). *Multifactor Leadership Questionnaire (2ª Ed.)*, Redwood City, CA: Mind Garden, Inc.
- Bass, B., Avolio, B., (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire Manual: Sampler Set and Scoring Keys (3ª Ed.)*, Mindgarden Inc, Redwood City, CA.
- Beaudichon, J., (1999). *A Comunicação, Processos, Formas e Aplicação*, Porto: Porto Editora.
- Beaudot, A. (1981). *Sociologie de l'École: pour une Analyse des Etablissements Scolaires*", Paris, Dunot.

- Bilhim, J., (2001). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*, UTL: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Beer, J., Beer, J., (1992). "Burnout and Stress, Depression and Self-esteem of Teachers", *Psychological Reports*, 71: 1331-6.
- Bell, L., (1999). *Back to the Future: the development of educational policy in England*, *Journal of Educational Management*, 37 (3 and 4).
- Benavente, A., (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P., Harvey, J., (2003). *Distributed Leadership*. NCSL National College for School Leadership. Extraído de <http://www.ncsl.org.uk/index.cfm>
- Bennis, W., (1996). *A Formação do Líder*, São Paulo: Atlas
- Bennis, W., (2001). *Leading in Unnerving Times*, *MIT Sloan Management Review*, 42, pp. 97-102. Extraído de <https://sloanreview.mit.edu/smr/issue/2001/winter/8/>
- Bennis, W., Spreitzer, G., Cummings, T., (2007). *As chaves da liderança*, Lisboa: Edição Jornal Público.
- Blanchard, K., & Lorber, R., (1984). *O Gestor um Minuto em Acção*, Lisboa: Editorial Presença
- Blanchard, K., & Johnson, S., (1987). *O Gestor um Minuto*, Lisboa: Editorial Presença
- Blake, R., & Mouton, J., (1982). *A comparative of situationalism and 9, 9 management by principle*, *Organizational Dynamics*, Vol. 10, n. ° 4, pp. 20-24.
- Bolívar, J., (1997). *Liderazgo, Mejora y Centros Educativos*, In A. Medina (coord.) *El liderazgo en educación*, Madrid: UNED
- Bush, T., Middlewood, D., (2005). *Leading and Management People in Education*, London: Sage Publications
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*, London: Sage Publications (3rd edition).
- Bush, T. (2003). *Gestão e Liderança Educacionais: Perspectivas Inglesa e Internacional*, *Administração Educacional* n° 3, pp. 110-120, Lisboa: Revista do Fórum Português de Administração Educacional.
- Bush, T., Bell, L., (Edts.) (2002). *The Principles and Practice of Educational Management*, London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T., Glover D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidencem*, University of Nottingham, UK: NCSL.

- Bush, T., West-Burnham, J., (Edit.), (1994). *The Principles of Educational Management*, London: Pearson Education
- Cabin, P., (Org.), (1999). *Les organizations. État des savoirs*, Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Carvalho, A., (1997). *Professores em baixa: desmotivação ou profissionalismo*, O Professor, 57, 3-7.
- Cavaco, M., (1993). *Ser professor em Portugal*, Lisboa: Editorial Teorema.
- Ciscar, C & Uria, M. (1986). *Organización Escolar y Acción Directiva*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- Choo, C., W., (2003). *Gestão de Informação para a Organização Inteligente*, Lisboa: Caminho.
- Clímaco, M., (2006). *Gerir e Liderar as Escolas*, Correio da Educação, Nº 70: Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, Asa Editores.
- Conger, J., Kanungo R., (1998). *Charismatic Leadership, The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*, London: Jossey-Bass Publishers.
- Collins, J., (2007). *De Bom a Excelente*, Lisboa: Casa das Letras.
- Cordeiro-Alves, F., (1991). *Estudo da satisfação/ insatisfação dos professores efectivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Cordeiro-Alves, F., (1994). *A (In) satisfação docente*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (2003). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais – Discursos e Práticas*, Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Cox, P., (2001). *Transformational leadership: a success story at Cornell University*, Proceedings of the ATEM/aappa 2001 conference. Extraído de http://www.anu.edu.au/facilities/atem-aappaa/full_papers/Coxkeynote.html
- Cruz, J., Gomes, A., & Meio, B., (1997). *Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino*, *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2, 53-72.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools?* Albany, NY: State University of New York Press.
- Dalin, P., (1998). *School Development Theories and Strategies*, London: Cassel.

- Daresh, J., (1998). *Professional Development for School Leadership: The Impact of U.S. Educational Reform*, International Journal of Educational Research, Vol. 29, pp. 323-333. Extraído de www.sciencedirect.com
- Davies, B., Ellison, L., (2001). *School Leadership for the 21st Century*, London: Routledge.
- Davies, B., (Editor) (2005). *The Essentials of School Leadership*, London: Paul Chapman Publishing.
- Day, C., Harris, A., Hatfield, M., Tolley, H., Bresford, J., (2000). *Leading School in Times of Change*, Philadelphia PA: Open University Press.
- Downton, J., (1973). *Rebel Leadership*, New York: Free Press.
- Dubet, F., (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris: Ed. du Seuil.
- Eagly, A., & Johnson, B., (1990). *Gender and leadership style: A meta-analysis*, Psychological Bulletin, 108, 233-256.
- Eagly, A., Makhijani, M., Klonsky, B., (1992). *Gender and the evaluation of leaders: a Metaanalysis*, Psychological Bulletin, 111, 322.
- Esteve, J., (1991). *Mudanças Sociais e Função Docente*, In A. Nóvoa (Ed.), **Profissão Professor** (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J., (1992). *O mal-estar docente*, Lisboa: Fim de Século Edições.
- Etzioni, A., (1964). *Organizações Modernas*, S. Paulo, Livraria Pioneira.
- Felfe, J., Schyns, B., (2002). *The Relationship between Employee's Occupational Self-efficacy and Perceived Transformational Leadership*, An Electronic Journal, Vol. 7, nº 9, Acedido online em <http://www.uiowa.edu/>.
- Ferreira, J., Neves, J., Abreu, P., Caetano, A., (1996). *Psicossociologia das Organizações*, Lisboa: MacGraw Hill.
- Fornell, J., Larcker, D., (1981). *Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement error*. Journal of Marketing Research, 18, pp. 39-50.
- Formozinho, J., (1986). *O Sistema Educativo, Conceitos Básicos*, Cadernos de Administração Escolar, Braga, Universidade do Minho.
- Friedberg, E., (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da acção organizada*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*, San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*, Porto: Eduções Asa.

- Fullan, M., Hargreaves, A., (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*, London: Sage Publications.
- Geertz, C., (1993). *The Interpretation of Cultures*, London: Fontana Press.
- Ghilardi, F., Spallarossa, C., (1989). *Guia Para A Organização Da Escola*, Porto: Edições Asa
- Gonçalves, I., Monteiro, L., (1999). *Serviços Públicos: da burocracia à qualidade*, Lisboa, Secretariado para a Modernização Administrativa.
- Gonzalez, M., (1988). *Organización Escolar y Innovación Educativa*. In *La Calidad de los Centros Educativos, Sociedad Española de Pedagogía/IX Congreso Nacional de Pedagogía, Páginas: 179-199*
- Greenleaf, R., (1977). *Servant Leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*, New York, NY: Paulist Press
- Greenfield, W., (2000). *Para uma Teoria da administração Escolar: A Centralidade da Liderança*. In Sarmiento, M. (org.), *Autonomia das Escolas, Políticas e Práticas*, Lisboa: Edições Asa.
- Gunter, H., (2001). *Leaders and Leadership in Education*, London: Chapman.
- Gunter, H., MacGregor, D., Gunter, G., (2001). *Teachers as Leaders: a case study*, Management in Education, Vol. 15, nº1, pp-26-28.
- Gronn, P., (2002). *Distributed Leadership as a unit of analysis*, The Leadership Quarterly, 13, 423-451.
- Hallinger, P., (2003). *Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*, Cambridge Journal of Education, 33 (3), 329-351.
- Hargreaves, A., (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A Educação na Era da Insegurança*, Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A., Fink, D., (2003). *The Seven Principles of Sustainable Leadership*, Educational Leadership, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A., Fink, D., (2006). *Sustainable Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harris, A., Lambert, L., (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*, Philadelphia PA: Open University Press.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A., Lang, P., (1991). *Principal Instructional Leadership and School Improvement: The Application of Discriminant Techniques*, School Effectiveness and Improvement, 2, 115-135.

- Heinitz, K., (2006). *Assessing the Validity of the Multifactor Leadership Questionnaire: Discussing new approaches to leadership*, Tese de Doutoramento não publicada, Freien Universität, Berlim.
- Hoyle, E., (1996). *Organization Theory in Education: some issues*, In Actas do IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Tarragona: Facultat de Ciènces de l'Educatió I Psicologia.
- Hoffman, E., (2002). *Psychological Testing at Work*, New York: McGraw Hill.
- Howell, J., & Avolio, B., (1993). *Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance*, Journal of Applied Psychology, 78, 891-902. Extraído de <http://jap.physiology.org>
- House, R., (1971). *A Path Goal Theory of Leader Effectiveness*, Administrative Science Quarterly, 16, 321-338.
- House, R., & Mitchell, T., (1974). *Path-Goal Theory of Leadership*, Journal of Contemporary Business, 3, 81-97.
- House, R., (1977). *A 1976 Theory of Charismatic Leadership*. In Hunt J., & Larson, L., (eds.) *Leadership: The Cutting Edge*, (pp.189-207), Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R., (1996). *Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory*, The Leadership Quarterly, 7(3), 323-352.
- Jesuino, J., (1987). *Processos de Liderança*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesus, S., (1998). *Motivação e Formação de Professores*, Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S., (1998a). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento pro-fissional*, Porto: Porto Editora.
- Jesus, S., (1993). *A motivação dos professores. Estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional*, Jornal de Psicologia, 11, 27-30.
- Jesus, S., (1995). *A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: Um estudo preliminar*, Revista Portuguesa de Educação, 8, 163-180.
- Jesus, S., (1996). *A motivação para a profissão docente*, Aveiro: Estante Editora.
- Judge, T., Piccolo, R., (2004). Journal of Applied Psychology, 89 (5) 755-768
- Jung, D., (2001). *Moderating effects of collective efficacy and Cohesiveness in the transformational and transactional leadership process*, San Diego, CIBER, Acedido online em 21 de Maio de 2007 em <http://www-rohan.sdsu.edu/dept/ciber/103Jung.pdf>
- Kerlinger, F., N., (1986). *Foundations of behavioral research*, Fort Worth, TX: Holt, Rinehart, and Winston.

- Kotter, J., (1999). *On What Leaders Really Do*, Harvard Business Review Book
- Kushman, J. W., (1992). *The Organizational Dynamics of Teacher Workplace Commitment: A study of urban elementary and middle schools*, Educational Administration Quarterly, 28 (1), 5-42. Extraído de <http://eaq.sagepub.com/cgi/content/abstract/28/1/5>
- Lafond, A., Ortega, E., Marieau, G., Skovsgaard, J., Formosinho, J., Machado, J., (1998). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*, Porto: Edições Asa.
- Lashway, L., (1999). *Measuring Leadership: A Guide to Assessment for Development of School Executives*, ERIC Clearinghouse on Educational Management: Oregon University.
- Law, S., Glover, D., (2000). *Educational Leadership and Learning, Practice, Policy and Research*, Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lewis, A., (1989). *Meanwhile, At the School*, Chapter IX in RESTRUCTURING AMERICA'S SCHOOLS. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Likert, R., (1967). *The human organization: Its management and value*, New York: McGraw-Hill.
- Leal, M., (1997). *Professores do ensino secundário: um grupo de risco para o stress e o burnout?*, O Professor, 55, 9-10.
- Leithwood, K., (1992). *The Move Toward Transformational Leadership*, Educational Leadership, Vol 49, nº5, pp. 8-12. Extraído de <http://carbon.cudenver.edu>
- Leithwood, K., Begley, P., Cousins, J., (1994). *Developing expert leadership for future schools*, London: Falmer.
- Leithwood, K., (1994). *Leadership for School Restructuring*, Educational Administration Quarterly, 30(4).
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R., (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Buchingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Riehl, C., (2003). *What we know about successful school leadership*, Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Jantzi D., (2000). *Making Schools Smarter A System for Monitoring School and District Progress*, London: Sage Publications (2.nd edition).

Leithwood, K., Jantzi D., (2000a). *The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School*, Journal of Educational Administration, 3 pp. 112.

Lemos, J., (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas, Legislação Anotada*, Porto: Porto Editora.

Lowe, K., Kroeck, K., & Sivasubramaniam, N., (1996). *Effectiveness correlates of transformation and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature*, Leadership Quarterly, 7: 385-425. Extraído de <http://www.uiowa.edu>

MacBeath, J., Moos, L., Riley, K., (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*, London: Paul Chapman Publishing.

Martinez, J., Almohalla, J., (1990). *Dirigentes das Escolas: Formação e Aperfeiçoamento*, Revista Educação, pp. 37-39.

Maslow, A., (1943). *A theory of human motivation*, Psychological Review, 50, 370-396. Extraído de <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.

Medina, A., (Coord.), (1997). *El Liderazgo en Educación*, Madrid: UNED.

Moreira, C., (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreno, J., (1998). *Motivação de Professores: estudo de factores motivacionais em professores empenhados*, Revista Portuguesa de Educação, 11, 87-101.

Mortimore, J., (1991). *The Use of Performance Indicators*, Paris, OCDE.

Mortimore, P., Gopinathan, S., Leo, E., Myers, K., Sharpe, K., Stoll, L., Mortimore, J., (2000). *The Culture of Change: Case Studies of Improving Schools in Singapore and London*, London: Institute of Education.

Morrison, K. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*, London: Routledge.

Murillo, F., (2004). *Nuevos Avances en la Mejora de la Escuela*, Cuadernos de Pedagogía, 339, pp. 48-51, extraído de <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0603.pdf>

Murillo, F., Barrio, R., Pérez-Albo, M.,(1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*, Madrid: CIDE

Nóvoa, A., (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. In Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Northouse, P., (2004). *Leadership: Theory and Practice*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Nunnally, J., C., (1978). *Psychometric Theory* (2ª Ed.), New York: McGraw-Hill

OECD (2001). *New School Management Approaches*, Centre for Educational Research and Innovation: OECD Publishing.

Owens, R., (1976). *La Escuela como Organización: Tipos de Conduta y Prática Organizativa*, Madrid: Santillana S. A. de Ediciones.

Petit, F., Dubois, M., (1999). *Introdução à Psicossociologia das Organizações*, Lisboa: Instituto Piaget.

Pereira O., (1999). *Fundamentos de comportamento organizacional*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, H., (2006). *Liderança nas Escolas: Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pires, E., (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*, Ciências da Educação em Portugal, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Podsakoff, P., MacKenzie S., Bommer, W., (1996). *Transformational Leader Behaviours and Substitutes for Leadership as Determinants of Employee Satisfaction, Commitment, Trust, and Organizational Citizenship Behaviours*, Journal of Management, 4 1996; vol. 22: pp. 259 - 298. Extraído de <http://jom.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/2/259>

Poplin, M., (1992). *The Leader's New Role: Looking to the Growth of Teachers*, Educational Leadership 49, 5

Riches, C., (1994). *The Principles of Educational Management*, Pearson Education, Bath, UK.

Rego, A., (1999). *Comunicação nas Organizações*, Lisboa: Edições Sílabo.

Rogers C., (1970). *Tornar-se Pessoa*, Lisboa: Moraes Editores.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, American Psychologist, 55(1), 68-78. Extraído de <http://www.psych.rochester.edu/SDT/publications/documents/2000RyanDeciSDT.pdf>.

Sagor, R., (1992). *Three Principal Who Make a Difference*”, Educational Leadership 49, 5

Sammons, P., Hilman, J., Mortimore P., (1998). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*, London: Institute of Education.

Santos, G., (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*, Lisboa: Edições Asa.

Sanches, M., F., (1998). *Natureza das Motivações para Governar a Escola: Comparação entre Professores e Conselhos Directivos*, Aprender11, pp. 19-28.

Sarmento, M., (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sarmiento, M., (Org.) (2002). *Autonomia das Escolas, Políticas e Práticas*, Lisboa: Edições Asa.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*, Lisboa: Editorial Presença.
- Seco, G., (2002). *A Satisfação dos Professores: Teorias, Modelos e Evidências*, Porto: Asa Editores.
- Sergiovanni, T., (1996). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*, Porto: Asa Editores.
- Sergiovanni, T., (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge.
- Sergiovanni, T., (2004). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*, Porto: Asa Editores.
- Smith, S., Piele P., (Edts) (1996). *School Leadership Handbook for Excellence*, ERIC Clearinghouse on Educational Management: Oregon University.
- Simic, I., (1998). *Transformational Leadership - the Key to Successful Management of Transformational Organizational Changes*, Facta Universitas, 1(6), pp. 49-55. Extraído de <http://facta.junis.ni.ac.yu/facta/eao/eao98/eao98-06.pdf>
- Simões, G., (2005). *Organização e Gestão do agrupamento vertical de escolas: A teia das lógicas de acção*, Lisboa: Edições Asa.
- Somech A., (2007). *Promoting Organizational Citizenship Behaviour in Schools: The Impact of Individual and Organizational Characteristics*, University Council for Educational Administration: Educational Administration Quarterly, Vol. 43, No. 1, 38-66
- Spears, L., (1996). *Reflections on Robert K. Greenleaf and Servant Leadership*, Leadership and Organization Development Journal, 17 (7), 33-35.
- Spillane, J., Halverson, R., Diamond, J., (2001). *Towards a Theory of Leadership Practice: a distributed perspective*, Northwestern University, Institute of Policy Research working paper. Extraído de <http://www.sesp.northwestern.edu/dls/publications/papers/>
- Spillane, J., Camburn, E., Lewis, G., Stitzel-Pareja, A. (2006). *Taking a Distributed Perspective in Studying School Leadership and Management: Epistemological and Methodological Trade-offs*, Northwestern University, Institute of Policy Research working paper. Extraído de <http://www.sesp.northwestern.edu/dls/publications/papers/>
- Spillane, J., (2006). *Distributed Leadership*, San Francisco CA: Jossey Bass.
- Stoll, L., Fink, D., (1996). *Changing our Schools*, Milton Keynes: Open University Press.
- Stewart, J., (2006). *Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood*, Canadian Journal of Educational Administration and Policy, N°54

- Sylvia, R., Hutchinson, T., (1985). *What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation*, Human Relations, 38, 841:56.
- Teixeira, M., (1995). *O Professor e a Escola*, Lisboa: Editora MacGraw Hill.
- Torres, L., (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*, Lisboa: Celta.
- Trabalho, M., (1999). *A motivação docente: Estudo empírico dos factores de motivação e insatisfação dos docentes do ensino secundário do concelho de Castelo-Branco*, Monografia do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Castelo-Branco: Politécnico de Castelo Branco.
- Trigo-Santos, F., (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- United States Department of Education, (1987). *What Works: Research about Teaching and Learning*, (2nd edn.) Washington, DC: United States Department of Education.
- Waclawski, J., Church A., (Edts.) (2002). *Organization Development: A Data-Driven Approach to Organizational Change*, San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Waters, T., Marzano, R., McNulty, B., (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, McREL. Extraído de http://www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_BalancedLeadership.pdf
- Whitaker, P., (1999). *Gerir a Mudança nas Escolas*, Porto: Edições Asa.
- Yin, R., (1993). *Applications of Case Study Research Methods*, Newbury Park: Sage Publications.
- Jung, D., (2001). *Moderating Effects of Collective Efficacy and Cohesiveness in the Transformational and Transactional Leadership Processes*, Centre for International Business Education and Research (CIBER), N° 103: San Diego State University.
- Yukl, G., (2002). *Leadership in Organizations*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Anexos

ANEXO A

Exma. Sra./Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo/Director,

O Questionário Multifactorial de Liderança desenvolvido por Bass e Avolio é um instrumento que mede dimensões transformacionais, transaccionais e laissez faire de liderança e é amplamente utilizado em variadíssimos contextos, entre os quais o educacional.

A versão portuguesa que lhe propomos que preencha, enquadra-se num estudo que estamos a desenvolver, no âmbito da preparação de uma dissertação de Mestrado em Educação – Especialidade de Administração Escolar, na Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca.

É neste contexto que solicitamos a sua colaboração. Basta dizer-nos qual a frequência com que adopta os comportamentos de liderança apresentados no questionário.

As respostas serão tratadas de forma confidencial e a informação dele resultante será anónima e apenas disponibilizada de forma agregada.

Agradeço desde já a sua disponibilidade para responder ao inquérito. O seu contributo é muito importante para este estudo.

Se estiver interessado(a) terei muito gosto em enviar-lhe os resultados finais desta investigação. Basta que me envie um e-mail a solicitá-los.

Serpa, Maio de 2007

O Mestrando

António José Patinho Pereira

Contactos

E-mail: apereira@cm-serpa.pt ou apereira01@sapo.pt

Telefones: Escola – 285 540 090; Casa – 285 543 232; Tlm: 93 9330 13 31

Anexo B

Exma. Sra./Exmo. Sr. Sra. Professor(a),

O Questionário Multifactorial de Liderança desenvolvido por Bass e Avolio é um instrumento que mede dimensões transformacionais, transaccionais e laissez faire de liderança e é amplamente utilizado em variadíssimos contextos, entre os quais o educacional.

A versão portuguesa que lhe propomos que preencha, enquadra-se num estudo que estou a desenvolver, no âmbito da preparação de uma dissertação de Mestrado em Educação – Especialidade de Administração Escolar, na Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca.

É neste contexto que solicitamos a sua colaboração. Basta dizer-nos qual a frequência que o seu/sua presidente do Conselho Executivo ou Director adopta os comportamentos de liderança apresentados no questionário. Depois de preenchido, deve destacá-lo e entregar na secretaria da escola.

Agradeço desde já a sua disponibilidade para responder ao inquérito. O seu contributo é muito importante para este estudo. Por favor notem que os questionários são anónimos e confidenciais e serão destruídos logo após o tratamento dos dados. Além disso, os dados serão analisados e usados agregadamente tornando por isso impossível a identificação de cada um dos respondentes.

Se estiver interessado(a) terei muito gosto em enviar-lhe os resultados finais desta investigação. Basta que me envie um e-mail a solicitá-los.

Serpa, Maio de 2007

O Mestrando

António José Patinho Pereira

E-mail: apereira@cm-serpa.pt ou apereira01@sapo.pt

Telefones: Escola – 285 540 090; Casa – 285 543 232; Tlm: 93 9330 13 31

Anexo C

Questionário Multifactorial de Liderança By Bernard M. Bass and Bruce J. Avolio Presidente do Conselho Executivo/Director(a)

Escolas: Alfa/Beta/Gama/Delta/Épsilon

Sexo: Masculino ___ Feminino ___

Orientações:

- Responda a todos os itens em ambas as páginas;
- Seja o mais objectivo e sincero possível, ao indicar a frequência com que adopta os comportamentos de liderança descritos.
- Marque as suas respostas com um círculo no número correspondente. Se desejar mudar uma resposta, faça novo círculo e risque o anterior.
- Se achar um item irrelevante, ou não tiver a certeza, ou não souber a resposta, deixe-o em branco.
- Use a escala de frequência seguinte:

0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

- | | |
|--|-----------|
| 1. Artigo uma visão positiva e motivadora sobre o futuro. | 0 1 2 3 4 |
| 2. Estou ausente quando os professores precisam de mim. | 0 1 2 3 4 |
| 3. Procuo alternativas diferentes ao solucionar problemas. | 0 1 2 3 4 |
| 4. Coloco o interesse do colectivo à frente do meu próprio interesse. | 0 1 2 3 4 |
| 5. Considero que cada professor tem necessidades, capacidades e aspirações diferentes em relação aos outros. | 0 1 2 3 4 |

Nota: Por imposições de direitos de autor, apenas são incluídos 5 itens dos 45 que constituem este questionário.

Copyright © 1995, 2000, 2004 Bruce Avolio & Bernard Bass

This document produced for sole and exclusive use for research by António Pereira. Any other unauthorized use of this document is prohibited.

Anexo D

Questionário Multifactorial de Liderança

By Bernard M. Bass and Bruce J. Avolio

Professores

Escolas: Alfa/Beta/Gama/Delta/Épsilon

Orientações:

- Responda a todos os itens em ambas as páginas;
- Seja o mais objectivo e sincero possível, ao indicar a frequência com que adopta os comportamentos de liderança descritos.
- Marque as suas respostas com um círculo no número correspondente. Se desejar mudar uma resposta, faça novo círculo e risque o anterior.
- Se achar um item irrelevante, ou não tiver a certeza, ou não souber a resposta, deixe-o em branco.
- Use a escala de frequência seguinte:
0 – Nunca; 1 – Uma vez ou outra; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre ou Quase sempre

1. Evita envolver-se quando surgem assuntos importantes.	0 1 2 3 4
2. Tem em conta as consequências morais e éticas das suas decisões.	0 1 2 3 4
3. Mostra satisfação quando os professores correspondem às expectativas.	0 1 2 3 4
4. É eficaz nas respostas que dá em relação aos aspectos organizacionais da escola.	0 1 2 3 4
5. Sugere novas alternativas e novas maneiras de realizar e completar as actividades.	0 1 2 3 4

Nota: Por imposições de direitos de autor, apenas são incluídos 5 itens dos 45 que constituem este questionário.

Copyright © 1995, 2000, 2004 Bruce Avolio & Bernard Bass

This document produced for sole and exclusive use for research by António Pereira. Any other unauthorized use of this document is prohibited.

MLQ Multifactor Leadership Questionnaire

Scoring Key (5x) Short

My Name: _____ Date: _____

Organization ID #: _____ Leader ID #: _____

Scoring: The MLQ scale scores are average scores for the items on the scale. The score can be derived by summing the items and dividing by the number of items that make up the scale. All of the leadership style scales have four items, Extra Effort has three items, Effectiveness has four items, and Satisfaction has two items.

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

- | | |
|--|---|
| Idealized Influence (Attributed) total/4 = | Management-by-Exception (Active) total/4 = |
| Idealized Influence (Behavior) total/4 = | Management-by-Exception (Passive) total/4 = |
| Inspirational Motivation total/4 = | Laissez-faire Leadership total/4 = |
| Intellectual Stimulation total/4 = | Extra Effort total/3 = |
| Individualized Consideration total/4 = | Effectiveness total/4 = |
| Contingent Reward total/4 = | Satisfaction total/2 = |

1.	Contingent Reward	0	1	2	3	4
2.	Intellectual Stimulation	0	1	2	3	4
3.	Management-by-Exception (Passive)	0	1	2	3	4
4.	Management-by-Exception (Active).....	0	1	2	3	4
5.	Laissez-faire	0	1	2	3	4
6.	Idealized Influence (Behavior)	0	1	2	3	4
7.	Laissez-faire	0	1	2	3	4
8.	Intellectual Stimulation	0	1	2	3	4
9.	Inspirational Motivation	0	1	2	3	4
10.	Idealized Influence (Attributed)	0	1	2	3	4
11.	Contingent Reward	0	1	2	3	4
12.	Management-by-Exception (Passive)	0	1	2	3	4
13.	Inspirational Motivation	0	1	2	3	4
14.	Idealized Influence (Behavior)	0	1	2	3	4
15.	Individualized Consideration	0	1	2	3	4

Copyright © 1995 by Bernard M. Bass and Bruce J. Avolio. All rights reserved.
 Distributed by MIND GARDEN, Inc., 1690 Woodside Road Suite 202, Redwood City California 94061 (650) 261-3500

Continued =>

Anexo E (Frente)

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

16.		Contingent Reward	0	1	2	3	4
17.		Management-by-Exception (Passive)	0	1	2	3	4
18.	Idealized Influence (Attributed)		0	1	2	3	4
19.		Individualized Consideration	0	1	2	3	4
20.		Management-by-Exception (Passive)	0	1	2	3	4
21.	Idealized Influence (Attributed)		0	1	2	3	4
22.		Management-by-Exception (Active).....	0	1	2	3	4
23.	Idealized Influence (Behavior)		0	1	2	3	4
24.		Management-by-Exception (Active).....	0	1	2	3	4
25.	Idealized Influence (Attributed)		0	1	2	3	4
26.		Inspirational Motivation	0	1	2	3	4
27.		Management-by-Exception (Active).....	0	1	2	3	4
28.		Laissez-faire	0	1	2	3	4
29.		Individualized Consideration	0	1	2	3	4
30.		Intellectual Stimulation	0	1	2	3	4
31.		Individualized Consideration	0	1	2	3	4
32.		Intellectual Stimulation	0	1	2	3	4
33.		Laissez-faire	0	1	2	3	4
34.	Idealized Influence (Behavior)		0	1	2	3	4
35.		Contingent Reward.....	0	1	2	3	4
36.		Inspirational Motivation	0	1	2	3	4
37.		Effectiveness	0	1	2	3	4
38.		Satisfaction.....	0	1	2	3	4
39.		Extra Effort.....	0	1	2	3	4
40.		Effectiveness	0	1	2	3	4
41.		Satisfaction.....	0	1	2	3	4
42.		Extra Effort.....	0	1	2	3	4
43.		Effectiveness	0	1	2	3	4
44.		Extra Effort.....	0	1	2	3	4
45.		Effectiveness	0	1	2	3	4

Anexo E (Verso)

Anexo G

Date: August 21, 2007

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for: Antonio Jose Patinho Pereira
to use the following copyright material;

Instrument: Multifactor Leadership Questionnaire

Author: Bruce J. Avolio and Bernard M. Bass

Copyright: 1995, 2000, 2004 by Bernard Bass and Bruce Avolio
for her/his thesis research as described in her/his purchase of March 21, 2007, Sales Receipt
3800 (copy attached).

In addition, five (5) sample items from the instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis or dissertation.

The entire measure may not at any time be included or reproduced in other published material.

Sincerely,



Vickie Jaimez
Director of Operations